

ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация Одной из предпосылок успешного овладения письмом (его техникой) у ребенка является достаточный уровень сформированности оптико-пространственных представлений, что необходимо для прочного усвоения зрительных образов букв.

В случае несформированности оптико-пространственных представлений, к началу обучения грамоте, ребенок неизбежно встретится с большими трудностями при усвоении начертаний букв и в ориентировке в схеме тетрадного листа.

В статье описаны этапы и результаты диагностического исследования, которое было направлено на изучение оптико-пространственных нарушений письма и особенностей оптико-пространственных функций у обучающихся младших классов МОУ «Средняя общеобразовательная школа №4 г. Надыма» с дальнейшим определением направлений коррекционной работы.

Ключевые слова: оптическая дисграфия, оптико-пространственные представления, зрительно-моторная координация, пространственное восприятие (пространственный гнозис), зрительно-пространственная память.

Проблема нарушений письменной речи у обучающихся начальных классов – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

Обучение письму – сложный процесс: психологическое его строение включает в свой состав ряд звеньев, без овладения которыми создать навык письма невозможно.

Для успешного овладения письмом (его техникой) у ребёнка уже в дошкольном возрасте должны быть сформированы следующие необходимые предпосылки письма:

- Различение на слух всех звуков речи, включая акустически и артикуляторно близкие (звонкие-глухие, мягкие-твёрдые, свистящие-шипящие, Р-Л-Й).
- Правильное произношение всех речевых звуков.
- Владение простейшими видами анализа, доступными детям дошкольного возраста.
- Достаточный уровень сформированности оптико-пространственных представлений, что необходимо для прочного усвоения зрительных образов букв.

В случае несформированности названных предпосылок письма к началу обучения грамоте ребёнок неизбежно встретится с большими трудностями при усвоении начертаний букв.

А трудности овладения навыком письма у учащихся начальных классов общеобразовательной школы выявляются довольно часто.

Учёные выделяют разные виды дисграфии (нарушений письма), но во всех классификациях (О.А. Токаревой, М.Е. Хватцева и др.) представлен такой вид, как оптическая дисграфия [18, 19].



Специфические ошибки, то есть не связанные с применением орфографических правил, являются основными симптомами дисграфии. Эти ошибки носят стойкий характер, и возникновение их не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребёнка или с нерегулярностью его школьного обучения.

При оптической дисграфии наблюдаются специфические ошибки на уровне буквы, слова.

Исследователи проблемы нарушений письменной речи у школьников выделяют различные проявления оптической дисграфии и виды специфических ошибок.

По мнению О.А.Токаревой, оптическая дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. В различные моменты буквы воспринимаются по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме. Наиболее часто наблюдаются смешения следующих рукописных букв: п-н, п-и, у-и, ц-щ, ш-и, м-л, б-д, п-т, н-к [18].

М.Е. Хватцев считает, что оптическая дисграфия вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге. Нарушается формирование зрительного образа буквы, слова. Ребёнок не различает сходные графически рукописные буквы: п-н, п-и, с-о, и-ш, л-м [19].

И.Н. Садовникова установила новый тип специфических ошибок – смешение букв по кинетическому сходству. Она замечает, что исследователи традиционно объясняют смешения в письме оптическим сходством букв [17]. Включение в акт письма ещё одного анализатора – двигательного – расценивается лишь как необходимое средство обеспечения технической стороны письма. Но было бы неправильным не учитывать качественную перестройку, которая происходит в цепи слухо-речедвигательных и зрительно-двигательных представлений, обеспечивающих процесс письма.

Примерами смешения на письме букв по кинетическому сходству могут являться замены: о-а (в ударной позиции) – «бонт», «ураки»; б-д – «мебведь», «ядлоки»; и-у – «прурода», «криглый»; т-п – «стасли», «спанция»; х-ж – «можнатые», «вехливый»; л-я – «февраяь», «кяюч»; г-р – гечка, ролова...)

Кроме того, смешиваются следующие буквы: л-м, ч-ъ, н-ю, и-ш, а-д, у-ч, п-т, л-м, н-к.

В указанных заменах обращает на себя внимание совпадение начертания первого элемента взаимозаменяемых букв. Написав первый элемент, ребёнок не сумел далее дифференцировать тонкие движения руки в соответствии с замыслом: он либо неправильно передал количество однородных элементов (л-м, п-т, и-ш...), либо ошибочно выбрал последующий элемент (у-и, г-р, б-д...).

Проанализировав различные взгляды авторов на данное нарушение письма, можно констатировать, что оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (в-д, т-ш); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (и-ш, п-т, х-ж, л-м); зеркальное написание букв (с -, э -); пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент (ау – « а »), лишние (ш – « ии ») и неправильно расположенные элементы (х – « сс », т – « nn »).

Таким образом, многочисленные расстройтва письма и многообразие специфических ошибок свидетельствуют о важности и актуальности проблемы изучения дисграфии, предупреждения, выявления предпосылок ещё в дошкольном возрасте, то есть задолго до обучения ребёнка грамоте.



Поскольку нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, оказывают отрицательное влияние на самооценку школьника, снижают его познавательную функцию, очень важно, как можно раньше, приступить к коррекционно-развивающей работе, траектория и стратегия которой, безусловно, должна быть построена на результатах диагностики.

Исследование, посвящённое изучению оптико-пространственных нарушений письма и особенностей развития оптико-пространственных функций у младших школьников, проводилось в начальных классах МОУ СОШ № 4 г. Надыма. Исследование проводилось в III этапа.

На I этапе изучались оптико-пространственные нарушения письма у младших школьников, посредством использования методики О. Б. Иншаковой “Изучение навыков письма учащихся 1-4 классов”. На данном этапе изучались письменные работы всех обучающихся начальной школы, в количестве 335 человек.

II этап исследования был посвящён изучению особенностей развития оптико-пространственных функций. В исследовании приняли участие 87 учащихся начальной школы в возрасте 7-10 лет, у которых оптико-пространственные нарушения имели более выраженный характер.

II этап включал в себя три раздела:

Первый раздел посвящался оценке сформированности зрительно-пространственных представлений и зрительно-моторных координаций. В данном разделе использовалась методика Тест-проба «Рисунок (копирование) трёхмерного объекта».

Второй раздел посвящался изучению особенностей пространственного гнозиса (пространственного восприятия). В данном разделе использовались две методики: Тест-проба “Зеркальные буквы” и Тест-проба “Слепые часы”.

Третий раздел посвящался изучению особенностей зрительно-пространственной памяти. Для этого использовалась Тест-проба на зрительно-пространственную память “Запоминание невербальных фигур”.

III этап исследования посвящался обработке и анализу полученных результатов.

Каждая из использованных диагностических методик обладает своеобразной спецификой. Охарактеризуем их.

1. Тест-проба “Рисунок (копирование) трёхмерного объекта”.

Проба позволяет оценить сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительно-моторных координаций ребёнка. Она может проводиться в разных вариантах: 1) рисунок стола, 2) копирование домика.

I. Рисунок стола. Проба состоит из 3-х этапов:

1. Самостоятельное изображение стола.

Инструкция: “Нарисуй стол так, чтоб были видны все четыре ножки”.

2. Рисование стола по памяти [Рис. 1].

Ребёнку на несколько секунд показывают образец изображения стола и предъявляют инструкцию: “Посмотри, какой у меня стол, и нарисуй, пожалуйста, такой же”.

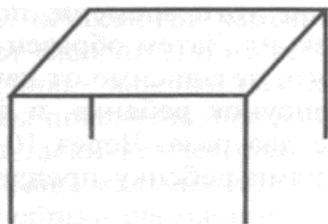


Рис. 1 Стимульный материал к тест-пробе “Рисунок (копирование) трёхмерного объекта”: рисование стола по памяти



3. Копирование стола.

Инструкция: “А теперь смотри на стол и срисовывай”.

В этом варианте отдельно оценивается каждый этап рисования. Оценивание проводится в штрафных баллах.

1. Оценка самостоятельного рисунка:

0 б. – трёхмерное изображение стола в перспективе (прямой или обратной) без грубых метрических и проекционных ошибок;

1 б. – неточное трёхмерное изображение стола с метрическими и/или проекционными ошибками;

2 б. – не полное трёхмерное изображение стола (ножки изображаются в перспективе, а крышки нет или наоборот);

3 б. – плоскостное изображение стола (вид сбоку с двумя или четырьмя ножками в ряд) без искажения пропорций;

4 б. – плоскостное (вид сбоку или сверху) или “распластанное” изображение стола с грубыми топологическими, метрическими или проекционными ошибками.

2 и 3. Оценки рисования по памяти и копирования:

0 б. – трёхмерное изображение стола с традиционной формой передачи перспективы (крышка стола – параллелограмм, одна ножка частично скрыта);

1 б. – неточное трёхмерное изображение стола с метрическими и проекционными ошибками;

2 б. – трёхмерное изображение стола с крышкой в форме трапеции без грубых метрических и/или проекционных ошибок;

3 б. – неполное трёхмерное изображение стола с крышкой в форме прямоугольника без грубых метрических ошибок;

4 б. – изображение стола с грубыми топологическими, метрическими и проекционными ошибками.

II. Копирование дома [Рис. 2].

Ребёнку предъявляют изображение дома, забора и дерева.

Инструкция: “Нарисуй рисунок точно так же, как у меня”.

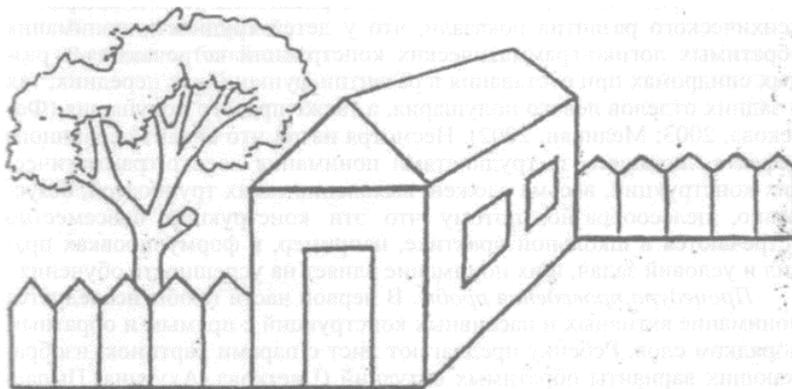


Рис. 2 Стимульный материал к тест-пробе “Рисунок (копирование) трёхмерного объекта”: копирование дома

Особенности копирования дома и забора оцениваются с точки зрения сформированности лево- и правополушарных зрительно-пространственных функций. Характер копирования дерева свидетельствует о состоянии переработки зрительной информации.



Оценка копирования дома и забора.

1. Особенности копирования дома и забора.

0 б. – рисунок соответствует образцу;

1 б. – у дома, нарисованного в перспективе, пропуск деталей или линий, при изображении забора добавление деталей, появление упрощённого способа рисования на фоне утомления;

2 б. – стереотипное рисование дома с плоским основанием, пропуск нижней части забора или негрубое упрощение;

3 б. – стереотипное рисование дома и пропуск деталей или линий, пропуск нижней части забора и негрубое упрощение;

4 б. – грубое упрощение дома и забора.

2. Особенности копирования дерева:

0 б. – ветки, сучок и ствол образуют единое целое, переходят друг в друга, пропорции соблюдены;

1 б. – неточности в изображении конкретного дерева – изменение двух или более признаков – концы веток не прикрыты кроной, рисование по частям, диспропорциональность;

2 б. – неудачная попытка передать копируемое дерево. Рисунок со значительными искажениями: выраженное нарушение пропорций, ветки неправильной формы и неверно соединены с кроной;

3 б. – примитивное листовое дерево без передачи конкретных признаков;

4 б. – опознание на рисунке листового дерева затруднено.

2. Тест-проба “Зеркальные буквы” [Рис. 3].

Инструкция: «Зачеркни неправильно написанные буквы».



Рис. 3 Стимульный материал к тест-пробе “Зеркальные буквы”

3. Тест-проба “Слепые часы” [Рис. 4].

Ребёнку предлагаются нарисованные схематические часы без циферблата.

Инструкция 1: “Скажи, сколько времени на этих часах” (задача-узнавание).

Инструкция 2: “Поставь стрелки часов точно, как у меня” (даётся образец).

При выраженных затруднениях эталонный циферблат открывается. Необходимо внимательно отнестись к тому, упрочено ли в опыте ребёнка определение часов именно в таком варианте.



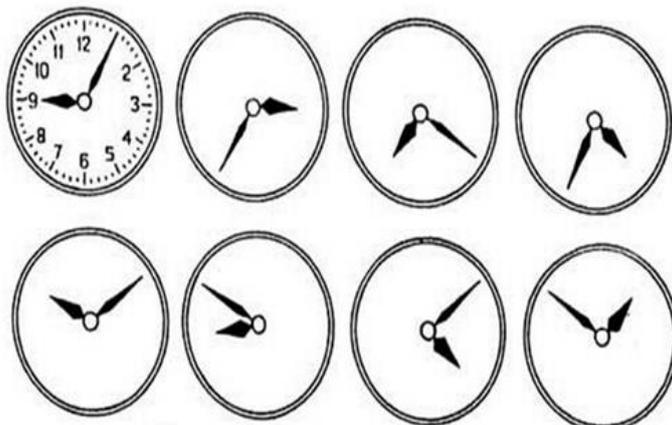


Рис. 4 Стимульный материал к тест-пробе “Слепые часы”

4. Тест-проба на зрительно-пространственную память “Запоминание невербальных фигур” [Рис. 5].

Проба направлена на исследование процессов восприятия, хранения и воспроизведения зрительно-пространственной информации.

Инструкция: “Сейчас я покажу тебе фигуры, которые у меня нарисованы. Ты на них внимательно посмотри, запомни и нарисуй точно такие же и в таком же порядке”.



Рис. 5 Стимульный материал к тест-пробе “Запоминание невербальных фигур”

Ребёнку предъявляют карточку с четырьмя геометрическими фигурами сохраняют в течение того времени, пока ребёнок рассматривает их, но не более 8 секунд. Затем образец убирают и говорят: “Теперь рисуй”. После этого, независимо от качества воспроизведения, экспериментатор закрывает рисунок ребёнка, и фигуры предъявляются и воспроизводятся ещё два раза. Через 10-15 минут после интерференции другими заданиями ребёнку предлагают вспомнить фигуры ещё раз.

При оценивании данной пробы следует проанализировать возможные ошибки в изображении фигур:

- ошибки по типу поворотов и зеркальности (зеркальность верх-низ; зеркальность право-лево; поворот на 90°);
- различного рода изменения изображений (разделение фигуры на части; нарушение пропорций; изменение деталей по типу упрощения; пропуск деталей);
- различного рода искажения.

Использованный комплекс методик позволил получить данные, касающиеся оптико-пространственных нарушений письма и особенностей развития оптико-пространственных функций у младших школьников.

Результаты обследования письменной речи младших школьников по методике О. Б. Иншаковой “Изучение навыков письма учащихся 1-4 классов” с целью изучения оптико-пространственных нарушений можно представить следующим образом.



Опико-пространственные нарушения письма у обучающихся младшего школьного возраста (в % от общего числа испытуемых)

Виды нарушений				Неточность оформления рабочей строки					
Замены букв, сходных по начертанию	Недописывание элементов букв	Замены оптически сходных букв	Зеркальное письмо	Неудержание строки во время письма	Колебания высоты букв	Колебания наклона букв	Отсутствие слитности написания букв в словах	Неравномерность расстояний между словами	"Избегание" переноса слова
42	43	1	35	35	50	23	2	27	27



Гистограмма 1

Данные таблицы и гистограммы показывают:

-у 42% испытуемых при письме наблюдались замены букв, сходных по начертанию или имеющих одинаковые элементы. Чаще всего заменялись такие пары букв как о – а, п – т, и – у, б – д, л – м, и – ш;

-у 43% испытуемых наблюдалось недописывание элементов букв;

-у 1% испытуемых при письме наблюдались замены оптически сходных букв. Чаще всего т – ш;

- у 35 % наблюдалось зеркальное письмо букв. Чаще всего С-Э, Э-С

Кроме этого, у всех испытуемых наблюдались неточности оформления рабочей строки:
 -у 35% наблюдалось “неудержание” строки во время письма, что выражалось в выходах за нижнюю и верхнюю границы строк на 1 мм и более;

-у 50% испытуемых наблюдались колебания высоты букв, что выражалось в написании букв ниже верхней границы строки;



-у 23% наблюдались колебания наклона букв. Чаще буквы писались без наклона, реже с левосторонним наклоном при общем правостороннем наклонном письме;
 -у 2% испытуемых отсутствовала слитность написания букв в словах;
 -у 27% наблюдалась неравномерность расстояний между словами;
 -у 27% испытуемых наблюдались “избегания” переноса слова, что выражалось в выходах за пределы полей и рабочей строки.

Таким образом, самыми выраженными оптико-пространственными нарушениями письма у обучающихся младшего школьного возраста явились:

Неточности оформления рабочей строки:

- Колебания высоты букв (50%);
- Неудержание строки во время письма (35%);
- Зеркальное письмо (35%)
- Недописывание элементов букв (43%);
- Замены букв, сходных по начертанию (42%).

Результаты исследования по тест-пробе “Рисунок (копирование) трёхмерного объекта”, позволяющей оценить сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительно-моторных координаций можно представить в виде нижеследующей таблицы.

Таблица 2

Особенности зрительно-пространственных представлений и зрительно-моторных координаций у детей с оптико-пространственными нарушениями письма (в % от общего числа испытуемых)

Уровни успешности выполнения тест-пробы											
I. Рисунок стола						II. Копирование дома					
Самостоятельное изображение			Рисование по памяти			Копирование стола			Высокий уровень (0-1 б.)	Средний уровень (2-3 б.)	Низкий уровень (4 б.)
Высокий уровень (0-1 б.)	Средний уровень (2-3 б.)	Низкий уровень (4 б.)	Высокий уровень (0-1 б.)	Средний уровень (2-3 б.)	Низкий уровень (4 б.)	Высокий уровень (0-1 б.)	Средний уровень (2-3 б.)	Низкий уровень (4 б.)	5	31	64
2	48	50	0	40	60	6	49	45			

Анализируя данные таблицы, можно констатировать: при выполнении тест-пробы выявились три уровня – высокий, средний и низкий.

При самостоятельном изображении стола высокий уровень составил 2% испытуемых. Это те дети, у которых отмечалось трёхмерное изображение стола с небольшими проекционными ошибками.

Средний уровень составил 48% испытуемых. Это те дети, у которых отмечалось неполное трёхмерное изображение стола (ножки изображаются в перспективе, а крышки нет) или плоскостное изображение стола (вид сбоку с двумя или четырьмя ножками в ряд) без искажения пропорций.

Низкий уровень составил 50% испытуемых. Это дети, у которых отмечалось плоскостное (вид сбоку или сверху) или “распластанное” изображение стола с грубыми проекционными ошибками.



При рисовании по памяти средний уровень составил 40% испытуемых. Это дети, у которых наблюдалось трёхмерное изображение стола с крышкой в форме трапеции без грубых проекционных ошибок, а также встречалось неполное трёхмерное изображение стола с крышкой в форме прямоугольника без грубых ошибок.

Низкий уровень составил также – 60% испытуемых. Это те дети, у которых при рисовании наблюдались грубые проекционные ошибки.

При копировании стола высокий уровень составил 6 % испытуемых. Это те дети, у которых отмечалось трёхмерное изображение стола с небольшими проекционными ошибками.

Средний уровень составил 49 % испытуемых. У данных детей наблюдалось неполное трёхмерное изображение стола без грубых проекционных ошибок.

Низкий уровень составил 45% испытуемых. Это те дети, у которых при копировании изображения были допущены грубые проекционные ошибки.

Что касается копирования дома, то высокий уровень составил 5% испытуемых. Это дети, у которых рисунок соответствует образцу с небольшими неточностями в изображении и появлением упрощённого способа рисования на фоне утомления.

Средний уровень составил 31% испытуемых. Это дети, у которых отмечалось стереотипное рисование дома с пропуском деталей и негрубым упрощением изображения.

Низкий уровень составил 64% испытуемых, у которых наблюдалось грубое упрощение изображения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у большинства младших школьников с оптико-пространственными нарушениями письма зрительно-пространственные представления и зрительно-моторная координация находятся на низком уровне развития.

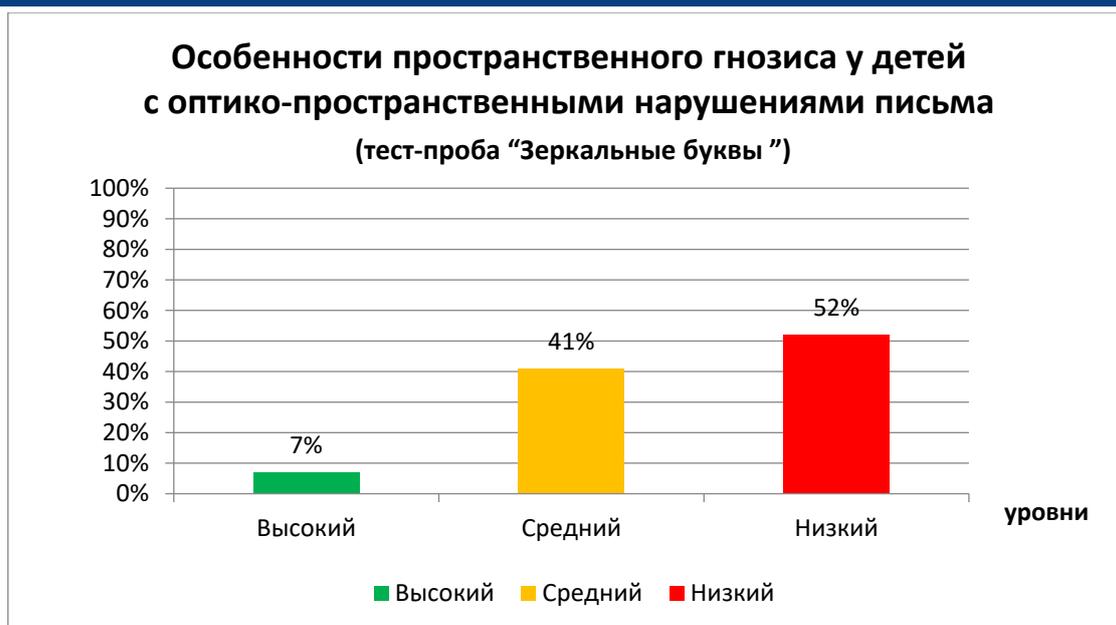
Результаты, полученные в ходе использования тест-пробы “Зеркальные буквы”, направленной на изучение пространственного гнозиса можно представить в виде следующей таблицы.

Таблица 3

**Особенности пространственного гнозиса у детей
с оптико-пространственными нарушениями письма по тест-пробе “Зеркальные буквы”
(в % от общего числа испытуемых)**

Уровни успешности выполнения тест-пробы		
Высокий (безошибочное выполнение)	Средний (выполнено с ошибками, но ошибки самостоятельно исправлялись)	Низкий (допущено очень много ошибок)
7	41	52





Гистограмма 2

Данные таблицы и гистограммы свидетельствуют о том, что при выполнении тест-пробы выявились три уровня: высокий, средний и низкий. Высокий уровень составил 7%, средний уровень – 41%, низкий – 52%.

Испытуемые с высоким уровнем выполнения справлялись с заданием безошибочно. Со средним уровнем выполняли задания с ошибками, но самостоятельно их исправляли.

Для испытуемых с низким уровнем выполнения тест-пробы узнавание букв, написанных в зеркальном отражении, осуществлялся с определёнными трудностями. Дети не могли различить правильную и зеркально расположенную букву.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у младших школьников с оптико-пространственными нарушениями письма нарушено пространственное восприятие, что затрудняет восприятие пространственно-ориентированных букв.

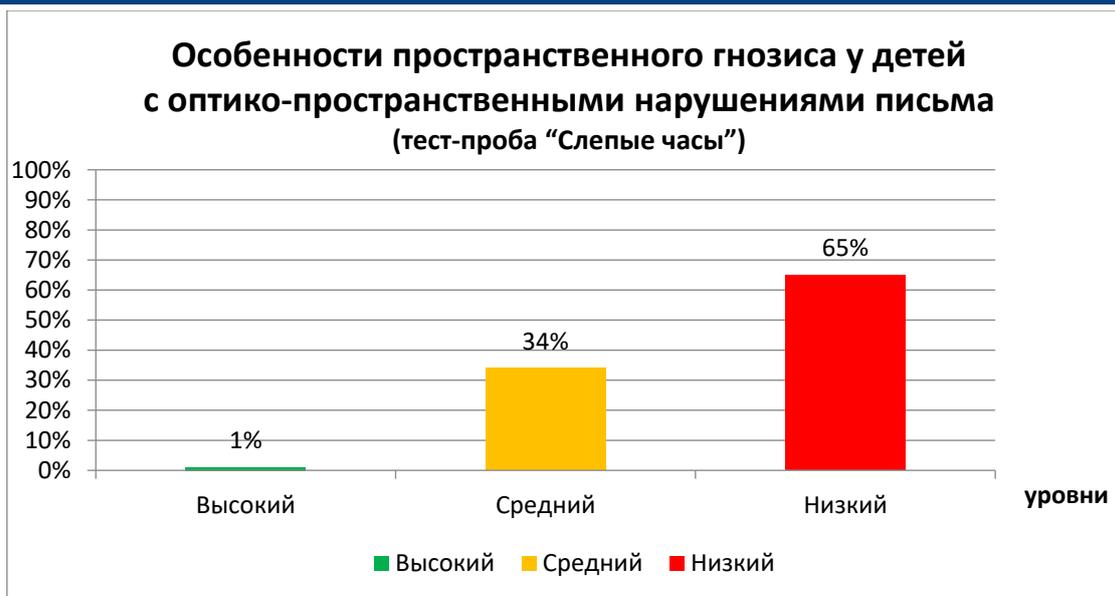
Использование тест-пробы "Слепые часы" показало следующие результаты.

Таблица 4

Особенности пространственного гнозиса у детей с оптико-пространственными нарушениями письма по тест-пробе "Слепые часы" (в % от общего числа испытуемых)

Уровни успешности выполнения тест-пробы		
Высокий (с заданием справились, допуская небольшие неточности)	Средний (с заданием справились, с некоторыми затруднениями)	Низкий (с заданием не справились)
1	34	65





Гистограмма 3

Как показывают данные таблицы и гистограммы, при выполнении тест-пробы выявилось три уровня: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень составил 1% испытуемых. Это дети, которые указывая время, изображённое на циферблате, допускали небольшие неточности. При этом, интересно то, что они долго высчитывали, продумывали в уме свой ответ, сопоставляя с прошлым опытом.

Средний уровень составил 34% испытуемых. Это те дети, которые затруднялись в определении времени. Время чаще называлось только тогда, когда стрелки находились в чётких позициях.

Низкий уровень составил 65% испытуемых. Дети указанной группы с трудом определяли время. Это объяснялось детьми тем, что они не могут запомнить, как определяется время. Хотя при проведении дополнительных, обучающих моментов, начинали называть время, при этом долго шевеля губами, считали в уме, прибавляя отрезок каждого деления.

Таким образом, сложности и ошибки в определении времени говорят о нарушении в понимании пространственного расположения стрелок и связи их положения со значением, то есть со временем. Пространственное восприятие нарушено.

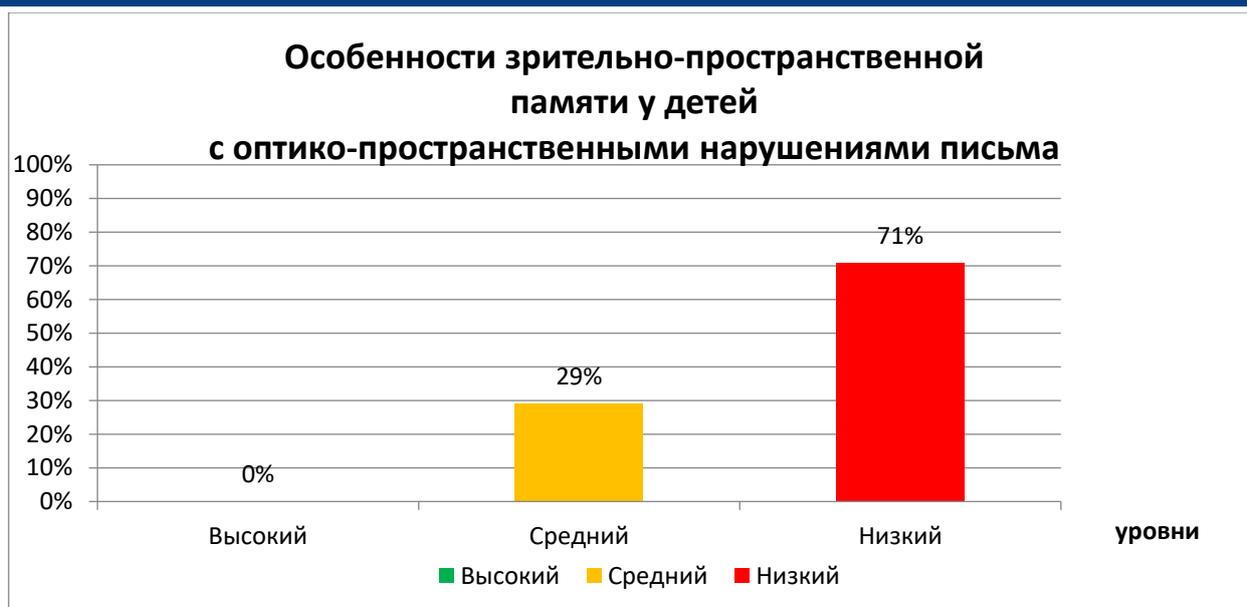
Результаты, полученные в ходе использования пробы на зрительно-пространственную память "Запоминание невербальных фигур" можно представить в виде нижеследующей таблицы.

Таблица 5

Особенности зрительно-пространственной памяти у детей с оптико-пространственными нарушениями письма (в % от общего числа испытуемых)

Уровни успешности выполнения тест-пробы		
Высокий (воспроизведены правильно все 4 фигуры)	Средний (воспроизведены 2-3 фигуры с некоторыми изменениями)	Низкий (воспроизведены 1-2 фигуры с наличием изменений и искажений)
0	29	71





Гистограмма 4

Данные таблицы и гистограммы показывают: из трёх уровней успешности выполнения тест-пробы выявились два – средний и низкий.

Средний уровень составил всего 29% испытуемых. Это те дети, которые смогли воспроизвести от двух до трёх фигур. При этом в изображении фигур наблюдались некоторые изменения: нарушение пропорций.

Низкий уровень составил 71% испытуемых. Дети смогли воспроизвести от одной до двух фигур. При этом у данной категории детей встречались такие изменения и искажения при воспроизведении фигур, как: разделение фигуры на части, добавление лишних деталей, нарушение пропорций, пропуск детали (“обтаивание”).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у большинства младших школьников с оптико-пространственными нарушениями письма зрительно-пространственная память находится на низком уровне развития.

Исследование особенностей оптико-пространственных нарушений письма и особенностей развития оптико-пространственных представлений (функций) у младших школьников показало следующее:

- Самыми выраженными оптико-пространственными нарушениями письма у обучающихся младшего школьного возраста явились:

- Неточности оформления рабочей строки:
 - Колебания высоты букв (50%);
 - Неудержание строки во время письма (35%);
 - Недописывание элементов букв (43%);
 - Замены букв, сходных по начертанию (42%);
 - Зеркальное письмо (35%).

- У большинства младших школьников с оптико-пространственными нарушениями письма зрительно-пространственные представления и зрительно-моторная координация находятся на низком уровне развития.

- У младших школьников с оптико-пространственными нарушениями письма нарушено пространственное восприятие (пространственный гнозис), что затрудняет восприятие пространственно-ориентированных букв.



• У большинства младших школьников с оптико-пространственными нарушениями письма пространственное восприятие и зрительно-пространственная память находятся на низком уровне развития.

Проведённое исследование подтвердило тот факт, что дети с нарушениями письма нуждаются в активной помощи со стороны педагогов.

Экспериментальные данные позволили определить направления коррекционной работы, разработать комплексы заданий-упражнений для совершенствования оптико-пространственных функций [Рис. 6] и апробировать их в ходе коррекционного обучения (формирующего эксперимента).



Рис.6 Стимульный материал к коррекционной работе по устранению оптико-пространственных нарушений письма

Были определены следующие направления коррекционной работы:

- развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса), в том числе и буквенного;
- формирование изобразительно-графических способностей, зрительно-моторной координации;
- уточнение и расширение объёма зрительной памяти (развитие зрительного мнезиса);
- формирование пространственного восприятия и представлений;
- развитие зрительного анализа и синтеза;



- формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений;
- дифференциация смешиваемых при письме букв (изолированно, в слогах, словах, предложениях и связных текстах).

Таким образом, в процессе устранения оптико-пространственных нарушений в письменной речи основной задачей является коррекция нарушенного механизма, формирование тех психических функций, которые обеспечивают функционирование операций процесса письма.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. М.,1950.
2. Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств / Отв. Ред. М. Г. Храковская – СПб.: Изд-во С.-Пб. Ун-та, 2001.
3. Бурлакова М.К. Коррекция сложных речевых расстройств. М.,1997.
4. Величенкова О. А., Иншакова О. Б., Ахутина Т. В. Комплексный подход к анализу специфических нарушений письма у младших школьников. // Школа здоровья, 2001, № 4. С. 23-30.
5. Гатина С.В., Пивоварова Е.В., Сафронова Е.В., Семенович А.В., Серова Л.И. Нейропсихологическое обследование. М.,1998.
6. Зиндер Л.Р. Очерк общей теории письма. Л.:Наука, 1987.
7. Иншакова О. Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет: Пособие для логопеда: В 2 ч. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003.
8. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. С-П., 1997.
9. Колповская И.К., Спирина Л.Ф. Характеристика нарушений письма и чтения (1968). Хрестоматия М.,1997.
10. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.,1998.
11. Лалаева Р.И. Дисграфия. (1989) Хрестоматия М.,1997.
12. Ломов Б. Ф. Формирование графических знаний и навыков у учащихся. – М., 1989.
13. Лурия А.Р. Психологическое содержание процесса письма. Хрестоматия. М.,1997.
14. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. М.-Воронеж,1997.
15. Логопедия / Под ред. Л. С. Волковой. М., 1995.
16. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников./ Под общей редакцией Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2012.
17. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. -М.,1997.
18. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (1969). Хрестоматия М.,1997.
19. Хватцев М.Е. Аграфия и дисграфия. Аграмматизм. (1959)Хрестоматия. М.,1997.
20. Хомская Е. Д. Нейропсихология. – М., 1987.

