





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

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

**Коррекция пространственных представлений у детей младшего школьного  
возраста с оптической 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:  
75 % авторского текста  
Работа реценз к защите  
рекомендована/не рекомендована  
«18» 11 2020 чр 13  
СПиПМ  
зав. кафедрой СПиПМ  
Дружинина Л.А.  
*Дружинина Л.А.*

Выполнил (а):  
Студенка группы ЗФ- 173 - 2-1  
Коротченко Ольга Эдуардовна  
Научный руководитель:  
канд.пед.наук, доцент кафедры  
*Шереметьева Е.В.*  
Шереметьева Елена Викторовна

Челябинск  
2021

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ.....	9
1.1 Понятие «пространственные представления» в современных теоретических исследованиях.....	9
1.2 Психофизиологические механизмы письма.....	18
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.....	22
1.4 Основные подходы к коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.....	29
ГЛАВА 2. ОПЫТНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ.....	39
2.1 Организация и содержание обследования пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.....	39
2.2 Особенности пространственных представлений детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.....	43
2.3 Организация и содержание коррекционной работы по формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.....	53
2.4 Результаты экспериментального обучения, направленного на формирование пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.....	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	73

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	77
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	84

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время проблема изучения состояния пространственных представлений у детей является одной из самых актуальных в связи с тем, что недостаточное развитие состояния пространственных представлений может в будущем явиться причиной неуспеваемости ребенка в школе.

Свободное оперирование пространственными образами является необходимым условием социального бытия человека, формой отражения окружающего мира, условием успешного познания и активного преобразования действительности. Чтобы ребенок успешно учился в школе, он должен свободно ориентироваться в пространстве, владеть основными пространственными понятиями. Если же эти представления сформированы у ребенка недостаточно, у него нередко возникают трудности при овладении чтением и письмом.

Поскольку функции, которые обеспечивают различие пространственных представлений, начинают свое активное формирование примерно с шестилетнего возраста, особенно внимательно следует уделить внимание именно развитию и коррекции пространственных представлений в младшем школьном возрасте.

Процесс коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста, имеющих логопедическое заключение «оптическая дисграфия» подчиняется тем же закономерностям, что и у детей, не имеющих нарушений письма. Однако отмечается, что данный процесс проходит гораздо медленнее вследствие особенностей психического развития детей данной группы.

Аналитический обзор литературы по проблеме изучения общего недоразвития речи показал, что сформированность пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией изучалась в связи с исследованием грамматического строя

речи (Е.А. Афанасьева, Л.В. Ковригина, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.Л. Малиованова, Е.В. Назарова, Л.Г. Парамонова, Н.П. Рудакова, Н.В. Серебрякова, М.Ф. Фомичева и др.).

Теоретически и экспериментально установлено, что специфические особенности развития речевой сферы у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией, обуславливают и специфику формирования когнитивной сферы, включающей пространственные представления (В.К. Воробьева, Г.С. Гуменная, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Л.С. Цветкова и др.).

Изучение пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией выявляет у них определенное качественное снижение уровня развития психических процессов и расширенный диапазон индивидуальных различий по сравнению с возрастной нормой.

Таким образом, анализ литературы и современное состояние практики позволил выделить следующее противоречие между потребностью общеобразовательной школы в организации коррекционной работы по формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией и отсутствием целостной разработки направлений, содержания и приёмов работы по коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

Выделенное противоречие обусловило проблему содержания коррекционной работы по формированию пространственных представлений у детей с оптической дисграфией.

Выявленное противоречие и обозначенная проблема позволили сформулировать тему исследования: «Коррекция пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией».

Объект исследования: пространственные представления детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

Предмет исследования: особенности коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что коррекционно-развивающая работа по формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией в условиях единой коррекционно-образовательной среды, основанная на межпредметной интеграции педагогического процесса и мультисенсорном подходе к формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией, будет способствовать практическому освоению категорий пространства и их вербализации детьми младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить содержание коррекционной работы по формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

Для достижения цели исследования решались следующие задачи:

1. Проанализировать современные теоретические исследования по проблеме понимания сущности пространственных представлений.

2. Определить особенности формирования пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

3. Провести опытную работу по коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией и оценить её эффективность.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– научные представления о пространстве и генезисе пространственных представлений у детей Б.Г. Ананьева, Л.А. Венгера, А.М. Леушиной, А.А. Люблинской, Ж. Пиаже, Е.Ф. Рыбалко, Н.Ю. Ченцова и др.;

– положения о единстве речевого и психического развития, комплексном подходе к их изучению Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др.;

– положения логопедии о структуре речевого нарушения, его проявлениях и системном подходе при коррекции речевых нарушений Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Л.В. Лопатиной, Е.Ф. Собонович, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др.

Практической базой исследования стало ГУ «Средняя школа №8 отдела образования акимата города Костанай», расположенной по адресу: Республика Казахстан, Костанайская область, город Костанай, ул. Урицкого, 58.

В исследовании приняли участие трое учащихся младшего школьного возраста с логопедическим заключением «оптическая дисграфия».

Методы исследования:

теоретические: анализ и интерпретация отечественной и зарубежной философской, психолого-педагогической, лингводидактической и методической литературы; анализ и обобщение передового отечественного и личного педагогического опыта по проблеме исследования; эмпирические: анкетирование и тестирование младших школьников; педагогический эксперимент; качественный анализ полученной информации; изучение и обработка полученных данных.

Теоретическая значимость исследования: получены новые данные о проблеме познавательного развития детей с оптической дисграфией, о состоянии пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией



Практическая значимость исследования: представлена разработка программы по коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией. Данная программа может быть использована учителями-дефектологами, а учителями-логопедами, воспитателями специальных (коррекционных) образовательных учреждений, а также родителями детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялось в ходе обсуждений на семинарах, педагогических советах и методических объединениях учителей школы, а также – посредством выступлений на научных семинарах и конференциях.

Структура работы: данное исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ**

## **1.1 Понятие «пространственные представления» в современных теоретических исследованиях**

Вопросы сущности пространственных представлений были исследованы целым рядом как отечественных, так и зарубежных ученых и практиков: Л.А. Венгер, Р.К. Говорова, А.Н. Давидчук, О.М. Дьяченко, Т.И. Ерофеева, В. Каразану, Т.В. Лаврентьева, А.М. Леушина, Т. Мусейбова, В.П. Новикова, А.А. Столяр, М.А. Фидлер и другие авторы.

В философском смысле «пространство» – это фундаментальное (наряду с временем) понятие человеческого мышления, которое является отражением множественного характера существования мира, его неоднородность. Очень много предметов, объектов, лежащих в человеческом восприятии одновременно, формируют сложный пространственный образ человеческого мира, являясь необходимым условием любой деятельности [15, С.94].

Термин «пространственные представления» имеет по своему содержанию синтетический характер. Сюда включаются представления о форме, положении, величине, расстоянии, направлении и других пространственных соотношениях, и связях. На основе анализа пространственных признаков у детей формируются простейшие пространственные представления об отдельных предметных и геометрических формах, о величине как протяжённости по длине, ширине и высоте, о направлениях с ориентировкой в них по сторонам своего тела

Проанализируем понятие «пространственные представления».

Пространственные представления в Большом психологическом словаре определяются как «представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях: величине, форме, относительном расположении объектов, их поступательном и вращательном движении и т.д.» [5, С.380].

Аналитический обзор психолого-педагогической литературы дает основание рассматривать пространственные представления:

- как сумму представлений синтетического характера, включающие представления о форме, положении, величине, расстоянии, направлении и других пространственных соотношениях, и связях;

- как позволяющие субъекту оперировать пространственной информацией в отсутствии реальных объектов в поле его восприятия.

Именно на эту дефиницию и основывается в большинстве исследований, рассматривающих концепт пространственных представлений как элемент познания и всей практической деятельности. Так, А.Р. Лурия считает, что пространственные представления – это «деятельность, включающая в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов» [30, С.44]

Координатные представления проявляются в возможности перцепировать объект в заданной системе координат. Метрические представления отражают расстояния между объектами в пространстве и частями объекта, соотношения их размеров.

Е.А. Рапацевич отмечает, что «пространственные представления – это представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях: величине, форме, относительном расположении объектов, их перемещения относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов» [46, С. 470].

Пространственные представления играют большую роль во взаимодействии человека с окружающей средой, являясь необходимым условием ориентировки в ней человека. Так, исследования Т.П. Ворониной показали, что пространственные представления выступают ключевым условием процесса обучения и усвоения знаний и умений: «пространственные представления относятся к базису, над которым надстраивается совокупность высших психических процессов. Полноценное развитие данной функции обеспечивает правильное формирование речи, счетных операций, чтения, письма, конструктивного мышления. Недостаточное развитие пространственных представлений является одной из частых причин неуспеваемости ребенка в школе, проблем в формировании навыков письма, чтения» [9, С.211].

Пространственные представления – необходимый элемент познания и всей практической деятельности человека. Хорошее развитие пространственных представлений является необходимой предпосылкой любой практической, изобразительно-художественной, спортивной и многих других видов деятельности. Развитие пространственных представлений ребенка начинается с первых месяцев жизни и является важнейшим показателем его умственного и сенсомоторного развития. Пространственные представления – это представления о пространственных свойствах и отношениях – величине, форме, удаленности, рельефе объектов, их взаиморасположении и перемещении относительно друг друга [52, С.89].

По Н.Я. Семаго структура пространственных представлений представлена четырьмя основными уровнями, см. рисунок 1.

#### 1. Пространственные представления о собственном теле.

Сюда относятся ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов; ощущения, идущие от «внутреннего мира» тела; ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством, а также от взаимодействия со взрослым.

С.О. Умрихин считает, что пространственные представления, прежде чем простроится «от головы», должны быть сформированы «от тела» [63, С.25]. Так как первые метрические и топологические образы возникают вследствие касания матери к ребенку, ее близости или удаленности, расписания кормления и купания, ребенок начинает понимать, что означает «быстрее», «вверху» и «быстро», «рядом» только после того, как это поймет его тело. Пока он не упрочит свои ощущения, положение своего тела в кроватке утром и вечером, дома и на улице, он не отрефлексирует себя сегодняшнего по отношению к внешнему пространству.



Рисунок 1 – Структура пространственных представлений по Н.Я. Семаго

2. Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу).

Это представления о нахождении того или иного предмета, о нахождении предметов с использованием понятий «верх-низ», «с какой стороны», о дальности нахождения предмета; представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве.

3. Вербализация пространственных представлений.

Проявление пространственных представлений на этом уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе (закон основной оси). Предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу (в, над, под, за, перед и т.п.) появляются в речи ребенка позже, чем такие слова, как верх, низ, близко, далеко и т.п.

Понимание пространственных отношений и связей тоже является важной составляющей психического развития.

4. Лингвистические представления или квазипространственные представления, куда относятся грамматические конструкции, смысл которых определяется окончаниями слов, способами их расстановки, предлогами и т.д.

Этот уровень является наиболее сложным и поздно формирующимся. Он уходит корнями в пространственные представления «низшего» порядка, формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в тоже время одной из составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребенка. Понимание пространственно-временных и причинно-следственных отношений и связей тоже является важной составляющей психического развития.

Психолого-педагогические исследования показывают, что пространственные представления возникают очень рано, однако являются более сложным процессом, чем различения качеств предмета. В формировании пространственных представлений и способов ориентации в пространстве участвуют различные анализаторы (кинестетический, осязательный, зрительный, слуховой, обонятельный).

Но у детей младшего возраста особая роль принадлежит кинестетическому и зрительному анализаторам.

Учеными признается системный механизм восприятия пространства, ядро которого составляет комплекс зрительно-вестибулярно-кинестетических связей. При этом роль интегратора, так называемого

связующего звена в межанализаторных отношениях, принадлежит двигательному анализатору (кинестезия, мышечное чувство) [22].

Необходимо обратить внимание на то, что И.М. Сеченов рассматривал движение и связанное с ним мышечное чувство, как дробный анализатор пространства [57, С.148]. Именно его исключительная роль выделяется учеными, как значимая для формирования ориентировки в пространстве, которая может быть представлена в виде следующего алгоритма:

- начальное «практическое примеривание, выражающееся в реальном соотнесении окружающих объектов с исходной точкой отсчета;
- замена передвижений к объекту, с целью установления контактной близости с ним, поворотом корпуса;
- использование хорошо заметного указательного движения рукой в нужном направлении;
- смена широкого указательного жеста менее заметными движениями рукой;
- использование легкого движения головой для указания направления;
- взгляд на объект, то есть зрительная оценка пространственной его размещенности [25, С.62].

Экспериментально подтверждено, что для детей важно, чтобы каждый этап онтогенеза пространственных представлений был не только «...пройден, но и упрочен и вовремя отточен ребенком, его телом в движении...» [42, С.163].

Анализ психолого-педагогической, филологической литературы показал, что исследователями общепризнана связь между практическим освоением пространства, его преобразованием и освоением языка [65].

Признается, что ведущей предпосылкой для образования элементарных знаний о пространстве является накопление чувственного,

двигательного опыта в процессе практического взаимодействия ребенка с окружающим миром в дальнейшем, опосредованном речью.

Представления о пространстве рассматриваются как промежуточное звено в переходе от чувственного к логическому. Основа их формирования – это чувственное знание, представляющее собой наглядную сторону образа. Другой стороной представления является его обобщенный характер, обуславливающий его связь со словом

Проблема изучения пространственных представлений находит свое отражение и в лингвистике. Установлено, что пространство является фундаментальной лингвистической категорией, при помощи которой люди, принадлежащие к той или иной культуре, воспринимают мир и создают его [67].

В систему языковых средств выражения пространственных отношений входят предложно-падежные конструкции, наречия и глагольный предикат [29, С.8]. Предложно-падежные конструкции понимаются как «...группа языковых средств выражения пространственных отношений, которые не только отражают собственно пространственные отношения, но и называют локализатор» [26, С.88].

Составным элементом данной конструкции является предлог. В русском языке предлог рассматривается как некий комплекс концептов, активирующихся в сознании человека при его употреблении в речи [70].

Для целей исследования важно понимание того, что предлоги обладают номинативной функцией. Номинативный уровень предлога предполагает, что отношение, которое устанавливается между членами сочетания, имеет лексическое выражение. Особенностью предлогов является то, что они не могут выступать в номинативной функции самостоятельно, а лишь в составе сочетания или предложения.

Предлог, характеризующий пространственные отношения сочетается с существительными конкретно-предметного значения или с существительными, обозначающими пространственное понятие места.



Предлоги образуют прочную связь и с глаголом, которая наблюдается в тяготении некоторых глаголов к определенным предлогам, соответствующих тому значению отношению, которое существует между состоянием, обозначаемым глаголом, и событием, связанным с вводимым предлогом.

В исследовании выявлен, примечателен факт, что в детской речи появляются и закрепляются первоначально те пространственные предикаты, которые есть в речи, обращенной к ребенку [9, С.68].

Кроме того, установлено, что пространственные глаголы появляются в речи раньше, чем предложно-падежные конструкции, но чуть позже, чем дейктические наречия. При этом среди глаголов с пространственным значением первыми в речи ребенка появляются глаголы, которые указывают на движение, перемещение, то есть характеризующие динамику отношений [9, С.70].

Предложно-падежные конструкции позволяют устанавливать пространственные отношения и безотносительно к позиции говорящего-наблюдателя. Иными словами, человек, не воспринимающий наглядную ситуацию, не получающий информацию с рецепторов органов чувств, может представить себе расположение предмета в его окружении или его передвижении относительно других предметов [23, С.241].

При выражении пространственных отношений с помощью наречий сведения о локализаторе представлены имплицитно, они подсказываются контекстом или ситуацией. В то же время наречия более конкретно, чем предлог, выражают пространственные отношения в связи с тем, что отражают позицию наблюдателя (тут, там, справа, оттуда и т. п.). В детской речи при обозначении пространственных отношений наречиями используются деистические, относительные и оценочные наречия [41, С.74].

Анализ проблемы «пространственных представлений» в контексте лингвистического знания показал, что, изучая предлоги и наречия,

передающие пространственные отношения, можно выявить закономерности пространственного восприятия мира, преломленного в значениях этих языковых единиц, раскрыть систему понятий, с помощью которой ребенок осмысляет окружающий мир.

В психолингвистике доказано опережающее развитие семантики по отношению к развитию формальных языковых средств. В исследованиях указывается, что значение слов, обозначающих хорошо знакомые ребенку предметы и действия, высвобождается из ситуативного контекста довольно рано. При этом для слов с менее ясным чувственным содержанием, каким являются предлоги и наречия, обозначающие пространственные взаимоотношения, этот процесс затягивается. Установлен следующий факт, ребенок знает, что определенное слово есть член определенной семантической категории раньше, чем он приходит к овладению полным значением слова (например, смешение «перед - у - около - вокруг» в значении рядом). Это положение для нас важно в контексте оценки пространственной лексики и грамматических конструкций.

Следовательно, пространственные представления и речь являются взаимосвязанными и взаимообусловленными процессами: развитие пространственных представлений позволит качественно улучшить лексический и грамматический строй речи, а расширение словаря и овладение грамматическими категориями будет способствовать формированию пространственных представлений.

Таким образом, в результате многоаспектного анализа установлено, что проблема изучения пространственных представлений находится на стыке ряда наук: физиологии, нейропсихологии, лингвистики, психолингвистики, психологии и педагогики избирательно подходя к предмету исследования.

В рамках проводимого исследования пространственные представления понимаются как сложное и многоуровневое образование,

которое имеет по своему содержанию синтетический характер. Пространственные представления – это деятельность, включающая в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов. Именно на эту дефиницию и основывается в большинстве психолого-педагогических исследований, рассматривающих концепт пространственных представлений как элемент познания и всей практической деятельности.

## 1.2 Психофизиологические механизмы письма

Одной из форм существования языка является письменная речь. Письменная речь является наиболее поздней формой возникновения языка по временному признаку. Письменная речь, как и устная – это специальный вид временной связи сигнальной системы. Однако, в отличие от устной речи, письменная речь может сформироваться только при условии специального обучения.

Механизмы овладения письменной речью формируются в процессе обучения грамоте ребёнка младшего школьного возраста, и в процессе дальнейшего обучения все более совершенствуются.

В целом процесс усвоения письменной речью можно обозначить как процесс по установлению новых связей между словом, которое слышится и произносится, между словом, которое видится и записывается.

Таким образом, процесс письма реализуется вследствие эффективной работы четырёх анализаторов:

- 1) речедвигательного анализатора;
- 2) речеслухового анализатора;
- 3) зрительного анализатора;
- 4) двигательного анализатора.

Само письмо представлено следующими операциями:

1) анализ слова по звуковому составу, которой подлежит записи. Таким образом реализуется первое условие письма, которое заключается в последовательном определении звуков в слове. Под реализацией второго условия письма понимается процесс уточнения звуков в слове и перевод их в фонемы;

2) перевод фонем непосредственно в графемы согласно правильного пространственного их расположения;

3) «перешифровка» графем в кинемы, то есть процесс самой записи букв, из которых получаются слова.

Как указывает А.Р. Лурия, «удельный вес каждого из этих моментов не остается постоянным на разных стадиях развития двигательного навыка. На первых его этапах основное внимание пишущего направляется на звуковой анализ слова, а иногда и на поиски нужной графемы. В сложившемся навыке письма эти моменты отступают на задний план. При записи хорошо автоматизированных слов письмо превращается в плавные кинетические стереотипы» [30, С. 102].

Успешное формирование речи происходит под воздействием ряда определённых факторов. Так, среди самых важных, И.Н. Садовникова [50] относит следующие онтогенетические факторы:

– развитие устной речи, поскольку письменная речь всё-таки использует готовые механизмы звучащей речи;

– формирование пространственного различения, потому что процесс чтения в некотором виде есть перевод графических знаков, которые находятся в определенной последовательности в звуковые комплексы [35].

Основу сенсомоторного психического развития ребенка составляют координации, возникающие под воздействием системы: «слух – голос», «глаз – рука» [19, С.140]. Таким образом, для того, чтобы ребёнок младшего школьного возраста смог успешно овладеть письменной речью, необходимо полноценное развитие всех сторон речи.

Если у ребенка младшего школьного возраста имеются определенные звукопроизносительные нарушения, фонематические или лексические, то они в обязательном порядке отразятся и в чтении, и в письме. Кроме этого, в процесс письма активно подключаются рука и глаза. Следовательно, проблема взаимодействия слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов письма приобретает особую важность.

Как отмечает П.Л. Горфункель, некоторые исследователи склонялись к предположению о необязательности зрительного участия в письме, считая, что письмо грамотного человека опирается на способность слухового и речедвигательного представлений непосредственно включать двигательные представления, минуя зрительное звено. Но тем большую роль должно играть зрение в самом акте формирующегося письма, когда еще не сформированы сами двигательные представления, а не только их связи со слуховыми и речедвигательными представлениями [14, С.113].

Л.С. Цветкова представляет письменную речь в виде сложной структуры, которая включает три основных уровня: психологический, психофизиологический и лингвистический [66, С.143].

1. Психологический уровень включает ряд звеньев:
  - возникновение мотива к письменной речи;
  - создание замысла;
  - создание на основе замысла содержания письменной речи;
  - осуществление контроля за выполняемыми действиями.
2. Психофизиологический уровень состоит из двух подуровней:
  - сенсоакустико-моторный подуровень;
  - оптико-моторный подуровень.

Далее дадим подробную характеристику каждому из подуровней.

Сенсоакустико-моторный подуровень. Этот подуровень включает в себя два звена. Первое звено обеспечивает процесс звуко различения. Второе звено обеспечивает установление последовательности в написании

букв в словах. Основным условием функционирования данного уровня является сохранность слухоречевой памяти.

Оптико-моторный подуровень также включает два звена, обеспечивающих сложные процессы перешифровки с одного кода на другой. Первое звено перекодирует звук в зрительный образ – букву. Второе звено осуществляет перешифровку зрительного образа в комплекс моторных предметных действий.

3. Лингвистический уровень обеспечивает письмо языковыми средствами, то есть реализует перевод внутреннего смысла в лингвистические коды – в лексико-морфологические и синтаксические единицы [39, С.147].

Совместная работа, согласованность этих основных уровней создает оптимальные условия для осуществления целостного процесса письма. Как вид деятельности письмо включает три основные операции:

- 1) символическое обозначение звуков речи, то есть фонем;
- 2) моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов;
- 3) графомоторные операции. Каждая из них является как бы самостоятельным навыком и имеет соответствующее психологическое обеспечение [40].

На протяжении значительной части дошкольного детства регуляция изобразительных движений осуществляется преимущественно на основе двигательного анализатора. Период от 1 года до 4-5 лет уходит на овладение произвольной регуляцией движений руки. Контроль выполнения, обратная связь (афферентация) происходит с помощью кинестезии. Рисуя, дети в этом возрасте опираются на «память руки» [46].

Зрительный контроль за движениями почти отсутствует. Постепенно происходит межсенсорная интеграция кинестетических ощущений во время рисования и зрительных образов, воспринимаемых при этом. Рука как бы учит «глаз». Наибольшего развития межанализаторная интеграция

достигает в возрасте 6-8 лет. При этом «глаз», обогатившийся опытом «руки», принимает участие в управлении движениями. С этого момента зрительно-моторная координация начинает занимать ведущее положение в регуляции графо-моторных движений и развитии соответствующих навыков. Поэтому сформированность данных способностей является одним из показателей так называемой «школьной зрелости» [47].

Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

На основании проведенного исследования, сделаем следующий вывод по параграфу: письменная речь – это специальная многофункциональная система, включающая определённое количество последовательных операций. Каждая из операций является самостоятельным навыком (подсистемой) и определяет соответствующее ей психологическое обеспечение.

Механизмы овладения письменной речью формируются в процессе обучения грамоте ребёнка младшего школьного возраста, и в процессе дальнейшего обучения все более совершенствуются. В целом процесс усвоения письменной речью можно обозначить как процесс по установлению новых связей между словом, которое слышится и произносится, между словом, которое видится и записывается.

### 1.3 Сущность оптической дисграфии как нарушения письма у детей

Одной из самых распространенных проблем в развитии письма является дисграфия. Дисграфия имеет различные классификации. Данному

вопросу посвящены труды М. Е. Хватцева, О.А. Токаревой, Р.И. Лалаевой, А.Н. Корнева, Т.В. Ахутиной и др. По их мнению, основа нарушения письма, составляет нарушение развития пространственных, тактильных, слуховых, кинестетических представлений и т.д. Однако сотрудники кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена в 70-80е года XX столетия, при разработке классификации основывались на несформированность определенных операций процесса письма, что соответствует пониманию детской дисграфии в современной теории логопедии [48].

Частичное расстройство письма обозначают термином дисграфия. Содержание термина «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному. Приведем несколько наиболее известных определений.

И.Н. Садовникова определяет дисграфию «как частичное расстройство письма (у младших школьников – трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения» [50, С.25].

А.Н. Корнев называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т.е. руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [23, С.51].

А.Л. Сиротюк определяет дисграфию как частичное нарушение навыков письма вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга [58, С.152].

До настоящего времени нет единого понимания, в каком возрасте или на каком этапе школьного обучения, а также при какой степени проявления нарушения можно диагностировать у ребенка наличие дисграфии.



В контексте нашего исследования особого внимания требует анализ определения «оптическая дисграфия», под которое понимается нарушение зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений приводит к оптической дисграфии.

Е.А. Логинова выделяет характерные ошибки для данного вида дисграфии, которые проявляются в замене графически сходных букв, искажении букв в виде зеркального написания, пропуска элементов буквы, или же их неправильного расположения. Зеркальное написание букв отмечаются у левшей и при органических поражениях мозга [28, С.144].

О.А. Токарева причиной оптической дисграфии считает неустойчивость зрительных впечатлений и представлений. Буквы и звук не соотносятся друг с другом, и в разные моменты буквы распознаются по-разному, вследствие чего на письме смешиваются [62, С.159].

Л.С. Волкова отмечает, что «чаще всего смешиваются рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (р-ь, г-т), включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (ц-щ, у-и), зеркальное написание букв (Е-З, с-э), пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент (ау), лишние (ш) и неправильно расположенные элементы» [8, С.359].

Р.И. Лалаева отмечает, что препятствием для анализа букв и выделения схожих и различных элементов, является их сходство [26, С.160]. Зачастую у детей наблюдается смешенные варианты дисграфии, обусловленные различными причинами.

Е.А. Яструбинская [68] утверждает, что в основе повторяющихся ошибок лежат объективные причины, а не личностные особенности ребенка.

Среди таких причин она выделяет:

1. Причины социально-экономического характера – не готовность или слабая готовность ребенка к обучению в школе; систематические

пропуски школьного обучения; неблагоприятная обстановка в семье, двуязычие, безразличие к развитию ребенка; неправильная речь окружающих, ослабленное семантическое здоровье.

## 2. Причины психофизического характера:

– нарушения обусловлены органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма и чтения;

– несформированность слухового внимания и памяти. Ученики не воспринимают речь учителя, сложные инструкции данные всему классу;

– несформированность зрительного внимания, восприятия и памяти. Большинство ошибок допускается в процессе списывания. Проверка своей письменной работы, работа с наглядным материалом вызывает трудность;

– недостаточность моторного развития;

– несформированность пространственного восприятия. Дети не ориентируются на листе тетради и смешивают элементы некоторых букв;

– несформированность фонематического восприятия. Трудность слогового и звукобуквенного анализа;

– несформированность фонематического слуха. Звуки родного языка на письме не различаются;

– несформированность слухового восприятия. Заученное правило не используется на письме;

– отставание в развитии лексико-грамматической стороны речи.

Решающей причины нет, но каждая из них имеет свое значение в совокупности. Единого подхода к типологии ошибок на письме нет.

При оптической дисграфии наблюдаются следующие виды нарушений письма:

– замены букв, состоящих из разного количества одинаковых элементов (и-ш, ц-щ, п-т, л-м, п-и, с-о, например, «норосёнок», «иишка», «уача», вместо поросёнок, шишка, дача) или похожих, но по-разному расположенных в пространстве элементов (в-д, б-д, ш-т);

– недописывание элементов букв; - «зеркальное» изображение букв (Е-З и т.п.). Буквы пишутся в форме их зеркального отражения, элементы букв и слов часто пишутся справа налево (непроизвольно). Сами дети прочесть такое письмо не могут [63].

Оптическую дисграфию подразделяют на:

1) литеральная (проявляется в трудностях воспроизведения даже изолированных букв). Дети не узнают отдельные буквы, не соотносят их с определёнными звуками и не осознают их как графемы;

2) вербальную (воспроизведение изолированных букв сохранно). Однако при написании слов отмечаются искажения букв, замены и смешения графически сходных букв, контекстуальные влияния соседних букв на воспроизведение зрительного образа буквы [64].

Оптическая дисграфия как изолированное нарушение в детском возрасте встречается сравнительно редко; чаще эта форма наблюдается у детей, перенёсших мозговые заболевания (энцефалиты, травмы). В некоторых тяжёлых случаях при оптической дисграфии письмо вообще невозможно. Ученик не может писать слова, а пишет только отдельные буквы или пишет отдельные слова, но с грубыми своеобразными ошибками [35].

Очень часто младшие школьники с оптической дисграфией трудно различают двух группы букв, которые сходны графически:

1) буквы, которые могут отличать только одним элементом написания, например, буквы «В» и «З», буквы «Ь» и «Ъ», буквы «Д» и «Л» и другие;

2) буквы, которые состоят из аналогичных элементов, но по-разному расположенных в пространстве, например, буквы «Т» и «Г», буквы «Ь» и «Р», буквы «Х» и «К» и другие [66].

У ребенка, имеющего логопедическое заключение «оптическая дисграфия» имеются различные нарушения в развитии зрительного гнозиса, то есть узнавания. Рассмотрим их подробнее:

Под предметным гнозисом понимается узнавание предметов и их изображений в самых обычных условиях, которые способны усложнить восприятие, узнавание. Задание на развитие предметного гнозиса, например, «найти и выделить контурные изображения», дети с оптической дисграфией выполняют с большим трудом, потому что не могут выделить отдельные изображения их общего фона.

Рассмотрим ситуации, когда у детей с оптической дисграфией плохо развит предметный гнозис: ребенок не узнаёт оба изображения (фон и картинку), ребёнок узнаёт лишь одно изображение (например, или фон, или изображение), ребёнок узнает, но не воспринимает изображение неправильно.

Под буквенным гнозисом понимается нарушение в узнавании букв, которое может быть выражено следующим образом: ребёнок не узнает буквы в неправильном положении, не узнаёт буквы, которые перечеркнуты дополнительными линиями.

Для детей с оптической дисграфией характерно нарушение пространственного гнозиса и праксиса. Например, ребенок, при рисовании по образцу знакомых по памяти простых предметов (мяч, дом, круг, дерево) выполняет правильно. При выполнении задания по срисовыванию сложных предметов, у детей с оптической дисграфией могут наблюдаться неточности и ошибки. Очень трудно ребенку с оптической дисграфией справиться с заданиями по конструированию

Характерные ошибки, которые допускаются детьми с оптической дисграфией в процессе конструирования или рисования:

- фигура упрощается;
- количество элементов, из которых состоит фигура, уменьшается;
- горизонтальные и вертикальные линии располагаются неправильно в сравнении с образцами.

Отметим, что данные характерные ошибки, которые допускаются детьми с оптической дисграфией в процессе конструирования или

рисования являются следствием несформированности пространственных представлений.

Как правило, дети с оптической дисграфией, не справляются со следующими заданиями: добавить недостающий элемент буквы, сделать из буквы «Р» букву «В», сделать из буквы «Ь» букву «Ъ» и т.д.).

Для того, чтобы выполнять такого рода занятия, ребёнку необходимо научиться находить различия в сходных графических изображениях, уметь представлять целую букву из отдельных элементов.

Вследствие несформированности оптического анализа буквы представление о сходных графически буквах у детей неточны и недифференцированы (о чем свидетельствуют трудности в выполнении пробы на преобразование сходных букв, дополнение буквы по представлению).

Наблюдается также несформированность пространственных представлений. Отмечаются затруднения, как в определении пространственных отношений, так и в их речевом обозначении. Умея различать правую и левую руку, дети не всегда обозначают их правильно. Это можно объяснить неточностью речевых обозначений. Несформированность пространственных представлений различна. Одни дети затрудняются только в определении пространственных отношений между предметами, изображениями, фигурами, буквами.

Другие, правильно различая правую и левую руку, не могут безошибочно определить расположение предметов по отношению к собственному телу. Эти нарушения, взаимообуславливая друг друга, вызывают у детей трудности усвоения букв, смешения сходных графически букв по различным оптическим признакам [68].

Таким образом, подводя итоги, можем сделать следующий вывод – одним из самых распространенных нарушений развития письма является дисграфия, в том числе оптическая. Оптическая дисграфия подразделяется на литеральную и вербальную.

#### 1.4 Основные подходы к коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией

Младший школьный возраст определяется важным обстоятельством в жизни ребенка – поступлением в школу и дает возможность проявиться в новой сфере человеческой деятельности – учении.

Л.И. Божович отмечает, что это особый возраст, который обеспечивает интенсивное развитие всех качеств личности. В этот период начинается социальное и личностное развитие ребенка, его вхождение в жизнь общества [4]. Ребенок получает определенный социальный статус, меняются интересы и ценности.

У младших школьников сначала формируется интерес к самому процессу учебной деятельности, но ребенок не осознает полностью ее значения. Следовательно, коррекция пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией должна реализовываться на основании формирования интереса к результатам своей деятельности посредством создания особых образовательных условий и учёта возрастных особенностей данного контингента детей.

По мнению О.И. Крушельницкой, А.Н. Третьяковой [25], направления работы по коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией необходимо формировать в ходе логопедических занятий:

- закрепление словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям;
- определение и словесное обозначение расположения предметов в пространстве «от себя»;
- определение и словесное обозначение собственного положения в пространстве относительно различных объектов;

– определение и вербальное обозначение пространственной размещенности предметов относительно друг друга;

– определение и словесное обозначение пространственного расположения объектов при ориентировке на плоскости» [54, с.188].

По мнению Е.А. Войтенковой, коррекция пространственных представлений у детей с оптической дисграфией должны включать следующие направления:

1) закрепление и правильное употребление в речи системы предлогов, наречий, отражающих пространственные категории;

2) закрепление с детьми навыка свободной ориентировки на плоскости и употребления детьми соответствующих вербальных средств;

3) усвоение «квазипространственных» речевых конструкций;

4) развитие навыков оптико-пространственного анализа и синтеза;

5) преодоление реверсий» [48, с.125].

По мнению О.А. Журбиной «недостаточность пространственных представлений у детей с оптической дисграфией проявляется в нарушении схемы тела: формировании представлений о ведущей руке, о частях лица и тела происходит значительно позже, чем у нормально развивающихся сверстников, выявляются затруднения при дифференциации правой и левой стороны тела» [20, С.57].

Многие пространственные понятия (спереди, сзади, сверху, внизу) усваиваются только в ходе специального обучения. Дети младшего школьного возраста с трудом определяют пространственную удаленность: понятия далеко, близко, заменяются у них определениями: там и тут. Они затрудняются в понимании предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения (под, над, около). Значительная часть детей с трудом воспринимают пространственные отношения. Часто отмечаются оптико-пространственные нарушения. В этом случае детям трудно изображать геометрические фигуры, рисовать, писать. А также размещать

предметы на листе, срисовывать, выполнять рисунок в зеркальном изображении [3, с.161].

У младших школьников с оптической дисграфией особенность усвоения ими речевых норм обозначения пространственных отношений заключается в том, что ограниченность речевого общения, отставание в развитии познавательной деятельности не позволяют детям самостоятельно овладеть более сложными предлогами (из-под, из-за, между, над).

Подобные ошибки обусловлены недостаточной дифференциацией форм слова. Уровень автоматизированности речевых навыков у таких школьников ниже, чем у их сверстников с нормально развивающейся речью. Так, при составлении рассказов по картинке при объяснении пространственного расположения героев и предметов, им требуются словесные и изобразительные подсказки. При рассказе появляются длительные паузы между синтагмами или короткими фразами. Уровень самостоятельности при свободных высказываниях недостаточен, такие дети периодически нуждаются в смысловых опорах, помощи взрослого, нередко их рассказы носят фрагментарный характер [40].

Как уже было отмечено, пространственные представления – это одна из самых сложных, синтетических форм представлений, которые формируются у детей младшего школьного возраста в процессе познавательного и психического развития. Стоит отметить, что формирование пространственных представлений происходит гораздо медленнее в сравнении с другими индивидуальными реакциями, приобретенными в результате обучения.

В процессе индивидуального развития организма происходит поэтапное формирование уровней пространственных представлений. Таким образом, каждый из уровней содержит в себе предыдущий уровень и создает целостный процесс сформированности пространственных представлений.



Становление пространственных представлений находится в прямом подчинении основных закономерностей процесса онтогенеза, которые отражаются как на нейробиологическом, так и на психологическом уровнях.

Следовательно, если ребёнок под воздействием определённого ряда причин не прошел все ступени освоения уровней пространственных представлений, то у него закономерно возникнут проблемы в процессе овладения чтением, счётом, письмом и т.д.

Для коррекции пространственных представлений у младших школьников с оптической дисграфией, понимания и употребления предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов, исследователи предлагают использовать методику, содержащую следующие элементы:

- выявление знания детьми предлогов, которые обозначают расположение объектов (реалистических и абстрактных изображений в пространстве по вертикальной оси); при этом оценке подлежат правильное владение ребёнком предлогами и понятиями: *выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между*;

- изучение употребления и понимания предлогов (слов обозначающих взаиморасположение объектов) в пространстве по горизонтальной оси (здесь подразумевается возможность ребёнка ориентироваться в горизонтальной плоскости, используя понятия *ближе, дальше, перед, за, спереди от, сзади от*, исключая право левую ориентировку);

- анализ владения ребёнком понятиями: *лево, право, слева, справа, левее, правее* и т. п. на материале конкретных и абстрактных изображений; эти понятия у детей в норме должны быть сформированы к семилетнему возрасту;

- исследуется владение детьми более сложными понятиями, которые характеризуют пространственный анализ объектов при заданном направлении на конкретных и абстрактных изображениях, такие как:

*первый, последний, ближе всего к, дальше всего от, предпоследний, следующий за* и т.п.;

– выявление владения ребенком сложными пространственно-речевыми конструкциями оценивается при помощи заданий типа: *«Покажи, где: перед ящиком бочонок, под бочонком ящик, в ящике бочонок»* и т.п. Используется также для детей, начиная с шестилетнего возраста.

На основе этой и других методик должна выстраиваться последующая работа по преодолению отставания развития у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией пространственных представлений, которая будет

Для организации обучения в рамках коррекционного модуля по развитию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией рекомендуются различные методы:

– практические: игра, наблюдение, предметно-практические действия, моделирование (пространственные модели из реальных предметов, предметно-схематические и графические модели);

– наглядные: демонстрация натуральных объектов, картин, пространственных ситуаций и т.д.;

– словесные: рассказ/пересказ, в дидактических целях насыщенный пространственным содержанием, беседа, объяснение.

Реализация занятий, направленных на коррекцию пространственных представлений у детей с оптической дисграфией, осуществляется на базах разных образовательных организациях при различных образовательных ситуациях, в число которых входят – игровые занятия, прогулки и экскурсии, логопедические занятия, физминутки и т.д.

Содержание коррекции пространственных представлений у детей с оптической дисграфией согласно разработанному Е.Л. Малиюковой логопедическому воздействию можно разделить на два взаимосвязанных блока. Первый блок заданий направлен развитие пространственных

представлений, а второй блок заданий направлен на формирование грамматического строя языка.

Осуществление коррекции пространственных представлений у детей с оптической дисграфией предполагает сотрудничество и взаимодействие всех специалистов, которые реализуют коррекцию пространственных представлений у детей с оптической дисграфией на основании специально разработанных логопедических инструкций и рекомендаций. К коррекции пространственных представлений у детей с оптической дисграфией также привлекаются родители младших школьников с оптической дисграфией.

Задачи коррекции пространственных представлений у детей с оптической дисграфией должны быть реализованы по всем направлениям работы по формированию пространственных представлений.

Для того, чтобы реализовывать межпредметные связи, в рамках уроков по физической культуре следует применять специальные комплексы гимнастики, которые будут содержать элементы логоритмики.

Коррекция пространственных представлений у детей с оптической дисграфией предполагает развитие зрительного гнозиса, который направлен на:

- развитие предметного гнозиса с использованием традиционной формы;
- развитие буквенного гнозиса с использованием как традиционных упражнений, так и мультимедиа.

Развитие буквенного гнозиса предполагало формирование у детей четкого зрительного образа букв, уточнение и расширение объема зрительной памяти, формирование пространственного восприятия, дифференциацию букв, смешиваемых при написании, и включало в себя три модуля: «Графика», «Буква в пространстве», «Буквенный конструктор». Каждое упражнение блока «Зрительное восприятие» представлено в компьютерном варианте и имеет три уровня сложности.

Коррекция пространственных представлений у детей с оптической дисграфией также предполагает развитие зрительной памяти младших школьников. Для этой цели используются две группы заданий со слуховыми стимулами со зрительным подкреплением рядов и без зрительного подкрепления.

Среди игровых приемов коррекции пространственных представлений у младших школьников с оптической дисграфией, предложенные И.Г. Степановой, можно выделить следующие:

– игровые приёмы по развитию ориентировки на примере собственного тела – «Путаница», игра «Части тела», игра «Найди по следу»;

– игровые приёмы по развитию ориентировки в окружающем пространстве – игра «Робот», игра «Определи, что находится справа и слева от меня», игра «Найди, что наверху и что внизу» и т.д.;

– игровые приёмы по развитию ориентировки на листе бумаги – игра «Графический диктант», игра «Раскрась разными цветами лево и право», игра «Птичка и кошка», игра «Лесная школа» и др;

– игровые приёмы по развитию ориентировки по перцепции - игра «Картинка сломалась», игра «Я – конструктор», игра «Найди определенную форму и сложи предмет».

В свою очередь, И.Н. Моргачёва предлагает выстраивать занятия по коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией на основе комплексного подхода [33, С.119]. При этом, автор рекомендует обязательное включение в процесс коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией родителей ребёнка.

Задания по коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией следует выстраивать с учётом индивидуальных особенностей ребёнка. Задания по

коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией могут быть:

- фронтальными;
- групповыми;
- индивидуальными;
- заданиями, которые проводятся совместно с семьей.

На фронтальных и групповых занятиях по коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией применяются специальные гимнастические упражнения, подвижные игры, подкрепленные правилами, наглядные пособия и т.д. [34].

При совместной работе с семьей по коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией используются беседы, а также непосредственное участие родителей в коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией. Очень важную роль играют родители ребенка на этапе закрепления полученных знаний учащимися во время каникул или выходных дней.

Также И.Н. Моргачёва предлагает определенную систему коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией по основным четырем направления, которые представлены ниже:

1. Формирование пространственных представлений.
2. Формирование ориентировки в окружающем пространстве в определённой последовательности: право, лево, верх, низ.
3. Формирование ориентировки на листе бумаги.
4. Формирование буквенного гнозиса.

Подведем итоги данного параграфа: в основе коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией лежат личностный и деятельностный подходы.

Содержание коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией должно осуществляться поэтапно, то есть формирование пространственных представлений начинается от уровня собственного тела к квазипространственному уровню.

Задания по коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией должны быть направлены на активизацию познавательной деятельности ребёнка, развитие правильной вербализации, активизация мелкой и крупной моторики, развитие зрительного гнозиса, в том числе предметного и буквенного и т.д. Проведенные исследования убедительно свидетельствуют о том, что младшие школьники с оптической дисграфией способны достаточно успешно освоить все уровни пространственных представлений, которые необходимы для полноценного усвоения школьной программы, а также жизни в обществе при условии ранней диагностики, а также специальной, системной работы по коррекции пространственных представлений.

#### Выводы по первой главе

Проблемой исследования пространственных представлений занимались многие ученые, такие как Б.Г. Ананьев, Л.Л. Гурова, О.И. Галкина, В.П. Зинченко, А.М. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, И.П. Павлов, С.Л. Рубинштейн, Е.Ф. Рыбалко, И.М. Сеченов, Б.А. Сазонтьев, Н.Ф. Талызина и др.

Пространственные представления – это деятельность, включающая в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, относительно

окружающих предметов. Пространственные представления играют особую роль во взаимодействии человека с окружающей средой, являясь необходимым условием ориентировки в ней человека.

Многочисленные исследования (Е.Б. Островская, В.А. Кручинин, В.С. Сверлов, Л.А. Семенов, Н.Г. Хопренинова и др.) показали, что дети младшего школьного возраста с оптической дисграфией спонтанно, не могут овладевать навыками пространственного ориентирования, а нуждаются в систематическом обучении и коррекции.

Содержание коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией должно осуществляться поэтапно, то есть формирование пространственных представлений начинается от уровня собственного тела к квазипространственному уровню. Задания по коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией должны быть направлены на активизацию познавательной деятельности ребёнка, развитие правильной вербализации, активизации мелкой и крупной моторики, развитие зрительного гнозиса, в том числе предметного и буквенного и т.д.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ**

2.1 Организация и содержание обследования пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией

На основе анализа анамнестической документации была сформирована экспериментальная группа (ЭГ) младших школьников общеобразовательных школ города Костанай: из обследуемых детей нами были отобраны трое детей с логопедическим заключением «оптическая дисграфия» – Самат С., Жан М., Мария А.

Состав детей с логопедическим заключением «оптическая дисграфия» был типичным по психофизиологическим, клиническим и речевым параметрам. Анализ анамнестических данных, который был проведен при комплектовании экспериментальной группы, показал, что в этиологии речевой патологии выделяется сочетание различных воздействий в пренатальный, натальный и постнатальный период развития.

В анамнезе всех детей младшего школьного возраста, которые вошли в экспериментальную группу (ЭГ1) были зафиксированы основные пренатальные нарушения: анемия, угроза прерывания беременности, кольпит, гестоз, ожирение матери, хроническая гипоксия плода, внутриутробные инфекции.

Выявлены следующие проявления натальной патологии: преждевременные роды, применение средств стимуляции родовой деятельности, кесарево сечение, обвитие пуповиной, асфиксия, родовая травма.



В постнатальном периоде детей младшего школьного возраста, которые вошли в экспериментальную группу (ЭГ1) были отмечены частые ОРВИ, вирусные и инфекционные заболевания (грипп, пневмония, бронхит, ветрянка) искусственное вскармливание; дети состоят на учете у невропатолога (49%), кардиолога (7%), ортопеда (34%), отоларинголога (16%).

Анализ историй развития показал, что большинство детей младшего школьного возраста, которые вошли в экспериментальную группу (ЭГ1) отставали по срокам психомоторного развития. Оценка раннего речевого развития выявила отклонения от нормального хода речевого развития: нарушения гуления (монотонность, неактивность), нарушения лепета (поздние сроки, отсутствие, малоактивность), более поздние сроки появления слов (1,5-2,5 гг.) и фраз (после 3 лет), медленное увеличения активной лексики.

Вследствие этого у детей младшего школьного возраста, которые вошли в экспериментальную группу (ЭГ1), наблюдаются: недостаточная сформированность предпосылок к успешному овладению грамотой; трудности овладения письмом и чтением (наличие специфических дисграфических ошибок на фоне большого количества разнообразных других); лексический запас без грубых нарушений; грамматический строй в пределах нормы. Возможны аграмматизмы в предложениях сложных синтаксических конструкций.

Дети данной группы испытывают стойкие трудности при усвоении программы начального обучения общеобразовательной школы вследствие недостаточной сформированности речевой функции и психологических предпосылок к овладению полноценной учебной деятельностью.

Опытная работа по коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией проводилась на базе ГУ «Средняя школа №8 отдела образования акимата города Костанай», расположенной по адресу: Республика Казахстан,

Костанайская область, город Костанай, ул. Урицкого, 58. Здесь была сформирована площадка по реализации коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

Задачами опытной работы были:

– подобрать комплекс диагностических методик для определения уровня сформированности пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией. Цель диагностического сбора информации заключается в получении полных и достоверных данных о состоянии сформированности пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией;

– провести диагностику исходного уровня сформированности пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией;

– организовать проверку эффективности коррекционно-развивающей программы по формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией;

– провести повторную диагностику уровня сформированности пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией;

– сделать вывод об эффективности экспериментального обучения, направленного на формирование пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

Опираясь на теоретический анализ литературы, проведенный в первой главе, где было указано, что пространственные функции включают зрительный гнозис и пространственные представления, были использованы следующие диагностические методики – методика диагностики А.Л. Венгера, методики для диагностики ориентировки в пространстве.

Для выявления входного и контрольного уровней сформированности пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией использовались ряд показателей, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели сформированности пространственных представлений у детей с оптической дисграфией

Показатели эффективного взаимодействия	Проявления в деятельности	Методы диагностики
Сформированность пространственных представлений о собственном теле	исследование сформированности ориентировки в левых/правых направлениях на своём теле (горизонталь и вертикаль).	методики диагностики А.Л. Венгера
Сформированность пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов и тела	представлений детей «о перемещении объектов» в пространстве с учётом элементарных топологических отношений «внутри/снаружи», «связность/разделённость»	Методика «Домик», автор Н.И. Гуткина; методика «Пройди через лабиринт» А.Л. Венгера
Понимание и отражение в письменной речи пространственных представлений	понимание и употребление предлогов, выражающих пространственные отношения	Рассказ по картинке

Содержание опытной работы включало 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Первый этап – констатирующий, включал в себя организацию выборки исследования, проведение входной диагностики уровня сформированности пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией. Второй этап – формирующий, представлял собой содержание коррекционной работы по формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией. Третий, контрольный этап опытной работы состоял из контрольной диагностики уровня сформированности пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

## 2.2 Особенности пространственных представлений детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией

Особенности пространственных представлений детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией изучались на констатирующем этапе опытной работы.

Цель констатирующего этапа опытной работы заключается в выявлении исходного состояния уровня сформированности пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

Рассмотрим результаты входной диагностики сформированности пространственных представлений у детей с оптической дисграфией с помощью заявленного диагностического комплекса и проанализируем полученные результаты. Уровень сформированности пространственных представлений о собственном теле определялся с помощью диагностической методики А.Л. Венгера.

Учащихся младшего школьного возраста с оптической дисграфией просили рассказать о разных частях тела, лица, при этом показывая на них рукой. Чтобы побудить ребенка к диалогу, задавались специальные наводящие вопросы:

1. Скажи, пожалуйста, что находится у тебя на лице выше носа?
2. Скажи, пожалуйста, что находится у тебя на лице выше рта?
3. Скажи, пожалуйста, что находится у тебя ниже колен?
4. Скажи, пожалуйста, что находится у тебя выше плеч?
5. Скажи, пожалуйста, что находится у тебя ниже шеи?
6. Скажи, пожалуйста, какие части тела у тебя имеются на туловище?
7. Скажи, пожалуйста, что находится у тебя на лице есть ниже носа?
8. Скажи, пожалуйста, что находится у тебя на лице выше глаз?

9. Скажи, пожалуйста, что находится у тебя на лице есть выше ладони?

10. Скажи, пожалуйста, что находится у тебя на лице есть выше колен?

За неправильный ответ ребенок с оптической дисграфией получал один балл. Если учащийся затруднялся правильно ответить на заданный вопрос о расположении частей своего тела, но при этом сопровождал свой ответ невербальными жестами, он получал два балла. В случае, если учащийся не только правильно отвечал на вопрос, но и подтверждал свой ответ вербальным сопровождением, то получал три балла.

Результаты входной диагностики сформированности пространственных представлений о собственном теле при помощи методики диагностики А.Л. Венгера представлены в виде диаграммы на рисунке 2.

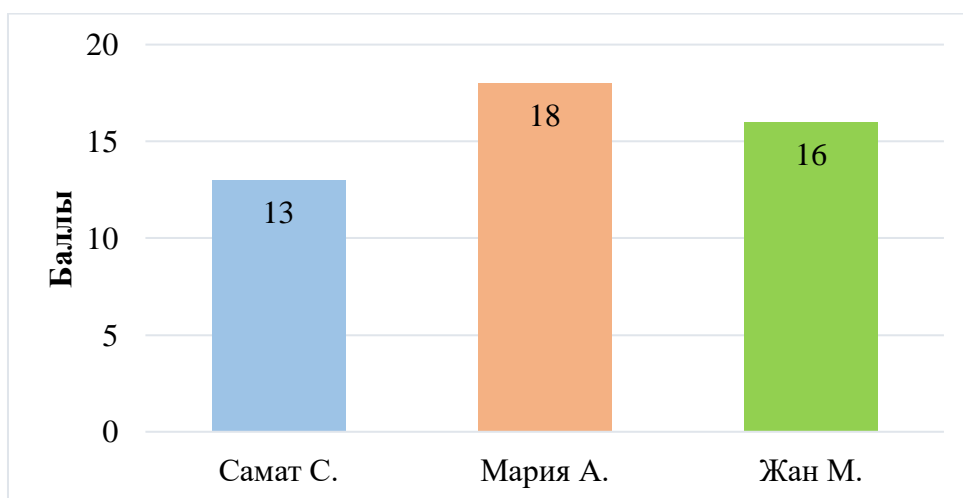


Рисунок 2 – Уровень сформированности пространственных представлений о собственном теле на входной диагностике

Согласно данным на рисунке 2, можно сделать вывод, что уровень сформированности пространственных представлений о собственном теле на входной диагностике у учащихся младшего школьного возраста с оптической дисграфией находится на низком уровне.

Так, Самат С. по итогам проведенной диагностики получил 13 баллов за ответы на вопросы о расположении частей собственного тела, что демонстрирует низкий уровень сформированности пространственных представлений о собственном теле. Самат С. не мог удержать достаточно простую инструкцию о пространственном значении своего тела, при этом «искал» правильную часть тела, но не находил её. Самат С. не мог правильно определить правую и левую стороны своего тела, как на уровне словесного кодирования, так и на вербальном уровне.

Мария А. также продемонстрировала низкий уровень сформированности пространственных представлений о собственном теле – получила 18 баллов. Мария А. продемонстрировала в целом неплохую ориентировку в схеме собственного тела и лица, но при этом она не могла словесно правильно обозначить части своего тела относительно друг друга.

Жан М. по итогам диагностики набрал 16 баллов, что указывает на низкий уровень сформированности пространственных представлений о собственном теле. Жан М. «искал» расположение частей тела, практически всегда верно сопровождал их вербально.

Таким образом, по итогам входной диагностики сформированности пространственных представлений о собственном теле у детей экспериментальной группы с оптической дисграфией нарушено. Дети хорошо ориентируются в схеме лица и тела, но допускают ошибки при определении и обозначении расположения их частей относительно друг друга, в системе «право-лево». Наблюдаются трудности в различении локализаций прикосновений в области лица, дети путают правую и левую их части, иногда прослеживается тенденция к зеркальному воспроизведению позы.

Далее рассмотрим результаты входной диагностики сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов при помощи методики «Домик», автор Н.И. Гуткиной.

Для этого участники экспериментальной группы получали задание срисовать картинку, которая изображала домик. Отдельные детали домика были представлены элементами прописных букв. Сам образец рисунка был изображен на доске. Дети могли обращаться к нему в качестве образца на протяжении всего хода выполнения задания. При этом участники экспериментальной группы по времени выполнения задания ограничены не были.

Высокий уровень (3 балла) сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов демонстрируют дети, которые справляются с данным заданием без ошибок. Это значит, что все детали рисунка должны были быть правильно расположенными по отношению друг к другу. Горизонтальная, а также вертикальная оси расположения домика не должны быть смещены. Сам ребёнок во время выполнения данного задания внешне собран, сосредоточен и нацелен на результат. В ходе выполнения рисунка, ребёнок часто обращается к образцу и сверяется с ним.

Средний уровень (2 балла) сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов демонстрируют дети, которые при выполнении задания могут допустить 2-3 ошибки или неточности. К таким ошибкам относятся уменьшение и или увеличение рисунка, пропорциональное; диспропорциональность деталей домика не ярко выражена, могут встречаться отдельно недорисованные детали. При этом, дети, сверяясь с образцом рисунка на доске, не видят своих ошибок и не стремятся их исправить.

Низкий уровень (1 балл) сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов демонстрируют дети, у которых на рисунке домика нет отдельных элементов. Некоторые детали домика могут располагаться отдельно друг от друга, или даже вовсе быть вне контура рисунка домика. Могут фиксироваться повороты рисунка домика или отдельных его деталей на 90-180 градусов.

При этом следует отметить, что дети с низким уровнем сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов практически не использовали образец рисунка домика, который висит на рисунке. Даже, если экспериментатор прямо указывает на ошибку, ребёнок её не исправляет.

Результаты входной диагностики сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов при помощи методики «Домик», автор Н.И. Гуткиной, представлены на рисунке 3 в виде диаграммы.

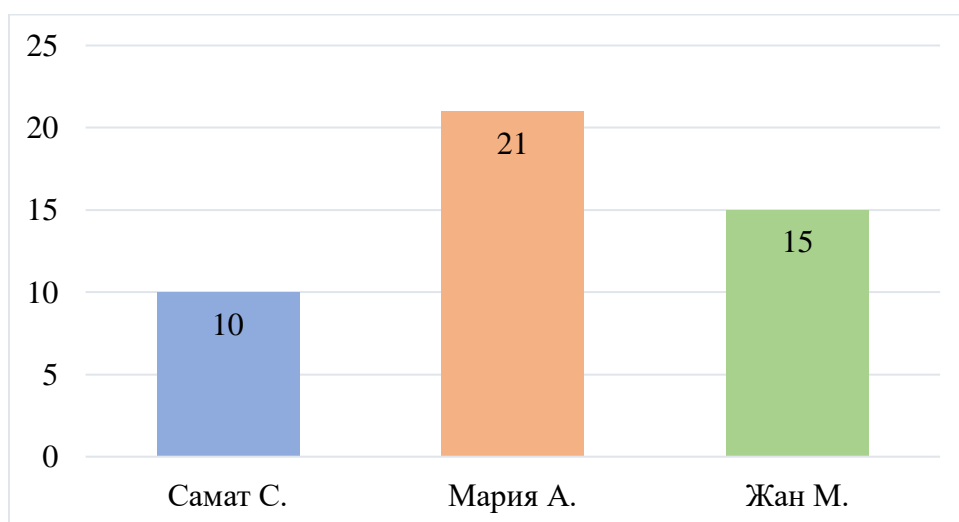


Рисунок 3 – Уровень сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов на входной диагностике

Согласно данным на рисунке 3, можно сделать вывод, что уровень сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов на входной диагностике у учащихся младшего школьного возраста с оптической дисграфией находится на низком уровне.

Самат С. набрал 10 баллов, что указывает на низкий уровень сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов. Приступая к выполнению задания, Самат С. неоднократно примеривался для построения домика и его элементов.



Однако, не справился с заданием – элементы домика расположены хаотично, без учета образца рисунка домика, который был представлен на доске.

Мария А., частично справилась с заданием – на её рисунке отсутствовали некоторые из деталей. Само изображение домика было увеличено, но при этом диспропорции выявлено не было.

Жан М. продемонстрировал низкий уровень сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов (15 баллов). Он не смог справиться с заданием даже после того, как экспериментатор обратил его внимание на образец рисунка, представленного на доске. В целом, элементы дома расположены неправильно, выходят за контур рисунка.

Таким образом, по итогам проведенной диагностики можем сделать вывод, что у двоих участников экспериментальной группы наблюдается низкий уровень сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов, один участник экспериментальной группы (Мария А.) продемонстрировала средний уровень сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов.

Рассмотрим результаты диагностики сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов при помощи методики «Пройди через лабиринт» А.Л. Венгер.

Для того, чтобы определить уровень развития пространственного представления, участникам экспериментальной группы демонстрировался рисунок лабиринта. После этого мы объясняли детям, что это лабиринт, вход в лабиринт изображается стрелкой, которая расположена слева вверху, а выход из лабиринта показывает стрелка, которая располагается также вверху, только справа.

Ребенку нужно пройти лабиринт как можно скорее, при этом использовать палочку и двигать ее по дорожкам лабиринта и при этом стараться не касаться его стенок.

Ребенок, который проходил лабиринт до 5 минут, при допусках 1-2 касания стенки лабиринта получал 30 баллов, что указывало на высокий уровень развития пространственного представления и ориентировки в пространстве.

Ребенок, который проходил лабиринт от 5 до 10 минут, имелось 5-6 касаний стенки лабиринта получал 20 баллов, что указывало на высокий уровень развития пространственного представления и ориентировки в пространстве.

Ребенок, который проходил лабиринт более 10 минут, имелось 7-10 касаний стенки лабиринта получал 10 баллов, что указывало на высокий уровень развития пространственного представления и ориентировки в пространстве.

Результаты диагностики сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов при помощи методики «Пройди через лабиринт» А.Л. Венгера, представлены на рисунке 4.

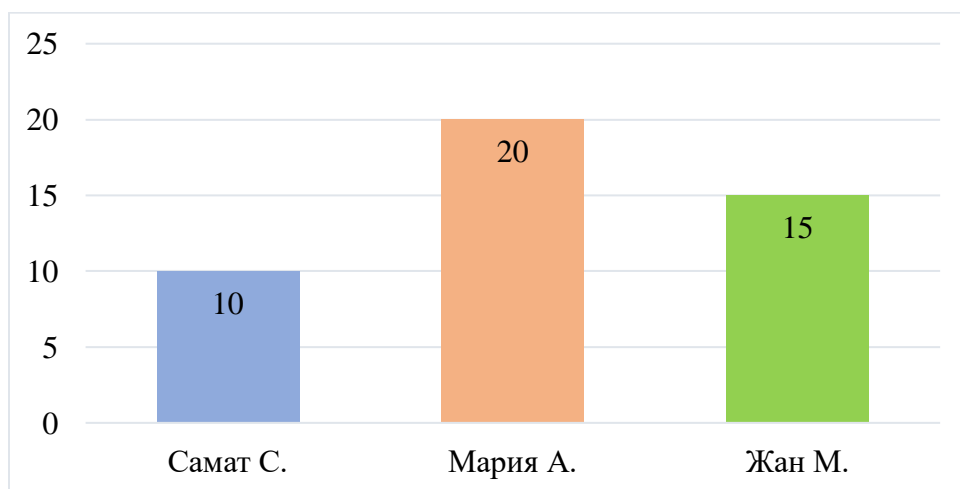


Рисунок 4 – Уровень сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов

Согласно данным на рисунке 4, можно сделать вывод, что уровень сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов на входной диагностике у учащихся младшего школьного возраста с оптической дисграфией находится на низком уровне.

Самат С. выполнял задание более 10 минут, допустил 11 касаний к стенке лабиринта. У ребенка наблюдаются трудности при дифференциации слева/справа, и поэтому он не сразу смог найти вход и выход из лабиринта. По результатам данной диагностики Самат С. набрал 10 баллов, что указывает на низкий уровень сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов.

Мария А. внимательно слушала инструкцию, выполнила задание в течении 7 минут, допустила 4 касания стенки лабиринта, периодически путала значение вверх и вниз, лево и право. По результатам данной диагностики Мария А. набрала 20 баллов, что указывает на средний уровень сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов.

У Жана М. при выполнении данного задания возникали трудности при правильном воспроизведении линии, наблюдались трудности при разграничении лево, право. Жан М. выполнил задание в течении 11 минут, допустил 6 касаний стенки лабиринта. По результатам данной диагностики Жан М. набрал 15 баллов, что указывает на низкий уровень сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов.

Следующая методика «Графический диктант» (автор Д.Б. Эльконин) была направлена на выявление понимания и отражения в письменной речи пространственных категорий и отношений.

Мы выдавали ребёнку тетрадный лист в клеточку с нанесенными на нем друг под другом четырьмя точками. В начале проведения методики с ребенком проводится предварительная беседа как будет происходить

работа: нам нужно нарисовать разные узоры, а, чтобы они получились красивыми, ты должен внимательно меня слушать. Я буду тебе говорить, в какую сторону и на сколько клеточек нужно проводить линию. Начало другой линии нужно начинать там, где начинается предыдущая.

После этого объяснения, мы выясняли где у ребенка правая и левая стороны, где правая и левая рука. Затем, ребенок непосредственно приступал к рисованию тренировочного узора.

Результаты входной диагностики уровня сформированности понимания и отражения в письменной речи пространственных категорий и отношений представлены в виде диаграммы на рисунке 5.

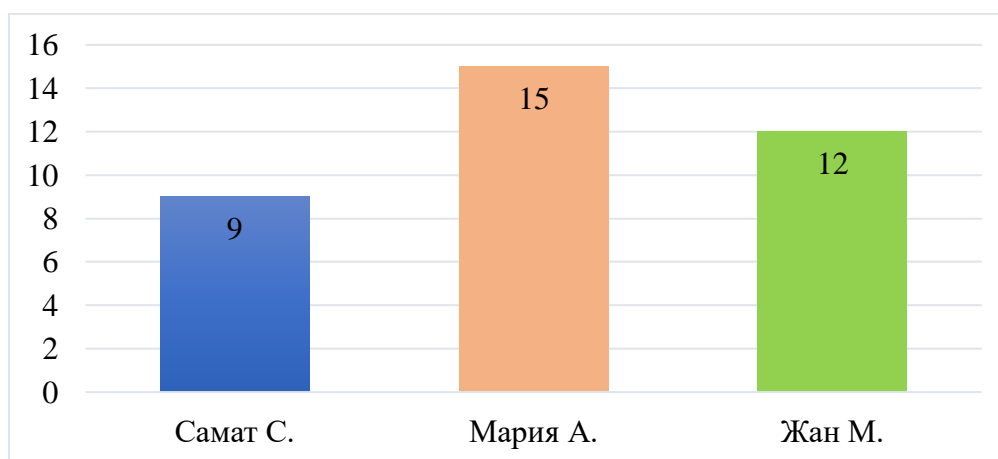


Рисунок 5 – Уровень сформированности понимания и отражения пространственных представлений в письменной речи

Согласно данным на рисунке 5, можно сделать вывод, что уровень сформированности понимания и отражения пространственных представлений в письменной речи на входной диагностике у учащихся младшего школьного возраста с оптической дисграфией находится на низком уровне.

Самат С. не смог справиться с заданием, ребёнок затруднялся в подыскивании слов для того, чтобы указать направление, а также не использовал пространственных единиц, заменяя их жестами или взмахами рук. Самат С. набрал 9 баллов при выполнении графического диктанта, что

указывает на низкий уровень сформированности понимания и отражения пространственных представлений в письменной речи.

Мария А. при описании затруднялась в обозначении направлений, правильно указывала на формы и величину. Мария А. набрала 15 баллов при выполнении графического диктанта, что указывает на средний уровень сформированности понимания и отражения пространственных представлений в письменной речи.

У Жана М. наблюдаются нарушения связности и последовательности при рассказывании, у него отмечаются трудности в подборе слов для того, чтобы указать направление, а также не использовал пространственных единицы. Жан М. набрал 12 баллов при выполнении графического диктанта, что указывает на низкий уровень сформированности понимания и отражения пространственных представлений в письменной речи.

По окончании констатирующего эксперимента было определено, что двое детей из экспериментальной группы (Самат С. и Жан М.) по результатам входной диагностики имеют низкий уровень пространственных представлений – у них возникают трудности при ориентировке в схеме собственного тела, дети плохо ориентируются на листе бумаги, практически не дифференцируют в пространстве лево, право, вверх, низ. Один ребёнок из экспериментальной группы (Мария А.) по результатам входной диагностики имеет средний уровень формирования пространственных представлений. Мария А. показала неплохую ориентировку в схеме собственного тела и лица, но наблюдались трудности в определении и назывании их частей относительно друг друга. При ориентировке на листе бумаги у Марии А. наблюдались трудности в дифференциации слева/справа.

Таким образом, при проведении констатирующего этапа эксперимента мы определили, что у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией недостаточно развито пространственное представление и им необходима педагогическая поддержка, т.е. имеется

острая необходимость в проведении специальной коррекционно-развивающей работы по повышению уровня сформированности пространственного представления.

С этой целью была проведена коррекционная работа по формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией, реализация которой будет рассмотрена в следующем параграфе нашего исследования.

## 2.2 Содержание коррекционной работы по формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией

Цель программы коррекции по формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией – коррекция пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

Задачи программы коррекции по формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией:

1. Формирование пространственных представлений.
2. Формирование ориентировки в окружающем пространстве в определённой последовательности: право, лево, верх, низ.
3. Формирование ориентировки на листе бумаги.
4. Формирование пространственных соотношений элементов графических изображений и букв.
5. Развитие зрительного анализа графических изображений и букв, определение их сходства и различия.

Реализация программы коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией осуществлялась в период с января 2020 года по май 2020 года на базе ГУ

«Средняя школа №8 отдела образования акимата города Костанай», расположенной по адресу: Республика Казахстан, Костанайская область, город Костанай, ул. Урицкого, 58. Здесь была сформирована площадка по реализации коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с оптической дисграфией. Структура программы коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией представлена на рисунке 6.



Рисунок 6 – Программа коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста

Коррекция пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией включала в себя три взаимосвязанных этапа.

Диагностико-констатирующий этап подразумевал исследования уровня пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией, результаты которого позволили определить направления, формы и методы коррекции пространственных представлений.

Коррекционно-развивающий этап отражал основные направления, методы и приемы коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

В коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией были использованы следующие методы и приёмы:

- наглядность (схемы, таблицы и зеркала);
- практические методы (упражнения, игровые формы, малоподвижные игры).

Коррекционная работа была реализована в течении 5 месяцев, два раза в неделю (понедельник и четверг).

Всего в процессе коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией было проведено 5 блоков, которые включали в себя 25 занятий. Продолжительного одного занятия по коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией составляла 25 минут. Занятие по коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией было представлено тремя этапами:

- 1) вводная часть. Данный этап был направлен на организацию благоприятного климата, созданию определённой мотивации, а также актуализации необходимых знаний, умений и навыков;



2) основная часть занятия, на которой и была реализована коррекция пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией. Основная часть занятия содержала упражнения, а также игровые упражнения;

3) заключительная часть занятия, на которой педагог подводил итог, а также спрашивал у ребенка какое именно из упражнений было самым интересным на их взгляд.

Представим план занятий по коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией подробнее в таблице 2.

Таблица 2 – План занятий коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией

№	Название занятия	Блоки программы
1	2	3
1	«Помоги ученику»	Первое направление «Восприятие схемы собственного тела»
2	«Аист»	
3	«Водичка, водичка»	
4	«Щенок»	
5	«Игра с мячом»	
6	«Маршрут»	Второе направление «Ориентировка на листе бумаги»
7	«Животные»	
8	«План»	
9	«Что мы ищем?»	
10	«Путь»	
11	«Где находится кошка?»	
12	«Ёжик и грибок»	Третье направление «Формирование пространственных соотношений элементов графических изображений и букв»
13	Упражнения для развития свободных движений руки.	
14	Буквы перепугались, составь из них слова.	
15	Игра с цифрами.	Четвертое направление Развитие зрительного анализа графических изображений и букв, определение их сходства и различия»
	Раскрась по цветам направления (лево, право, низ, верх)	
16	Найди букву среди ряда других букв	
17	Найти и написать буквы, которые перечеркнуты или расположены неправильно	

Продолжение таблицы 2

1	2	3
18	Обвести контур букв	
19	Добавить недостающий элемент буквы;	<p>Четвертое направление Развитие зрительного анализа графических изображений и букв, определение их сходства и различия»</p>
20	Определить различия сходных букв, состоящих из элементов, которые различно располагаются в пространстве.	
21	Выделить буквы, которые наложены друг на друга.	
22	Написать букву справа или слева от линии, расположенной на листе вертикально.	<p>Пятое направление «Повторение и закрепление»</p>
23	Положить кружок, справа от него положить квадрат, слева от квадрата поставить треугольник.	
24	По речевой инструкции написать букву, ниже кружок, а справ от кружка – другую букву.	
25	Определить левую и правую стороны предметов, предметные соотношения элементов букв и графических изображений.	

Рассмотрим их подробнее.

Первое направление коррекционной работы по формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией «Восприятие схемы собственного тела». Сроки реализации: январь 2020 год.

Цель – развивать пространственные представления на основе невербальной и вербальной дифференциации правых и левых частей с опорой на умение выделять ведущую руку.

Задачи и направления работы первого этап коррекционной работы по формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией:

1. Выделять ведущую руку и закреплять ее речевое обозначение:

- продемонстрировать руку, которой пишем, кушаем, рисуем, чистим зубы и т.д.;
- закрепить речевое обозначение данной руки;
- продемонстрировать левую руку;
- закрепить речевое обозначение левой руки;
- различать речевые обозначения правой и левой рукой: показать левую (правую) руку; взять предмет в левую (правую) руку.

2. Определять схему собственного тела с помощью ведущей руки:

- автоматизировать знания о частях тела и их речевое обозначение: на свое теле; на картинках людей, на фотографиях;
- научить различать на невербальном и вербальном уровнях правые и левые части тела: прямая ориентировка в схеме тела (показать левую (правую) ногу, показать левую (правую) руку, левое (правое) ухо, левый (правый) глаз); автоматизировать речевые обозначения правых и левых частей тела: левой рукой правый глаз, левую ногу, правую ногу; показать правой рукой левый глаз, правое ухо, левую ногу, правую ногу.

3. Автоматизировать и развивать знание о частях лица, схеме лица:

- научить называть и показывать основные части лица (рот, глаза, брови, нос, ресницы, лоб, щеки, подбородок: на себе, на игрушке, на фотографии человека);
- научить изображать и называть основные части лица человека; накладывать детали на овал лица, описывая их местоположение.

Решение данных задач и направлений работы осуществлялось нами с использованием игр и игровых упражнений: «Помоги ученику», «Аист», «Водичка, водичка», «Игра с мячом», «Щенок» (Приложение 3).

Второе направление коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией «Ориентировка на листе бумаги»

Сроки реализации: февраль 2020 год.

Цель – формировать умение ориентироваться на листе бумаги.

На данном этапе нами были организованы и проведены следующие игры-упражнения – «Что мы ищем?», «Маршрут», «Животные», «Где находится кошка?», «Путь», «Ежик и грибок», «План» и др. (Приложение 4).

Третье направление коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией «Формирование пространственных соотношений элементов графических изображений и букв»

Сроки реализации: март 2020 год.

На данном этапе нами были организованы и проведены следующие упражнения:

- 1) выбери и подчеркни те буквосочетания, которые написаны до черты;
- 2) упражнения для развития свободных движений руки;
- 3) буквы перепугались, составь из них слова;
- 4) игра с цифрами. Цифры в таблице печатаются разным цветом – черным и красным:
  - показать и назвать все красные и чёрные цифры;
  - показать и назвать по возрастающему порядку отдельно красные и чёрные цифры;
  - назвать поочерёдно все красные чётные и нечётные цифры;
  - назвать все красные цифры в прямом порядке, а чёрные – в обратном.
- 5) какой половинки не хватает? Дорисуй.
- 6) закрась у человечка правую ногу, левую руку.
- 7) закрась левый кармашек на шортах и правый на рубашке (предметные картинки).
- 8) раскрась у собачки: жёлтым – левое ухо; серым – правый глаз; голубым – левую переднюю лапу; чёрным – правую заднюю лапу.

9) раскрась рыбок, которые плывут налево синим карандашом, а тех, которые плывут направо –зелёным.

10) на картинке нарисованы животные. Кто куда идёт?

– налево -...,

– направо -... .

Четвертое направление коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией «Развитие зрительного анализа графических изображений и букв, определение их сходства и различия»

Сроки реализации: апрель 2020 год.

На данном этапе нами были организованы и проведены следующие упражнения:

1. Найди букву среди ряда других букв.
2. Найти и написать буквы, которые перечеркнуты или расположены неправильно.
3. Обвести контур букв.
4. Добавить недостающий элемент буквы.
5. Выделить буквы, которые наложены друг на друга.
6. Определить различия сходных букв, состоящих из элементов, которые различно располагаются в пространстве.

Пятое направление коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией «Повторение и закрепление»

Сроки реализации: май 2020 год.

На данном этапе проводилась работа по закреплению пространственных представлений с использованием игровых приёмов, а также следующих упражнений:

- 1) написать букву справа или слева от линии, расположенной на листе вертикально;

2) положить кружок, справа от него положить квадрат, слева от квадрата поставить треугольник;

3) по речевой инструкции написать букву, ниже кружок, а справа от кружка – другую букву;

4) определить левую и правую стороны предметов, предметные соотношения элементов букв и графических изображений.

Итак, коррекционная работа по формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией была реализована в период с января 2020 года по май 2020 года и включала в себя: индивидуальные занятия ребенка с учителем-логопедом в условиях школы. Всего в процессе коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией было проведено 5 блоков, которые включали в себя 25 индивидуальных занятий. Продолжительного одного занятия по коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией составляла 25 минут.

В задачи учителя-логопеда, кроме организации дидактических и речевых игр для профилактики и формирования навыка пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией, также входило консультирование родителей детей с оптической дисграфией.

### 2.3 Анализ эффективности коррекционной работы по формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией

Анализ эффективности коррекционной работы по формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией проводился на контрольном этапе экспериментальной работы.

В рамках контрольного этапа экспериментальной работы была проведена повторная диагностика уровня сформированности пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

На основе сравнения данных показателей, полученных на констатирующем и контрольном этапе экспериментальной работы, был сделан вывод об эффективности экспериментального обучения, направленного на формирование пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

Повторная диагностика уровня сформированности пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией проводилась при помощи аналогичных методов, которые были использованы на констатирующем этапе экспериментальной работы.

Результаты контрольной диагностики сформированности пространственных представлений о собственном теле при помощи методики диагностики А.Л. Венгера представлены в виде диаграммы на рисунке 7.

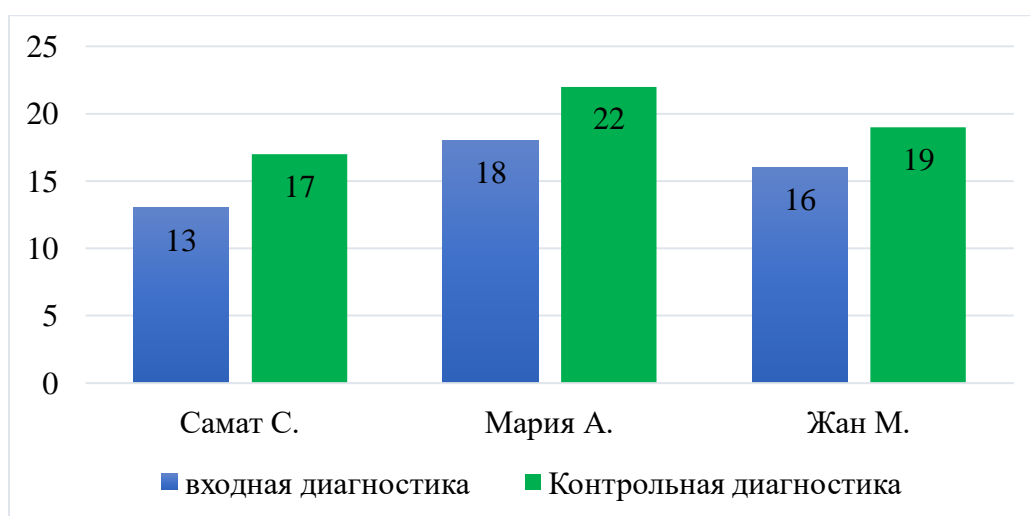


Рисунок 7 – Уровень сформированности пространственных представлений о собственном теле на контрольной диагностике

Согласно данным на рисунке 7, можно сделать вывод, что после реализации программы коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией наблюдается положительная динамика в развитии уровня сформированности пространственных представлений о собственном теле на контрольной диагностике у учащихся младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

Так, Самат С. по итогам проведенной диагностики после реализации программы коррекции пространственных представлений получил 17 баллов за ответы на вопросы о расположении частей собственного тела, что выше на 4 балла, чем на входной диагностике. Самат С. стал более уверенным в поиске правильной части тела, практически всегда сопровождал свой ответ вербально.

В показателях уровня сформированности пространственных представлений о собственном теле у Марии А. также наблюдается положительная динамика. Мария набрала 22 бала, что выше на 4 балла продемонстрировала низкий уровень – получила 18 баллов, чем на входной диагностике. Таким образом, по итогам контрольной диагностики после реализации программы коррекции пространственных представлений, у Марии А. средний уровень сформированности пространственных представлений о собственном теле. Девочка хорошо ориентируется в схеме собственного тела, правильно называет части тела относительно друг друга, всегда сопровождает свой ответ верно вербально.

Жан М. по итогам контрольной диагностики после реализации программы коррекции пространственных представлений набрал 19 баллов что выше на 3 балла, чем на входной диагностике. Жан М. практически всегда сопровождал свой ответ вербально и был уверен в демонстрации частей тела.

Таким образом, по итогам контрольной диагностики сформированности пространственных представлений о собственном теле у



детей экспериментальной группы с оптической дисграфией можно сделать вывод, что имеется положительная динамика в показателях участников экспериментальной группы. После реализации программы коррекции пространственных представлений дети стали более лучше ориентироваться в схеме лица и тела, правильно дифференцируют расположение в системе «право-лево» и «верх-низ».

Далее рассмотрим результаты контрольной диагностики сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов при помощи методики «Домик», автор Н.И. Гуткиной.

Результаты контрольной диагностики сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов при помощи методики «Домик», автора Н.И. Гуткиной, после реализации программы коррекции пространственных представлений представлены на рисунке 7 в виде сравнительной диаграммы.

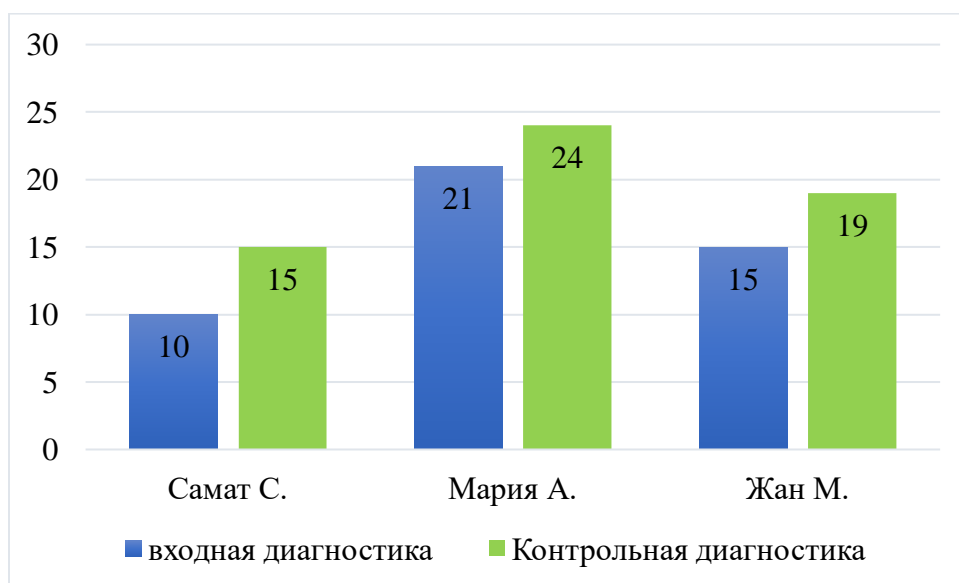


Рисунок 7 – Уровень сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов на контрольной диагностике

Согласно данным сравнительной диаграммы, можно сделать вывод, что после реализации программы коррекции пространственных

представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией наблюдается положительная динамика в развитии уровня сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов на контрольной диагностике у учащихся младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

Самат С. по итогам проведенной контрольной диагностики после реализации программы коррекции пространственных представлений получил набрал 15 баллов, что больше на 5 баллов, чем на констатирующем этапе эксперимента. Ребенок частично справился с заданием – на её рисунке отсутствовали некоторые из деталей, но в целом и пропорции рисунка были соблюдены, и само расположение рисунка было внутри контура.

Хорошие результаты после коррекции пространственных представлений продемонстрировала Мария А., которая по итогам контрольной диагностики набрала 24 балла, что указывает на средний уровень сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов. Домик и его элементы выполнены практически без ошибок, все пропорции точно соблюдены.

Жан М. по итогам проведенной контрольной диагностики после реализации программы коррекции пространственных представлений получил набрал 19 баллов, что больше на 4 баллов, чем на констатирующем этапе эксперимента. Ребенок справился с заданием, на рисунке наблюдается некоторая диспропорция в деталях.

Таким образом, по итогам проведенной контрольной диагностики можем сделать вывод, что у всех участников экспериментальной группы наблюдаются положительные изменения в показателях уровня сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов после реализации программы коррекции пространственных представлений.

Результаты контрольной диагностики сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов при помощи методики «Пройди через лабиринт» А.Л. Венгера, после реализации программы коррекции пространственных представлений представлены на рисунке 8.

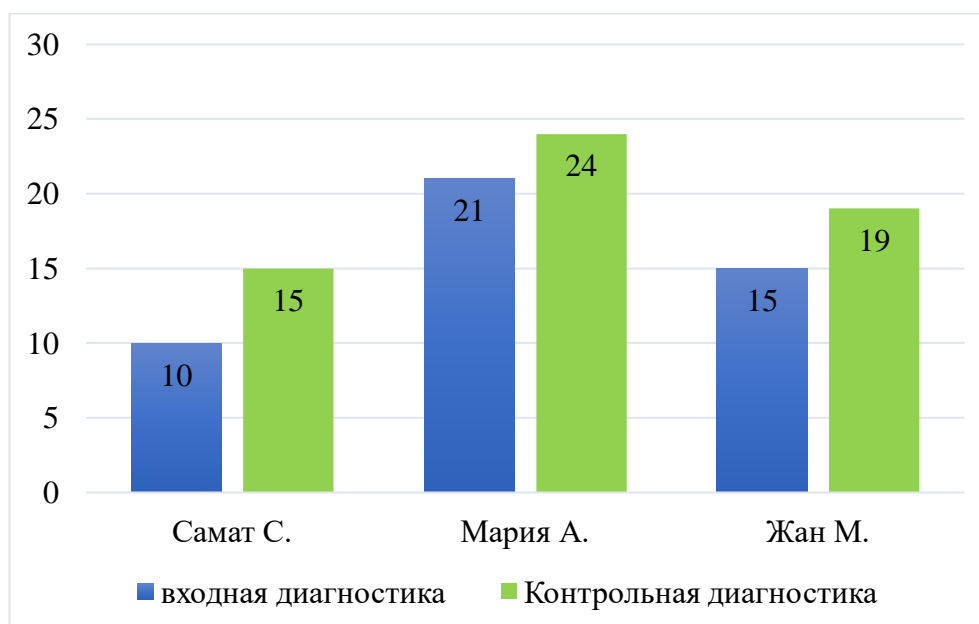


Рисунок 8 – Уровень сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов на контрольной диагностике

Согласно данным сравнительной диаграммы, можно сделать вывод, что после реализации программы коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией наблюдается положительная динамика в развитии уровня сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов на контрольной диагностике у учащихся младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

На контрольном этапе сократилось время выполнения задания у Самата С., который выполнил данное задание в течении 6 минут, допустил 7 касаний к стенке лабиринта. У ребенка наблюдается правильная дифференциация сторон слева/справа. Самат С. по итогам проведенной

контрольной диагностики после реализации программы коррекции пространственных представлений получил набрал 15 баллов, что больше на 5 баллов, чем на констатирующем этапе эксперимента.

Мария А. продемонстрировала очень хорошие результаты при выполнении данного задания, которое выполнила в течении 4-х минут, допустила 3 касания к стенке лабиринта.

По результатам данной диагностики Мария А. по итогам проведенной контрольной диагностики после реализации программы коррекции пространственных представлений набрала 24 баллов, что больше на 3 балла, чем на констатирующем этапе эксперимента, что указывает на средний уровень сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов.

Также на контрольном этапе сократилось время выполнения задания у Жана М., который выполнил данное задание в течении 6 минут, допустил 5 касаний к стенке лабиринта.

У ребенка наблюдается правильная дифференциация сторон слева/справа, уверенность при воспроизведении прямой линии. Жан М. по итогам проведенной контрольной диагностики после реализации программы коррекции пространственных представлений получил набрал 15 баллов, что больше на 5 баллов, чем на констатирующем этапе эксперимента.

У Жана М. при выполнении данного задания возникали трудности при правильном воспроизведении линии, наблюдались трудности при разграничении лево, право. Жан М. выполнил задание в течении 11 минут, допустил 6 касаний стенки лабиринта.

По результатам данной диагностики Жан М. набрал 19 баллов, что указывает на низкий уровень сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов и выше на 4 балла, чем на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты контрольной диагностики уровня сформированности понимания и отражения в письменной речи пространственных категорий и отношений после реализации программы коррекции пространственных представлений представлены на рисунке 9.

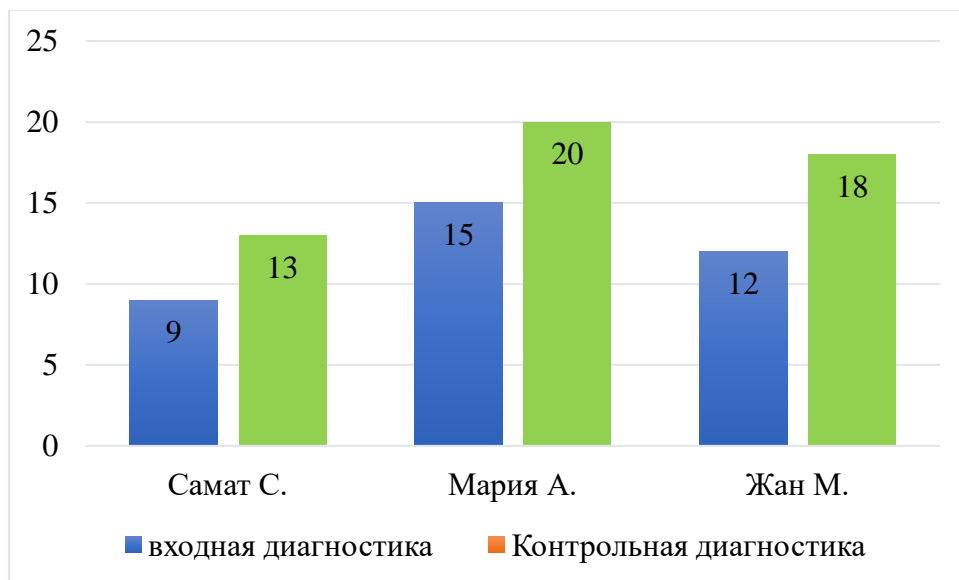


Рисунок 9 – Уровень сформированности понимания и отражения пространственных представлений в письменной речи

Согласно данным сравнительной диаграммы, можно сделать вывод, что после реализации программы коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией наблюдается положительная динамика в развитии уровня сформированности понимания и отражения пространственных представлений в письменной речи на контрольной диагностике у учащихся младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

Самат С. по итогам проведенной контрольной диагностики после реализации программы коррекции пространственных представлений получил набрал 13 баллов, что больше на 4 балла, чем на констатирующем этапе эксперимента. При выполнении диктанта ребенок частично справился с пониманием пространственных представлений и отражений их на письме. Имеются некоторые затруднения с дифференциацией системы «лева-права», но в целом имеется положительная динамика.

Мария А. по итогам проведенной контрольной диагностики после реализации программы коррекции пространственных представлений получил набрал 20 баллов, что больше на 5 баллов, чем на констатирующем этапе эксперимента. При выполнении графического диктанта, девочка правильно указала на величину и ширину букв, правильно описывала направления.

Жан М. по итогам проведенной контрольной диагностики после реализации программы коррекции пространственных представлений получил набрал 18 баллов, что больше на 6 баллов, чем на констатирующем этапе эксперимента. У Жана М. наблюдаются положительные изменения в связности и последовательности при рассказывании, у него наблюдается положительная динамика в правильном обозначении пространственных единицы.

Таким образом, по окончании контрольного эксперимента было определено, что двое детей из экспериментальной группы Жан М. и Мария А. находятся на среднем уровне развития пространственных представлений – они показывают хорошую ориентировку в схеме собственного тела и лица, встречаются трудности в дифференциации системы «слева/справа». В целом, участники экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента при выполнении задания проявили большую самостоятельность и более быстрое выполнение задания.

Один ребёнок из экспериментальной группы Самат С. по результатам контрольной диагностики остался на низком уровне формирования пространственных представлений.

Таким образом, при проведении контрольного этапа эксперимента мы определили, что после проведённой коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией значительно повысились показатели сформированности пространственных представлений, а именно в показателях сформированности пространственных представлений о собственном теле,

показателях сформированности пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов и тела и показателях сформированности понимания и отражение в письменной речи пространственных представлений наблюдается положительные количественные изменения у всех троих участников экспериментальной группы. Двое детей с оптической дисграфией по окончании контрольного эксперимента продемонстрировали средний уровень развития пространственных представлений.

### Выводы по второй главе

Опытная работа по коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией проводилась на базе ГУ «Средняя школа №8 отдела образования акимата города Костанай», расположенной по адресу: Республика Казахстан, Костанайская область, город Костанай, ул. Урицкого, 58. Здесь была сформирована площадка по реализации коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

Содержание коррекционной работы по формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией включало 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Первый этап – констатирующий, включал в себя организацию выборки исследования, деление класса на контрольную и экспериментальную группы, проведение первичной диагностики уровня сформированности пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией. Экспериментальная группа (ЭГ) была сформирована из обследуемых младших школьников

общеобразовательных школ города Костанай, в результате которой нами были отобраны трое детей с логопедическим заключением «оптическая дисграфия».

Опираясь на теоретический анализ литературы, проведенный в первой главе, где было указано, что пространственные функции включают зрительный гнозис и пространственные представления, были использованы следующие диагностические методики – методика диагностики А.Л. Венгера, методики для диагностики ориентировки в пространстве. Второй этап – формирующий, представлял собой реализацию коррекционной программы по формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией. Третий, контрольный этап опытной работы состоял из повторной диагностики контрольного уровня сформированности пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

При проведении констатирующего этапа эксперимента мы определили, что у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией недостаточно развито пространственное представление и им необходима педагогическая поддержка, т.е. имеется острая необходимость в проведении специальной коррекционно-развивающей работы по повышению уровня сформированности пространственного представления.

Коррекция пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией была реализована в период с января 2020 года по май 2020 года и включала в себя: индивидуальные занятия ребенка с учителем-логопедом в условиях школы. Всего в процессе коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией было проведено 5 блоков, которые включали в себя 25 индивидуальных занятий. Продолжительного одного занятия по коррекции пространственных представлений у детей



младшего школьного возраста с оптической дисграфией составляла 25 минут.

По окончании контрольного эксперимента было определено, что двое детей из экспериментальной группы Жан М. и Мария А. находятся на среднем уровне развития пространственных представлений – они показывают хорошую ориентировку в схеме собственного тела и лица, встречаются трудности в дифференциации системы «слева/справа». В целом, участники экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента при выполнении задания проявили большую самостоятельность и более быстрое выполнение задания.

Один ребёнок из экспериментальной группы Самат С. по результатам контрольной диагностики остался на низком уровне формирования пространственных представлений.

Положительная динамика формирования пространственных представлений у младших школьников с оптической дисграфией позволяет считать предложенную программу коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией эффективной.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблемой исследования пространственных представлений занимались многие ученые, такие как Б.Г. Ананьев, Л.Л. Гурова, О.И. Галкина, В.П. Зинченко, А.М. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, И.П. Павлов, С.Л. Рубинштейн, Е.Ф. Рыбалко, И.М. Сеченов, Б.А. Сазонтьев, Н.Ф. Талызина и др.

Пространственные представления – это деятельность, включающая в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов. Пространственные представления играют особую роль во взаимодействии человека с окружающей средой, являясь необходимым условием ориентировки в ней человека.

Многочисленные исследования (Е.Б. Островская, В.А. Кручинин, В.С. Сверлов, Л.А. Семенов, Н.Г. Хопренинова и др.) показали, что дети младшего школьного возраста с оптической дисграфией спонтанно, не могут овладевать навыками пространственного ориентирования, а нуждаются в систематическом обучении и коррекции.

Недостаточная разработанность проблемы определила тему выпускной квалификационной работы – «Коррекция пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией».

Целью исследования было – теоретически обосновать и экспериментально проверить содержание коррекционной работы (по формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией).

В процессе экспериментального исследования проверялась гипотеза: коррекционно-развивающая работа по формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией в условиях единой коррекционно-образовательной среды,

основанная на межпредметной интеграции педагогического процесса и мультисенсорном подходе к формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией, будет способствовать практическому освоению категорий пространства и их вербализации детьми младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

При решении первой задачи были проанализированы современные теоретические исследования по проблеме понимания сущности пространственных представлений. Аналитический обзор психолого-педагогической литературы позволил рассматривать пространственные представления как сумму представлений синтетического характера, включающие представления о форме, положении, величине, расстоянии, направлении и других пространственных соотношениях, и связях и позволяющих субъекту оперировать пространственной информацией в отсутствии реальных объектов в поле его восприятия.

Решение второй задачи нашло отражение в определении особенностей формирования пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

Отмечаются затруднения, как в определении пространственных отношений, так и в их речевом обозначении. У младших школьников с оптической дисграфией особенность формирования пространственных представлений проявляется в том, что дети затрудняются в определении пространственных отношений между предметами, изображениями, фигурами, буквами. Эти нарушения, взаимообуславливая друг друга, вызывают у детей трудности усвоения букв, смешения сходных графически букв по различным оптическим признакам.

Содержание коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией должно осуществляться поэтапно, то есть формирование пространственных представлений начинается от уровня собственного тела к

квазипространственному уровню. Задания по коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией должны быть направлены на активизацию познавательной деятельности ребёнка, развитие правильной вербализации, активизации мелкой и крупной моторики, развитие зрительного гнозиса, в том числе предметного и буквенного и т.д.

В рамках решения третьей задачи была проведена опытная работа по коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией и оценить её эффективность

Опытная работа по коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией проводилась на базе ГУ «Средняя школа №8 отдела образования акимата города Костанай», расположенной по адресу: Республика Казахстан, Костанайская область, город Костанай, ул. Урицкого, 58. Здесь была сформирована площадка по реализации коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

Содержание коррекционной работы по формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией включало 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Коррекция пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией была реализована в период с января 2020 года по май 2020 года и включала в себя: индивидуальные занятия ребенка с учителем-логопедом в условиях школы. Всего в процессе коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией было проведено 5 блоков, которые включали в себя 25 индивидуальных занятий. Продолжительного одного занятия по коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией составляла 25 минут.

При проведении контрольного этапа эксперимента мы определили, что после проведённой коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией значительно повысились показатели сформированности пространственных представлений у детей с оптической дисграфией, а именно сформированность пространственных представлений о собственном теле, сформированность пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов и тела и понимание и отражение в письменной речи пространственных представлений.

Положительная динамика формирования пространственных представлений у младших школьников с оптической дисграфией позволяет считать предложенную программу коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией эффективной.

Таким образом, задачи исследования решены, цель достигнута, гипотеза нашла своё подтверждение.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, Б.Г., Рыбалко Е.Ф., Шемякин Ф.Н. Некоторые теоретические проблемы исследования пространственных восприятий и представлений [Текст] / Борис Ананьев и [др.] // Вопросы психологии. – 1968. – №4. – С. 18-28.
2. Ахутина, Т.В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст] / Татьяна Ахутина – Москва: Изд-во МГУ, 1989. – 213 с.
3. Балаева, В.И. Логопедическое изучение старших дошкольников, имеющих задержку речевого развития и подготовка их к школе по методике модельного обучения: автореф. дис...канд. пед. Наук [Текст] / Валерия Балаева – Москва: МГПИ, 2008. – 16 с.
4. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Электронный ресурс] / Лидия Божович. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/733169/> – Загл. с экрана.
5. Большой психологический словарь [Текст] / Борис Мещеряков, Владимир Зинченко – Москва: Академия, 2017. – 3058 с.
6. Винокурова, Н.К. Развиваем способности детей: 1 класс: Рабочая тетрадь [Текст] / Наталия Винокурова и [др.] – Москва: РОСМЭН-Пресс, 2002. – 156 с.
7. Возрастные особенности психологии детей [Текст] /Ирина Дубровина – Москва:Владос, 2015. – 182 с.
8. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст]: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высш. учеб. Заведений/ Лариса Волкова – Москва:Владос, 2009. – 703 с.
9. Воронина, Т.П. Звуко-букво-ведение: Формируем связь между фонемой и графемой [Текст] / Татьяна Воронина – Санкт-Петербург: Питер, 2014. – 591 с.

10. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Лев Выготский – Москва: Лабиринт, 1999. – 504 с.
11. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Лев Выготский – Москва: «Педагогика», 1991 – 532. с.
12. Галкина, О.И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе [Текст] / Оксана Галкина – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 89 с.
13. Гальперин, П.Я. Четыре лекции по психологии [Текст] / Пётр Гальперин – Москва:Книжный дом «Университет», 2000. – 112 с.
14. Горфункель, П.Л. Роль зрительных представлений в формировании элементарных навыков письма [Текст] : Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психол. Наук / Павел Горфункель – Москва: Просвещение, 1953. – 24 с.
15. Гурова, Л.Л. Психология мышления [Текст] / Лидия Гурова – Москва:ПЕР СЭ, 2005. – 135 с.
16. Гуткина, Н.И. Психологическая подготовка детей к школе в группе развития [Текст] / Нина Гуткина // Активные методы в работе школьного психолога. – Москва: Знание, 1990. – 258 с.
17. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] / Василий Давыдов. – Москва: Педагогика, 2016. – 239 с.
18. Дьяченко, О.М. Что на свете не бывает? [Текст] / Ольга Дьяченко и [др.] – Москва: Знание, 2014. – 90 с.
19. Елецкая, О.В., Горбачевская Н.Ю. Уточнение и обогащение пространственно-временных представлений у детей с нарушениями речи [Текст] / Ольга Елецкая, Наталья Горбачевская // Логопед. – 2015. – № 1. – С.89-102.
20. Дети с задержкой психического развития: подготовка к школе [Текст] / Ольга Журбина – Ростов на Дону: Феникс, 2017. – 157 с.

21. Завьялова, Т.П. Сборник игровых занятий по развитию памяти, внимания, мышления и воображения младших школьников [Текст] /Татьяна Завьялова и [др.] – Москва: АРКТИ, – 2018. – 56 с.
22. Кондратьева, С.Ю. Профилактика дискалькулии [Текст] / Светлана Кондратьева – Санкт-Петербург: СПБАППО, 2017. – 128 с.
23. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст]: Учебно-методическое пособие/ Александр Корнев. – Санкт-Петербург: МиМ, 1997. – 286 с.
24. Кравцов, Г.Г. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе [Текст] / Геннадий Кравцов и [др.] – Москва: Просвещение, 2011. – 178 с.
25. Крушельницкая, О.И., Третьякова А.Н. Вправо - влево, вверх - вниз: Развитие пространственного восприятия у детей 6-8 лет [Текст] / Ольга Крушельницкая и [др.] – Москва: ТЦ Сфера, 2014. – 80 с.
26. Лалаева, Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Раиса Лалаева и [др.] – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2001. – 224 с.
27. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] /Роза Левина – Москва: Просвещение, 1968. – 133 с.
28. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст]: Учебное пособие / Под ред. Ларисы Волковой – Санкт-Петербург: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. – 208 с.
29. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст]/ Людмила Лопатина – Санкт-Петербург: Питер, 2014. – 450 с.
30. Лурия, А.Р. Избранные труды по нейропсихологии [Текст]/ Александр Лурия – Москва: Просвещение, 2018. – 400 с.
31. Люблинская, А.А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраст [Текст]/ Анна Люблинская // Формирование



восприятия пространства и пространственных представлений у детей – Москва: Известия АПН РСФСР. – 1956. – Вып. 86. – С.47-62.

32. Мастюкова, Е.М. Развивающие игры для младших школьников [Текст] / Елена Мастюкова – Москва: Просвещение, 1991. – 297 с.

33. Моргачёва, И.Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с ОНР к обучению письму посредством развития пространственных представлений [Текст] / Ирина Моргачёва – Детство-Пресс, 2019. – 260 с.

34. Мусейбова, Т.А Ориентировка в пространстве [Текст] / Тамара Мусейбова // Дошкольное воспитание. – 1988. – №8. – С.17-25.

35. Мухина, В.С. Возрастная психология [Текст] / Валерия Мухина – Москва: Академия, 2016. – 210 с.

36. Мухина, В.С. Шестилетний ребенок в школе [Текст] / Валерия Мухина – Москва: Просвещение, 1998. – 111 с.

37. Немов, Р.С. Психология: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика [Текст] / Роберт Немов – Москва: Просвещение: Владос, 2015. – 508 с.

38. Осипова, А.А. Общая психокоррекция [Текст] / Александр Осипова – Москва: ГЦ «Сфера», 2015. – 512 с

39. Павлова, Т.А. Альбом по развитию пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников [Текст] / Татьяна Павлова – Москва: Просвещение, 2014. – 450 с.

40. Пиаже, Ж. Психология интеллекта [Текст] / Жан Пиаже – Санкт-Петербург: Реноме, 2013. – 192 с.

41. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы: [Текст]/ Иван Подласый – Москва: ВЛАДОС, 2000. – 399 с.

42. Психология личности и деятельности дошкольника [Текст] / Под ред. Александра Запорожца, Даниила Эльконина – Москва: Просвещение, 2014. – 374 с.

43. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие [Текст] / Под ред. Ларисы Головей и [др.] – Санкт-Петербург: Речь, 2016. – 688 с.
44. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста [Текст] // Вопросы Психологии. – 1984. – № 5. – С.89-104.
45. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста [Текст] / Елена Яструбинская // Логопедия – 2014. – №2(4). – С. 15-26.
46. Рапацевич, Е.А. Педагогика: Современная энциклопедия [Текст] / Евгений Рапацевич – Москва: Издательство «Современная школа», 2010. – 480 с.
47. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] /Сергей Рубинштейн – Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
48. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн – Москва: Просвещение, 2015. – 424 с.
49. Рудакова, О.П. Формирование предлогов в речевой практике детей с общим недоразвитием речи [Текст] /Ольга Рудакова // Логопед – 2017. – № 5. – С.89-91.
50. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма [Текст]: Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / Ирина Садовникова – Москва: АРКТИ, 2015. – 400 с.
51. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети [Текст]: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Наталья Семаго, Михаил Семаго – Москва: Владос, 2015. – 594 с.
52. Семаго, Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы [Текст] /Наталья Семаго //Дефектология – 2016. – № 1. – С.88-89.

53. Семаго, Н.Я. Формирование пространственных представлений у детей [Текст] / Наталья Семаго – Москва: Академия, 2017. – 450 с.
54. Семенова, М.А. ЛЕВОЕ и ПРАВОЕ [Текст] / Мария Семенова – Москва: Феникс, 2016. – 591 с.
55. Серебрякова, Н.В., Парамонова Л.Г. Особенности организации семантических полей у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Нанирэ Серебрякова, Людмила Парамонова // Изучение и коррекция речевых расстройств. – Ленинград: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1986. – С. 68-73.
56. Сеченов, И.М. Психология поведения: избранные психологические труды [Текст] / Иван Сеченов – Москва: Академия, 2016. – 440 с.
57. Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения [Текст] / Алла Сиротюк – Москва: Сфера, 2003. – 400 с.
58. Самоукина, Н.В. Игровые методы в обучении и воспитании (психотехнические упражнения и коррекционные программы) [Текст] / Наталья Самоукина – Москва: Академия, 1992. – 215 с.
59. Скаткин, М.Н. Школа и всестороннее развитие детей [Текст] / Михаил Скаткин – Москва: Педагогика, 2014. – 196 с.
60. Соботович, Е.Ф., Черопольская А.Ф. Проявление стертых форм дизартрии и методы диагностики [Текст] / Евгения Соботович и [др.]//Дефектология. – 2014. – № 4. – С. 65-87.
61. Титова, О.В. Справа-слева. Формирование пространственных представлений у детей с ДЦП [Текст] / Ольга Титова – Москва: ГНОМ и Д, 2014. – 56 с.
62. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков [Текст] / Под. ред. Сергея Ляпидевского – Москва: Медицина, 1999. – С.190-212.

63. Умрихин, С.О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии [Текст]: Методические рекомендации / Сергей Умрихин – Москва: Дрофа, 2017. – 50 с.

64. Филичева, Т.Б., Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]/ Татьяна Филичева и [др.]. – Москва: ДРОФА, 2019. – 189 с.

65. Хватцев, М.Е. Логопедия [Текст]: учебник для пединститутов [Текст]/ Михаил Хватцев – Москва: АСТ, 2015. – 258 с.

66. Цветкова, Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста [Текст]: Учебное пособие / Любовь Цветков. – Москва: МПСИ, 2013. – 230 с.

67. Чиркина, Г.В. Особенности логопедической работы с детьми [Текст]: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Галина Чиркина – Москва: Арктика, 2013. – 241 с.

68. Яструбинская, Е.А. Методика определения речевой готовности к успешному школьному обучению / Елена Яструбинская // Логопед в детском саду – 2018. – №4. – С. 27-36.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Список детей, участвующих в экспериментальной группе

Таблица 1.1 – Список детей, участвующих в экспериментальной группе

№	Имя Фамилия ребенка	Возраст	Заключение ПМПК	Анамнез
1	Самат С.	7 лет, 2 месяца	Оптическая дисграфия (несформированность зрительно-пространственных функций)	Сохранение беременности до 30 недель, токсикоз 1 половины беременности, роды быстрые
2	Мария А.	7 лет, 3 месяца	Оптическая дислексия (сложности усвоения оптически сходных букв и их недифференцированных заменах)	Угроза выкидыша на 30 неделе, токсикоз 2 половины беременности, роды преждевременные
3	Жан М.	7 лет, 1 месяц	Оптическая дисграфия (несформированность зрительно-пространственных функций).	Длительно-затяжные роды, стимуляция

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Протокол констатирующего этапа исследования уровня сформированности пространственных представлений ребёнка младшего школьного возраста с оптической дисграфией

Таблица 2.1 – Протокол обследования Самата С.

Показатели	Количество баллов	Уровень
Сформированность пространственных представлений о собственном теле	13 баллов	Низкий
Сформированность пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов и тела	10 баллов	Низкий
Понимание и отражение в письменной речи пространственных представлений	10 баллов	Низкий

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Протокол констатирующего этапа исследования уровня сформированности пространственных представлений ребёнка младшего школьного возраста с оптической дисграфией

Таблица 3.1 – Протокол обследования Марии А.

Показатели	Количество баллов	Уровень
Сформированность пространственных представлений о собственном теле	18 баллов	Низкий
Сформированность пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов и тела	21 балл	Средний
Понимание и отражение в письменной речи пространственных представлений	15 баллов	Низкий

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Протокол констатирующего этапа исследования уровня сформированности пространственных представлений ребёнка младшего школьного возраста с оптической дисграфией

Таблица 4.1 – Протокол обследования Жана М.

Показатели	Количество баллов	Уровень
Сформированность пространственных представлений о собственном теле	12 баллов	Низкий
Сформированность пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов и тела	15 баллов	Низкий
Понимание и отражение в письменной речи пространственных представлений	16 баллов	Низкий



## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Программа коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией

Цель: коррекция пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией

Задачи:

1. Формирование пространственных представлений.
2. Формирование ориентировки в окружающем пространстве в определённой последовательности: право, лево, верх, низ.
3. Формирование ориентировки на листе бумаги.
4. Формирование пространственных соотношений элементов графических изображений и букв.
5. Развитие зрительного анализа графических изображений и букв, определение их сходства и различия.

Адресат: дети младшего школьного возраста с оптической дисграфией, имеющие недостаточный уровень сформированности пространственных представлений.

Продолжительность: коррекционная работа реализуется в течении 5 месяцев, два раза в неделю (понедельник и четверг). Состоит из 5 блоков, 25 занятий. Продолжительного одного занятия по коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией составляет 25 минут.

Планируемые результаты от реализации программы:

– после прохождения курса коррекционноразвивающих занятий у детей формируются основные пространственные представления в соответствии с возможностями здоровья:

- о собственном теле, по вертикальной оси;

- о взаиморасположении объектов по отношению к телу с точки зрения «вертикальной организации» пространства тела;
- о собственном теле по горизонтальной оси;
- об объектах, расположенных по отношению к телу, и взаимоотношения объектов с точки зрения «горизонтальной организации» пространства;
- о схеме тела с упором на «право – левую» ориентировку, относительно вертикальной оси ребенка;
- сформируется ориентация и анализ взаиморасположения объектов в пространстве с точки зрения «сторонности» по отношению к собственному телу;
- совершенствуется зрительное восприятие, слухоречевая память, произвольное внимание, логическое мышление.

Таблица 5.1 - План занятий коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией

№	Название занятия	Блоки программы
1	«Помоги ученику»	Первое направление «Восприятие схемы собственного тела»
2	«Аист»	
3	«Водичка, водичка»	
4	«Щенок»	
5	«Игра с мячом»	
6	«Маршрут»	Второе направление «Ориентировка на листе бумаги»
7	«Животные»	
8	«План»	
9	«Что мы ищем?»	
10	«Путь»	
11	«Где находится кошка?»	
12	«Ёжик и грибок»	
13	Упражнения для развития свободных движений руки.	Третье направление «Формирование пространственных соотношений элементов графических изображений и букв»
14	Буквы перепугались, составь из них слова.	
15	Игра с цифрами.	
16	Раскрась по цветам направления (лево, право, низ, верх)	
17	Найди букву среди ряда других букв	

Продолжение таблицы 5.1

1	2	3
17	Найти и написать буквы, которые перечеркнуты или расположены неправильно	<p>Четвертое направление «Развитие зрительного анализа графических изображений и букв, определение их сходства и различия»</p>
18	Обвести контур букв	
19	Добавить недостающий элемент буквы	
20	Определить различия сходных букв, состоящих из элементов, которые различно располагаются в пространстве.	
21	Выделить буквы, которые наложены друг на друга.	
22	Написать букву справа или слева от линии, расположенной на листе вертикально.	<p>Пятое направление «Повторение и закрепление»</p>
23	Положить кружок, справа от него положить квадрат, слева от квадрата поставить треугольник.	
24	По речевой инструкции написать букву, ниже кружок, а справ от кружка – другую букву.	
25	Определить левую и правую стороны предметов, предметные соотношения элементов букв и графических изображений.	

Блок I

«Восприятие схемы собственного тела»

Игровое упражнение «Помоги ученику»

Цель: формировать умение выделять ведущую правую руку, выделять на ее основе левую руку и закреплять их обозначение в речи детей.

Задание: Логопед читает стихотворение

Стоял ученик

На развилке дорог.

Где право,

Где лево,

Понять он не мог.

Но вдруг ученик

В голове почесал

Той самой рукою,  
Которой писал,  
И мячик кидал,  
И страницы листал,  
И ложку держал,  
И полы подметал.

«Победа!» - раздался

Ликующий крик.

Где право,

Где лево,

Узнал ученик.

(В. Берестов)

После чтения стихотворения педагог задает вопросы:

Ребята, чего не знал ученик?

Покажите, какой рукой вы пишете, кидаете мяч, в какой руке вы держите ложку, какой рукой вы пол подметаете?

Как называется эта рука?

А теперь покажите другую руку, назовите ее. -Скажите, а вы похожи на этого ученика или нет?

Игровое упражнение «Аист»

Цель: формировать представления о правых и левых частях тела, учить дифференцировать их между собой и правильно обозначать в речи.

Задание: обыгрывается стихотворение про аиста, логопед выступает в роли аиста.

Дети: Аист, аист длинноногий, Покажи домой дорогу. Логопед отвечает, а дети производят требуемые движения: Топай правой ногой, Потом левой ногой, Снова правой ногой, Снова левой ногой. Вот тогда придешь домой.

Игровое упражнение «Игра с мячом»

Цель: учить дифференцировать свою правую и левую части тела у товарища, стоящего напротив.

Дети стоят напротив друг друга и перекидывают мяч.

Логопед предлагает детям в процессе игры ответить на вопросы « Кто дальше бросил мяч левой и правой ногой? Кто дальше бросил мяч левой рукой? Чей мяч упал близко, а чей далеко?». В игровом упражнении закрепляются понятия далеко – близко, дальше – ближе.

Игра-упражнение «Щенок»

Содержание: рассмотри изображение щенка и назови девять частей его тела. Расставь на картинке у каждой части тела щенка соответствующие цифры.

## Блок II «Ориентировка на листе бумаги»

1.Игра-упражнение «Что мы ищем?»

От стрелки - 1 клетка вверх, 3 направо; от стрелки - 2 клетки вверх, 1 налево; от стрелки - 3 клетки вверх, 2 направо; от стрелки - 4 клетки вверх; от стрелки - 5 клеток вверх, 2 налево; от стрелки - 5 клеток вверх, 1 направо; от стрелки - 6 клеток вверх.

2.Игра-упражнение «Маршрут»

На схемах изображены маршруты, по которым должны ехать машины. Проложи эти маршруты на рисунке, употребляя слова «направо», «налево», «прямо», «вперед», «назад».

3.Игра-упражнение «Где находится кошка?» Рассмотри картинку и расскажи, кто находится в верхнем левом и нижнем левом углу страницы? Кто в центре? Где находится кошка?

4.Игра-упражнение «Путь» Запусти ракету на Луну, а для этого соедини точки от старта до Луны.

5.Игра-упражнение «Ежик и грибок» Покажи ежику путь к грибку.

6.Игра-упражнение «План» Рассмотрите комнату и два плана под рисунком комнаты. Какой из планов правильный? Сколько мышек убежало из клетки? Где висит маленькая картина, а где - большая? Покажи их на плане.

7.Игра-упражнение «Дорисуй картинку» Дорисуй картину по инструкции:

Солнце справа над домиком.

Посередине над домиком облака.

Справа от домика забор перед забором зеленая трава.

Слева от домика собака.

8.Игра-упражнение «Замок» Ребенку необходимо скопировать изображение замка на тетрадный лист в крупную клетку. Инструкция: «Нарисуй для принцессы (для рыцаря) точно такой же замок на этом листе в клетку.

9.Игра-упражнение «Холодно-горячо» Дети отгадывают местоположение спрятанных игрушек, располагает предметы в пространстве согласно инструкции. Педагог все время корректирует направление движения словами «Холодно, левее», «Холодно, правее».

10.Игра-упражнение «Собери фигуру» Детям предлагается разделить на две команды и подойти к столам, на которых расположены подносы с набором деталей для конструирования конкретных предметов.

11.Игра-упражнение «Разрезные картинки»

Снежная королева взмахнула рукой, и снеговики рассыпались на части. Логопед призывает детей помочь снеговикам и собрать их заново.

Часы пробили двенадцать, и карета Золушки рассыпалась на мелкие кусочки. Надо собрать карету и помочь Золушке добраться домой.

За поросятами гонится волк. Надо помочь трем поросятам построить крепкий каменный дом, чтобы они смогли спрятаться от волка.

У Аладдина порвался ковер-самолет. Надо сложить волшебный ковер, чтобы Аладдин смог спасти принцессу.

## 12.Игра-упражнение «Художник»

Детям предлагается «нарисовать сказку», расположив картинки в определенном порядке:

- картинку с изображением домика – в центре, справа от нее – картинку с изображением ежика, а слева – лису;
- над домиком располагается облако, справа сверху – солнышко, а слева сверху – птичку;
- под домиком располагается гриб, справа внизу – куст, слева внизу – дерево и т.д.

## 13.Игра-упражнение «Собери елочные игрушки»

Педагог раздает детям карточки к упражнению и объясняет задание. Для того, чтобы собрать елочные игрушки и нарядить елку, надо, начиная со стрелочки проводить линию на заданное количество клеток и в заданном направлении. Далее педагог диктует:

4 клетки вверх, 1 – вправо, 1 – вверх, 89 – вправо и т.д.

## 14.Игра-упражнение «Найди приз»

В группе заранее педагог прячет игрушку - «приз». В начале игры детям предлагается представить себя сказочными персонажами, которые отправляются в долгое путешествие на поиск клада.

Ведущий (сначала педагог, а затем один из детей) предлагает остальным отыскать приз, внимательно слушая подсказки: «Направо пойдешь – приз найдешь, налево пойдешь – сам пропадешь».

Ребенок продолжает движение в выбранном направлении до следующей команды: «Стоп. Налево пойдешь –приз найдешь, направо пойдешь – сам пропадешь».

При ошибке игрок выбывает из игры.

Блок III  
«Формирование пространственных соотношений элементов  
графических изображений и букв»

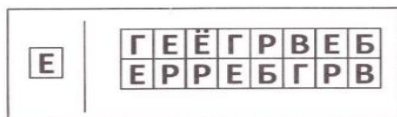
1. Выбери и подчеркни те буквосочетания, которые написаны до черты.
2. Упражнения для развития свободных движений руки.
3. Буквы перепугались, составь из них слова.
4. Игра с цифрами. Цифры в таблице печатаются разным цветом – черным и красным:
  - показать и назвать все красные и чёрные цифры;
  - показать и назвать по возрастающему порядку отдельно красные и чёрные цифры;
  - назвать поочерёдно все красные чётные и нечётные цифры;
  - назвать все красные цифры в прямом порядке, а чёрные – в обратном.
5. Какой половинки не хватает? Дорисуй.
6. Закрась у человечка правую ногу, левую руку.
7. Закрась левый кармашек на шортах и правый на рубашке (предметные картинки).
8. Раскрась у собачки: жёлтым – левое ухо; серым – правый глаз; голубым – левую переднюю лапу; чёрным – правую заднюю лапу.
9. Раскрась рыбок, которые плывут налево синим карандашом, а тех, которые плывут направо –зелёным.
10. На картинке нарисованы животные. Кто куда идёт?



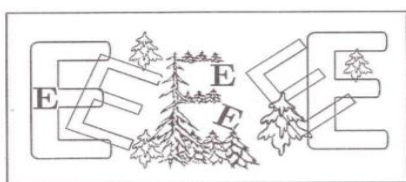
## Блок IV

«Развитие зрительного анализа графических изображений и букв, определение их сходства и различия»

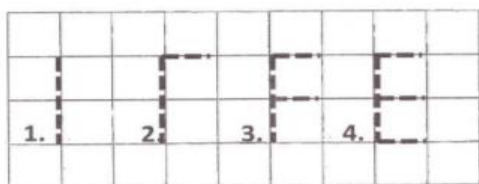
1. Обведи букву Е



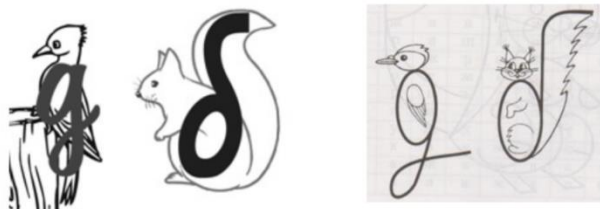
2. Сколько на картинке букв Е. Раскрась прозрачную букву Е



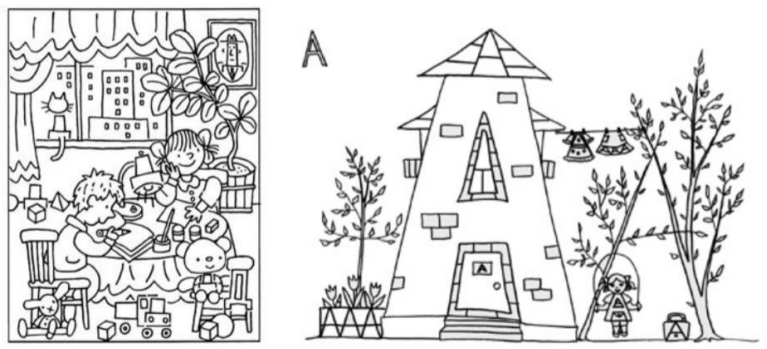
3. Рассмотр из каких элементов состоит буква Е. Обведи поочередно каждый элемент.



4. Впиши букву в силуэт Цель: сделать зрительный образ буквы осмысленным, понятным для ребенка



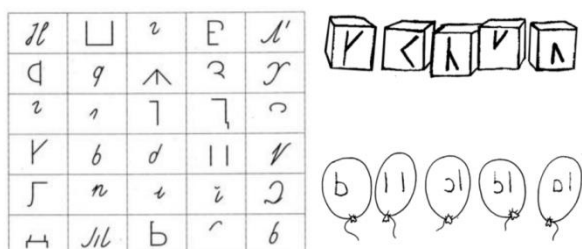
5. Найди спрятанную букву



## 6. Дopiши букву

Цель: автоматизировать актуализацию целостного образа буквы

Используются печатные и прописные буквы. Для усложнения задания можно использовать слоги, слов



## Блок V

### Повторение и закрепление

1. Написать букву справа или слева от линии, расположенной на листе вертикально.
2. Положить кружок, справа от него положить квадрат, слева от квадрата поставить треугольник.
3. По речевой инструкции написать букву, ниже кружок, а справ от кружка – другую букву.
4. Определить левую и правую стороны предметов, предметные соотношения элементов букв и графических изображений.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Протокол контрольного этапа исследования уровня сформированности пространственных представлений ребёнка младшего школьного возраста с оптической дисграфией

Таблица 6.1 – Протокол обследования Самата С.

Показатели	Количество баллов	Уровень
Сформированность пространственных представлений о собственном теле	17 баллов	Низкий
Сформированность пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов и тела	15 баллов	Низкий
Понимание и отражение в письменной речи пространственных представлений	13 баллов	Низкий

## ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Протокол контрольного этапа исследования уровня сформированности пространственных представлений ребёнка младшего школьного возраста с оптической дисграфией

Таблица 7.1 – Протокол обследования Марии А.

Показатели	Количество баллов	Уровень
Сформированность пространственных представлений о собственном теле	22 балла	Средний
Сформированность пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов и тела	24 балла	Средний
Понимание и отражение в письменной речи пространственных представлений	20 баллов	Средний

## ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Протокол контрольного этапа исследования уровня сформированности пространственных представлений ребёнка младшего школьного возраста с оптической дисграфией

Таблица 8.1 – Протокол обследования Жана М.

Показатели	Количество баллов	Уровень
Сформированность пространственных представлений о собственном теле	18 баллов	Низкий
Сформированность пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов и тела	19 баллов	Средний
Понимание и отражение в письменной речи пространственных представлений	19 баллов	Средний