

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Южный федеральный университет»
Академия психологии и педагогики
Кафедра коррекционной педагогики

Федоренко Анастасия Владимировна

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ
РАБОТА МАГИСТРА**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МОЗЖЕЧКОВОЙ СТИМУЛЯЦИИ
В КОРРЕКЦИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Научный руководитель –

к.б.н., доцент Муратова Марианна Алексеевна

Рецензент –

директор Государственного казенного образовательного учреждения
Ростовской области « Ростовская специальная школа – интернат № 42»

г. Ростов – на – Дону Дорохина А.В.

Ростов-на-Дону

2021 г.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА МОЗЖЕЧКОВОЙ СТИМУЛЯЦИИ В КОРРЕКЦИИ НАУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ.....	10
1.1. Классификация нарушений письменной речи у младших школьников	10
1.2. Механизмы формирования письменной речи у детей.....	18
1.3. Обзор способов коррекции нарушений письменной речи младших школьников с помощью метода мозжечковой стимуляции	25
ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	42
2.1. Организация обследования особенностей письменной речи у детей младшего школьного возраста.....	42
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	64
ГЛАВА III. РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА МОЗЖЕЧКОВОЙ СТИМУЛЯЦИИ.	75
3.1. Программа логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников.....	75
3.2. Выявление эффективности применения метода мозжечковой стимуляции в коррекции нарушений письменной речи у младших школьников.	89
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	97
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	100
ПРИЛОЖЕНИЕ	106

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования.

Начало школьного обучения ребенка открывает для него новые границы и знания. В начальной школе ребенок осваивает навыки грамоты и чтения. Успешное освоение учащимися этих навыков является основой дальнейшего образовательного процесса. Данные навыки являются достаточно сложными, многокомпонентными, основанными на участии различных структурно-функциональных компонентов, а также психических функций.

Развитие навыков письма тесно связано с уровнем развития устной речи, чем выше ее уровень, тем успешнее осуществляется становление письменной речи. Тем не менее, этот фактор является лишь одной из предпосылок успешного овладения письмом, что подтверждено в исследованиях И.Н.Садовниковой, Г.Г.Мисаренко [15].

У детей младшего школьного возраста часто диагностируют нарушения письменной речи. Это становится причиной затруднений в процессе обучения в школе, школьной адаптации детей, формировании личности и всего психологического развития ребёнка.

В настоящее время, по данным зарубежных и отечественных исследователей, а также учителей начальной школы, количество детей с нарушениями письменной речи, значительно возросло.

Механизмы развития навыков письменной речи, а также её нарушения изучались различными авторами: М.Е. Хватцев, Р.Е.Левина, Г.В. Чиркина, Л.Ф. Спирина, О.А. Токарева, А.Н.Корнев. Каждый из них вносил свой вклад в развитие представлений о данном виде речи, ее особенностях, способах коррекции нарушений письменной речи[50].

В своих исследованиях О.И. Азова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова делали выводы о том, что в ходе наблюдения за детьми с расстройствами речи, у детей наблюдалась в разной степени выраженная общая моторная

неловкость, нарушение координации речи с движением, а также отклонения в развитии тонкой моторики пальцев рук [47].

По мнению Л.Г. Парамоновой, Е.И. Скиотис вышеперечисленные факторы определяют готовность руки к обучению графическому навыку письма. Для того чтобы младший школьник мог правильно держать ручку, имел хорошую скорость письма и рука не утомлялась слишком быстро - мышцы руки должны быть достаточно крепкими, должна быть хорошо развита мелкая моторика [5].

Для успешной подготовки руки к письму процесс освоения первых графомоторных навыков необходимо начинать постепенно, от простого к сложному. Важно, чтобы развитие графомоторных навыков начиналось еще на этапе дошкольного образования, чтобы нагрузка на ребенка при поступлении в школу не стала слишком сильной. Если данный момент будет упущен, возникает вероятность, что процесс овладения навыком письма у детей младшего школьного возраста будет затруднен, что приведёт к возникновению у обучающихся нарушения навыков письменной речи - дисграфии.

Из-за нарушений моторной сферы, зрительно – моторной координации наблюдаются ошибки в написании букв, пространственной ориентировке на листе бумаги, строчке. В процессе письма участвуют не только пальцы и кисть, но и непосредственно предплечье и плечо, так же передвигаясь вдоль строки, а это в свою очередь вызывает значительное напряжение мышц руки и туловища, поэтому важно, чтобы общее моторное развитие ребенка также проходило в пределах нормы[46].

Основываясь на данных выводах, можно сказать о том, что система работы по обучению и воспитанию детей должна предусматривать коррекционно-воспитательные мероприятия по развитию общей, крупной и мелкой моторики на всех этапах коррекционного обучения. Это является важным, так как нормальное функционирование данных систем позволяет решать задачи развития речи и психофизических функций, а также способно

повышать работоспособность коры головного мозга. Одним из таких мероприятий является метод мозжечковой стимуляции.

В настоящее время нейропсихологическая коррекция является наиболее эффективным методом безмедикаментозной помощи при различных видах нарушений. При условии, что помощь будет оказываться квалифицированными специалистами, результативность будет наблюдаться во всех сферах, на которые оказывается воздействие.

Проблема исследования: Заключается в том, что материал по структуре и содержанию коррекционной работы с помощью метода мозжечковой стимуляции для педагогов, работающих с детьми в школе, недостаточно разработан и систематизирован.

Противоречия, которые привели к постановке проблемы:

1. Противоречие между необходимостью включения системы телесно – ориентированных методик в процесс коррекционной деятельности и существующей системой кабинетных методов;

2. Некомпетентность специалистов в использовании метода мозжечковой стимуляции вследствие недостаточного понимания всех механизмов работы данного метода;

3. Обилие курсов обучения мозжечковой стимуляции и большое количество псевдоспециалистов практиков в данной сфере.

Исходя из этого, мы сформулировали тему **исследования:** «Использование метода мозжечковой стимуляции в коррекции письменной речи у младших школьников».

Объект исследования - процесс коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с помощью метода мозжечковой стимуляции.

Предмет исследования – развитие письменной речи у детей с помощью метода мозжечковой стимуляции.

Гипотеза исследования - эффективность работы по коррекции нарушений письменной речи будет успешна при соблюдении следующих условий:

- В процессе диагностики будут более дифференцированно изучены особенности развития графомоторных навыков у детей, с помощью логопедической и нейропсихологической диагностики;
- В процессе коррекционной работы стандартные логопедические методы будут дополнены применением метода мозжечковой стимуляции;
- Содержание коррекционной работы и разработанной программы по развитию базовых навыков, участвующих в процессе графического оформления процесса письма будет дифференцировано по проблемам, выявленным в ходе проведенной диагностики развития письменной речи ребенка.

Цель работы – изучение теоретических и практических аспектов использования метода мозжечковой стимуляции в коррекционной работе с младшими школьниками с нарушениями письменной речи.

Задачи исследования:

- Изучить теоретические подходы применения метода мозжечковой стимуляции в специальном образовании;
- Изучить возможности метода мозжечковой стимуляции к коррекции компонентов речи у детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи;
- Подобрать диагностические методики, провести исследование, направленное на выявления нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста;
- Разработать и апробировать программу по развитию письменной речи у детей младшего школьного возраста с использованием метода мозжечковой стимуляции;

- Произвести сопоставительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов.

Методы исследования:

- Метод теоретического анализа специальной литературы по проблеме исследования;
- Эмпирические методы – наблюдение, беседа;
- Метод качественной и количественной обработки данных;
- Экспериментальные – констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

Научная новизна исследования заключается в:

- получении данных об особенностях развития зрительно - моторной координации при использовании в коррекционной работе метода мозжечковой стимуляции;
- экспериментальном подтверждении эффективности применения метода мозжечковой стимуляции у детей с нарушениями речи в процессе целенаправленного логопедического воздействия.

Теоретическая значимость заключается в том, что:

- В работе проанализированы теоретические представления о патогенезе нарушений письма у детей младшего школьного возраста;
- Выявлена зависимость между недоразвитием функций регуляции, контроля и программирования произвольной психической деятельности у учащихся младших классов и нарушениями письменной речи;
- Рассмотрены как общие подходы к коррекции нарушений письменной речи, так и применение нейропсихологического метода - мозжечковой стимуляции.

Практическая значимость исследования:

- Разработано содержание диагностики для комплексного исследования письменной речи у младших школьников;

- Разработано содержание коррекционной программы по преодолению нарушений письменной речи, которая в структуре комплексного психолого-педагогического воздействия способствует эффективности процесса коррекции нарушений письма;
- Материалы проведенного исследования могут быть использованы в работе по коррекции нарушений письменной речи в условиях школьного логопункта, а также в работе учителей начальных классов, дефектологов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Патогенез нарушений письменной речи у младших школьников разнообразен и требует подробного изучения для понимания механизмов нарушения письма и чтения, а также способов их коррекции: стандартных логопедических и нейропсихологических методов.

2. Систематизация и адаптация методик диагностики речевых нарушений письменной речи позволяет построить эффективный коррекционный процесс и достичь положительной динамики, при условии комплексного подхода, а именно использования не только стандартных и классических методов, но и современных коррекционных подходов;

3. Разработанная программа коррекционной работы дает возможность преодолеть нарушения письменной речи путем включения метода мозжечковой стимуляции в систему комплексной коррекционной работы, так как это позволяет влиять на глубокие внутренние механизмы формирования моторных навыков, участвующих в процессе формирования письменной речи в онтогенезе.

База исследования - муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение города Ростова-на-Дону «Школа №7 имени Береста Алексея Прокопьевича».

Этапы исследования

Первый этап (октябрь 2018 г. – май 2019 г.) - изучение и анализ научно-теоретической, психолого-педагогической литературы; определение

цели, объекта, гипотезы и задач исследования; разработка диагностических карт для определения уровней сформированности письменной речи, проведение констатирующего эксперимента.

Второй этап (июнь 2019 г. – ноябрь 2020 г.) - формирующий эксперимент. Организация работы по разработке и апробации содержания коррекционного курса по преодолению нарушений письменной речи с использованием метода мозжечковой стимуляции.

Третий этап (декабрь 2020 г. – январь 2021 г.) - контрольный эксперимент. Выявлялась эффективность предложенного содержания коррекционного курса по преодолению речевой недостаточности, оформлялась выпускная квалификационная работа.

Апробация результатов исследования: Основные выводы диссертационного исследования представлялись на I Всероссийском форуме "Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований» 22-23 октября 2020 ГИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ).

По теме исследования опубликованы следующие статьи:

- «Механизмы нарушений письменной речи и современные способы их коррекции у учащихся начальной школы». Научно – образовательный журнал «Современная начальная школа» №13, 2020 г., с.117- 121.
- «Использование мозжечковой стимуляции в работе со школьниками в ходе коррекции графомоторных навыков». Электронный научно-образовательный журнал «Теория и практика современной науки» №1(67), 2021 г

Структура работы включает в себя введение, три главы, заключение, список литературы и приложение.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА МОЗЖЕЧКОВОЙ СТИМУЛЯЦИИ В КОРРЕКЦИИ НАУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

1.1. Классификация нарушений письменной речи у младших школьников

Письменная речь представляет собой сложный процесс, обеспечивающийся работой нескольких физиологических компонентов. Если работа какого – либо компонента нарушена, нарушается структура всего процесса. Поэтому, нарушения письменной речи необходимо рассматривать с учетом возможных нарушений акустического, оптического и моторного характера [2].

Учеными выделяются следующие нарушения письменной речи: дисграфия, дислексия, дизорфография.

И.Н. Садовникова дала следующие определение понятия дисграфия – это частичное расстройство письма и основным его симптомом является наличие специфических ошибок стойкого характера. Данное нарушение сопровождается нормальным уровнем интеллектуального развития, без выраженных нарушений слуха и зрения, не связано с нерегулярностью школьного обучения [44].

А.Н. Корнев определяет дисграфию как 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].

Е.А. Логинова считает более корректным определение дисграфии как стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе

школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершённым [33].

В ходе диагностического обследования детей с дисграфией обычно отмечается недоразвитие многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухопроизносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, сукцессивных и симультанных процессов, эмоционально-волевой сферы [13].

Существуют различные классификации данного нарушения. Остановимся подробнее на классификации Л.С. Волковой.

- Артикуляторно-акустическая дисграфия. Проблема связана с неверным звукопроизношением, т.е. дети пишут точно так же, как и произносят слова. В данном случае, первым делом необходимо скорректировать звукопроизношение, после чего переходить к коррекции письма.
- Акустическая дисграфия. Для этой проблемы характерна замена букв из одной группы другими (звонких – глухими, свистящих – шипящими и т.д.).
- Аграмматическая дисграфия. Она связана с недоразвитием лексико-грамматической стороны речи. Как правило, это нарушение обнаруживается после третьего класса, когда дети начинают изучать грамматические правила. В итоге обнаруживается, что ребенок испытывает сложности с изменением слова по числам, падежам и т.д. На письме это выражается в неверном написании окончаний, а также неправильном согласовании слов между собой [6].
- Дисграфия на фоне нарушения языкового анализа и синтеза. Проблема выражается в перестановке букв, их пропуске, повторении слогов и букв, написанием лишних букв в слове.
- Оптическая дисграфия. Она связана с несформированностью зрительно-пространственных представлений. Дети с этим нарушением не в

состоянии уловить тонкие различия между очертаниями букв (овалов, палочек и т.д.), что приводит к неправильному отображению на письме. Среди ошибок: зеркальное написание букв, добавление лишних элементов, недописывание или добавление элементов букв [6].

И.Н. Садовникова применила принцип поуровневого анализа специфических ошибок - для удобства их систематизации как в целях их дальнейшего исследования так, и в целях коррекционного воздействия. Это позволило выделить три группы специфических ошибок:

- ошибки на уровне буквы и слога;
- ошибки на уровне слова;
- ошибки на уровне предложения (словосочетания)[45].

Ошибки, проявляющиеся при каждом виде дисграфии, представлены в таблице 1 [26].

Таблица 1.

Виды ошибок при дисграфии

Виды дисграфии	Ошибки
Оптическая дисграфия	1. Замены оптически похожих букв, различающихся надстрочно и подстрочно расположенными элементами (друг – вруг, опушка-опишка); 2. Замены букв, состоящих из похожих, но различных по количеству элементов (молоко – момоко); 3. Пропуски элементов при соединении букв в слово или дописывание лишних элементов; написание букв в зеркальном отображении; 4. неправильное расположение элементов букв (т – пп, х – сс); 5. разная величина букв (микрография и

	<p>макрография), смешение строчных и заглавных букв;</p> <p>б.несоблюдение линии строки, наклона букв, интервала между словами (слишком большое или маленькое расстояние).</p>
<p>Дисграфия на фоне нарушения фонематического анализа и синтеза</p>	<p>1.Замены гласных букв: о- а, о – у, ы – и, а –я, о – ё , у – ю, э –е, ё –ю;</p> <p>2.Замены согласных букв : б –п, д – т, к – г, с- з, ш – ж, в- ф, ц - с, ш – щ.</p>
<p>Аграмматическая дисграфия</p>	<p>1.трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями;</p> <p>2.нарушение смысловых, грамматических связей между отдельными предложениями;</p> <p>3.синтаксические нарушения в виде пропуска значимых членов предложения;</p> <p>4.грубые нарушения последовательности слов;</p> <p>5.рассогласованность в роде, числе, падеже (словоизменение) - за дома (за домом) сарай</p> <p>б.замена форм единственного числа существительными множественного числа;</p> <p>7.замена окончаний слов;</p> <p>8.замена приставок, суффиксов (словообразование);</p> <p>9.неправильное употребление предлогов, окончаний, некоторых приставок и суффиксов, нарушение согласования.</p>

Дисграфия на фоне нарушения языкового анализа и синтеза	1.пропуски согласных при их стечении (дожи – дожди, деки – деньки, состалют – составляют); 2.пропуски гласных (девчки – девочки, пошл – пошли, тчка – тачка, раскачивет – раскачивает); 3.перестановки букв (пакельки – капельки, кулка – кукла); 4.добавление букв (весная – весна); 5.пропуски, добавления, перестановки слогов (весипед – велосипед).
Артикуляторно-акустическая дисграфия	1.Рак – лак; стол – штол ; жук – зук ; ковёр – ковёл; кожа – коза и др.

Классификация дислексий

М. Е. Хватцев по нарушенным механизмам выделяет фонематическую, оптическую, оптико-пространственную, семантическую и мнестическую дислексию. Он считает, что у детей наблюдаются лишь фонематические и оптические формы дислексии. Другие формы отмечаются при афазии вследствие органических поражений головного мозга[6].

С учетом нарушенных операций процесса чтения Р. И. Лалаева выделяет следующие виды дислексии [26], которые представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Виды дислексии

Виды дислексии	Проявление
Фонематическая дислексия	Связана с недоразвитием функций фонематической системы: слухопроизносительной дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза.
Семантическая дислексия (механическое чтение)	Проявляется в нарушении понимания прочитанных слов, предложений, текста при технически правильном чтении, т. е. слово,

	предложение, текст не искажаются в процессе чтения.
Аграмматическая дислексия	Связана с недоразвитием грамматического строя речи, морфологических, и синтаксических обобщений.
Мнестическая дислексия	Проявляется в трудности усвоения букв, в их недифференцированных заменах. Она обусловлена нарушением процессов установления связей между звуком и буквой и нарушением речевой памяти.
Тактильная дислексия	Наблюдается у слепых детей. В основе ее лежат трудности дифференциации тактильно воспринимаемых букв азбуки Брайля.

Проявления дислексии разнообразны в зависимости от ее вида:

При фонематической дислексии выделяется два ее вида, в зависимости от нарушенных процессов. Первый - нарушения чтения, связанные с недоразвитием фонематического восприятия (дифференциации фонем), которое проявляется в трудностях усвоения букв, а также в заменах звуков, сходных акустически и артикуляторно (б - п, д - т, с - ш, ж - ш и т. д.).

Вторая - нарушения чтения, обусловленные недоразвитием функции фонематического анализа и синтеза. При этой форме наблюдаются следующие группы ошибок при чтении: побуквенное чтение, искажения звуко-слоговой структуры слова, трудности чтения обратного слога.

Искажения звуко-слоговой структуры слова проявляются в пропусках согласных при стечении (марка - «мара»); во вставках гласных между согласными при их стечении (пасла - «пасала»); в перестановках звуков (утка - «тука»); в пропуске и вставках звуков при отсутствии стечения согласных в слове; в пропусках, перестановках слогов (лопата - «лата», «лотапа»)[21].

При *семантической дислексии* нарушение понимания прочитанного обусловлено двумя факторами: трудностями звуко-слогового синтеза и нечеткостью, недифференцированностью представлений о синтаксических связях внутри предложения.

Разделение слова на слоги в процессе чтения - одна из причин непонимания читаемого. В результате нарушения фонематического и слогового синтеза дети не могут соединить слоги в слова. Они читают механически, без понимания смысла читаемого.

При *аграмматической* форме дислексии наблюдаются: изменение падежных окончаний и числа существительных («из-под листьях», «у товарищах», «кошка» - «кошки»); неправильное согласование в роде, числе и падеже существительного и прилагательного («сказка интересное», «детей веселую»); изменение числа местоимения («все» - «весь»); неправильное употребление родовых окончаний местоимений («такая город», «ракета наш»); изменение окончаний глаголов 3-го лица прошедшего времени («это был страна», «ветер промчалась»), а также формы времени и вида («влетел» - «влетал», «видит» - «видел») [26].

При *мнестической* форме дислексии дети не могут воспроизвести в определенной последовательности ряд из 3-5 звуков или слов, а если и воспроизводят, то нарушают порядок их следования, сокращают количество, пропускают звуки, слова. Нарушение ассоциации между зрительным образом буквы и слухо-произносительным образом звука особенно ярко проявляется на этапе овладения звуко-буквенными обозначениями[26].

При *оптической дислексии* смешиваются и взаимозаменяются буквы, как отличающиеся дополнительными элементами (Л - Д, З - В), так и состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенные в пространстве (Т - Г, Ь - Р, Н - П - И)[3].

Наблюдается некоторое нарушение оптико-пространственного гнозиса и праксиса на неречевом уровне. Выявляются трудности узнавания букв, написанных одна над другою, дети не могут отличить правильную букву с

правильной, плохо конструируют знакомые буквы, не справляются с добавлением недостающих элементов буквы и преобразованием одной в другую. Выполнение этих заданий требует умения определять различие сходных оптических изображений, анализировать, представлять изображение или букву как целое, состоящее из определенных элементов, по-разному расположенных по отношению друг к другу.

При литеральной оптической дислексии наблюдаются нарушения при изолированном узнавании и различении буквы. При вербальной дислексии нарушения проявляются при чтении слова.

При органическом поражении головного мозга может наблюдаться зеркальное чтение[54].

Учеными выделяется еще одно нарушение письменной речи – *дизорфография*. Она представляет собой устойчивую неспособность применять на практике правила орфографии. Характеризуется постоянным повторением ошибок на письме, при этом у ребенка наблюдается нормальный уровень интеллектуальных способностей.

Существуют разные подходы к классификации данного нарушения.. В логопедии наиболее широкое признание получили классификации на основе нарушения грамматических категорий и степени выраженности. Согласно лингвистическому подходу, выделяют три вида дизорфографии представленные в таблице 3 [6]:

Таблица 3.

Виды дизорфографии и их проявления.

Вид	Проявление
Морфологическая	Стойкие и множественные ошибки проявляются при написании орфографически сложных слов.
Синтаксическая	Частотные ошибки возникают при определении и обозначении связей в

	предложении.
Смешанная	Имеют место систематические грамматические и пунктуационные ошибки, которые не исчезают самостоятельно

С учетом количества ошибок (в пересчете на 100 орфограмм) и способности к решению учебных задач различают три степени дизорфографии:

1. Легкая степень. В письменных работах выявляется 15-20% орфографических ошибок;
2. Средняя степень. Количество ошибок на письме составляет 20%-30%;
3. Тяжелая степень. Ученик допускает от 30% до 50% и более ошибок [6].

Таким образом, нарушения письменной речи связаны в первую очередь со сложным механизмом ее осуществления. В связи с этим данное нарушение является распространенным речевым расстройством. Специалисту, работающему с данными нарушениями важно учитывать механизм нарушения, его симптоматику, структуру дефекта, психологические особенности ребенка. Только при дифференцированном подходе к оценке нарушения возможно осуществление качественной и эффективной коррекционной работы.

1.2. Механизмы формирования письменной речи у детей

Наиболее полно и обстоятельно характеристика письменной формы речи представлена в исследованиях Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Л.С. Цветковой, А.А. Леонтьева и др.

Письменная речь - это особый вид деятельности, включающий в себя три уровня (психологический, сенсомоторный, лингвистический)[29].

На психологическом уровне осуществляется:

- возникновение намерения, мотива к письменной речи;

- создание замысла;
- создание на основе замысла общего смысла;
- регуляция деятельности и осуществление контроля за выполняемыми действиями[29].

Сенсомоторный уровень делится на два подуровня: сенсо-акустико-моторный и оптико-моторный подуровни.

Сенсо-акустико-моторный подуровень обуславливает процесс звукоакустического различения, создает основы для операций акустического и кинестетического анализа звуков, слов, для умения выделять устойчивые фонемы; обеспечивает установление последовательности написания букв в слове, что возможно при сохранной слухоречевой памяти.

Оптико-моторный подуровень отвечает за перешифровку (перекодирование) с одного кода на другой: со звука на букву, с буквы на комплекс тонких движений руки[8].

Перевод с одного уровня на другой возможен лишь благодаря взаимодействующей работе целого ряда анализаторных систем и самого высокого уровня организации речи. Для осуществления письменной речи необходимы: обобщенные представления о звуках данной языковой системы, устойчивые связи звуков и букв, означающих эти звуки и обобщенные в устойчивые графемы.

На лингвистическом уровне происходит реализация перевода внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне в лингвистические коды – лексико-морфологические и синтаксические единицы [8].

При письме звуковой анализ обеспечивается совместной работой акустического и кинестетического анализаторов, перешифровка звуков и букв обеспечивается акустическим, кинестетическим и оптическим анализаторами, при написании буквы осуществляется работа оптического, пространственного и двигательных анализаторов, обеспечивающих тонкие движения руки.

Каждый уровень реализуется за счет работы различных отделов коры головного мозга:

- психологический уровень осуществляется за счет работы лобных отделов головного мозга;
- психофизиологический уровень - за счет заднелобных, нижнетеменных, височных, задневисочных, переднезатылочных отделов;
- лингвистический уровень - за счет передних и задних речевых зон [6].

Таким образом, для осуществления письменной речи необходимо нормальное развитие всех трех структурных уровней, входящих в состав данной деятельности.

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

Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Основная цель человека - зафиксировать, сохранить на определенное время информацию, передать ее другому лицу и т. д. Пишущий составляет план письменного высказывания в уме, соотносит, то, что он хочет написать с определенной структурой предложения. В процессе ему необходимо сохранить нужный порядок слов в фразе, понимать, что уже написал и что ему предстоит написать. Каждое предложение, которое предстоит записать человеку, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова [28].

Одной из сложнейших операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, надо провести анализ его звуковой структуры, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль на начальном этапе освоения навыка письма для определения места звука в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. Оно

помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове[28].

Следующая операция — соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть выделена из списка всех других, особенно от сходных графически. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Анализ и сравнение буквы не является для первоклассника простой задачей.

Следующим этапом является моторная операция процесса письма — воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. Кинестетический контроль над написанием букв подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного. 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.

В совокупности работа всех отделов мозга представляет собой целостную функциональную систему, лежащую в основе письма. Если произойдет сбой в работе хотя бы одного из них, нарушения письма будут являться системными.

Письмо может нарушаться при поражении почти любого участка коры левого полушария мозга - заднелобных, нижнетеменных, височных и затылочных отделов. Каждый из упомянутых зон коры обеспечивает необходимые для протекания акта письма процессы. Кроме этих зон, каждая из которых обеспечивает модально-специфические условия протекания письма, лобные доли мозга обеспечивают общую организацию письма как

сложной речевой деятельности. Они создают условия для программирования, регуляции и контроля за протекающей деятельностью [30].

Если говорить о процессе чтения, то оно также имеет сложную, многокомпонентную структуру. Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. В дальнейшем происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. И наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого. Данный процесс является сложным для освоения дошкольниками, младшими школьниками, особенно среди тех, кто имеет нарушения каких – либо анализаторных систем[20].

В процессе чтения можно условно выделить две стороны: *техническую* (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и *смысловую*, которая является основной целью чтения. Между ними существует тесная связь. Понимание читаемого определяется характером восприятия. С другой стороны, зрительное восприятие испытывает на себе влияние смыслового содержания ранее прочитанного[40].

Этиология дислексии представлена в работах различных исследователей с разных точек зрения. Большинство авторов отмечает наличие патологических факторов, воздействующих в пренатальный, катальный и постнатальный период, воздействие биологических и социальных факторов. Нарушения чтения могут вызываться причинами органического и функционального характера. Дислексии бывают обусловлены органическими повреждениями зон головного мозга, принимающих участие в процессе чтения (например, при афазии, дизартрии, алалии).

Развитие навыков письменной речи у ребёнка возможно только в результате специального обучения, которое начинается с сознательного овладения всеми средствами выражения мысли в письменной форме.

На первом этапе первую трудность в овладении письменной речью для ребенка представляют технические операции письма, формирование двигательных навыков письма. Ребенок учится правильно держать ручку, ориентироваться на странице, строке [49].

Причины нарушений чтения и письма являются сходными, а именно ими являются:

- Первичное недоразвитие анализаторов и межанализаторных связей приводит к нарушению перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую, например, перевод звуков в буквы;
- Степень недостаточности межанализаторных связей коррелирует со степенью и характером затруднений в овладении письменной речью;
- Недоразвитие и повреждения центральной нервной системы, проявляющиеся в нейродинамических нарушениях и парциальной дефицитарности высших психических функций, в функциональной недостаточности их высших форм регуляции;
- Разные виды нарушений сопровождаются у детей различными расстройствами нервно-психической деятельности;
- Функциональная несформированность лобных отделов мозга и связанная с этим недостаточность нейродинамического компонента психической деятельности;
- Дефицитарность подкорковых образований мозга обуславливает недостаточность фоновых компонентов психической деятельности, в том числе и письма;
- Недостаточность высших психических функций (речевых и зрительно-пространственных), обеспечивающих процесс письма, неполноценность тех или иных операций письма, преимущественно лингвистических[44].

Графомоторные навыки являются звеном, завершающим цепочку операций, составляющих письмо. Это дает нам понять, что если данные

навыки будут недостаточно развиты, это повлияет на весь процесс письма в целом. Ребенок, с недостаточно развитыми графомоторными навыками, перегружает свое внимание процессом написания буквы, что дезорганизует и все предшествующие операции[17].

Графомоторные навыки – это способность человека перекодировать звуки (фонемы) речи в соответствующие буквы и начертания их на бумаге с помощью навыков письма[48].

Изучая процесс развития графомоторных навыков можно сделать вывод, что его механизмы сложны, многокомпонентны, что может привести к нарушению формирования данных навыков у ребенка. Именно поэтому, важно начинать развивать графомоторные навыки у детей еще на этапе дошкольного детства.

Важной функцией, обеспечивающей работу данных навыков, является зрительно-моторная координация. Наибольшего развития межанализаторная интеграция достигает в возрасте 6-8 лет. С этого момента зрительно-моторная координация начинает занимать ведущее положение в регуляции графо-моторных движений и развитии соответствующих навыков. Сформированность данных способностей является одним из показателей «школьной зрелости».

Бывает, что эти системы сформированы недостаточно, что может стать причиной различных нарушений. Так незрелость сложных форм зрительно-моторной координации была обнаружена у большинства детей с дислексией и дисграфией, особенно в случаях наиболее тяжелых нарушений [24].

Ребенок пишет криво, неаккуратно, не держит строку и нажим. При этом у него может быть множество ошибок самого разнообразного характера. В таком случае эффективным методом коррекции является развитие общей, мелкой и крупной моторики ребенка.

Ошибки, спровоцированные дисграфией, нужно отличать от естественных затруднений, которые возникают у большинства детей в ходе обучения письму. У школьников, которые только начинают обучаться,

ошибки письменной речи обусловлены сложностью распределения внимания между орфографическими, техническими и мыслительными операциями.

Таким образом, механизмы формирования письменной речи достаточно сложны и разнообразны, что часто вызывает затруднения в овладении данными навыками у детей, особенно среди тех, кто имеет нарушения каких – либо анализаторных систем. Нарушения в развитии навыков письма и чтения у обучающихся многие авторы чаще всего связывают не только с особенностями речевого развития (несформированности у них звукового анализа, грамматических обобщений), но и в слабости развития сложных форм зрительно-моторной координации, обеспечивающих развитие графомоторных навыков.

1.3. Обзор способов коррекции нарушений письменной речи младших школьников с помощью метода мозжечковой стимуляции

Существует большое количество методов коррекции нарушений письменной речи. Нами были рассмотрены различные методы: традиционные логопедические и нейропсихологические.

Коррекция нарушений письменной речи – это определенный комплекс методик, который направленный на устранение неспособности овладеть письмом при нормальных интеллектуальных способностях ребенка [15].

На сегодняшний день проблемы коррекции нарушений письма решаются такими авторами, как И.Н. Садовникова, Л.Н. Ефименкова, Г. Мисаренко, Е.В. Юрова, Л.Г. Парамонова и др. Проблемами коррекции нарушений чтения с научных и практических точек зрения были увлечены были увлечены ученые: Р.И. Лалаева, Л.М. Козырева, С.Н. Костромина, Л.Г. Нагаева, В.И. Городилова.

Логопедическую работу в коррекционных классах рассматривает Р. И. Лалаева; нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития— Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина.

Проблемами дизорфографии занимаются такие ученые, как А.Н. Корнев, И.В. Прищепова, Г.М. Сумченко, В.В. Комарова, О.И. Азова [6].

Далее рассмотрим, какие подходы к коррекции письменной речи описаны в литературе.

Сначала рассмотрим какие основные задачи **коррекции дисграфии** стоят перед младшими школьниками:

- полноценное развитие фонематического синтеза и анализа;
- совершенствование языкового анализа и синтеза на следующих уровнях: слог, слово, предложение, текст;
- развитие пространственно-временных представлений;
- улучшение концентрации внимания, мышления и памяти;
- закрепление и уточнение слухопроизносительных различий фонем;
- развитие слухового, зрительного и кинестетического анализаторов, которые принимают участие в акте речи, чтения, письма;
- развитие и формирование связной речи;
- обогащение словарного запаса [38].

Коррекционная программа, описанная в научной литературе, по устранению дисграфии предусматривает три уровня коррекции: лексический, фонетический и синтаксический [45] .

Выделяют три этапа коррекционной работы:

На первом этапе коррекционной работы внимание учащихся привлекают к работе артикуляционного аппарата, также детей учат оценивать мышечные ощущения во время проговаривания звуков, слов, а также связывать свои ощущения с акустическими раздражениями.

Также необходимо объяснить ребенку взаимосвязь между буквой и звуком. Последующая логопедическая работа направлена на развитие звукобуквенного синтеза и анализа. Большое значение при этом отводится дифференциации букв, которые имеют кинетическое сходство или

одинаковое количество элементов (п-т, л-м, и-ш, и-щ), схожи по пространственному расположению элементов (б-д, в-д, у-ч, г-р).

Начинается работа с оптико-пространственных дифференцировок, для чего ребенку нужно совершить действия с геометрическими фигурами, картинками, выполнить упражнения с конструированием букв с помощью счетных палочек, отгадывание изографов, отгадывание букв. Главная задача логопеда заключается в том, чтобы научить детей отличить друг от друга смешиваемые буквы на основании их специфических признаков[4].

Подобная работа должна проводиться систематически в организационной части занятия. Завершается работа объяснением для детей различия согласных звуков – введение понятия глухих и звонких звуков, их сравнение, выделение отличительных особенностей [2].

Второй этап коррекции дисграфии у младших школьников начинается с уточнения и последующего расширения словарного запаса детей. На этом этапе логопед должен ознакомить детей с синонимией и антонимией слов, при этом не называя эти явления, а детально объясняя их суть. Затем специалист уточняет понимание детей о том, что слова состоят из звуков, которые сливаются в слоги. Затем ученики приступают к усвоению структуры слова, для чего они сначала опираются на ритмический рисунок слова и его графическое изображение, чего опорой им служит слогаобразующая роль гласных. Также на данном этапе коррекционной работы важное внимание уделяется выделению из слова гласных звуков (ударных и безударных).

На третьем этапе коррекции дисграфии логопед переходит к работе над простым предложением. Во время выполнения различных упражнений дети учатся понимать синтаксическую основу предложения. В результате у них закладывается база для овладения навыками синтаксического разбора предложения на последующих этапах обучения. Также параллельно ведется работа над грамматическим оформлением предложения. На занятиях логопед учит ребенка с дисграфией правильно согласовывать части речи.

Очень важно, чтобы на всех этапах коррекции ребенок постепенно обогащал свой словарный запас[14].

У части детей со смешанными проблемами письменной речи могут оставаться несформированными некоторые неречевые процессы (слуховое и зрительное внимание, мышление, память), поэтому на протяжении всего курса коррекции логопед должен включать в занятия задания, направленные на их развитие. Для преодоления дисграфии и достижения поставленных целей активно используются различные игры: во время работы над определением гласных звуков — подвижные и дидактические игры с мячом, для формирования навыков анализа и синтеза — дидактические игры («Пирамида», «Игрушечный магазин»).

На всех этапах коррекции письменной речи эффективно применять речевые логопедические игры[35].

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза

К основным задачам коррекции дисграфии, вызванной нарушением языкового анализа и синтеза, относят формирование, постепенное развитие и совершенствование навыков анализа структуры предложения, а также слогового и фонематического синтеза и анализа.

Развитие этих навыков предусматривает следующие этапы работы:

- определение ребенком количества, места и последовательности слов в предложении;
- выделение из слога и слова гласного звука;
- различение в составе слова гласных и согласных звуков;
- определение в слове количества и места слога;
- составление слов с помощью перестановки слогов и добавления звуков;
- вычленение из слова первого и последнего звука, а также определение его места;
- определение последовательности и позиционного места в слове[31].

Для формирования навыков и их закрепления во время коррекционных занятий логопеды используют комплекс различных упражнений:

- Вставить пропущенные буквы в словах (например, кры...а, ру...а);
- Подобрать слова, в которых заданный логопедом звук стоял бы на первом, втором, третьем месте. Например, если по этой схеме придумывать слова со звуком [к], то ими могут стать кот (на первом месте), окно (на втором), мак (на третьем месте);
- Добавить несколько звуков к одному слогу таким образом, чтобы получились разные слова[7].

Аграмматическая дисграфия

К основным задачам коррекции этой разновидности дисграфии относятся формирование и совершенствование следующих навыков: умения максимально точно соотносить определенные слова с явлением, предметом, действием; понимать морфологический состав слов; уметь грамматически правильно оформлять свою речь; связно говорить.

Для формирования этих навыков рекомендованы следующие направления коррекционной работы:

- Уточнение значения слов, которые есть в словарном запасе ребенка, он затем постепенно в процессе обучения обогащается;
- Освоение навыков словообразования;
- Формирование и развитие грамматически правильного оформления речи за счет овладения связью слов в предложениях, словосочетаниями, моделями синтаксических конструкций[52].

Оптическая дисграфия

Во время коррекционной работы по устранению оптической дисграфии основной целью является развитие зрительного восприятия и последующей дифференциации смешиваемых букв на письме. Для преодоления оптической дисграфии необходимо научить ребенка представлениям о величине, форме и

цвете, конструированию букв, их нахождению и выделению, ориентированию в окружающем пространстве.

Для начала логопед сосредотачивается на развитии пространственных представлений у ребенка. Для этого он может попросить учащегося нарисовать эти буквы с определенной последовательностью движений.

Затем учитель переходит к развитию фонематического анализа и синтеза. Для этого на доске он пишет несколько цифр и букв (р, ш, и, г, у, а, к). После логопед дает ученикам следующие задания: выбрать только буквы и составить из них слово (игрушка), определить какой звук находится на первом и четвертом месте полученного слова[9].

Для закрепления понимания различий между буквами ученик выполняет упражнения. Например, ему нужно списать слова, при этом вставляя вместо точек пропущенные буквы (п...рам...да). Еще одно упражнение предусматривает составление из букв слова «грузовик» новых слов. Затем в этих словах ученику нужно подчеркнуть изучаемые на уроке буквы.

В процессе работы по формированию пространственных представлений необходимо учитывать особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе, психологическую структуру оптико-пространственного гнозиса и праксиса, состояние этих функций у детей с дисграфией[25].

Важным является уточнение пространственного расположения фигур и букв. Детям предлагаются карточки с различными фигурами и задания к ним:

- написать буквы справа или слева от вертикальной линии;
- положить кружок, справа от него квадрат, слева от квадрата поставить точку;
- нарисовать по речевой инструкции точку, ниже — крестик справа от точки — кружок;

— определить правую и левую стороны предметов, пространственные соотношения элементов графических изображений и букв[27].

Акустическая дисграфия

Коррекционная работа по преодолению акустической дисграфии базируется на развитии у учащихся следующих навыков:

- слухового восприятия;
- представления о звуках;
- фонематического анализа и синтеза;
- различения смешиваемых звуков по звонкости и глухости, твердости и мягкости [22].

Перед осуществлением работы по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии необходимо провести коррекцию нарушений звукопроизношения.

Конечной целью коррекционной работы является формирование действий фонематического анализа в умственном плане, по представлению.

Далее рассмотрим методики коррекционной работы при **дислексии**.

При коррекции дислексии основными методами логопедической работы являются:

- Дыхательная, зрительная и артикуляционная гимнастики;
- Стимулирующий массаж и самомассаж кистей и пальцев рук;
- Ритмико-речевая, музыкальная и витаминная терапия;
- Зеркально-симметричное рисование обеими руками;
- Упражнения для развития зрительно-моторных координаций, оперативного поля чтения. Модифицированные зрительные диктанты Федоренко;
- Интеллектуально-развивающие словесные игры: анаграммы, изографы, ребусы, криптограммы, перевёртыши, волшебные цепочки, словесные лабиринты, слова-матрёшки и другие;
- Поисковые таблицы слов «Фотоглаз»;

- Метод «озвученного» чтения;
- Метод словесных анаграмм;
- Автоматизация оперативных единиц чтения по специальным слоговым таблицам[26].

При фонематической дислексии:

Упражнения:

- придумать слова, начинающиеся на определенный звук, например: [Р]: радость, робот, радуга (звук в середине слова – корка, парта, пирог; звук в конце слова – комар, помидор);
- придумать слова с тремя, четырьмя или пятью звуками; -поднять цифру с количеством звуков в слове;
- придумать цепочку слов, в котором слово начинается на тот звук, которым заканчивалось предыдущее слово (кот – тапки – ириска – ананас – сон – носок – корона...);
- распределить картинки в зависимости от количества слогов в слове;
- составить слово из первых слогов слов на предлагаемых картинках, например: из слов «дорога», «машина» — «дома»[36].

При семантической дислексии:

- слитно произнести слова, представленные в виде последовательно произнесенных отдельно звуков, например: К, О, Т – кот, Р, А, М, А – рама;
- слитно произнести слова, предъявленные по слогам, например: ко-ро-ва, о-го-род-ник;
- слитно произнести предложение, которое взрослый произносит по слогам: ко-ро-ва па-сет-ся на лу-гу;
- определить, какое предложение правильное, например: кот поймал мышку» или «мышка поймала кота»;
- прочесть слово, словосочетание, предложение и выбрать подходящую картинку[10].

При аграмматической дислексии:

- составить предложение по картинке и выложить фишками схему предложения под картинкой;
- игры на формирование функций словоизменения, например: «одного» — стул – стулья, «назови ласково» — капля — капелька, «чья картинка» — кошка моя, солнышко мое, варежки мои, компьютер – мой; «без чего нарисовал художник картинку» — стол без ножки, чайник без ручки и т.п.;
- игры на формирование функций словообразования, например: «профессии» - воспитывает детей воспитатель; «образуй действие» - красный – краснеть [9].

При мнестической дислексии:

- графические и слуховые диктанты, когда по памяти ребенок должен воспроизвести ряд букв, слов, предложений либо запомнив на слух, либо предъявленных письменно;
- упражнения на звуко-буквенный анализ и синтез с упором на чтение [12].

При оптической дислексии:

- Назвать контурные изображения предметов, узнать перечеркнутые изображения, назвать наложенные друг на друга изображения предметов;
- найти букву среди ряда других букв, найти букву среди перечеркнутых букв, выделить, наложенные друг на друга буквы, определить неправильно расположенные буквы;
- запомнить последовательно ряд из 8-10 картинок (букв, цифр);
- определить пространственное положение предмета, буквы, цифры, например: «положи книгу слева от себя, а карандаш справа от книги»;
- найти фигуру, букву в ряду сходных;
- реконструировать букву, добавляя элемент: [Л – А, К – Ж, Г – Б, Р – В].

- буквы можно лепить из пластилина, выкладывать из палочек, спичек, мозаики, красочных верёвок, вырезать из цветной бумаги, выжигать на дощечках;
- предложить ребёнку обводить пальцем выпуклый контур букв, тактильное опознание «наждачных» букв;
- можно использовать приём «Дермолексия», когда педагог на ладони ребёнка рисует букву, а ребёнок опознаёт её с закрытыми глазами, причём рисовать нужно на «ведущей» руке, для стимуляции ведущего полушария[16].

Упражнения для развития техники чтения:

- «Догонялки» (учитель или быстро читающий ученик читает вслух, остальные шёпотом стараются его обогнать, можно ведущему замолчать и читать про себя, через некоторое время опять начать читать вслух, сверится с детьми, кто обогнал, кто отстал);
- «Наступи на пятку» (чтение в паре либо учитель – класс через слово в быстром темпе);
- Чтение в парах или группах по одному предложению (чья пара (группа) быстрее закончит чтение; чтение в паре тренирует умение распределять внимание и положительно влияет на улучшение качества чтения слабых учащихся) и др.[11].

Рассмотрим особенности коррекционной работы при **дизорфографии** в работах различных ученых.

Изучив различные источники, мы пришли к выводу, что на сегодняшний день являются наиболее актуальными и значимыми исследования по данной теме таких авторов, как Александр Николаевич Корнев, Ирина Владимировна Прищепова, Ольга Ивановна Азова. Рассмотрим как подходят к коррекции дизорфографии данные исследователи [19].

По мнению Корнева А.Н. коррекционная работа при дизорфографиях должна базироваться на нескольких ключевых принципах:

- Формирование полноценных морфологических представлений и навыков морфологического анализа;
- Отработка алгоритмов решения орфографических задач сначала на легком речевом материале: вставка букв, выделение орфограмм, письмо под орфографическую диктовку, выбор из нескольких вариантов написания — верного;
- При формировании орфографических навыков использование не только метода сознательного применения правил, но и альтернативных приемов усвоения навыка правописания[23].

В работах И.В. Прищеповой описана методика коррекции дизорфографии у школьников 2-3 классов с нерезко выраженным ОНР. Коррекционная работа, описанная автором, осуществлялась в несколько этапов:

I этап - выполнение орфографических действий с помощью логопеда, их материализация. Широко используется наглядный материал, карточки с гласными и согласными буквами, их условными обозначениями.

II этап - закрепление орфографических знаний с использованием разнообразных схем, графических и условных обозначений, букв и их сочетаний, таблиц.

III этап - выполнение орфографических действий при громком разьяснении школьниками выполняемых шагов в виде рассуждений и выводов.

IV этап — систематизация полученных знаний, умений и навыков, перевод в умственный план, выполнение определенных операций в плане внутренней речи, рассуждений «про себя»[43].

На наш взгляд наиболее интересна работа в данном направлении Ольги Ивановны Азовой. Она выделяет следующие направления логопедической работы по устранению дизорфографии:

- Совершенствование звукопроизношения и звукослоговой структуры слова;
- Развитие слогового анализа и синтеза;
- Работа над ударением: определение ударного слога и ударного гласного, дифференциация ударных и безударных гласных в слове;
- Развитие фонематического восприятия (слуховой дифференциации звонких и глухих, твердых и мягких согласных, аффрикат и их компонентов);
- Развитие морфемного анализа, с выделением общей морфемы и определением ее звукового состава в сильной позиции;
- Формирование лексического компонента [1].

Также нами были рассмотрены различные подходы к коррекции графомоторных навыков, как одной из причин нарушений письменной речи.

Одним из современных методов, описанный в литературе и применяемый специалистами - метод мозжечковой стимуляции в коррекции данных нарушений.

Метод мозжечковой стимуляции является одним из нейропсихологических методов, способных комплексно воздействовать на развитие речи, чтения, письма у детей. Данный метод эффективен в коррекции нарушений зрительно – моторной координации, что имеет немаловажное значение в коррекции нарушений письменной речи в целом[56].

Программа Learning Breakthrough на оборудовании Balametrics – это программа мозжечковой стимуляции, созданная в США в середине XX века [55].

Ее основателем стал доктор Фрэнк Бильгоу, который в начале 1960-ых годов, будучи учителем в школе, заметил, что дети, делающие на переменах упражнения на равновесие, координацию движений и развитие зрительно-

моторной координации, более успешны в учебе. Этот простой факт и стал основой разработки его системы развития мозжечка как средства повышения успеваемости детей в школе. Таким образом, была выявлена связь между двигательной активностью и развитием навыком письма и чтения.

Френк Белгау доказал, что физическая активность на балансировочной доске с использованием всего комплекта дополнительных тренажеров в течение 12-24 недель, развивает навык чтения, спортивные способности, улучшает физическую подготовку, а также способность к обучению.

Указанные результаты возможны вследствие того, что выполняемая двигательная деятельность:

- повышает эффективность работы нейронов головного мозга человека;
- увеличивает общее количество нейронов;
- увеличивает количество нейронных связей между различными структурами мозга, улучшая интеграцию между ними [57].

Результаты исследований также подтвердили справедливость базового принципа оборудования, сформулированного ранее Френком Белгау, и описывающего влияние любой деятельности человека на работу головного мозга.

Мозжечковая стимуляция – это система физических упражнений, направленных на совершенствование функций мозжечка и базальных ганглиев структур мозга, активно участвующих в формировании речи [33].

Мозжечковая стимуляция базируется на обеспечении мозга базисными навыками, которые помогают усвоению любой информации, и представляет собой серию реабилитационных методик, которые направлены на нормализацию работы ствола головного мозга.

Важно понимать, что упражнения программы не направлены на развитие какой – то определенной структуры мозга. Упражнения вовлекают в работу очень много мозговых систем и объединяют их. Мозговые структуры и процессы, которые развиваются специалистом во время выполнения упражнений на балансировочной платформе - это основополагающие

структуры и процессы, которые воздействуют на зрительные способности, координацию глаз и рук, чтение, письмо, речь и т.д

Во время выполнения различных упражнений ребенок стоит на балансировочной доске. В этот момент требуется включение функций моторного планирования и поддержания баланса, слуховых и зрительных функций, что приводит к повышению внимания, включенности когнитивных процессов.

Для выполнения упражнений требуется дополнительное оборудование - сенсорные мешочки, цветная рейка, мишень обратной связи с различными графическими элементами, мяч прыгун и мяч – маятник на штанге. В ходе выполнения упражнения задействованы следующие функциональные системы:

- вестибулярная;
- моторная;
- сенсорная;
- проприоцептивная;
- глазодвигательная;
- кинестетическая;
- аудиальная [41].

В ходе выполнения упражнений мозг ребенка вынужден быстрее и чаще реагировать на раздражение от вестибулярной системы и от системы проприорецепции, что способствует формированию более совершенных и эффективных нейронных сетей. Межполушарное взаимодействие, развивающееся в ходе занятий, делает мозг более пластичным и компенсирует функциональные или органические недостатки базовых структур мозга.

Большинство упражнений на балансирующей доске пересекают среднюю линию тела, многократное повторение которых приводит к значительному улучшению межполушарного взаимодействия. А это является

необходимой предпосылкой для формирования речи и других психических процессов.

В зависимости от индивидуальных показателей ребенка, уровня освоения программы специалист регулирует последовательность выполнения заданий, выбирает уровень сложности, отслеживает и анализирует изменения, происходящие в развитии ребенка [37].

Балансир для рук развивает связи рука - глаз, глаз-рука, ребенок лучше держит строку, а, следовательно, читает. Большая часть упражнений предполагает слежение глазами за шариками или рукой во время его (ее) движения по тренажеру. Это обучает произвольным движениями глаз, укрепляет глазные мышцы, которые необходимы для построчного прослеживания при чтении, при письме. Если построчное слежение не сформировано, то педагог замечает следующее:

- Нарушение техники чтения. Такие учащиеся не удерживают рабочую строку при чтении, перескакивают со строки на строку, вследствие чего не могут понять смысл прочитанного;
- Нарушение скорости чтения. Учащиеся читают медленно;
- Забывание начертания редко встречающихся букв или смешение близких по оптическим характеристикам букв (ч и ц, ш и щ);
- Ошибки при списывании;
- Трудности в копировании и срисовывании образца [39].

Тренируя и развивая мозжечок, а также и другие отделы мозга, связанные с ним, улучшаются:

- Крупная и мелкая моторика: улучшаются плавность движений, точность, ловкость, осанка, походка;
- Зрительно-моторная координация: улучшается почерк, манипулирование мелкими предметами, устраняются эффекты отзеркаливания букв и цифр, буквы пишутся более ровно и не выходят за пределы строки;

— Улучшаются глазодвигательные функции, что повышает скорость чтения [19].

Таким образом, по – нашему мнению, применение современных инновационных разработок, внедрение здоровьесберегающих и здоровьеразвивающих технологий являются неотъемлемой частью работы современных специалистов, работающих с детьми с нарушениями. Методы работы основанные на принципе мозжечковой стимуляции, позволяют достичь положительных результатов в логопедической практике, что подтверждают различные исследования.

Выводы по первой главе

Исходя из анализа литературных источников, можно сделать вывод о том, что письменная речь является сложным процессом, осуществление которого обеспечивают ряд анализаторных систем и уровней. Если один из данных механизмов станет дефектным, весь процесс будет нарушен. Структура акта письма, формирование навыка его осуществления, его психофизиологические механизмы представляют сложность для освоения младшими школьниками навыков письменной речи.

Для большинства исследователей данная тема является актуальной и значимой. Это подтверждается разнообразием классификаций нарушений письменной речи, разного рода взглядов на их механизмы и способы коррекции.

Ведущими речевыми предпосылками письма, по мнению большинства авторов, являются сформированность у детей младшего школьного возраста: устной речи, зрительно - пространственного и слухо-пространственного гнозиса, соматопропространственных ощущений, двигательной сферы (подвижности, переключаемости, устойчивости) и сформированность общего поведения – регуляция, саморегуляция, контроль над действиями, намерениями, мотивами поведения.

Таким образом, причины затруднений в усвоении письма и чтения у обучающихся многие авторы видят не только в нарушениях устной речи, но и в слабости развития сложных форм зрительно-моторной координации, обеспечивающих развитие графомоторных навыков. Незрелость сложных форм зрительно-моторной координации была обнаружена у большинства детей с дислексией и дисграфией.

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация обследования особенностей письменной речи у детей младшего школьного возраста

Цель констатирующего эксперимента: выявить уровень развития письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Задачи констатирующего эксперимента:

- Определить диагностические методики, позволяющие выявить особенности развития навыков письменной речи;
- Разработать критерии и характеристики уровней развития навыков письменной речи у младших школьников;
- Выявить особенности развития навыков письменной речи у детей младшего школьного возраста в ходе констатирующего эксперимента;
- Провести качественный и количественный анализ результатов констатирующего эксперимента.

Нами проводилось исследование состояния навыков письменной речи детей младшего школьного возраста на базе «МБОУ школа № 7 г. Ростова-на – Дону им.А.П.Береста». В исследовании принимало участие 30 учащихся 3-х классов. Все дети были разделены на 2 группы: экспериментальная группа, включающая детей, имеющих различные нарушения письменной речи и контрольная группа, дети с нормальным развитием письменной речи. Список детей, заключение ПМПК, возраст детей представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Список учащихся экспериментальной и контрольной группы.

№	Экспериментальная группа	Возраст	Заключение	Контрольная группа	Возраст	Заключение
1	Алина П.	9	Артикуляторно – акустическая дисграфия, Оптическая дисграфия, оптическая дислексия	Александр Ш.	10	Нормотипичное развитие
2	Артем Г.	10	Оптическая дисграфия, оптическая дислексия	Алена Д.	9	Нормотипичное развитие
3	Андрей З.	9	Оптическая дисграфия, оптическая дислексия	Анна Е.	10	Нормотипичное развитие
4	Валерия Д.	9	Дисграфия, связанная с нарушением языкового анализа и синтеза, оптическая дисграфия, оптическая дислексия	Антон В.	10	Нормотипичное развитие
5	Дарья М.	9	Акустическая дисграфия, Оптическая дисграфия,	Валерий Ч.	9	Нормотипичное развитие

			оптическая дислексия			
6	Денис М.	10	Артикуляторно-акустическая дисграфия, Фонематическая дислексия, Оптическая дисграфия, оптическая дислексия	Вера Х.	9	Нормотипичное развитие
7	Ирина Г.	9	Аграмматическая дисграфия, Оптическая дисграфия, оптическая дислексия	Виктория О.	10	Нормотипичное развитие
8	Карина А.	10	Оптическая дисграфия, оптическая дислексия	Виолетта Б.	9	Нормотипичное развитие
9	Кристина Б.	10	Акустическая дисграфия, оптическая дисграфия, оптическая дислексия	Владислав Ш.	9	Нормотипичное развитие
10	Ксения К.	10	Акустическая дисграфия, оптическая дисграфия, оптическая дислексия	Диана Е.	10	Нормотипичное развитие
11	Матвей Г.	10	Акустическая дисграфия,	Екатерина С.	10	Нормотипичное развитие

			оптическая дисграфия, оптическая дислексия			
12	Савелий Г.	9	Оптическая дисграфия, оптическая дислексия	Михаил П.	9	Нормотипичное развитие
13	София Ж.	9	Дисграфия, связанная с нарушением языкового анализа и синтеза, оптическая дисграфия, оптическая дислексия	Николай Б.	10	Нормотипичное развитие
14	Надежда С.	10	Оптическая дисграфия, оптическая дислексия	Оксана С.	9	Нормотипичное развитие
15	Юлия Ф.	9	Оптическая дисграфия, оптическая дислексия	Ульяна П.	9	Нормотипичное развитие

Проведя анализ литературы и диагностических методик разных авторов, мы определили два направления диагностики:

1. Логопедическое обследование проводили по методике Т.А. Фотековой [51].
2. Нейропсихологическое обследование было проведено по методике О.Б. Иншаковой, Т.В. Ахутиной [34].

Рассмотрим содержание диагностического исследования особенностей письменной речи по методике Т.А. Фотековой, которое состояло из нескольких серий заданий.

Первая серия.

Цель - Исследовать навыки языкового анализа.

Инструкция для ребенка:

Отвечай на мои вопросы. Сколько слов в предложении «Около реки рос камыш»? Какое второе слово в этом предложении? Сколько слогов в слове «река»? Сколько слогов в слове «бабочка»? Какой второй слог в слове «бабочка»? Сколько звуков в слове «мак»? Сколько звуков в слове «папка»? Какой первый звук в слове «папка»? Какой третий звук в слове «школа»? Какой звук после «ш» в слове «школа»?

Оценка результатов:

3 б. — правильный ответ;

2 б.— самокоррекция;

1 б.— правильный ответ после стимулирующей помощи;

0 б. — неправильный ответ после стимулирующей помощи.

Можно отдельно проанализировать результаты выполнения первых пяти проб, позволяющих судить о сформированности языкового анализа, и последних пяти проб, проверяющих звуковой анализ. Максимальная оценка за серию — 30 баллов [51].

Вторая серия

Цель - Исследовать навыки письма.

Инструкция для учащихся 3-го класса

Диктант «ПТИЦЫ»

Наступил декабрь. Выпал пушистый снег. Он покрыл всю землю белым ковром. Замерзла речка. Птицам голодно. Они ищут себе пищу. Дети кладут в кормушку хлеба и зерен.

Оценка результатов:

45б. — не более 3 ошибок, связанных с нарушением правил орфографии или пунктуации или пропуском слова при письме под диктовку;

30 б. — допускается до 5 погрешностей не дисграфического характера и/или 1-2 — дисграфического;

15 б. — до 5 орфографических и пунктуационных ошибок и/или не более 5 дисграфических;

0 б. — множественные дисграфические и орфографические ошибки.

Максимальная оценка — 45 баллов [51].

Третья серия

Цель - Исследовать навыки чтения.

Инструкция для учащихся 3-го класса

Прочитай текст. (Для чтения дается текст «Как я ловил раков», А.Н. Корнев, 1997.)

В нашей деревне текут два ручейка. В них живет много раков. Мальчики ловят их руками под камнями, в дырах между корнями или под берегом. Потом они варят их и лакомятся ими. Одного рака я получил от моего друга, и он мне очень понравился, был очень вкусный. Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать, а трудно сделать. У раков свое оружие — клешни, которыми они щиплются как следует. Кроме того, я боялся сунуть руку в дыру между корнями. Ведь можно прикоснуться к лягушке или даже змее! Мой друг посоветовал мне, как можно ловить раков совсем по-другому... Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо. Рак крепко схватит мясо, и затем его легко вытащить из воды, как рыбу на удочке. Этот способ мне очень понравился, и поэтому я подготовил все нужные вещи. В пруду я нашел глубокое место и сунул палку в воду.

Для выяснения понимания смысла прочитанного ребенку следует задать 2—3 вопроса или попросить пересказать то, что он успел прочитать.

Оценка результатов:

Оценивание происходит по трем критериям.

3-й класс

Критерий скорости чтения:

15 б. — высокая скорость чтения, 60 и более слов в минуту;

10 б.— средняя скорость чтения, от 45 до 59 слов;

5 б.— низкая скорость чтения, от 30 до 44 слов;

0 б. — очень низкая скорость чтения, 29 и менее слов.

Критерий правильности чтения

15 б. — не более 3 ошибок с самокоррекцией;

10 б. — не более 6 ошибок на уровне слова, большая часть исправлена самостоятельно;

5 б.— до 6 ошибок на уровне слова и слога, без саморрекции;

0 б. — множественные ошибки на разных уровнях.

Критерий понимания смысла прочитанного

15 б.— полное понимание смысла прочитанного;

10 б.— неполное понимание;

5 б. — фрагментарность или незначительное изменение смысла ситуации;

0 б.— отсутствие понимания прочитанного или грубое искажение смысла.

Оценка за чтение складывается из суммы оценок по каждому критерию. Максимальная оценка — 45 баллов [51].

Максимальная оценка за все задания, проверяющие состояние письменной речи — 120 баллов.

Используя выше описанную методику мы можем выявить следующие уровни сформированности письменной речи у детей экспериментальной группы:

Высокий уровень (В) – 100-80%. Характеризуется отсутствием ошибок при письме и чтении, либо их незначительным количеством. Языковой анализ и синтез полностью сформирован. Ребенок читает по слогам плавно (пл./сл.) или более совершенным способом. Самостоятельно придумывает название, выражающее главную мысль прочитанного текста, правильно

отвечает на все вопросы. Ребёнок правильно воспринимает и воспроизводит на письме языковые единицы и символы (последовательность и количество) Ребенок допускает незначительные нестабильные ошибки в восприятии и воспроизведении на письме языковых единиц и символов

Средний уровень (С) – 79,9 – 65% . Характеризуется появлением ошибок при письме и чтении. Ребёнок затрудняется в выделении предложений из текста, но делит предложения на слова, слова на слоги, хотя у него возникают определённые трудности при делении на слоги слов сложной слоговой структуры, допускает ошибки в определении ударного слога. Языковой анализ и синтез сформирован. Читает по слогам отрывисто. При чтении допускает некоторые неточности, не искажающие смыслового содержания. Выбирает наиболее точное название текста из нескольких предложенных, при ответе на вопросы допускает некоторые неточности.

Уровень ниже среднего (НС) – 64,9 – 45%. Характеризуется недостаточной степенью развития навыков чтения и письма, проявляющихся в появлении ошибок при письме и чтении. Языковой анализ и синтез имеют нарушения. Чтение замедленное, отрывистое. При чтении ребенок допускает некоторые неточности, но не искажает слова. Не может подобрать правильное название текста ,но понимает прочитанное. Ребёнок допускает грубые ошибки в восприятии и воспроизведении на письме языковых единиц и символов.

Низкий уровень (Н) – 44,95%– и ниже. Характеризуется большим количеством ошибок при письме и чтении, низким уровнем развития навыков языкового анализа. Языковой анализ и синтез не сформирован. Ребенок читает по буквам или не может прочесть ни одного слова. Допускает многочисленные ошибки, искажающие слово, испытывает большие затруднения при чтении. Прочитанное не понимает или улавливает лишь отдельные детали.

Для нейропсихологического обследования физиологических механизмов, лежащих в основе формирования моторной сферы при развитии

навыков письменной речи мы выбрали методику Т.В Ахутиной, О.Б Иншаковой «Нейропсихологическое обследование письма и чтения» [34].

Для нашего обследования мы выделили 4 направления:

1. Обследование динамического праксиса;
2. Обработка кинестетической информации;
3. Обработка зрительной информации;
4. Оценка зрительно – пространственной ориентировки у ребенка.

Представим краткое содержание направлений и заданий, используемых на констатирующем этапе.

Первое направление – обследование динамического праксиса включает в себя 4 пробы:

1. Трехэтапная проба «Кулак-ребро-ладонь»;
2. Проба на реципрокную координацию;
3. Графическая проба;
4. Ритмическая проба.

Второе направление - обследование функций обработки кинестетической информации включает в себя 2 пробы:

1. Проба «Поза пальцев»;
2. Проба Хэда.

Третье направление – обследование функций обработки зрительной информации включает в себя 3 пробы:

1. Проба Поппельрейтера;
2. Таблицы Шульте;
3. Оценка скорости включения внимания ребенка в инструкцию.

Четвертое направление - оценка зрительно - пространственной ориентировки у ребенка включает в себя 3 пробы:

1. Конструктивный праксис;
2. Проба на зрительно-пространственную память (запоминание невербализуемых фигур);
3. Оценка координации у ребенка.

Дополнительные материалы для проведения проб представлены в **Приложении 1.**

Рассмотрим методику диагностики по направлениям.

1 направление. Обследование динамического праксиса включало в себя следующие пробы:

Трехэтапная проба «Кулак-ребро-ладонь»

Цель – установить возможность усвоения двигательной программы по наглядному образцу и способность к автоматизации двигательного навыка, переключения с одного движения на другое.

Существуют развернутые и краткие варианты этой пробы: с использованием одной или двух рук, с выполнением одной или двух последовательностей движений.

Процедура проведения пробы. Педагог, сидя напротив ребенка, демонстрирует ему последовательность движений рукой.

Инструкция: «Сейчас я покажу тебе движения рукой, а ты внимательно смотри и запоминай, сам пока ничего не делай».

Психолог выполняет последовательность движений «ладонь — кулак — ребро». Его рука располагается по центру относительно ребенка. При выполнении только кисть руки (но не запястье!) касается стола. Последовательность выполняется 3 раза. Перед последней серией, не делая паузы в своих движениях, психолог предупреждает: «И последний раз». Затем предлагает ребенку самостоятельно воспроизвести серию. Выбор руки зависит от ребенка.

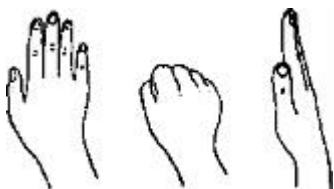


Рисунок 1. Образец выполнения пробы «Кулак – ребро – ладонь»

Оценка результатов пробы осуществляется по пяти показателям: для правой руки и левой руки.

1. Усвоение двигательной программы

- 5 б. - усвоение после первого предъявления;
- 4 б. - усвоение после второго предъявления
- 3 б. - после совместного выполнения;
- 2 б. - после совместного выполнения с речевой инструкцией.

2. Выполнение программы

- 5 б. - выполнение плавно, автоматически;
- 4 б. - выполнение с переходом от поэлементного выполнения к плавному;
- 3 б. - выполнение «пачками», т. е. отделяя паузами одну серию от другой;
- 2 б. - поэлементное, неавтоматизированное выполнение;
- 1 б. - отказ от выполнения

3. Ошибки серийной организации:

- 5 б. - безошибочное выполнение;
- 4 б. - единичные сбои;
- 3 б. - расширение структуры
- 2 б. - выраженные персеверации.

4. Пространственно-кинестетические ошибки: безошибочное выполнение; вертикальное положение кулака при выполнении первой программы (ЛКР); разворот ладони на 180° при выполнении обеих программ.

5. Кинестетические и позотонические характеристики выполнения : неловкие, плохо скоординированные движения (возможно с участием всего корпуса); движения соответствуют программе.

Вторая проба - проба на реципрокную координацию.

Цель пробы - исследование сформированности механизмов серийной организации движений и межполушарного взаимодействия.

Процедура проведения пробы. Проба заключается в одновременном сжимании в кулак распрямленной ладони одной руки и разжимания кулака другой руки. Психолог показывает движения, сопровождая их инструкцией.

Инструкция: «Положи руки на стол... Так. Сожми одну руку в кулак... А теперь одновременно меняй положение рук...»

При выполнении только кисти рук (но не запястья!) касаются стола. Психолог 3-4 раза выполняет движения вместе с ребенком, а затем ребенок делает их самостоятельно. После усвоения программы психолог просит ребенка выполнять движения руками быстрее и наблюдает за выполнением 7-10 пачек.



Рисунок 2. Образец выполнения пробы на реципрокную координацию.

Оценка результатов пробы осуществляется по трем показателям:

1. Выполнение

- 5 б. — реципрокно плавно;
- 4 б.— со сбоями (отставанием той или иной руки, самоисправлениями);
- 3 б. — поочередно (сначала движение выполняет одна рука, потом другая);
- 2 б.— с уподоблением (обе руки выполняют одинаковые движения).
- 1 б.— отказ от выполнения

2. Темп выполнения:

нормальный или быстрый; замедленный; медленное выполнение, при увеличении темпа распад движений.

3. Кинестетические характеристики выполнения

неловкие, плохо скоординированные движения (возможно с участием всего корпуса), передвижение рук.

Графическая проба.

Цель - исследование возможности усвоения двигательной программы при графическом предъявлении образца, плавного переключения с одного элемента программы на другой, автоматизации двигательной серии.

Кроме того, проба может дать информацию о развитии зрительно-моторных координаций и пространственных функций (соблюдение строки). При выполнении выявляются также тенденция к микрографии, нейродинамические характеристики движения — темп деятельности, утомляемость, важные для оценки функций I блока мозга.

Процедура проведения пробы.

Проба заключается в рисовании Узора, составленного из двух чередующихся элементов: П и Л, высота которых равна 0,8-0,9 см, а ширина — 0,6-0,7 см. Ребенку предъявляется образец узора, и он продолжает его до конца строки по узкой стороне листа формата А4. Начинать рисовать узор необходимо, отступив 1 см от левого края и приблизительно одну треть высоты листа, чтобы уменьшить вероятность использования горизонтального края для ориентации строки. Фиксируется время выполнения пробы.

Инструкция: «Сейчас я начну рисовать узор, а ты продолжи его до конца строки. Только фломастер отрывать от листа нельзя». Если в ходе выполнения ребенок сбивается с образца, то его внимание вновь обращается к образцу: «Посмотри на образец. Будь внимательнее».

Оценка результатов пробы осуществляется по следующим количественным и качественным показателям:

1. Выполнение:

5 б. — безошибочное выполнение (допускается увеличение или уменьшение размеров элементов не более чем в 1,5 раза, единичный отрыв карандаша, уход строки не более чем на 1 см.);

4 б. — небольшое увеличение количества неточностей, перечисленных выше, компенсаторное изменение программы по типу расподобления (разная величина элементов);

3 б. — единичные ошибки (сдвоенные элементы узора), искажение программы по типу уподобления (появление «площадки» между элементами, замена вертикальных линий пологими);

2 б. — стойкая тенденция к персеверациям с самостоятельной коррекцией ошибок;

1 б. — стойкие персеверации упрощенной программы

2. Остановки (отрывы) при выполнении: отсутствие остановок; 1-2 остановки; 3-4 остановки; 5-8 остановок; 9 и более.

3. Следование программе: отсутствие ошибок; переход к правильной программе после указания педагога; уход от программы

Зрительно-пространственные функции

4. Удержание строки

5. Копирование образца:

— графические элементы не выходят за рамки строки;

— графические элементы располагаются на линии (верхней или нижней) строки;

— графические элементы незначительно выходят за линию строки (приблизительно на 30°);

— графические элементы значительно выходят за линию строки (приблизительно на 45°);

— графические элементы разворачиваются под углом более 45° .

— нет ошибок;

— зеркальные ошибки.

Четвертая проба - Ритмическая проба

Цель - исследование способности к произвольному выполнению двигательных программ (ритмов) по речевой инструкции.

Процедура проведения пробы.

Проба состоит из 4-х заданий, в которых психолог предлагает ребенку отстучать серии ритмов.

Инструкция: «Постучи по 2 раза»; «Постучи по 3 раза»; «Постучи 1 раз громко и 2 тихо... Продолжай»; «Постучи 3 раза слабо и 2 сильно... Продолжай». 3-е и 4-е задания следует предъявлять ровным голосом, не меняя его громкость. Каждый раз психолог следит за выполнением 7-10 ритмических структур.

Оценка результатов пробы проходит по следующим показателям:

5 б. — Безошибочное выполнение всех ритмических структур.

4 б.— Ошибки при воспроизведении 1-2 ритмических структур с самокоррекцией.

3 б. — Ошибки при воспроизведении 2-3 ритмических структур.

2 б. — Ошибки при воспроизведении более половины ритмических.

1 б. — Невозможность воспроизведения ни одной ритмической структуры.

Второе направление обследование функций обработки кинестетической информации включает в себя 2 пробы:

Первая проба - Проба «Поза пальцев»

Проба направлена на исследование кинестетической организации движений рук.

Процедура проведения пробы. Проба состоит из двух частей: выполнение поз пальцев по образцу и 2) перенос позы пальцев с одной руки на другую без зрительного контроля.

Инструкция: «Сейчас я покажу разные фигурки из пальчиков, а ты повторяй за мной». После предъявления 5 поз для одной руки дается инструкция: «А теперь будешь делать другой рукой», — и предъявляются следующие поз.

Оценка результатов пробы проходит по следующим качественным и количественным показателям:

1. Продуктивность. Отдельно для обоих заданий и для каждой руки подсчитывается:

— количество положений пальцев, выполненных правильно с первого раза (без развернутого поиска, импульсивности, привлечения другой руки) х 1;

— после самокоррекции без поисковых движений рук х 0,5;

— после поисков — 0;

— суммарный балл.

2. Ошибки:

— количество ошибок кинестетической организации (поиски, замены с поисками);

— количество импульсивных ошибок (в том числе исправленных);

— количество пространственных ошибок;

— переход на другую руку (учитывается при оценке ведущей руки).

3. Характер выполнения:

3 б— нормальное (правильная поза как ведущих, так и фоновых пальцев);

2 б— неловкое, при правильном намерении ребенок с трудом или не до конца достигает необходимой позы, положение фоновых пальцев не точное;

1 б — неловкое с синкинезиями;

0 б— неловкое с помощью другой руки.

Вторая проба - Проба Хэда.

Цель - исследование возможности восприятия и воспроизведения нужного положения рук в пространстве.

Процедура проведения пробы.

Психолог демонстрирует определенное положение рук в пространстве, а ребенок повторяет их.

Инструкция для заданий 1-3: «Сейчас я буду тебе показывать движения, а ты повторяй, как я». Далее психолог демонстрирует первые 3 позы (выбор руки за ребенком): тыл правой руки к подбородку; левая рука держит правый кончик правой брови; тыл правой руки к правой щеке.

Инструкция для заданий 4-6: «Сейчас то, что я буду делать правой рукой, то и ты делай правой рукой (психолог ставит на локоть правую руку и ждет выполнения действия ребенком, при необходимости помогая ему вопросом: «Где у тебя правая рука»), а то, что я буду делать левой рукой, то и ты — левой» (психолог поднимает левую руку и проверяет усвоение инструкции): левая рука держит мочку правого уха (если задание 4 выполнено с «зеркальными» ошибками, то инструкция повторяется еще раз); правая ладонь к левой щеке;

Инструкции для заданий 7-9: «Ты молодец, стараешься. А теперь будем работать двумя руками. Будь внимательнее».

Если предыдущие 3 пробы выполнены неверно, пробы 7-9 не предлагаются.

Оценка результатов пробы проходит по следующим количественным показателям:

За правильное выполнение каждого задания ребенку начисляется 1 балл, затем выставляется общий балл за пробу:

5 б. — сумма баллов равна 7-9;

4 б. — сумма баллов равна 5- 6;

3 б. — сумма баллов равна 4-5;

2 б. — сумма баллов равна 2 -3;

1 б. — сумма баллов равна 1 -2.

Третье направление нейропсихологического обследования - обработка зрительной информации включает в себя следующие пробы:

Первая проба - Проба Поппелрейтера

Цель – обследование функция обработки зрительной информации.

Инструкция: «Посмотри пожалуйста на картинку и назови буквы, которые тебе удастся узнать».

Оценка результатов пробы проводится по следующим показателям –

5 б. — правильное воспроизведение всех изображений;

4 б. — правильное воспроизведение всех изображений, но ошибки в их распределении по группам (контаминации групп); или единичные смещения последовательности;

3 б. — пропуск или замена 1-2 изображений;

2 б. — пропуск или замена более 2 изображений;

1 б. — невозможность правильного воспроизведения ни одного изображения.

Вторая проба третьего направления обследования - Таблицы Шульте.

Цель - исследование способности усваивать простую и «параллельную» программы и переключаться с одной программы на другую, а во-вторых, на анализ колебаний внимания и работоспособности.

Процедура проведения пробы. Проба состоит из двух заданий: Ребенку предъявляют таблицу из двадцати клеток, в которых размещены в случайном порядке два ряда цифр от 1 до 10 двух цветов, ребенок должен показать цифры по порядку от 1 до 10 сначала одного цвета, потом другого. Замеряется время от начала работы до нахождения цифры/цифр 5 и затем до 10.

Инструкция: «На этой таблице покажи по порядку цифры от 1 до 10 красного цвета. Делай быстро и внимательно, я засекаю время». Если психолог не уверен, что ребенок сразу поймет инструкцию, он может использовать сначала другую таблицу, на которой ребенок показывает 3-4 цифры.

Оценка данной пробы осуществляется по следующим показателям:

В этой пробе фиксируются ошибки следования инструкции, говорящие о трудностях программирования и контроля, а также время поиска каждой пяти цифр в каждой из двух частей.

0 б. – медленный темп поиска цифр, невозможность поиска цифр от 6 до 10

1 б. – средний темп поиска цифр

2 б. – нормальный темп поиска цифр, ребенок находит и называет все цифры по порядку.

Третья проба - Оценка скорости включения внимания ребенка в инструкцию

Цель – оценить уровень развития непроизвольного внимания

Оборудование: рисунок с изображением простых фигур, часы с секундной стрелкой, протокол для фиксации параметров внимания, простые карандаши.

Инструкция: «Сейчас я покажу вам картинку, на которой нарисовано много знакомых предметов. Когда я скажу «начинайте», вы начнёте зачёркивать названные мной фигуры. Это нужно будет делать, пока я не скажу «стоп». Вы остановитесь и поставите вертикальную черту у последнего просмотренного рисунка.

Фиксируемые параметры: t – время включения в задание;

Оценка результатов пробы происходит по следующим количественным показателям:

0 б. – скорость включения в задание 8-10с

1 б.- скорость включения в задание 5- 7с

2 б. – скорость включения в задание 3-5с.

Четвертое направление - оценка зрительно - пространственной ориентировки у ребенка включает в себя 3 пробы:

Первая проба данного направления - конструктивный праксис (копирование с поворотом на 180°).

Цель - исследование возможности зрительно-пространственной перешифровки на 180° графического изображения.

Процедура проведения пробы. Проба включает копирование 4-х фигур. педагог, сидящий напротив ребенка, на листе А4 рисует линию, разделяющую лист пополам, и говорит: «Сейчас мы с тобой будем играть в «перевертыши». Это будет твоя половина листа, а это моя. Я нарисую человечка, и ты нарисуешь человечка». Рисуются симметричная фигура

человека с головой и ногами. «И ты нарисуй». На этом этапе ребенок осваивает перешифровку вверх-вниз. При ошибках перешифровки во втором рисунке инструкция повторяется, но только 1 раз.

Рисунок стола.

Процедура проведения пробы. Проба состоит из 3-х этапов. Самостоятельное изображение стола.

Инструкция: «Нарисуй стол так, чтоб были видны все четыре ножки».

Рисование стола по памяти.

Ребенку на несколько секунд показывают образец изображения стола и предъявляют инструкцию: «Посмотри, какой у меня стол, и нарисуй, пожалуйста, такой же».

Копирование буквы

Инструкция: «А теперь смотри на букву и срисовывай».

Копирование дома.

Процедура проведения пробы. Ребенку предъявляют изображение дома, забора и дерева и дают инструкцию: «Нарисуй рисунок точно так же, как у меня».

Фиксируется время копирования. Чтобы проанализировать ход копирования и его стратегию, в процессе рисования можно менять у ребенка карандаши и отмечать последовательность цветов. Анализ стратегии целесообразен при проведении углубленного исследования зрительно-пространственных функций.

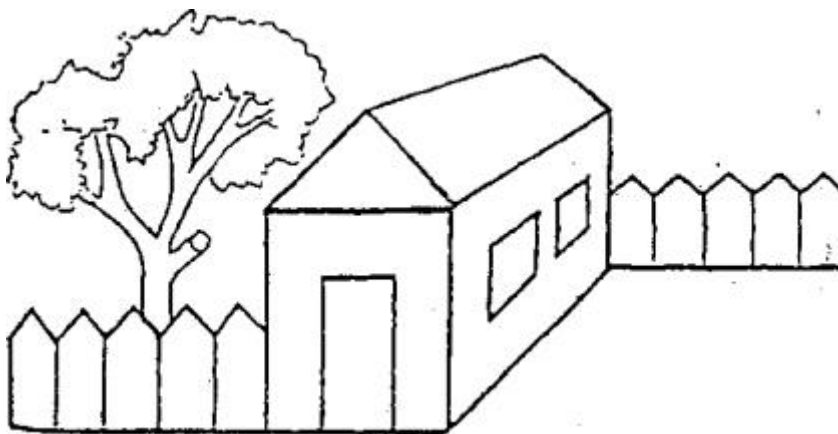


Рисунок 3. Образец дома для пробы «Конструктивный праксис»

Оценка результатов пробы проводится по каждому этапу рисования:

3 б.— трехмерное изображение стола, буквы, дома в перспективе (прямой обратной) без грубых метрических и проекционных ошибок;

2 б.— неточное трехмерное изображение стола, буквы, дома с метрическими и/или проекционными ошибками;

1 б.— не полное трехмерное изображение стола, буквы, дома;

0 б.— неполное трехмерное изображение стола, буквы, дома с крышкой в форме прямоугольника без грубых метрических ошибок

Вторая проба – проба на зрительно-пространственную память (запоминание невербализуемых фигур).

Цель - исследование процессов восприятия, хранения и воспроизведения зрительно-пространственной информации.

Процедура проведения пробы.

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».

Ребенку предъявляют карточку с четырьмя геометрическими фигурами и сохраняют в течение того времени, пока ребенок рассматривает их, но не более 8 секунд. Затем образец убирают и говорят: «Теперь рисуй». После этого, независимо от качества воспроизведения, педагог закрывает рисунок ребенка, и фигуры предъявляются и воспроизводятся еще два раза. Через 10-15 минут после интерференции другими заданиями ребенку предлагают вспомнить фигуры еще раз.

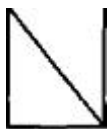


Рисунок 4. Образец для проведения пробы на зрительно-пространственную память.

Также ребенку предъявляются карточки с написанными на них слогами и сохраняют в течение того времени, пока ребенок рассматривает их, но не более 8 секунд. Затем образец убирают и говорят: «Теперь рисуй».

Оценка результатов пробы проводится следующим образом – в каждом из воспроизведений фиксируется сумма (количество правильно воспроизведенных фигур $\times 1$) + (количество правильно воспроизведенных фигур с изменением детали или поворотом фигуры $\times 0,5$). Балл 0,5 ставится за фигуру, изображенную точно, но зеркально или с поворотом на 90° или с одним изменением (см. ниже перечень изменений). При наличии нескольких изменений фигура считается искаженной и в профиле продуктивности не учитывается.

Анализ результатов обследования.

Максимальное количество баллов, начисляемое за успешное выполнение всех проб методики, равно 90. При обработке полученных данных абсолютное значение переводится в процентное выражение. Высчитанное таким образом процентное выражение качества выполнения методики соотносится затем с одним из четырех выделенных нами уровней успешности.

Высокий уровень (В) – 68, 5 баллов - 90 баллов. Характеризуется нормальным развитием динамического праксиса, функций обработки кинестетической, зрительной информации, уровня зрительно – пространственной ориентировки у ребенка. Ребёнок способен выполнять тонкие дифференцированные пальцевые движения, как статические (праксис позы), так и динамические (серии движений). Движения пальцев точные, координированные; хорошая переключаемость от одного движения к другому. Ребёнок хорошо рисует (с прорисовкой мелких деталей рисунка), может точно срисовать по образцу.

Средний уровень (С) – 45 баллов – 68,5 баллов. Характеризуется недостаточным развитием динамического праксиса, функций обработки кинестетической, зрительной информации, уровня зрительно –

пространственной ориентировки у ребенка. Пальцевые движения недостаточно точные, дифференцированные, отмечаются персеверации (застревания) на отдельных движениях. В рисунке ребёнка минимальное количество мелких деталей. При срисовывании с образца присутствуют мелкие неточности.

Уровень ниже среднего (НС) – 22,5 балла – 45 баллов. Характеризуется нарушенным развитием динамического праксиса, функций обработки кинестетической, зрительной информации, уровня зрительно – пространственной ориентировки у ребенка. Пальцевые движения не дифференцируются, отмечается большое количество персевераций (застревания) на отдельных движениях. Рисунки ребенка неточные.

Низкий уровень (Н) – 0 баллов -22,5 балла. Характеризуется грубыми нарушениями динамического праксиса, функций обработки кинестетической, зрительной информации, уровня зрительно – пространственной ориентировки у ребенка. Ребёнку вообще не доступны тонкие дифференцированные движения пальцев, способен выполнять только самые общие движения. Рисунок носит схематический характер без наполнения мелкими деталями. Срисовывание по образцу недоступно или с грубыми искажениями.

Таким образом, нами были рассмотрены различные методики по диагностике навыков письменной речи у младших школьников и отобраны методики логопедического обследования по методике Т.А.Фотековой и нейропсихологического обследования детей по методике О.Б.Иншаковой, Т.В. Ахутиной. Мы отобрали необходимые пробы, разработали критерии оценки и их качественные и количественные характеристики.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами было проведено исследование в двух направлениях – логопедическое обследование и нейропсихологическое обследование.

По результатам логопедического обследования среди учащихся экспериментальной группы 33 % имеют низкий уровень сформированности навыков письменной речи (Алина П., Денис М., Ирина Г., Кристина Б., Матвей Г.)

Уровень развития навыков письменной речи ниже среднего – показали 67% обучающихся (Артем Г., Андрей З., Валерия Д., Дарья М., Карина А., Ксения К., Савелий Г., София Ж., Надежда С., Юлия Ф.) . Учащихся со средним и высоким уровнем развития навыков письменной речи выявлено не было

Среди учащихся контрольной группы средний уровень показали 46% учащихся (Александр Ш., Алена Д., Валерий Ч., Вера Х., Виолетта Б., Екатерина С., Ульяна П.) . Высокий уровень также показали 54% учащихся (Анна Е., Антон В., Виктория О., Владислав Ш., Диана Е., Михаил П., Николай Б., Оксана С.) . Учащихся с низким и ниже среднего уровнями развития навыков письменной речи выявлено не было. Подробные количественные показатели по группам обследуемых представлены в *приложении 2*.

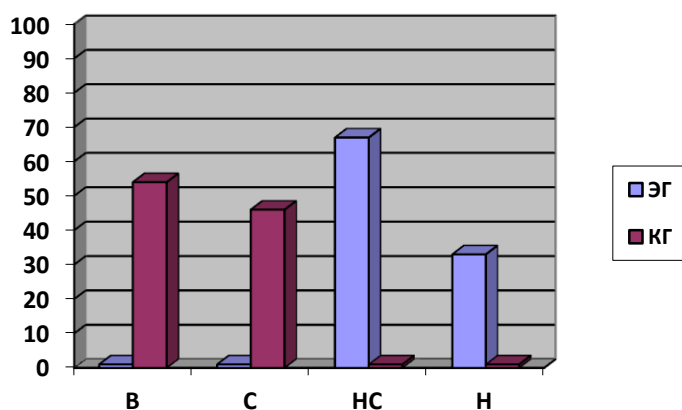


Рисунок 5. Уровни развития навыков письменной речи (констатирующий этап).

В ходе анализа диктантов были получены следующие данные, представленные в таблице 5.

Таблица 5.

Характеристика и частота ошибок в письменных работах детей.

Типы ошибок	Выявленные ошибки	Число детей, допускающих данные ошибки
Графические ошибки	1. Замена букв по количеству элементов;	8
	2. Замена букв по пространственному расположению;	5
	3. Зеркальное письмо букв;	6
	4. Разная величина букв (микрография и макрография);	6
	5. Смещение строчных и заглавных букв;	3
	6. Утеря и не дописывание составляющие части букв;	4
	7. Несоблюдение линии строки;	6
	8. Несоблюдение наклона букв;	4
	9. Несоблюдение интервала между словами;	2
	10. Слабый или сильный нажим руки;	6

	11. Способность к самокоррекции.	7
Ошибки на правила правописания	1. Правописание жи, ши, ча, ща, чу, щу;	8
	2. Большая буква в начале предложения, в именах и кличках животных;	5
	3. Правописание мягких согласных;	6
	4. Правописание безударной гласной в корне слова (двухсложные слова).	11
Лексико-грамматические ошибки	1. замена по семантическому сходству;	1
	2. пропуски слов;	3
	3. слитное написание слов;	3
	4. нарушение согласования;	4
	5. нарушение управления;	3
	6. неправильное обозначение границ предложения.	1
Акустико – артикуляционные ошибки	1. Замены согласных;	3
	2. Замены гласных;	1
	3. Смещения букв;	2
	4. Пропуск букв.	3
Ошибки звукового состава	1. Пропуски гласных;	1
	2. Пропуски согласных;	3
	3. Пропуски слогов и частей слова;	4
	4. Перестановки;	2

	5. Добавления;	1
	6. Раздельное написание частей слова.	2

Исходя из данных, представленных в таблице 4 в ходе первого этапа эксперимента было установлено, что у детей преобладают графические ошибки - дети не дописывали, не правильно располагали отдельные элементы букв, писали буквы в зеркальном отображении, не соблюдали линию строки, наклон букв, интервал между словами, пропускали элементы при соединении букв в слово.

Также очень распространённым видом ошибок стали ошибки связанные с недостаточностью фонематического восприятия и орфографические ошибки.

По первому направлению нейропсихологического обследования нами были получены следующие результаты:

При проведении пробы «Кулак - ребро – ладонь» у 16 % детей (Денис М., Ирина Г.) экспериментальной группы была отмечена недостаточная сформированность динамической организации движений, усвоение программы только после повторного объяснения, выполнение серии движений «пачками», т. е. отделение паузами одной серии от другой, неловкие, плохо скоординированные движения. Высокий уровень показало 40 % учащихся (Андрей З., Дарья М., Ксения К., София Ж., Юлия Ф.) Учащиеся контрольной группы показали более высокие результаты – 60 % (Анна Е., Антон В., Вера Х., Виктория О., Диана Е., Михаил П., Николай Б., Оксана С.) учащихся с высоким уровнем. Низкий уровень выявлен у 7 % обучающихся (Александр Ш.)

При проведении пробы на реципрокную координацию у детей экспериментальной группы было установлено, что приходят к реципрокному выполнению задания сразу в экспериментальной группе лишь 40% учащихся (Артем Г., Валерия Д., Савелий Г., София Ж., Юлия Ф.), в контрольной 53 % (Анна Е., Виктория О., Диана Е., Михаил П., Валерий Ч., Ульяна П.). У детей

экспериментальной группы наблюдаются неловкие, плохо скоординированные движения (возможно с участием всего корпуса), передвижение рук.

Графическая проба показала, что у 27% учащихся экспериментальной группы (Алина П., Денис М., Кристина Б., Матвей Г.) имеются нарушения динамической организации двигательного акта. У 6 % (Денис М.) выделяются следующие симптомы: отрывистость, недостаточность плавности и дозированнойности движений, персеверации. У 21 % (Андрей З., Ксения К., Дарья М.) тестируемых графические элементы выходят за пределы строки, тенденция к микрографии и снижение нажима. Это свидетельствует о пространственных или оптико-моторных расстройствах у учащихся. 43 % детей хорошо удерживают линию рисунка в пространстве страницы. Тогда как лишь 14% (Валерий Ч., Екатерина С.) учащихся контрольной группы столкнулись с трудностями при выполнении данной пробы.

Ритмическая проба показала, что с трудностями в ее выполнении столкнулись 20 % учащихся экспериментальной группы (Денис М., Кристина Б., Матвей Г.): 6% обследуемых учащихся экспериментальной группы не могут правильно воспроизвести ритмические последовательности, не умеют сочетать речь с движениями, что следует рассматривать как один из признаков предрасположенности к дислексии.

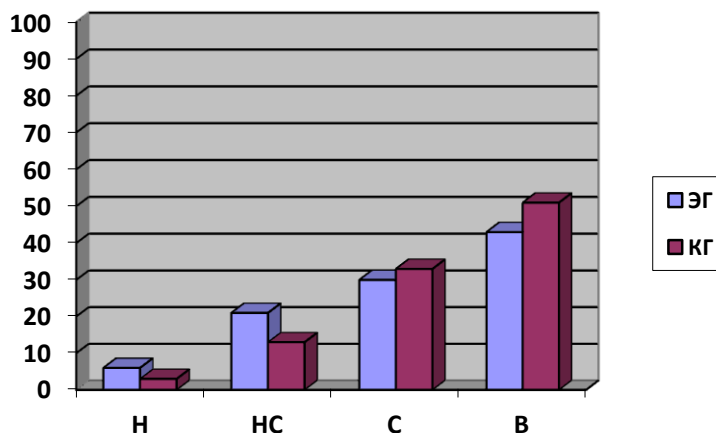


Рисунок 6. Уровни развития динамического праксиса у учащихся (констатирующий этап)

По второму направлению при обследовании функций обработки кинестетической информации получены следующие результаты:

Проба «Поза пальцев» показала следующие результаты: у 13% обследуемых экспериментальной группы (Денис М., Кристина Б.) наблюдалось неловкое выполнение показа поз, при правильном намерении ребенок с трудом или не до конца достигает необходимой позы, положение фоновых пальцев не точное, продуктивность при переносе позы отчетливо хуже, чем продуктивность по показу. Показатель по данным характеристикам в контрольной группе составил 7%(Александр Ш.).

При выполнении пробы «Хэда» у 28 % обследуемых экспериментальной группы (Алина П., Денис М., Кристина Б., Матвей Г.) наблюдались пространственные и сомато-топические ошибки. Показатель в контрольной группе составил 7% (Александр Ш.).

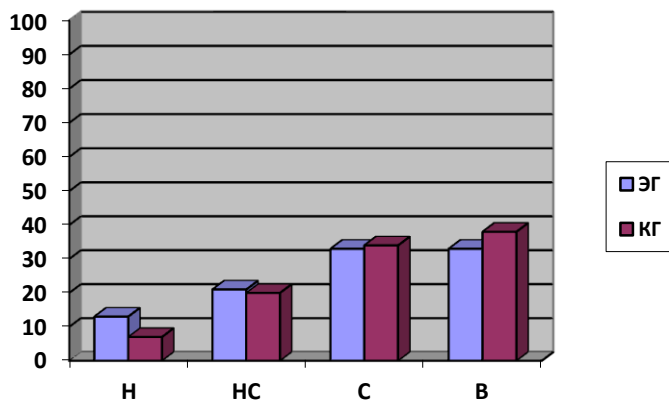


Рисунок 7. Уровни развития функций обработки кинестетической информации (констатирующий этап).

По третьему направлению при обследовании функций обработки зрительной информации нами были получены следующие результаты:

При проведении пробы по Таблицам Шульте было установлено, что 22% детей экспериментальной группы (Андрей З., Ксения К., Дарья М.) имеют сложности с ориентированием на листе бумаги и поиском необходимых цифр в определенных секторах. У учащихся контрольной группы этот показатель составил 14 % (Александр Ш., Вера Х.)

При проведении пробы Попельрейтера при определении зашумленных букв в контрольной группе правильно выполнено 57 % проб (Алена Е., Анна Е., Антон В., Виктория О., Виолетта Б., Диана Е., Михаил П., Валерий Ч.). В экспериментальной группе 38 % (Артем Г., Валерия Д., Савелий Г., София Ж., Юлия Ф., Надежда С.). Следует отметить, что дети определяли буквы, но не все. Они затруднялись в определении всех букв на рисунке. Это еще раз доказывает, что зрительное восприятие детей не скоординировано, нет возможности выделить предмет из группы. Некоторые дети даже после показа педагога не увидели букву, что говорит о недоразвитии пространственного гнозиса.

При оценке скорости включения ребенка в задание было отмечено, что дети с нарушениями письменной речи дольше читают задание, долго не могут вникнуть в его суть. Так, 39% детей экспериментальной группы (Алина П., Денис М., Кристина Б., Матвей Г., Юлия Ф., Надежда С.) не сразу после прочтения заданий приступали к его выполнению. Некоторым детям было необходимо повторное прочтение. В контрольной группе показатель оставил 14% (Александр Ш., Валерий Ч.)

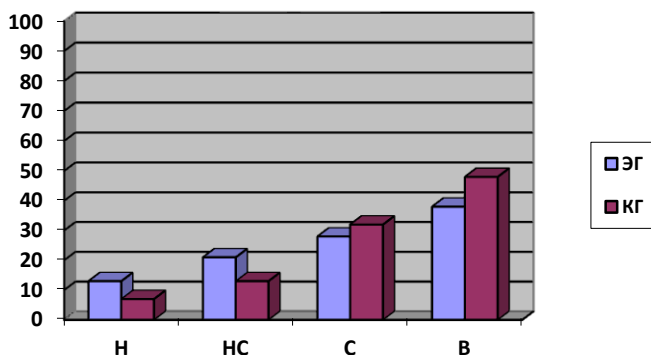


Рисунок 8. Уровни развития функций обработки зрительной информации (констатирующий этап).

По четвертому направлению - оценка зрительно - пространственной ориентировки у ребенка нами были получены следующие результаты:

При проведении пробы, выявляющей уровень развития зрительно – пространственной памяти у 20% обследуемых экспериментальной группы (Андрей З., Ксения К., Дарья М.) было отмечено большое количества упрощений, пропусков деталей, контаминации, вертикальные повторы. Учащиеся допускали зеркальность в написании элементов в направлениях верх-низ, зеркальность право - лево, поворот на 90°. Наблюдались нарушения ориентации фигур, несоблюдение строки: — не соблюден наклон, строка не соблюдена. В контрольной группе 7 % обследуемых столкнулось с данным видом ошибок (Александр Ш.)

При проведении пробы «Конструктивный праксис» нами было отмечено, что у 39%(Артем Г., Андрей З., Валерия Д., Дарья М., Денис М., Ирина Г. , Карина А.) обучающихся экспериментальной группы встречались такие ошибки, как игнорирование верхней половины листа, начало рисования снизу, игнорирование левой части листа и рисование справа налево, хаотичное рисование. В контрольной группе с подобными ошибками столкнулось 7% обучающихся (Александр Ш.)

При оценке координации движений нами были отмечено, что у некоторых детей мал опыт дифференцирования пространственных, пространственно-временных и силовых признаков движений, поэтому они допускают ошибки в воспроизведении заданий.

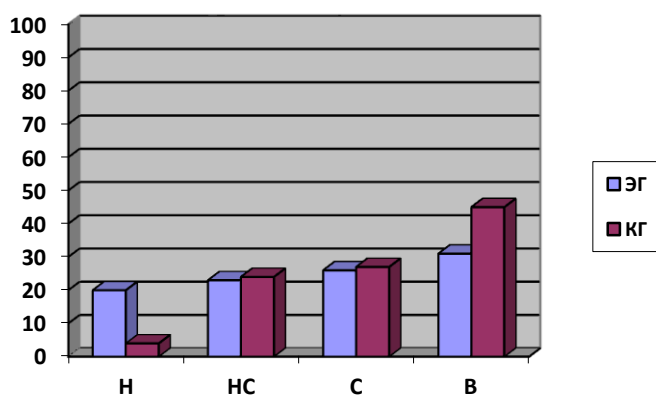


Рисунок 9. Уровни развития функций зрительно - пространственной ориентировки (констатирующий этап).

В экспериментальной группе высокий уровень показало лишь 33% учащихся (Артем Г., Валерия Д., Савелий Г., София Ж., Юлия Ф.) В контрольной группе 53 % (Алена Е., Анна Е., Антон В., Виктория О., Виолетта Б., Диана Е., Михаил П., Валерий Ч.) обследуемых имели высокий уровень развития координационных навыков.

По результатам представленных данных, можно сделать вывод, что учащиеся экспериментальной группы, имеющие нарушения письменной речи, имеют более низкий уровень развития навыков письменной речи, чем учащиеся контрольной группы, не имеющих нарушений письменной речи.

У детей экспериментальной группы проявлялась смешанная форма дисграфии, в которой преобладала в основном оптическая дисграфия. Говоря о дислексии, можно отметить практически ту же тенденцию: чаще встречается смешанная форма дислексии с преобладанием или фонематической или оптической формы стойкого характера.

Выводы по второй главе

Во второй главе нашего исследования мы разработали и осуществили обследование письменной речи учащихся по двум направлениям: логопедическое по методике Т.А. Фотековой и нейропсихологическое по методике Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. Нами были отобраны пробы, позволяющие обследовать развитие навыков письма, а также физиологические механизмы, лежащие в основе процесса графического оформления письма. Нами были прописаны критерии оценки данных проб, их качественные и количественные характеристики.

В ходе анализа качественных и количественных показателей, полученных в ходе обследования навыков письменной речи, а также механизмов, лежащих в основе графического оформления процесса письма, было выявлено, что у большинства обследуемых при письме преобладают ошибки графомоторного характера – не дописывание элементов букв, неправильный наклон букв, несоблюдение линии строки, зеркальное

отображение букв и др. При обследовании механизмов, лежащих в основе графического оформления процесса письма нами было выявлено, что у большинства учащихся имеются нарушения динамической организации двигательного акта, нарушение зрительно – моторной координации, недоразвитие пространственного гнозиса, у некоторых детей мал опыт дифференцирования пространственных, пространственно-временных и силовых признаков движений.

Анализ полученных результатов доказывает необходимость проведения коррекционно - развивающей работы по преодолению нарушений письменной речи у детей экспериментальной группы.

ГЛАВА III. РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА МОЗЖЕЧКОВОЙ СТИМУЛЯЦИИ

3.1. Программа, методы и приемы логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников

Цель констатирующего эксперимента: разработать и апробировать содержание коррекционной программы по преодолению нарушений письменной речи с использованием метода мозжечковой стимуляции.

Задачи:

- Описать методы и приемы использования мозжечковой стимуляции в коррекции нарушений письменной речи;
- Провести коррекционно-логопедическую работу по развитию навыков письменной речи у детей младшего школьного возраста;
- Разработать программу коррекционно – развивающей работы для педагогов по использованию метода мозжечковой стимуляции
- Создать алгоритм для работы в ходе коррекции нарушений письменной речи по использованию метода мозжечковой стимуляции.

Для реализации цели формирующего эксперимента, а также с учетом выявленных особенностей навыков письма, мы разработали программу коррекционно – развивающей работы по коррекции письменной речи с использованием метода мозжечковой стимуляции. Обучающий эксперимент проводился с сентября 2019 г. по ноябрь 2020 г.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА

«Коррекция нарушений письменной речи у обучающихся 3-х классов использованием метода мозжечковой стимуляции»

Пояснительная записка

На основании выявленных ошибок, развития графомоторных навыков у детей, а также требований программы по русскому языку и методических рекомендаций мы разработали программу коррекционно - развивающих упражнений по преодолению нарушений письменной речи младших школьников. Предлагаемая программа коррекционно – развивающих упражнений может быть использована как логопедами, так и учителями начальной школы в работе по коррекции нарушений письма у учащихся младших классов. Содержание коррекционной работы было дифференцировано по проблемам, выявленным в ходе проведенной диагностики развития письменной речи ребенка - все это значительно повысило эффективность коррекционно-логопедической работы.

Программа была разработана на основе программы коррекции письменной речи [42], а так же рекомендаций нейропсихолога, логопеда Сеньковой Дарьи, автора программы «СуперМозг» (<https://instagram.com/supermozg>), логопеда Сероборовой Александры «Нейрологопедический центр «Территория» «г. Севастополь

Цель программы: коррекция нарушений письменной речи и совершенствование графомоторных навыков у младших школьников с помощью включения в процесс коррекции метода мозжечковой стимуляции.

Задачи программы:

- Активизация недостаточно развитых отделов коры головного мозга;
- Повышение уровня синхронизации работы глаз и рук (база для овладения графомоторными навыками);
- Развитие графомоторных навыков, плавности, точности, скоординированности движений рук (развитие крупной и мелкой моторики);
- Улучшение концентрации и внимания;
- Повышение выносливости, работоспособности на занятиях;
- Развитие пространственного восприятия и воображения;

- Развитие двигательных способностей: скорости реакции, ловкости;
- Развитие всех видов памяти: зрительной, зрительно-пространственной, звуковой, образной, а особенно двигательной и других;
- Развитие пространственно-временных отношений;
- Развитие восприятия устной и письменной речи, их автоматизации, что в свою очередь является основой для формирования и развития собственной речи и навыков письма;
- Оптимизация навыков механического чтения;
- Коррекция нарушенных оптических навыков (восприятие количества элементов в слове, их пространственного расположения, величина букв; дифференциация строчных и заглавных букв; восприятие элементов, составляющих буквы; восприятие строки, наклона букв, интервала между словами; регуляция нажима руки).

Направления программы:

- Стимуляция мозговой деятельности – мозжечковая стимуляция и кинезиология;
- Коррекция нарушений письменной речи – графомоторные навыки, оптико-моторных навыков;
- Развитие зрительно – моторной координации.

Принципы, применяемые в коррекционной программе:

В основе создания программы лежат общедидактические принципы:

- Непрерывности. Принцип гарантирует ребёнку и его родителям непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к её решению;
- системности – рассмотрения ребёнка как целостного, качественного своеобразного, динамично развивающего субъекта; рассмотрение его речевых нарушений во взаимосвязи с другими сторонами психического развития;

- деятельностного подхода – опоры коррекционно-развивающей работы на ведущий вид деятельности, свойственный возрасту;
- индивидуально-дифференцированного подхода – изменение содержания, форм и способов коррекционно-развивающей работы в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка;

Основные принципы построения программы упражнений с применением оборудования:

- «от простого к сложному» (начинаем с легких упражнений, постепенно увеличивая нагрузку);
- «оптимальная нагрузка» (оптимальный уровень сложности для ребенка);
- «интуиция специалиста» (от опыта специалиста зависит эффективность программы, определения момента усложнения программы, оптимального уровня);
- «включение мотивации» (оборудование создает доп. мотивацию для занятий, познавательную активность, игровую деятельность);
- «вариативность упражнений» (свободное «поле для творчества»);
- «би / моно / реципрочно» (выполнение упражнений двумя руками, правой, левой, поочередно);
- «направление движения» (по центру, вправо, влево, по кругу);
- «целеполагание» (отбить / кинуть, попасть в цель).

Содержание программы коррекционной работы:

Коррекционная работа состоит из четырех этапов, каждый этап был равен курсу.

Курс – 15 занятий - 3 раза в неделю в течение 5 недель.

Продолжительность занятия - 30 мин при индивидуальной работе, 45 мин при подгрупповой.

Занятия проводились в очном формате с сентября 2019 по март 2020, дистанционно с апреля 2020 по июль 2020, очно с сентября по ноябрь 2020 года. Всего нами было проведено 4 курса мозжечковой стимуляции. 1 курс –

сентябрь – октябрь 2019 г ., 2 курс – ноябрь – декабрь 2019г., 3 курс- февраль – март 2020г , 4 курс – октябрь – ноябрь 2020г.

В период апрель – май 2020 г . занятия проводились в дистанционном формате. Занятия, проводимые очно, включали в себя выполнение упражнений на балансировочной доске, с использованием сенсорных мешочков, мячиков, цветной рейки, доски для отбивания мяча. Дистанционная работа проводилась на основе стандартной логопедической коррекции дисграфии и дислексии, по коррекции нарушенных оптических навыков.

Структура занятия:

- I. Организационный момент. Гимнастика мозга на балансире.
- II. Стандартные логопедические упражнения, подобранные в зависимости от вида нарушений.
- III. Работа на балансире по заданиям.
- IV. Завершение занятия.

Основные направления коррекционной деятельности учащихся:

- Стимуляция мозговой деятельности – мозжечковая стимуляция, кинезиология;
- Коррекция нарушений письменной речи – графомоторных навыков, оптико-моторных навыков;
- Развитие зрительно – моторной координации;
- Формирование пространственных представлений.

Организация занятий.

Занятия построены таким образом, что один вид деятельности сменяется другим. Это позволяет сделать работу детей динамичной, насыщенной и менее утомительной благодаря частым переключениям с одного вида деятельности на другой. Каждое занятие представляет собой комплекс, включающий не только задания на развитие сенсорных процессов, тонкой моторики, процессов высшей нервной деятельности, а также стандартные коррекционные упражнения.

С каждым занятием задания несколько усложняются. Увеличивается объем материала, наращивается темп выполнения заданий. Тем самым достигается основная цель обучения – расширение зоны ближайшего развития и последовательный перевод её в непосредственный актив, то есть в зону актуального развития.

Материально-техническое обеспечение и содержание общеразвивающих занятий мозжечковой стимуляции.

Подготовка оборудования: Фото оборудования представлено в *приложении 5*.

Балансир - выставляется на нужный уровень сложности - поверхность пола, поворот качалок, положение ступней 1 или 2 позиция.

Сенсорные мешочки – вес мешочка выбирается с учетом уровня сложности.

Мяч-маятник – подвешивается на стационарную стойку или к потолку на уровне груди ребенка, с учетом уровня сложности выставляется расстояние от мяча до груди ребенка.

Цветная рейка – удерживается двумя руками – ладонями вниз. Важно разместить руки равноудаленно от ее центра.

Цветная рейка-ориентир – устанавливается как ориентир на любую поверхность;

Доска для отбивания мяча - устанавливается на расстоянии 20-30-40 см от балансира с учетом роста ребенка и уровня сложности.

Мяч – размер мяча и его прыгучесть выбираются с учетом уровня сложности.

В основу положены упражнения на балансировочной доске. Следование этим простым упражнениям помогает лучше организовать умственные процессы, которые в свою очередь улучшают способности читать, писать, запоминать, понимать, поддерживать внимание.

I этап.

Цель I этапа – ознакомление ребенка с балансиrom и требуемыми от него действиями, выработка у ребенка устойчивое статическое и динамическое равновесие, постепенно увеличивая угол качения до максимального

Задачи I этапа:

- научить ребенка становиться на балансир и выбирать положение равновесия;
- показать ребенку варианты размещения стоп и научить изменять положение стоп;
- тренировать ребенка удерживать как статическое, так и динамическое равновесие.
- Научить ребенка следить за движениями мешочка только глазами.

II этап.

Цель II этапа – развитие зрительно – моторной координации в ходе взаимодействия с мячом.

Задачи

- При выполнении упражнений следить за мячом периферическим зрением;
- Отбивать мячик переплетенными пальцами от себя – к себе;
- Удерживать равновесие при отбивании мяча.

III этап.

Цель III этапа – развитие зрительно – моторной координации в упражнениях с мячом - маятником.

Основные задачи:

- Научить ребенка отбивать поочередно сжатыми пальцами левой и правой руки так, чтобы мяч пролетал над различными секторами на цветной рейке;

- Научить ребенка отбивать мячик поочередно сжатыми пальцами левой и правой руки так, чтобы мяч пролетал над на заданным сектором на цветной рейке;
- Научить ребенка отбивать мячик кулаком заданной руки, разными руками поочередно;
- Научить ребенка отбивать мяч ребром ладони, наружной стороной ладони, центром лба.

Цель III этапа – развитие зрительно – моторной координации в упражнениях с мячом - маятником.

Основные задачи:

- научить ребенка отбивать поочередно сжатыми пальцами левой и правой руки так, чтобы мяч пролетал над различными секторами на цветной рейке;
- научить ребенка отбивать мячик поочередно сжатыми пальцами левой и правой руки так, чтобы мяч пролетал над на заданным сектором на цветной рейке;
- научить ребенка отбивать мячик кулаком заданной руки, разными руками поочередно;
- научить ребенка отбивать мяч ребром ладони, наружной стороной ладони, центром лба.

Планируемые результаты.

В результате освоения данной коррекционно – развивающей программы ребенок должен уметь:

- Синхронно работать глазами и руками;
 - Плавно, точно, координированно осуществлять движений рук;
- Иметь:
- Высокий уровень выносливости, работоспособности на занятиях;
 - Высокий уровень восприятия и воображения;
 - Высокую скорость реакции, ловкость;

- Высокий уровень развития двигательной памяти;
- Высокий уровень развития графомоторных навыков письма;
- Быстрый темп чтения.

Противопоказания:

Применение методики противопоказано детям с эпи-синдромом.

Меры безопасности.

Как и любые динамические занятия, выполнение упражнений на балансирах требует соблюдения определенных мер предосторожности: желательно проводить занятия на нескользящем покрытии; оптимальный вариант – ковролиновое либо прорезиненное покрытие; на этапе обучения необходимо находиться как можно ближе к ребенку, подстраховывая его; в непосредственной близости не должно быть других детей. Подробная программа коррекции нарушений письменной речи представлена в *Приложении 4*.

Конспект фронтального логопедического занятия по коррекции дислексии (3 класс)

Тема: Звуки «Р – РЬ». Фонетический рассказ «Сорные куры»

Цель: развитие навыков осознанного и выразительного чтения, повышение скорости чтения.

Задачи:

1. Развивать пространственное восприятие и воображение на основе формирования представления детей о птицах;
2. Развивать двигательные способности: скорость реакции, ловкость;
3. Оптимизировать навыки механического чтения;
4. Повышать уровень синхронизации работы глаз и рук в ходе работы с межполушарными досками.

Оборудование: Балансир для рук, балансир «Равновесие», пособие «межполушарные доски», презентация «Чей звук?», карточки для индивидуальной работы, цветные карандаши.

Ход занятия:

I. Организационный момент. Активизация мозговых структур с помощью балансира.

Внимание! Проверьте, готовы ли вы начать урок.

Логопед: - Ребята, назовите какой сегодня день недели? Месяц? Какой это по счету зимний месяц?

Давайте сейчас с вами поиграем! Возьмите в руки баланsir и попробуйте провести шарик по лабиринту, прямо в его центр.

Прежде чем приступить к выполнению заданий, выполним разминку на баланsировочной доске.

Упражнения «Гимнастика мозга на баланsире»:

1. «Марш».

Ребенок сгибает правую руку в локте, располагает ее на уровне живота и одновременно левую руку, согнутую в локте, заносит за спину. Ритмично изменяет положение рук.

2. «Плечо-бедро».

Ребенку предлагается сделать перекрестные движения: соединив ладони в замок, коснуться ими правого плеча, затем левого бедра и наоборот – левого плеча, затем правого бедра.

3.«Туча-солнце».

Пальцы правой руки ребенка сжаты в кулак, левой – остаются выпрямленными (ладонь). Ладонь смотрит в пол. Необходимо изменять положение обеих кистей, расправляя сжатую в кулак руку и сжима распрямленную.

4. «Зеркало»

Одну ладонь с поднятыми вверх пальцами ребенок разворачивает к себе (и смотрится, как в зеркало), вторую ладонь – на человека, сидящего напротив него. Менять положение правой и левой рук, добиваясь высокой скорости смены положений.

5. «Флажки».

Ребенок сжимает левую руку в кулак, большой палец отставляет в сторону, кулак разворачивает пальцами к себе. Ладонь правой руки с поднятыми вверх пальцами развернута вперед (на взрослого). Менять положение правой и левой рук, добиваясь высокой скорости смены положений.

II. Основная часть.

1. Дыхательная гимнастика. Игра «Чей звук?»

Логопед: - Ребята, тихо сели, закрыли глазки и спокойно подышали носом.

Логопед: - Теперь делаем глубокий вдох носом, выдыхаем ртом, вытянув губы трубочкой. Вы отдыхаете, а ваши ушки внимательно слушают.

(Презентация «Чей звук?»: звуки летящего вертолета, грома, моря, барабанной установки)

Логопед: - Назовите звуки, которые вы слышали.

Логопед: - Послушайте слова: вертолёт, гром, море, барабан. Какие звуки при произношении я выделила голосом? (звуки «р», «рь»)

Логопед: - Сегодня на занятии мы с вами будем работать со звуками «р», «рь» и буквой «Р»

2. Игра «Замени букву»

Логопед: - На доске напечатаны слова. Замените в них выделенную букву на букву «р» и прочитайте новые слова.

хобот-робот	гонка-горка
танец-ранец	ночка-норка
забота-работа	голод-город
мычать-рычать	кошка-корка
нога-рога	банан-баран
мука-рука	маска-марка
мак-рак	кот-рот

Логопед: - Назовите лишнее слово в каждом столбике . Почему вы так думаете? (Лишнее слово – *рычать*, т.к. оно обозначает действие, а остальные слова называют предметы; *рот*, т.к. звук «р» стоит в начале слова, а в остальных словах в середине)

3. Физминутка.

Логопед: - Ребята, давайте с вами отдохнем. Но не просто так, а с пользой. Возьмите пожалуйста каждый межполушарные доски. Вставьте бегунок в начало лабиринта и двумя руками пройдите одновременно по каждому из них.

Игра «Красочные узоры». Разложите перед ребенком лист бумаги, межполушарные доски, губки и краски. Предложите с помощью губок и красок прорисовать изображения межполушарных досок на бумаге. Уберите доски, обсудите получившийся результат.

Игра «Слепой котенок». Предложите ребенку использовать межполушарные доски с закрытыми глазами. Сначала дайте ребенку обвести изображение на досках пальцами и повторить узор в воздухе, затем с использованием бумаги и пишущих принадлежностей. Обсудите полученные результаты, спросите какие ощущения возникали у ребенка при рисовании с закрытыми глазами[53].

Молодцы! Продолжаем урок

7. Знакомство с фонетическим рассказом «Сорные куры»

Логопед: - Ребята, послушайте рассказ. Если какие-то слова окажутся для вас непонятным и, запомните их. После прочтения мы их объясним.

СОРНЫЕ КУРЫ

Оказывается, у простой курочки Рябы есть на свете много разных родственников. К куриной родне относятся и куропатка, и тетерев, и глухарь. Даже маленький перепел приходится курице прямым родственником.

Все перечисленные птицы производят потомство одинаково. По много дней подряд они согревают яйца своим теплом.

Но в Австралии живут особые, сорные куры. Они устраивают интересный инкубатор: сгребают в кучу разный сор или зарывают яйца в горячий морской песок. В таком инкубаторе быстро появляются шустрые птенцы, которые в первый же день принимаются летать.

Логопед: - Теперь я предлагаю вам прочитать этот рассказ. Сложность прочтения будет заключаться в том, что слова в тексте перечеркнуты или написаны необычным шрифтом.

(дети читают текст по очереди)

СОРНЫЕ КУРЫ

Оказывается, у простой курочки Рябы есть на свете много разных родственников. К куриной родне относятся и куропатка, и тетерев, и глухарь.

Даже маленький перепел приходится курице прямым родственником. Все перечисленные птицы производят потомство одинаково. По много дней подряд они согревают яйца своим теплом. Но в Австралии живут особые, сорные куры. Они устраивают интересный инкубатор: сгребают в кучу разный сор или зарывают яйца в горячий морской песок. В таком инкубаторе быстро появляются шустрые птенцы, которые в первый же день принимаются летать.

8. Игра «Верно – неверно»

Логопед: - А сейчас мы проверим насколько хорошо вы поняли и запомнили текст. Прочитайте предложения и если оно верное, поставьте «+», если неверное «-» .

- К куриной родне относятся и куропатка, и воробей, и глухарь, и тетерев.
- Сорные куры живут в Африке.
- Они зарывают яйца в горячий морской песок.
- В первый же день их птенцы принимаются летать.

(Дети читают самостоятельно, затем следует проверка и исправление ошибок)

9. Игра «Найди слово»

Логопед: - Прочитайте имена прилагательные. Найдите в тексте о ком или о чем так говорится.

— *Маленький*

— *Интересный*

— *Горячий*

— *Шустрые*

(маленький перепел, интересный инкубатор, горячий песок, шустрые птенцы)

III. Заключительная часть.

Логопед: - Как назывался рассказ, который мы с вами читали? Какой звук чаще всего встречался в словах? Какое новое слово вы узнали? Оцените свое настроение с помощью эмоциональных карточек. Выберите карточку соответствующую вашему настроению.



Рисунок 10. Карточки – настроение.

Логопед: - Занятие закончено. Всем спасибо.

Все занятия составлены с учетом данных полученных в ходе констатирующего эксперимента. Подробная программа коррекции нарушений письменной речи представлена в *Приложении 3*.

Таким образом, нами были описаны методы и приемы использования мозжечковой стимуляции в коррекции нарушений письменной речи, разработана программа коррекционно – развивающей работы для педагогов по использованию метода мозжечковой стимуляции и проведена коррекционно-логопедическая работа по развитию навыков письменной речи у детей младшего школьного возраста.

3.2. Выявление эффективности применения метода мозжечковой стимуляции в коррекции нарушений письменной речи у младших школьников

Цель контрольного эксперимента: выявить динамику развития навыков письменной речи у детей экспериментальной группы.

Задачи:

- Провести повторную диагностику уровня сформированности навыков письменной речи;
- Провести качественный и количественный анализ результатов;
- Выявить уровень сформированности навыков письменной речи;
- Выявить динамику сформированности речевых компонентов у детей с нарушениями письменной речи.

Контрольное исследование было проведено в обеих группах испытуемых по завершении проведения коррекционных занятий.

Исследование проводилось согласно методикам, представленным в констатирующем этапе эксперимента. Нами были получены следующие результаты.

Первое направление – логопедическое обследование по методике Т.А. Фотековой [51].

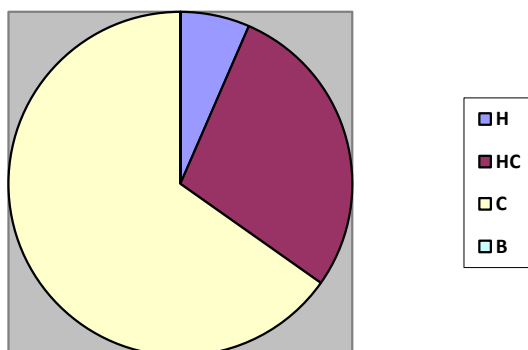


Рисунок 11. Уровни развития навыков письменной речи у детей экспериментальной группы (контрольный этап)

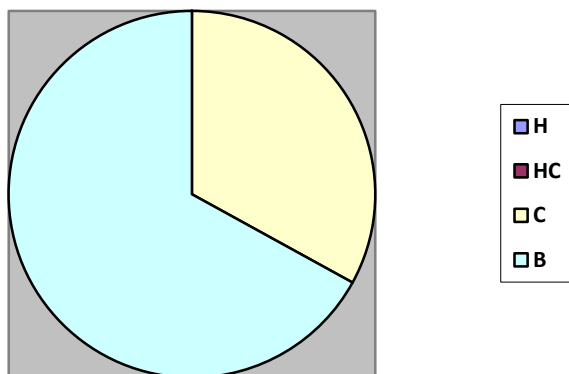


Рисунок 12. Уровни развития навыков письменной речи у детей контрольной группы (контрольный этап)

По данным логопедического обследования можно сделать вывод, что среди учащихся экспериментальной группы (ЭГ) 6% имеют низкий уровень сформированности навыков письменной речи (Денис М.) На констатирующем этапе эксперимента этот показатель составил 33 %.

Уровень ниже среднего – показали 33% обучающихся (Алина П., Ирина Г., Кристина Б., Матвей Г., София Ж.). На констатирующем этапе этот показатель составил 67% обучающихся. Учащиеся со средним уровнем развития навыков письменной речи – составили 61% (Артем Г., Андрей З., Валерия Д., Дарья М., Карина А., Ксения К., Савелий Г., Надежда С., Юлия Ф.). На констатирующем этапе эксперимента данный уровень выявлен не был. Учащихся с высоким уровнем развития навыков письменной речи выявлено не было.

У учащихся контрольной группы (КГ) низкий уровень развития навыков письменной речи и уровень ниже среднего у детей контрольной группы выявлен не был. Средний уровень выявлен у 46% обучающихся (Александр Ш., Алена Д., Алена Д., Виолетта Б., Екатерина С.). Высокий уровень выявлен у 54 % обучающихся (Анна Е., Антон В., Вера Х., Виктория О., Владислав Ш., Диана Е., Михаил П., Николай Б., Оксана С., Ульяна П.).

Таким образом, проанализировав результаты контрольного эксперимента, мы можем отметить, что совершенствование навыков письменной речи с помощью программы по коррекции нарушения письменной речи у младших школьников, основанной на включении метода мозжечковой стимуляции в коррекционную работу является эффективным.

В результате проведения коррекционной работы была выявлена положительная динамика в развитии навыков письменной речи, которая проявилась в уменьшении числа ошибок при письме и чтении. Согласно результатам контрольного эксперимента изменения показателей отмечены как в контрольной группе, так и в экспериментальной группе. Однако в контрольной группе они изменились незначительно.

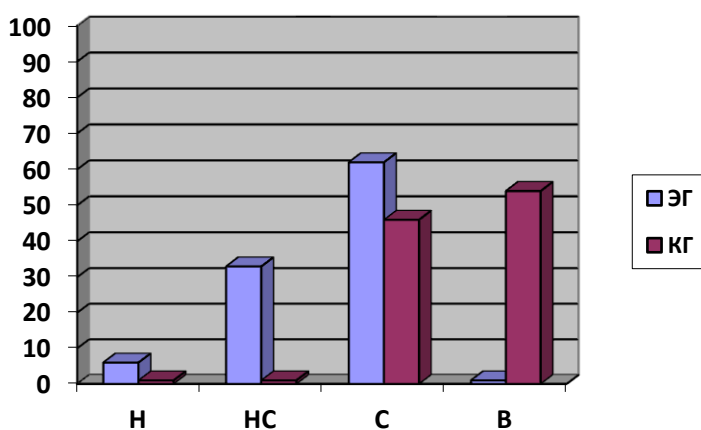


Рисунок 13. Сравнительная диаграмма показателей уровней развития навыков письменной речи констатирующего и контрольного этапов эксперимента у учащихся экспериментальной группы.

Подробные количественные характеристики представлены в *приложении 3*.

У детей ЭГ налицо явный прогресс в развитии письменной речи. Так, если перед началом обучения общее количество ошибок составляло 18, из них 11 оптических, то после коррекционной работы количество ошибок резко сократилось – до 13 общих и 4 оптических. Уменьшилось количество ошибок, проявляющихся в недописывании элементов букв, замены букв отличающихся пространственным расположением элементов.

В ходе наблюдений нами также было замечено, что навыки по методу мозжечковой стимуляции были усвоены учащимися. Если в начале проведения работы дети не могли удержать равновесие на доске, попасть мячом в нужный сектор, использовать для упражнений определенную руку, то уже к концу 2 курса дети с удовольствием осуществляли программу, удерживая равновесие и четко выполняя необходимые упражнения.

Исходя из данных, представленных в диаграмме мы можем видеть, что показатели экспериментальной группы после проведения коррекционной работы значительно повысились. В результате активации мозговых структур дети стали делать меньше ошибок, быстрее включаться в задание, выделять графический образ звука.

Школьников заинтересовал новый метод работы, они с интересом выполняли задания на балансирах, на каждом занятии пытались достичь новых результатов.

По результатам нейропсихологического обследования были получены следующие результаты.

В ходе контрольного эксперимента по методике Т.В.Ахутиной, О.Б. Иншаковой мы можем выделить следующие изменения:

По первому направлению нейропсихологического обследования нами были получены следующие результаты:

На констатирующем этапе эксперимента при проведении пробы «Кулак - ребро – ладонь» у детей экспериментальной группы высокий уровень показало 40 % учащихся. На контрольном этапе 60% (Артем Г., Андрей З., Валерия Д., Дарья М., Карина А., Ксения К., Савелий Г., Надежда С., Юлия Ф.). У учащихся контрольной группы показатель тоже повысился, но всего на 6%.

При проведении пробы на реципрокную координацию на констатирующем этапе у детей экспериментальной группы было установлено, что приходят к реципрокному выполнению задания сразу 40% детей. На контрольном этапе 56 % (Артем Г., Карина А., Кристина Б., Ксения

К., Матвей Г., Савелий Г., София Ж., Надежда С.) . В контрольной группе на констатирующем этапе 50%, на контрольном 56%(Виолетта Б., Владислав Ш., Диана Е., Екатерина С., Михаил П., Николай Б., Оксана С., Ульяна П.)

На констатирующем этапе эксперимента графическая проба показала, что 27% учащихся экспериментальной группы имеют нарушения динамической организации двигательного акта. Тогда как лишь 14% учащихся контрольной группы столкнулись с трудностями при выполнении данной пробы. На контрольном этапе лишь у 12% учащихся экспериментальной группы (Денис М., Алина П., Ирина Г.) возникли трудности, при выполнении данной пробы. Показатели в контрольной группе не изменились.

Ритмическая проба показала, что с трудностями в ее выполнении на этапе констатирующего эксперимента столкнулись 20 % учащихся экспериментальной группы, на контрольном этапе показатель составил 13% (Кристина Б., Матвей Г.). Среди учащихся контрольной группы изменений не выявлено.

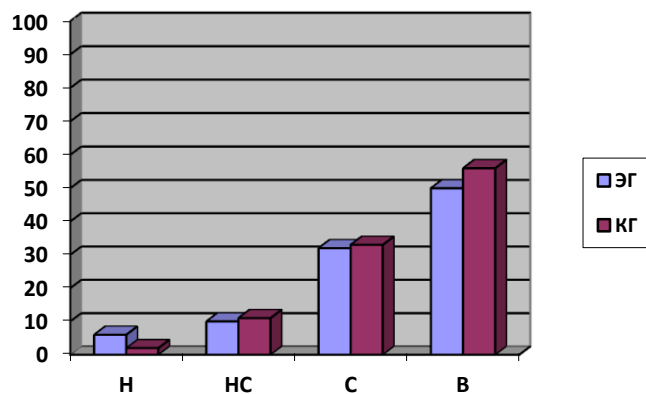


Рисунок 14. Уровни развития динамического праксиса у учащихся (контрольный этап).

По второму направлению при обследовании функций обработки кинестетической информации получены следующие результаты:

На констатирующем этапе проба «Поза пальцев» показала следующие результаты: у 13% обследуемых экспериментальной группы (Денис М., Кристина Б.) наблюдалось неловкое выполнение показа поз. Показатель на

контрольном этапе снизился до 6 % (Денис М.) Показатель по данным характеристикам в контрольной группе остался прежним.

При выполнении пробы «Хэда» у 28 % обследуемых экспериментальной группы наблюдались пространственные и соматотопические ошибки. Показатель на контрольном этапе составил 6% (Алина П.).

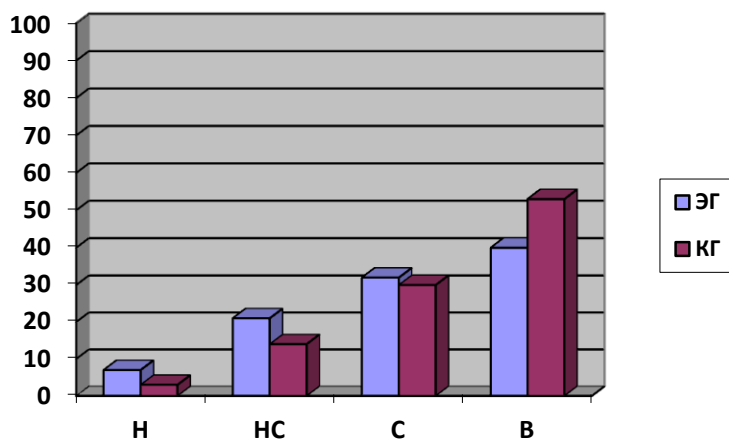


Рисунок 15. Уровни развития функций обработки кинестетической информации (контрольный этап).

По третьему направлению при обследовании функций обработки зрительной информации нами были получены следующие результаты:

На констатирующем этапе при проведении пробы по Таблицам Шульте было установлено, что 22% детей экспериментальной группы имеют сложности с включением в работу и концентрацией внимания на задании. На контрольном этапе показатель составил 6% (Денис М.). У учащихся контрольной группы этот показатель составил 14 % (Александр Ш., Виолетта Б.)

На констатирующем этапе при проведении пробы Попельрейтера в экспериментальной группе 38 %. На контрольном этапе 60% (Ирина Г., Карина А., Кристина Б., Ксения К., Матвей Г., Савелий Г., София Ж., Надежда С., Юлия Ф.). Показатель в контрольной группе не изменился.

Если на констатирующем этапе эксперимента у 39% обучающихся экспериментальной группы была выявлена низкая скорость включения

ребенка в задание было отмечено, то после проведения коррекционной работы мы видим снижение данного показателя до 12% обучающихся (Денис М., Алина П.)

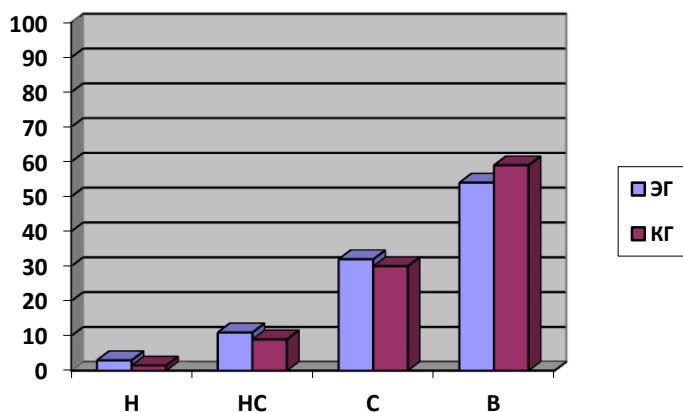


Рисунок 16. Уровни развития функций обработки зрительной информации (контрольный этап)

По четвертому направлению - оценка зрительно - пространственной ориентировки у ребенка нами были получены следующие результаты:

При проведении пробы, выявляющей уровень развития зрительно – пространственной памяти на констатирующем этапе у 20% обследуемых экспериментальной группы было отмечено большое количества упрощений, пропусков деталей, контаминации, вертикальные повторы. На контрольном этапе показатель составил 6% (Денис М.)

При проведении пробы «Конструктивный праксис» на констатирующем этапе нами было отмечено, что у 39% обучающихся экспериментальной группы встречались такие ошибки. На контрольном этапе показатель составил 12% (Алина П., Денис М.)

На констатирующем этапе у учащихся экспериментальной группы 33% учащихся имели высокий уровень развития координационных способностей, то на контрольном этапе показатель составил 60%(Артем Г., Андрей З., Валерия Д., Дарья М., Карина А., Ксения К., Савелий Г., Надежда С., Юлия

Ф.).У учащихся контрольной группы показатель на констатирующем этапе 53%, на контрольном 60%(Анна Е., Антон В., Вера Х., Виолетта Б., Владислав Ш., Диана Е., Екатерина С., Михаил П., Николай Б., Оксана С., Ульяна П.).

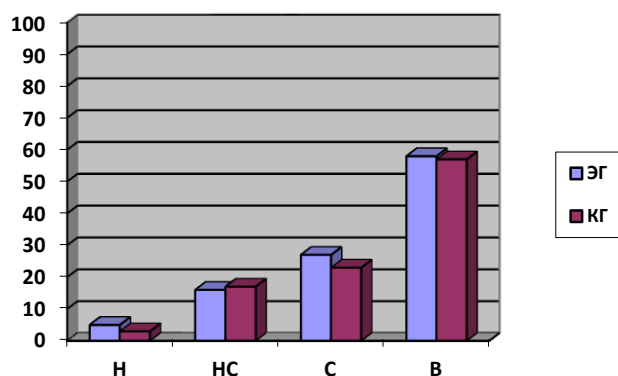


Рисунок 17. Уровни развития функций зрительно - пространственной ориентировки (контрольный этап)

Таким образом, мы можем сказать, что согласно сравнительной характеристике показателей развития навыков письменной речи, а также показателей развития функций регуляции, контроля и программирования произвольной психической деятельности, коррекционная работа, проведенная нами с детьми экспериментальной группы, показала свою эффективность. Показатели значительно увеличились, что мы можем заметить исходя не только из данных таблиц, анализа тетрадей, но и улучшения показателей освоения образовательной программы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В нашем исследовании нами был подробно изучен патогенез нарушений письменной речи у младших школьников для понимания механизмов нарушения и способов его коррекции. Нами были рассмотрены различные виды нарушений письменной речи, их формы, проявления. Мы подробно изучили различные современные способы коррекции нарушений письменной речи и выбрали для нашего исследования метод мозжечковой стимуляции, как один из перспективных методов коррекции.

На сегодняшний день нейропсихологическая коррекция представляет собой наиболее эффективный метод безмедикаментозной помощи при отдельных видах нарушений, при оказании квалифицированной помощи, результативность будет наблюдаться по всем сферам, на которые оказывается воздействие.

Одним из современных, активно разрабатывающихся методов нейропсихологической коррекции является метод мозжечковой стимуляции. Именно на применении данного метода в коррекционной работе по преодолению нарушений письменной речи мы остановили выбор в нашем исследовании.

Мозжечковая стимуляция – это система физических упражнений, направленных на совершенствование функций мозжечка и базальных ганглиев структур мозга, активно участвующих в формировании речи.

Мы изучили данный метод, было пройдено обучение по применению данного метода в работе учителя – логопеда, получены рекомендации от нейропсихолога, научного руководителя.

Для понимания того, коррекцию каких компонентов необходимо осуществить, нами было проведено обследование навыков письменной речи по методике Т.А. Фотековой, и обследование функций произвольной психической деятельности учащихся по методике О.Б. Иншаковой.

Систематизация и адаптация методик диагностики речевых нарушений письменной речи позволила нам построить эффективный коррекционный процесс и достичь положительной динамики. На основании выявленных ошибок, уровней развития графомоторных навыков у детей, а также требований программы по русскому языку и методических рекомендаций мы разработали программу коррекционно - развивающих упражнений для коррекции нарушений письменной речи младших школьников с использованием метода мозжечковой стимуляции.

Разработанная программа коррекционной работы дает возможность преодолеть нарушения письменной речи путем включения метода мозжечковой стимуляции в систему комплексной коррекционной работы

Предлагаемая программа коррекционно – развивающих упражнений может быть использована как логопедами, так и учителями начальной школы в работе по коррекции нарушений письма у учащихся младших классов. Содержание коррекционной работы было дифференцировано по проблемам, выявленным в ходе проведенной диагностики развития письменной речи ребенка - все это значительно повысило эффективность коррекционно-логопедической работы.

Анализ результатов обучающего эксперимента показал обоснованность и эффективность логопедической работы с включением в коррекционную работу упражнений для мозжечковой стимуляции.

Исследование особенностей развития графомоторных навыков у детей, особенности тонкой, мелкой и общей моторики, а также использование в процессе коррекционной работы не только стандартных логопедических методов, но и применением метода мозжечковой стимуляции имеет важное значение для повышения эффективности логопедической работы с нарушениями письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Такой подход позволил определить направления и содержание работы по повышению уровня навыков письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Положительная динамика в результате коррекционных занятий, которая проявилась в уменьшении числа ошибок при письме и чтении, повышении уровней развития функций регуляции, контроля и программирования произвольной психической деятельности у учащихся младших классов была отмечена как экспериментальной, так и в контрольной группе. Однако в экспериментальной группе она оказалась наиболее значительной.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи выполнены.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азова О.И. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи: Учебно-метод. пособие / Под ред. Т.В. Волосовец. – М.: РУДН, 2007. – 83 с.
2. Аристова Т. А. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-метод. пособие - Каро, 2019 г. – 208с.
3. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М.: МПСИ, 2002. – С. 7 – 20.
4. Бурина Е. Д. Игровые приемы в логопедической работе с младшими школьниками, имеющими нарушения чтения и письма / Бурина Е. Д. // Дефектология. – 2006. – № 3. – с.42 – 46.
5. Буслаева Е. Н. Состояние фонематического слуха у учащихся младших классов / Е. Н. Буслаева // Дефектология. – 2002. – № 2. С. 14 – 21.
6. Волкова Л. С. Логопедия / Волкова Л. С. – Москва, 1989. – 528 с.
7. Гайдина Л. И. Логопедические упражнения: Исправление нарушений письменной речи 1-4 классы / Л. И. Гайдина, Л. А. Обухова. – М.: ВАКО, 2007. – 112 с.
8. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. - М.: АСТ: Астрель, 2005. — 351с .
9. Городилова В.И., Кудрявцева М.З. Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения. С-П., 2009.- 189 с.
10. Гуровец Г. В. Коррекционно-развивающие игры как метод обучения в специальной педагогике/ Г. В. Гуровец, Я. Я. Ленюк // Дефектология. – 1996. – № 2. – С.77 – 83.
11. Дмитриев С. Д. Занимательная коррекция письменной речи: учебно-практ. пособие / С. Д. Дмитриев. – М.: Книголюб, 2006. – 127 с.
12. Елецкая О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: метод. пособие / О. В. Елецкая. – СПб.: Речь, 2006. –

- 176 с.
13. Елина Н. В. Создание предпосылок грамотного письма / Н. В. Елина // Начальная школа. – 1995. – № 6. – С.35 – 39.
 14. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: кн. для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
 15. Жукова Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во Эксмодетство, 2011-288с.
 16. Жулина Елена Викторовна, Борисова Юлия Викторовна. Опыт профилактики и коррекции оптической дисграфии и дислексии посредством инновационных технологий//Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-4. – Электронная статья - Режим доступа к ст.: <https://ipi1.ru/s/13-00-00-pedagogicheskie-nauki/1339-sovremennye-innovatsionnye-tekhnologii.html> - Дата обращения 19.04.2020.
 17. Заманская И. И. Некоторые приемы формирования моторной готовности детей к школьному обучению / И. И. Заманская // Дефектология. – 1997. – № 1. –С. 9 – 13.
 18. Ивановская О.Г. Гадасина Л.Я. Дисграфия и дизорфография: Изучение, методика, сказки. – СПб.: Каро, 2019- 544с.
 19. Использование метода мозжечковой стимуляции в коррекции речевых нарушений с учащимися с ОВЗ [Электронный ресурс]: Электронная статья учителя-логопеда Поповой Нины Николаевны – Режим доступа к ст.: <https://infourok.ru/statya-na-temu-ispolzovanie-metoda-mozzhechkovoy-stimulyacii-v-korrekcii-rechevih-narusheniy-s-uchaschimisya-s-ovz-3962532.html> - Дата обращения 14.01.2019.
 20. Иншакова О. Б., А. Г. Иншакова // Практическая психология и логопедия. – 2003. – № 1-2 (4-5). – С.37-41.
 21. Клейменова, О.А. Особенности работы логопеда по преодолению нарушений письма у младших школьников // Логопед. – 2014 -№5. – С. 88

– 101

22. Коваленко О. М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учебно-метод. пособие / О. М. Коваленко. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 72 с.
23. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.- метод. пособие / А. Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 2007. – 286 с.
24. Кузева О.В. Особенности становления графомоторных навыков и письма у младших школьников// Психологопедагогические исследования. 2017. Том 9. № 2. С. 57–69.
25. Кузнецова М. И. Профилактика трудностей овладения чтением и письмом [Текст] / М. И. Кузнецова // Начальная школа. – 2005. – № 11. – С. 11 – 14.
26. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция: учебное пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов н/Д: Феникс, СПб: Союз, 2004. – 224 с.
27. Леонова, С.В. Содержание и приемы работы при оптической дисграфии // Логопед. – 2015 - № 5 – С. 108-125.
28. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. Письмо и речь: нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 352 с.
29. Лурия А. Р. Психологическое содержание процесса письма: хрестоматия по логопедии / Под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селивёрстова. Т.2 – Москва, 1998. – 348 с.
30. Ляудис В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников: кн. для логопеда / В. Я. Ляудис, И. П. Негуре. – М., 2006. – 93 с.
31. Мазанова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза: книга по логопедии / Е. В. Мазанова. – М.: ГНОМ и Д, 2008. – 128 с.
32. Мазанова Е.В. Учусь не путать буквы. Альбомы 1-2. Упражнения по профилактике и коррекции оптической дисграфии /Е.В. Мазанова. – М.:

Издательство «ГНОМ и Д», 2008.

33. Методические рекомендации по использованию метода мозжечковой стимуляции по программе «СуперМозг». Раздаточные материалы к вебинару. Автор Сенькова Дарья, 16.09.2020, г. Минск.
34. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников/ Под общей редакцией Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. — М.: В. Секачев, 2008. — 128 с.
35. Николаева С. М. Виды работы по коррекции нарушений письменной речи у первоклассников / С. М. Николаева // Дефектология. — 1996. — № 1. С. 29 — 26.
36. Оглобина И. Ю. Логопедическая тетрадь для коррекции дисграфии и дислалии у младших школьников: учеб.- метод. пособие / И. Ю. Оглобина. — М.: Владос, 2015. — с. 64.
37. Опыт реализации программы мозжечковой стимуляции с применением балансировочного комплекса Learning Breakthrough Kit (Balametrics) // Ассоциация детских нейропсихологов г. Москвы. Раздаточный материал к тренингу-семинару.
38. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция — Спб.: Детство-пресс, 2006. — 128 с.
39. Педяш Н.А. Мозжечковая стимуляция — метод двигательной нейропсихологической коррекции [Электронный ресурс]/ Электронная статья психолога - Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/113707> - Дата обращения 14.01.2019.
40. Поваляева М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи [Текст]: учебное пособие / М. А. Поваляева. — Ростов н/Д.: Феникс, 2006. — 158 с.
41. Помазкова Н. А. Мозжечковая стимуляция как эффективный метод речевого развития (авторская разработка) / Н. А. Помазкова, О. В. Усманова. —// Вопросы дошкольной педагогики. — 2020. — № 8 (35). — С. 54-61.

42. Программа коррекционной работы учителя - логопеда школы - интерната № 80 Лепской О.А. " Коррекция нарушений письменной речи у младших школьников» [электронный ресурс] - Режим доступа к пр.- <https://infourok.ru/rabochaya-programma-korrekcija-narusheniy-pismennoj-rechi-u-mladshih-shkolnikov-1642840.html> - Дата обращения 28.05.2019.
43. Прищепова И.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников. СПб.: 2001. - 128 с.
44. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления [Электронный ресурс] / И. Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2012. – 280 с.
45. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И. Н. Садовникова. – М.: АРКТИ, 2005. – 400 с.
46. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учебное пособие / И. Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 184 с.
47. Парамонова Л.Г. Легкий способ научиться правильно говорить и писать. Дефекты произношения. Дислексия. Дисграфия. – М.: АСТ, 2009. – 113с.
48. Спирина Л. Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма: хрестоматия по логопедии / Под ред. 65 Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. Т.2 – Москва, 1997. – 324 с.
49. Ткачук Ю. Г. Становление навыка письма у детей младшего школьного возраста // Молодой ученый. – 2016. – № 11. – С. 1558 – 1560.
50. Токарева О. Л. Расстройства письменной речи у детей: очерки по патологии речи и голоса / Под ред. С. С. Ляпидевского. Вып.2. М.: Учпедгиз, 2002. – С. 190 – 212.
51. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей Диагностика речевых нарушений школьников: практическое пособие /— 3-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 157 с.

- 52.Хватцев М.Е. Логопедия: уч. для пед.институтов [электронный ресурс] - Режим доступа к кн.: http://pedlib.ru/Books/2/0327/2_0327-224.shtml#book_page_top - Дата обращения 20.09.2019.
- 53.Чаркина Н.В. Конспекты коррекционно-развивающих занятий с детьми младшего школьного возраста: пособие для учителя -дефектолога. – Волгоград: Парадигма, 2012.- 88с.
- 54.Critchley M. Dyslexia defined / M. Critchley, E.A. Critchley. London: S. p., 2008.
- 55.Learning Breakthrough-Dr. Belgau History [Электронный ресурс]: Режим доступа к ст.: <https://learningbreakthrough.com/program-overview/learning-breakthrough-history-sensory-integration-disorders/> - Дата обращения 14.05.2019
- 56.Hook J. On the role of the cerebellum and basal ganglia in cognitive signal processing //Progr. Brain Res. 1997. Vol.114. P.543-552.
- 57.Nicolson R.I. Association of abnormal cerebellar activation with motor learning difficulties in dyslexic adults //Lancet. 1999. №353. P.1662-1667.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Материалы для проведения обследования по нейропсихологическому направлению.

18	24	22	20	14
9	7	4	13	19
17	25	1	10	16
15	11	8	6	23
5	21	3	12	2

Рис.П.1.1 Таблица Шульте

Какие буквы ты видишь?
(Назови буквы, наложенные друг на друга)



⁹
<http://www.liveinternet.ru/users/naknika/>

Рис П.1.2. Проба Попельрейтера

**Тестовая методика экспресс-диагностики письменной речи младших школьников
(по Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной)**

Ф., имя _____, _____ класс. Дата _____

Серия 1. Исследование навыков языкового анализа. (макс. – 30 б)

1. Исследование навыков языкового анализа (макс. – 15 б)

Инструкция: Отвечай на мои вопросы.

Предъявление	Ответы (н/к года)		Баллы	
Сколько слов в предложении «Около дома росла берёза»?	_____	_____		
Какое второе слово в этом предложении?	_____	_____		
Сколько слогов в слове «рак»?	_____	_____		
Сколько слогов в слове «машина»?	_____	_____		
Какой третий слог в слове «машина»?	_____	_____		

2. Исследование навыков звукового анализа (макс. – 15 б)

Инструкция: Отвечай на мои вопросы.

Предъявление	Ответы		Баллы	
Сколько звуков в слове «рак»?	_____	_____		
Сколько звуков в слове «шапка»?	_____	_____		
Какой первый звук в слове «шапка»?	_____	_____		
Какой третий звук в слове «школа»?	_____	_____		
Какой звук после «Ш» в слове «школа»?	_____	_____		

ИТОГО в 1 серии: _____ баллов

Серия 2. Исследование навыков письма. (макс. – 45 б)

Инструкция для 1 класса: Напиши, пожалуйста, под диктовку:

	Ошибки		Баллы	
Текст. Книга. Юра живет у деда. Дедушка подарил внуку книгу. Юра знает все буквы. Он читает стихи.				

ИТОГО во 2 серии: _____ баллов

Серия 3. Исследование навыков чтения. (макс. – 45 б)

Инструкция для 1 класса: Прочитай слова, предложения:

Речевой материал (конец года)	Скорость чтения		Способ чтения		Правильность чтения	
Лев и мышь.						

ИТОГО в 3 серии: _____ баллов

ИТОГО в 1-3 серии: _____ баллов (макс. – 120 б)

Рис.П.1.3.Протокол обследования письменной речи по методике Т.А.Фотековой, Т.В. Ахутиной



Рисунок П.1.4 Составление рассказа по серии сюжетных картинок

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Результаты констатирующего эксперимента.

Таблица П.2.1

Результаты обследования детей экспериментальной группы по методике Г.А.Фотековой.

№	Ф.И	I серия	II серия	III серия	Уровень
1	Алина П.	17	15	15	Н
2	Артем Г.	20	15	20	НС
3	Андрей З.	20	20	25	НС
4	Валерия Д.	20	20	15	НС
5	Дарья М.	18	25	25	НС
6	Денис М.	15	15	15	Н

7	Ирина Г.	17	15	15	Н
8	Карина А.	18	25	30	НС
9	Кристина Б.	16	15	15	Н
10	Ксения К.	17	20	20	НС
11	Матвей Г.	18	20	15	Н
12	Савелий Г.	18	20	30	НС
13	София Ж.	21	30	25	НС
14	Надежда С.	19	15	20	НС
15	Юлия Ф.	20	20	30	НС

Таблица П.2.2

**Результаты обследования детей контрольной группы по методике
Т.А.Фотековой**

№	Ф.И	I серия	II серия	III серия	Уровень
1	Александр Ш.	22	30	20	С
2	Алена Д.	22	30	40	С
3	Анна Е.	35	45	45	В
4	Антон В.	30	35	40	В
5	Валерий Ч.	25	30	25	С
6	Вера Х.	24	35	35	С
7	Виктория О.	30	45	45	В
8	Виолетта Б.	25	30	35	С
9	Владислав Ш.	30	45	45	В
10	Диана Е.	35	40	40	В
11	Екатерина С.	20	25	30	С
12	Михаил П.	29	40	45	В
13	Николай Б.	3	40	40	В
14	Оксана С.	28	45	45	В
15	Ульяна П.	20	30	35	С

Таблица П.2.3

Обследование базовых механизмов письменной речи учащихся экспериментальной группы по методике Т.В. Ахутиной, О.Б.Иншаковой.

Проба	Высокий уровень	Средний уровень	Ниже среднего уровень	Низкий уровень
«Кулак – ребро – ладонь»	40%	30%	24%	6%
Проба на реципрокную координацию	40%	40%	14%	6%
Графическая проба.	43%	30%	21%	6%
Ритмическая проба	46%	34%	14%	6%
Таблицы Шульте	53%	25%	15%	7%
Проба «Поза пальцев»	34%	26%	27%	13%
Проба Поппельрейтера	38%	31%	18%	13%
Проба Хэда	33%	33%	21%	13%
Конструктивный праксис	38%	26%	23%	13%
Проба на зрительно-пространственную память	28%	26%	26%	20%

Оценка координации у ребенка	33%	33%	21%	13%
Оценка скорости включения внимания ребенка в инструкцию	33%	28%	26 %	13%

Таблица П.2.4

Обследование базовых механизмов письменной речи учащихся контрольной группы по методике Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой

Проба	Высокий уровень	Средний уровень	Ниже среднего уровень	Низкий уровень
«Кулак – ребро – ладонь»	60%	33%	7%	0%
Проба на реципрокную координацию	53%	33%	7%	7%
Графическая проба.	53%	33%	7%	7%
Ритмическая проба	53%	34%	13%	0%
Таблицы Шульте.	56%	30%	7%	7%
Проба «Поза пальцев»	40%	32%	21%	7%
Проба Поппелрейтера	57%	23%	13%	7%
Проба Хэда	40%	32%	21%	7%

Конструктивный пракис	39%	27%	23%	7%
Проба на зрительно- пространственную память	40%	30%	21%	7%
Оценка координации у ребенка	53%	27%	21%	0%
Оценка скорости включения внимания ребенка в инструкцию	63%	23%	14%	0%

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Результаты контрольного этапа эксперимента

Таблица П.3.1

Результаты контрольного обследования детей экспериментальной группы по методике Т.А.Фотековой.

№	Ф.И	I серия	II серия	III серия	Уровень
1	Алина П.	18	25	30	НС
2	Артем Г.	20	30	40	С
3	Андрей З.	20	35	30	С
4	Валерия Д.	28	25	20	С
5	Дарья М.	24	35	35	С
6	Денис М.	20	18	15	Н
7	Ирина Г.	21	20	25	НС

8	Карина А.	20	30	35	С
9	Кристина Б.	18	20	30	НС
10	Ксения К.	22	30	20	С
11	Матвей Г.	20	20	30	НС
12	Савелий Г.	22	30	35	С
13	София Ж.	18	30	30	НС
14	Надежда С.	22	30	30	НС
15	Юлия Ф.	25	25	30	НС

Таблица П.3.2

**Результаты контрольного обследования детей контрольной группы
по методике Т.А.Фотековой.**

№	Ф.И	I серия	II серия	III серия	Уровень
1	Александр Ш.	22	30	25	С
2	Алена Д.	25	30	40	С
3	Анна Е.	40	45	45	В
4	Антон В.	30	40	40	В
5	Валерий Ч.	30	30	30	С
6	Вера Х.	30	35	35	В
7	Виктория О.	30	45	45	В
8	Виолетта Б.	30	30	35	С
9	Владислав Ш.	35	45	45	В
10	Диана Е.	40	40	40	В
11	Екатерина С.	25	25	30	С
12	Михаил П.	35	40	45	В
13	Николай Б.	35	40	45	В
14	Оксана С.	30	45	45	В
15	Ульяна П.	28	45	45	В

Таблица П.3.3

**Контрольное обследование базовых механизмов письменной речи
экспериментальной группы по методике Т.В. Ахутиной, О.Б.Иншаковой.**

Проба	Высокий уровень	Средний уровень	Ниже среднего уровень	Низкий уровень
«Кулак – ребро – ладонь»	60%	30%	10%	6%
Проба на реципрокную координацию	46%	40%	14%	0%
Графическая проба.	60%	26%	6%	6%
Ритмическая проба	46%	34%	14%	0%
Таблицы Шульте	60%	20%	14%	6%
Проба «Поза пальцев»	40%	27%	27%	6%
Проба Поппелрейтера	60%	27%	6%	6%
Проба Хэда	40%	27%	27%	6%
Конструктивный праксис	39%	27%	23%	11%
Проба на зрительно-пространственную память	46%	34%	14%	6%
Оценка	60%	20%	14%	6%

координации у ребенка				
Оценка скорости включения внимания ребенка в инструкцию	73%	20%	7%	0%

Таблица П.3.4

Контрольное базовых механизмов письменной речи у учащихся контрольной группы по методике Т.В.Ахутиной, О.Б. Иншаковой

Проба	Высокий уровень	Средний уровень	Ниже среднего уровень	Низкий уровень
«Кулак – ребро – ладонь»	66%	27%	7%	0%
Проба на реципрокную координацию	56%	30%	7%	7%
Графическая проба.	53%	33%	14%	0%
Ритмическая проба	53%	34%	13%	0%
Таблицы Шульте.	56%	30%	7%	7%
Проба «Поза пальцев»	40%	32%	21%	7%
Проба Поппелрейтера	57%	23%	13%	7%
Проба Хэда	40%	32%	21%	7%

Конструктивный праксис	39%	27%	23%	7%
Проба на зрительно- пространственную память	47%	30%	21%	0%
Оценка координации у ребенка	60%	24%	7%	0%
Оценка скорости включения внимания ребенка в инструкцию	63%	23%	14%	0%

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
«Коррекция нарушений
письменной речи у обучающихся 3-х
классов использованием метода
мозжечковой стимуляции»

Составитель:

Федоренко А.В.

Магистрант кафедры коррекционной педагогики

Ростов – на - Дону

2021г.

СОДЕРЖАНИЕ:

1. Поянительная записка.....	
2. Цель, задачи программы.....	
3. Направления программы.....	
4. Принципы.....	
5. Целевая аудитория.....	
6. Подготовка оборудования.....	
7. План работы.....	
8. Содержание работы по этапам.....	
9. Конспекты занятий.....	
10. Планируемые результаты.....	

Пояснительная записка

На основании выявленных ошибок, развития графомоторных навыков у детей, а также требований программы по русскому языку и методических рекомендаций мы разработали программу коррекционно - развивающих упражнений по преодолению нарушений письменной речи младших школьников. Предлагаемая программа коррекционно – развивающих упражнений может быть использована как логопедами, так и учителями начальной школы в работе по коррекции нарушений письма у учащихся младших классов. Содержание коррекционной работы было дифференцировано по проблемам, выявленным в ходе проведенной диагностики развития письменной речи ребенка - все это значительно повысило эффективность коррекционно-логопедической работы.

Программа была разработана на основе рекомендаций нейропсихолога Сеньковой Дарьи, автора программы «СуперМозг», логопеда Сероборовой Александры, научного руководителя Муратовой Марианны Алексеевны.

Цель программы: коррекция нарушений письменной речи и совершенствование графомоторных навыков у младших школьников с помощью метода мозжечковой стимуляции.

Задачи программы:

- Активизация недостаточно развитых отделов коры головного мозга;
- Повышение уровня синхронизации работы глаз и рук (база для овладения графомоторными навыками);
- Развитие графомоторных навыков, плавности, точности, скоординированности движений рук (развитие крупной и мелкой моторики);
- Улучшение концентрации и внимания;
- Повышение выносливости, работоспособности на занятиях;
- Развитие пространственного восприятия и воображения;
- Развитие двигательных способностей: скорости реакции, ловкости;

- Развитие всех видов памяти: зрительной, зрительно-пространственной, звуковой, образной, а особенно двигательной и других;
- Развитие пространственно-временных отношений;
- Развитие восприятия устной и письменной речи, их автоматизации, что в свою очередь является основой для формирования и развития собственной речи и навыков письма;
- Оптимизация навыков механического чтения.

Направления программы:

- Стимуляция мозговой деятельности – мозжечковая стимуляция и кинезиология;
- Коррекция нарушений письменной речи – графомоторные навыки, оптико-моторных навыков;
- Развитие зрительно – моторной координации.

Принципы:

В основе создания программы лежат общедидактические принципы:

- Непрерывности. Принцип гарантирует ребёнку и его родителям непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к её решению;
- системности – рассмотрения ребёнка как целостного, качественного своеобразного, динамично развивающего субъекта; рассмотрение его речевых нарушений во взаимосвязи с другими сторонами психического развития;
- деятельностного подхода – опоры коррекционно-развивающей работы на ведущий вид деятельности, свойственный возрасту;
- индивидуально-дифференцированного подхода – изменение содержания, форм и способов коррекционно-развивающей работы в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка.

Основные принципы построения программы упражнений с применением оборудования:

- «от простого к сложному» (начинаем с легких упражнений, постепенно увеличивая нагрузку);
- «оптимальная нагрузка» (оптимальный уровень сложности для ребенка);
- «интуиция специалиста» (от опыта специалиста зависит эффективность программы, определения момента усложнения программы, оптимального уровня);
- «включение мотивации» (оборудование создает доп. мотивацию для занятий, познавательную активность, игровую деятельность);
- «вариативность упражнений» (свободное «поле для творчества»);
- «би / моно / реципрочно» (выполнение упражнений двумя руками, правой, левой, поочередно);
- «направление движения» (по центру, вправо, влево, по кругу);
- «целеполагание» (отбить / кинуть, попасть в цель).

Целевая аудитория:

Данная программа коррекционно - развивающей работы рассчитана на учащихся 3-4 классов.

Подготовка оборудования:

- Балансир
- Сенсорные мешочки – вес мешочка выбирается с учетом уровня сложности.
- Мяч-маятник – подвешивается на стационарную стойку или к потолку на уровне груди ребенка, с учетом уровня сложности выставляется расстояние от мяча до груди ребенка.
- Цветная рейка – удерживается двумя руками – ладонями вниз. Важно разместить руки равноудаленно от ее центра.
- Цветная рейка-ориентир

— Доска для отбивания мяча - устанавливается на расстоянии 20-30-40 см от балансира с учетом роста ребенка и уровня сложности.

— Мяч – размер мяча и его прыгучесть выбираются с учетом уровня сложности.

План работы:

Всего нами было проведено 4 курса мозжечковой стимуляции. 1 курс – сентябрь – октябрь 2019 г ., 2 курс – ноябрь – декабрь 2019г., 3 курс - февраль – март 2020г , 4 курс – октябрь – ноябрь 2020г.

В период апрель – май 2020 г. занятия проводились в дистанционном формате.

Структура занятия:

- I. Организационный момент. Гимнастика мозга на балансира.
- II. Стандартные логопедические упражнения, подобранные в зависимости от вида нарушений
- III. Работа на балансира по заданиям
- IV. Завершение занятия

I – Гимнастика мозга на балансира.

Используем 5 – 6 упражнений, с учетом возможностей ребенка которые ребенок выполняет, стоя на балансира.

Упражнения «Гимнастика мозга на балансира»:

1. «Плечо-бедро».

Ребенку предлагается сделать перекрестные движения: соединив ладони в замок, коснуться ими правого плеча, затем левого бедра и наоборот – левого плеча, затем правого бедра.

2.«Туча-солнце».

Пальцы правой руки ребенка сжаты в кулак, левой – остаются выпрямленными (ладонь). Ладонь смотрит в пол. Необходимо изменять положение обеих кистей, расправляя сжатую в кулак руку и сжима распрямленную.

3. «Зеркало».

Одну ладонь с поднятыми вверх пальцами ребенок разворачивает к себе (и смотрится, как в зеркало), вторую ладонь – на человека, сидящего напротив него. Менять положение правой и левой рук, добиваясь высокой скорости смены положений.

4. «Ладонь-локоть».

Левую руку с выпрямленными пальцами ребенок располагает перед собой так, чтобы большой палец был развернут к груди (угол в локте 90 градусов). Прямой ладонью (ладонь в пол) правой руки прикоснуться к согнутому локтю левой руки. Менять положение правой и левой рук.

5. «Паучок».

На правой и на левой руке 1-й и 2-й пальцы соединены кольцом, остальные выпрямлены, ладонь повернута вперед. Затем следует смена положения пальцев – 1-ый и 5-ый пальцы соединены кольцом, остальные выпрямлены, ладонь повернута вперед, от себя.

6. «Колечко-Зайка».

На правой и на левой руке 1-й и 2-й пальцы соединены кольцом, остальные выпрямлены, ладонь повернута вперед. Затем следует смена положения пальцев – 1-ый, 2-ой и 3-ий пальцы выпрямлены, а 4-ый и 5-ый пальцы собраны, ладонь повернута вперед.

9. «Нос-ухо».

Ребенку предлагается взяться правой рукой за нос, а левой рукой за правое ухо, затем можно хлопнуть в ладоши и поменять положение рук: левой рукой— за нос, а правой рукой – за левое ухо.

10. «Марш».

Ребенок сгибает правую руку в локте, располагает ее на уровне живота и одновременно левую руку, согнутую в локте, заносит за спину. Ритмично изменяет положение рук.

Коррекционная работа состоит из четырех этапов, каждый этап был равен курсу.

Курс – 15 занятий - 3 р. в неделю в течение 5 недель.

Продолжительность занятия - 30 мин при индивидуальной работе, 45 мин при подгрупповой.

I этап

Цель I этапа – ознакомление ребенка с балансиrom и требуемыми от него действиями, выработка у ребенка устойчивое статическое и динамическое равновесие, постепенно увеличивая угол качения до максимального

Задачи I этапа:

- научить ребенка становиться на балансир и выбирать положение равновесия;
- показать ребенку варианты размещения стоп и научить изменять положение стоп;
- тренировать ребенка удерживать как статическое, так и динамическое равновесие;
- Научить ребенка следить за движениями мешочка только глазами.

Структура и содержание I этапа

Упражнения:

1. Встать на доску и сойти с доски: а) спереди; в) сзади; с) с обеих сторон.
2. Ребенок в положении стоя или сидя медленно покачивается вперед-назад.
3. Круговые вращения руками:
 - А) Обе руки в одну сторону
 - В) Обе руки в разные стороны
 - С) По очереди в одну сторону.
 - Д) По очереди в разные стороны.
4. Подбрасываем мешочек двумя руками перед собой. Следим глазами.
5. Подбрасываем мешочек правой , затем левой рукой перед собой. Следим глазами.

6. Подбрасываем мешок по дуге перед собой из правой руки в левую руку, затем внизу передаём мешочек в правую руку. Следим носом. Меняем руку, повторяем упражнение.

7. Подбрасываем мешочек левой рукой перед собой. Следим глазами – 5 раз, следим носом – 5 раз, следим периферическим зрением – 5. Меняем руку, повторяем упражнение.

К концу первого этапа у учащихся должны быть:

- Сформировано правильное положение стоп
- Сформировано устойчивое статическое и динамическое равновесия
- Ребенок может поймать мешочек, следить за его движениями только глазами, не двигая головой.

II этап

Цель II этапа – развитие зрительно – моторной координации в ходе взаимодействия с мячом.

Задачи

- При выполнении упражнений следить за мячом периферическим зрением
- Отбивать мячик переплетенными пальцами от себя – к себе
- Удерживать равновесие при отбивании мяча

Оборудование: Балансир, мяч-маятник.

Содержание работы

На второй этап коррекционно-развивающего обучения отводится, как и на первом этапе, 15 занятий.

Выполняем ранее освоенные упражнения и дополняем новыми:

1. Отбиваем мячик всеми пальцами правой руки от себя – к себе. Следим глазами. Меняем руку, повторяем упражнение
2. Отбиваем мячик всеми пальцами правой и левой руки поочередно от себя – к себе. Следим глазами.

3. Отбиваем мячик ребром ладони правой руки от себя – к себе. Меняем руку, повторяем упражнение. Следим глазами
4. Отбиваем мячик ребром ладони правой и левой руки поочередно от себя – к себе. Следим глазами.
5. Отбиваем мячик кулаком правой руки от себя – к себе. Следим глазами. Повторяем упражнение другой рукой. Следим периферическим зрением.
6. Отбиваем мячик кулаком правой и левой руки поочередно от себя – к себе. Следим глазами. Повторяем упражнение. Следим периферическим зрением.
7. Отбиваем мячик кулаками правой и левой руки с переплетенными пальцами от себя – к себе. Следим глазами. Повторяем упражнение. Следим периферическим зрением.

К концу второго этапа учащиеся должны научиться:

- При выполнении упражнений следить за мячом периферическим зрением
- Отбивать мячик переплетенными пальцами от себя – к себе
- Удерживать равновесие при отбивании мяча

Цель III этапа – развитие зрительно – моторной координации в упражнениях с мячом - маятником.

Основные задачи:

- Научить ребенка отбивать поочередно сжатыми пальцами левой и правой руки так, чтобы мяч пролетал над различными секторами на цветной рейке.
- Научить ребенка отбивать мячик поочередно сжатыми пальцами левой и правой руки так, чтобы мяч пролетал над на заданным сектором на цветной рейке.
- Научить ребенка отбивать мячик кулаком заданной руки, разными руками поочередно.

— Научить ребенка отбивать мяч ребром ладони, наружной стороной ладони, центром лба.

Структура и содержание третьего этапа

Основным содержанием работы является выполнение упражнений на балансирах с кинетическими мешочками, мячом, включение мяча – маятника в работу.

Оборудование: Балансир, цветная рейка

Выполняем ранее освоенные упражнения и дополняем новыми:

Упражнения:

1. Отбиваем мячик поочередно сжатыми пальцами левой и правой руки так, чтобы мяч пролетал над средней черной полоской на цветной рейке. Следим глазами.
2. Отбиваем мячик кулаком левой руки так, чтобы он пролетал поочередно над всеми цифрами от 1 до 8. Следим глазами. Меняем руку, повторяем упражнение
3. Отбиваем мячик поочередно правым кулаком, правой наружной стороной ладони над заданным сектором. Следим глазами. Меняем руку, повторяем упражнение
4. Отбиваем мяч левым кулаком, левым ребром над заданным сектором. Следим глазами.
5. Отбиваем мяч левым локтем поочередно над секторами. Следим глазами.
6. Отбиваем мячик центром лба поочередно над секторами.
7. Отбиваем мячик поочередно правым кулаком, правой ладонью над сектором 1. Следим периферическим зрением. Меняем руки, выполняем упражнение повторно
8. Отбиваем сжатыми пальцами правой и левой руки поочередно над всеми секторами от 1 до 8. Следим периферическим зрением.

К концу III этапа ребенок должен уметь:

- Отбивать поочередно сжатыми пальцами левой и правой руки так, чтобы мяч пролетал над различными секторами на цветной рейке.
- Отбивать мячик поочередно сжатыми пальцами левой и правой руки так, чтобы мяч пролетал над заданным сектором на цветной рейке.
- Отбивать мячик кулаком заданной руки, разными руками поочередно.
- Отбивать мяч ребром ладони, наружной стороной ладони, центром лба.

IV этап

Цель IV этапа - развитие зрительно – моторной координации, общей моторики у детей в ходе использования в работе цветной рейки, цветная рейка-ориентир.

Задачи:

- Научить ребенка отбивать мяч разными частями рейки.
- Научить ребенка определять необходимый сектор рейки для отбивания мяча.
- Научить ребенка бросать мячик левой рукой и ловить правой, бросать правой ловить левой.
- Научится целиться мячом в определенный сектор

Оборудование: Балансир, мяч-маятник, цветная рейка, цветная рейка-ориентир, доска для отбивания мяча, мяч

Структура и содержание четвертого этапа:

На 4 этапе выполнение упражнений усложняется применением цветной рейки, мяча, доски для отбивания мяча.

Выполняем ранее освоенные упражнения и дополняем новыми:

Упражнения:

1. Отбиваем мяч черной полоской в центре так, чтобы он пролетал над черной полоской заданного сектора. Следим глазами.
2. Отбиваем мяч заданным сектором. Следим глазами.

3. Отбиваем мяч черной полоской между 4 и 5 над всеми цифрами слева направо, затем справа налево. Следим глазами. Затем следим периферическим зрением.
4. Отбиваем черной полоской между 4 и 5 так, чтобы мяч пролетал полукругом над секторами 8 и 1. Следим глазами.
5. Бросаем мячик левой рукой ловим правой, бросаем правой ловим левой. Целимся в сектор 9.
6. Бросаем одновременно двумя руками и ловим.
7. Бросаем одновременно два мяча и ловим.
8. Бросаем мяч левой рукой – хлопок – ловим двумя. Бросаем мяч правой рукой – коснулись плеч – ловим двумя.
9. Отбиваем мячик поочередно по дуге подбородком, центральной частью лба, левой стороной лба, правой стороной лба. Следим глазами.
10. Отбиваем мячик произвольно любыми частями рук и головы.

К концу четвертого этапа учащиеся должны научиться:

- Отбивать мяч разными частями рейки.
- Определять необходимый сектор рейки для отбивания мяча.
- Бросать мячик левой рукой и ловить правой, бросать правой ловить левой.
- Целиться мячом в определенный сектор

Данная программа отлично сочетается и дополняет курс «Скорочтение», что подтверждает эффективность применения метода мозжечковой стимуляции в коррекции письма и чтения.

В ходе занятий также нами использовались межполушарные доски, кинезиологические упражнения, упражнения для развития графомоторных навыков у детей.

Кинезиологические упражнения:

Упражнение «Зеркальное рисование»

Положите на стол чистый лист бумаги. Возьмите в обе руки по карандашу или фломастеру. Начните рисовать одновременно обеими руками

зеркально-симметричные рисунки, буквы. При выполнении этого упражнения вы почувствуете, как расслабляются глаза и руки. Когда деятельность обоих полушарий синхронизируется, заметно увеличится эффективность работы всего мозга.

Упражнение «Перекрестные движения»

Выполняйте перекрестные координированные движения одновременно правой рукой и левой ногой (вперед, в стороны, назад). Затем сделайте то же левой рукой и правой ногой.

Упражнение «Симметричные рисунки»

Нарисуйте в воздухе обеими руками одновременно зеркально симметричные рисунки и др.

Игры с межполушарными досками

Игра «Волшебные пальчики» Разложите перед ребенком досточки. Предложите выбрать наиболее понравившееся изображение и подобрать к нему пару. Предложите провести по очереди разными пальцами и руками по контуру изображения, а затем повторить узор в воздухе. Далее можно предложить проводить по контуру по очереди разными пальцами, но обеими руками одновременно.

Игра «Нарисуй по образцу» Установите на планшете бумагу и 2 одинаковые досточки так, чтобы изображения были зеркальны друг другу. Предложите с помощью пишущих принадлежностей обвести одновременно двумя руками каждое изображение на бумаге. Уберите досточки, обсудите получившийся результат. Предложите ниже, выше или рядом самостоятельно повторить изображение.

Игра «Аппликация» Дайте ребенку с помощью пишущих принадлежностей обвести изображение досточек на бумаге. Уберите досточки, обсудите получившийся результат. Предложите украсить изображение, сделать красочную аппликацию. Для аппликации используйте пластилин или клей и украшения (цветная манка, соль, нитки, кусочки ткани или фетра, цветная бумага, стразы и т.д.)

Игра «Красочные узоры» Разложите перед ребенком лист бумаги, досточки, губки и краски. Предложите с помощью губок и красок прорисовать изображения досточек на бумаге. Уберите досточки, обсудите получившийся результат.

Игра «Песочные фантазии» Наполните коробочку чистым сухим песком (манкой), положите туда парные досточки. Предложите ребенку расчищать дорожки одновременно обеими руками, проводя по узорам пальцами или стилосами.

Все упражнения, игры и пособия применялись в соответствии со структурой урока на каждом этапе коррекции.

Примеры занятий с элементами метода мозжечковой стимуляции представлены ниже.

Конспект дистанционного занятия по коррекции оптической дисграфии

Занятия проводились индивидуально, по видеосвязи

Тема: Дифференциация букв *и* - *ш*.

Цели: закрепить знания о буквах, сходных по начертанию; научить дифференцировать буквы *и* - *ш* изолированно, в слогах, словах и предложениях; развивать логическое мышление, навыки звукового анализа и синтеза, зрительный гнозис; учить соотносить букву, звук и символ для его обозначения.

Задачи:

Образовательные:

- учить соотносить букву, звук и символ для его обозначения; дифференцировать зрительные образы букв;
- уточнить написание прописных букв *и* и *ш*, выявить сходства и отличия;
- уточнить артикуляцию звуков [*и*] и [*ш*], закрепить связь между звуком и буквой и символом для их обозначения.

- закреплять правильное написание букв *и* и *ш* изолированно, в слогах, словах, предложениях;
- совершенствовать навык чтения;

Коррекционные:

- развивать фонематический слух, фонематический анализ и синтез слов;
- предупреждать ошибки чтения и письма на уровне слова;
- развивать общую, мелкую, артикуляционную моторику,
- развивать зрительный гнозис;
- развивать пространственное представление, зрительно-моторные координации;
- формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения;
- развивать внимание, память, мышление.

Оборудование: компьютерная презентация, компьютер с подключением к интернету, приложение «Zoom» для видеосвязи.

Презентация представлена в *приложении 6*.

Ход занятия

I. Организационный момент. Приветствие. Психологический настрой.

Сообщение темы занятия.

1) Ориентирование в пространстве (приготовить рабочее место: слева..., справа..., посередине..., между..., вверху..., внизу...)

2) Формулируем тему занятия. Соотнесение буквы со звуком и символом.

- Здравствуй, Миша! Сегодня на занятии мы научимся не путать на письме похожие буквы. Если ты правильно выполнишь задание, то узнаешь, какие это буквы.

- Назови своё имя. Посмотри, оно появилось на экране.

- Какая буква находится слева? Справа? Посмотри на буквы в середине, назови их. Именно их мы будем сегодня сравнивать.

- Посмотри на картинки. Какие буквы в них спрятались?

II. Основная часть занятия.

Развитие зрительного гнозиса. Соотнесение букв занятия с символами для их обозначения на письме.

- Рассмотрите внимательно образы букв, сравните их написание, найдите схожие черты (состоят из одинаковых элементов) и различия (число элементов разное)

Ученик формулирует вывод. В букве Ш три вертикальные наклонные линии, а в букве И – две.

Учитель-логопед вместе с учеником делает вывод о том, что такое обозначение появилось не случайно, а по количеству одинаковых в буквах элементов – наклонных линий.

Вывод: буква и - красная двойка (2), буква ш - синяя тройка (3).

Задание 1. Дифференциация на буквенном уровне. Соотнесение буквы со звуком и символом.

На экране появляется, в которой необходимо самостоятельно заменить зашифрованные буквы. Задание выполняется сначала устно, ученик обосновывает свой выбор.

Затем, учитель-логопед предлагает выполнить задание письменно, в тетради.

- Запиши буквы по элементам, назови их количественный и качественный состав.

(Ученик записывает буквы и называет количество элементов, определяет расположение всех элементов в пространстве)



Рис. П.4.1

После выполнения упражнения осуществляется проверка.

Задание 2. Дифференциация на уровне слога.

- Попробуй прочесть слоги на карточке со схематичным изображением слогов.

- Назови, пожалуйста, только те слоги, в которых есть буква Ш, только те слоги, в которых есть буква И, те слоги, в которых есть обе буквы.

**//Т ///У //М ///И //С
О/// Г// //Л З// Ю///
///О ///У //Б //Ч**

Рис.П.4.2

(ит, шу, им, ши, ис, ош, ги, ил, зи, юш, шо, шу, иб, ич)

Задание 3. Развитие фонематического слуха.

- Запиши под диктовку слоги, обозначь буквы занятия.

Слоги: ли, шу, ша, ти, ни, ки, шо, аш, уш, иш

Задание 4. Дифференциация на уровне слова.

- Познакомься с обозначением букв *и-ш*.

И – 2 Ш – 3

- Расшифруй слова и объясни их значение. Начало формы: Запиши слова, укажи буквы занятия.

ЗАР2К (шарик) ЗУТК2 (шутки)

АФ23А (афиша) МАЛЫ32 (малыши)

- Назови предметы, которые изображены на картинках. Запиши в тетрадь форму множественного числа данных слов:

ШАЛАШ - ШАЛАШИ

КАМЫШ - КАМЫШИ

КАРАНДАШ - КАРАНДАШИ

ЛАНДЫШ - ЛАНДЫШИ

УХО... – УШИ

- Какую орфограмму мы вспомнили?

Физкультминутка.

Упражнение «Колечко»

Цель: для развития мелкой моторики. Упражнение способствует развитию координации движений, формированию чувства пространства и точности движений пальцев, улучшению артикуляционных движений, стимулирующих речевое развитие ребенка.

Поочередно перебирать пальцы рук, соединяя в кольцо большой палец и последовательно указательный, средний, безымянный и мизинец. Упражнения выполнять, начиная с указательного пальца, и в обратном порядке от мизинца к указательному.

Выполнять нужно каждой рукой отдельно, затем обеими руками вместе, с закрытыми глазами.

Изограф «Лист»

Цель: развитие зрительного восприятия и внимания. Данный вид работы направлен на предупреждение ошибок чтения и письма.

Ученик читает слово, показывая ручкой каждую букву.

Задание 5. Развитие языкового анализа.

- В словах потерялись все пробелы, необходимо взять ножницы и разделить слова

ШИШКАЛИСТИГРАЛУЖИ

(шишка, лист, игра, лужи)

Ученик работает самостоятельно. После выполнения задания, осуществляется проверка.

Задание 6. Дифференциация букв *и* – *ш* в словосочетаниях.

- Попробуй придумать словосочетания с получившимися словами:

Шишка (какая?)

Лист (какой?)

Игра (какая?)

Лужи (какие?)

Задание 7. Дифференциация букв *и* – *ш* в предложениях.

- Какое сейчас время года? А что будет после?

- Как дикие животные готовятся к зиме?

- Вот как написал детский поэт А. Блинов в своём четверостишии про белку и медведя, послушай:

Белка с ветки в свой домишко

Перетаскивала шишку.

Белка шишку уронила,

Прямо в Мишку угодила.

(Значение слов «домишко» - дупло, «угодила» - попала)

III. Задание на дом.

Выучить четверостишие наизусть.

IV. Итог занятия.

– Что тебе понравилось на занятии?

– Что вызвало затруднения?

- Большое спасибо тебе за работу на занятии. Ты - молодец!

Сегодня ты учился различать заглавные и строчные буквы *и-ш*.

Сегодня мы с тобой ещё на один шаг стали ближе к нашей цели – правильному произношению, красивой речи, грамотному, каллиграфическому письму. Будем стараться не допускать ошибок и не путать буквы. (Поощрение – воздушный шарик)

Конспект занятия по коррекции оптической дисграфии с использованием метода мозжечковой стимуляции для 3 класса.

Тема: Преодоление смещений букв по кинетическому сходству. Дифференциация Л-М.

Цель занятия: Совершенствование навыков дифференциации букв Л-М.

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

— закрепление правильных движений руки при написании букв л,м;

— обогащение и активизация словаря.

— Коррекционно - развивающие:

— развитие звукобуквенного и слогового анализа и синтеза.

- развитие слухового внимания, памяти.
- увеличение объёма зрительного восприятия.
- закрепление навыков чтения и письма слогов, слов, предложений, текста;

Оборудование: балансировочная доска «Равновесие», сенсорные мешочки, теннисный мячик, индивидуальные зеркала, тетради, артикуляционные профили, схема анализа звуков, буквы Л, М, картинки, слова – карточки.

1) Организационный момент. Активизация мозговых структур.

Логопед: - Ребята, доброе утро! Настал новый чудесный день. Сейчас я улыбнусь вам, а вы улыбнётесь мне и улыбнетесь друг другу. Как хорошо, что мы сегодня здесь с вами.

Прежде чем приступить к выполнению заданий, выполним разминку на балансировочной доске.

Упражнения «Гимнастика мозга на балансире»:

1. «Марш».

Ребенок сгибает правую руку в локте, располагает ее на уровне живота и одновременно левую руку, согнутую в локте, заносит за спину. Ритмично изменяет положение рук.

2. «Плечо-бедро».

Ребенку предлагается сделать перекрестные движения: соединив ладони в замок, коснуться ими правого плеча, затем левого бедра и наоборот – левого плеча, затем правого бедра.

3.«Гуча-солнце».

Пальцы правой руки ребенка сжаты в кулак, левой – остаются выпрямленными (ладонь). Ладонь смотрит в пол. Необходимо изменять положение обеих кистей, расправляя сжатую в кулак руку и сжима распрямленную.

4. «Зеркало».

Одну ладонь с поднятыми вверх пальцами ребенок разворачивает к себе (и смотрится, как в зеркало), вторую ладонь – на человека, сидящего напротив него. Менять положение правой и левой рук, добиваясь высокой скорости смены положений.

2. Формулировка темы урока.

- Назовите животных, в названиях которых встречается [л].
- Лиса, олень, лось, лама.
- Определите место звука [л] в каждом слове.
- Первое, второе, первое, первое.
- Назовите животное, в названии которого есть звук [м].
- Медведь.
- В слове мамонтенок сколько раз в слышится [м]?
- Два раза.
- Правильно.

Подумайте, о каких буквах будем говорить на занятии? (Л,М)

Теперь посмотрите на карточки. (Вывешивает на доску демонстрационные карточки с изображением прописных букв Л, М.) (слайд 1)

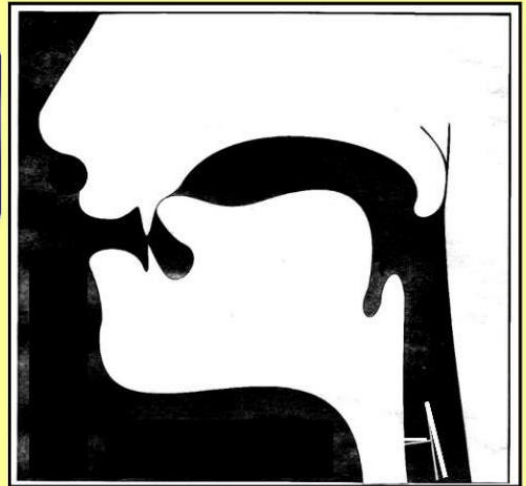
- Сегодня мы будем говорить о буквах М и Л.
- Обратите внимание на одинаковые первые элементы букв: Л как бы «прячется» в М, а в М есть добавочный элемент.
- Какой вывод мы можем сделать отсюда?
- Буквы имеют сходство, поэтому их легко перепутать.
- Правильно. Давайте запишем тему сегодняшнего занятия в тетрадях. А я запишу её на доске: «Различай Л-М».

4. Установление связи артикулема-кинема-графема

- Какой орган речи помогает произнести звук [л].
- Язык.
- Язык у нас один. (Показывает карточку-опору).

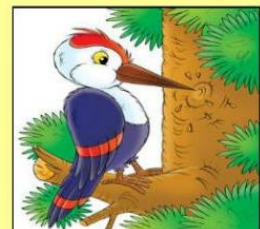
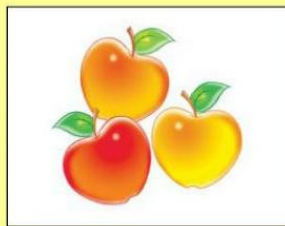
Рисунок П.4.3. Профиль артикуляции звука л

Звук [Л]

**Особенности артикуляции:**

- Губы принимают положение последующего гласного;
- Кончик языка поднят и упирается в верхние зубы;
- Форма языка напоминает седло;
- Выдыхаемый воздух проходит по бокам языка.
- Голосовые связки работают, горло дрожит.

Звук [Л] — твердый звонкий согласный.



Напишите пальчиком на столе и в воздухе букву Л на счёт «раз-и».
(слайд с изображением языка).

Теперь произнесём звук [м]. В его произнесении участвуют губы, их две. Напишите пальчиком букву М на счёт «раз—и два»

(слайд с изображением губ).

Какой вывод мы можем сделать?

-Л - «одинарная» буква, звук произносим языком, М - «двойная» буква, звук произносим губами.

5.Выбор буквы

-Сегодня я получила письмо от подруг, но первые буквы потерялись в их именах. Вернём их на место, используя наши подсказки. М - две губы - «двойная буква - ведём руку на счёт «раз - и два». Л – один язык- «одинарная»- «раз- и».

...арина, ..ена.

Вспомните, как пишутся имена.

-Имена пишутся с большой буквы. (Выполняют задание).

-А сейчас проверим, внимательны ли вы?

МыЛо (изображения геометрических фигур - овал- М; треугольни-
ы;

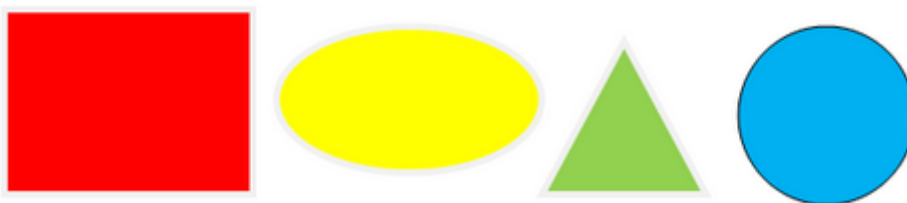


Рисунок П.4.4. Изображение геометрических фигур

прямоугольник – Л, круг-О).

-Какое слово вы прочли? В какой фигуре пряталась первая, вторая, третья, четвертая буквы?

(Ученики отвечают на вопросы).

-В названиях каких фигур есть л, м?

-Овал, треугольник, прямоугольник.

-Назовите ягоду, в названии которой встречается буквы Л, М.

Малина.

6.Слоговой анализ и синтез

- Я приглашаю вас на урок русского языка. Как называются части, на которые мы делим слова?

-Слоги.

-Запишите первый и последний слог слов на слух. (Диктует)

Первый слог: лето, месяц, луна, муха, минута, линейка.

Последний слог: зима, читала, апрель, камень, карамель[32].

(Дети выполняют задание).

7.Физминутка

Кинезиологические упражнения для развития межполушарного взаимодействия

1. «Флажки».

Ребенок сжимает левую руку в кулак, большой палец отставляет в сторону, кулак разворачивает пальцами к себе. Ладонь правой руки с поднятыми вверх пальцами развернута вперед (на взрослого). Менять положение правой и левой рук, добиваясь высокой скорости смены положений.

2. «Ладонь-локоть».

Левую руку с выпрямленными пальцами ребенок располагает перед собой так, чтобы большой палец был развернут к груди (угол в локте 90 градусов). Прямой ладонью (ладонь в пол) правой руки прикоснуться к согнутому локтю левой руки. Менять положение правой и левой рук.

3.«Ладонь-класс».

Левую руку с выпрямленными пальцами ребенок располагает перед собой так, чтобы большой палец был развернут к груди (угол в локте 90 градусов). Прямой ладонью (ладонь в пол) правой руки прикоснуться к запястью левой руки. Менять положение правой и левой рук.

Молодцы, ребята!

Детям предлагаются следующие упражнения на балансирах:

1. Мешочки разного веса с крупой кидаются ребенку, он их ловит.

2. Принимать мяч или мешочки от ведущего, одной рукой, двумя, кидать и ловить одновременно.
3. Подкидывать мешочки вверх двумя руками.
4. Подкидывать вверх каждой из рук.
5. Отбивать подвешенный мяч, левой, правой, двумя руками.
6. Кидать мешочки в мишень на полу или на стене.
7. Отбивать мяч-прыгунчик от наклонной доски.
8. Кинуть подвешенный на резиночке мяч — хлопнуть в ладоши пока летит. Отбивать летящий мячик палочкой или ракеткой.
9. Молодцы, ребята, давайте присядем за парты и продолжим занятие

8.Графический диктант

-Отгадайте, о каком предмете я вам скажу кислый, жёлтый, ароматный, крупный?

-Лимон.

-Повторите, каким бывает лимон. Зашифруйте это слово так, как названия ягод. Записывайте только буквы л, м и их порядковый номер в слове. Например, лимон - л1м3. Используйте подсказки –опоры при написании л, м.

Его даёт корова (молоко - м1л3)

Грядка для цветков (клумба-л2м4).

(Дети выполняют задание).

9.Работа со слоговой таблицей

-А теперь у нас будет урок чтения. Давайте прочитаем слоги парами и по три. (Вывешивает слоговую таблицу, ученики читают хором, выборочно по одному).

ла-ма

ле-ме

лал-лам-мал

лу-му

лю-мю

лул-лум-мул

лы-мы

ля-мя

лол-лом-мол

ло-мо

ле-ме

лыл-лым-мыл

ал-ам

ел-ем

лил-лим-мил

ул-ум	юл-юм	лел-лем-мел
ыл-ым	ял-ям	лял-люм-мюл
ол-ом	ел-ем	люл-люм-мюл

- Прочитайте стихотворение. (Выдаю слова каждому ученику)

Мышка

Мышка весело жила,

На пуху она спала.

Ела мышка хлеб и сало,

Но все мышке было мало.

Теперь прочитайте стихотворение и назовите слова, в которых есть звук Л, М.

10. Дифференциация «л - м» в предложениях, пословицах, поговорках.

Задание: Вставь буквы «л - м».

- .олчание – знак сог.асия.
- По.ожить зубы на по.ку.
- Го.ова седая, да душа .олодая
- У.ение – по.овинаде.а.
- Кто с.ел, тот и съе.
- Кабы куст не бы. ми., со.овой гнезда б не ви.
- Где много с.ов, та. мало де.а.
- У.елого по с.овам – неу.елого по г.азам видать.
- С.ово сказа. – стре.упос.ал, пись.онаписа. – в западню попа. .

13. Закрепление букв в предложении.

Я забыла, куда какое слово нужно ставить. Помогите мне.

Чтоб полы покрыть, нам нужен.....

Чтобы сад украсить, мы посадим ..(лак, мак).

Кто бы нам порезал.....

Резать лук такая ... (мука, лука).

14. Дифференциация в текстах.

Слуховой диктант.

Солнечные лучи осветили землю. Колокола звонили на всю площадь. Люди шли толпами и пели. Стоял месяц май. Я любовался молодой зеленью.

Памятка. Проверь свою работу.

Проверь отдельно каждое слово, начиная с последнего:

— Не пропустил ли ты букву?

— Не написал ли вместо одной буквы другую?

— Правильно ли ты изобразил каждую букву?

Если в твоей работе больше нет таких ошибок, ты - молодец!

16.Итог занятия.

-Какие буквы мы сегодня учились различать?

-Мы учились различать буквы Л и М.

- Чем отличаются эти буквы?

Какие подсказки и как нам помогали? Какие задания были самыми интересными?

17.Рефлексия.

Занятие окончено.

Планируемые результаты

В результате освоения данной коррекционно – развивающей программы ребенок должен уметь:

— Синхронно работать глазами и руками;

— Плавно, точно, координированно осуществлять движений рук;

Иметь:

— Высокий уровень выносливости, работоспособности на занятиях;

— Высокий уровень восприятия и воображения;

— Высокую скорость реакции, ловкость;

— Высокий уровень развития двигательной памяти;

— Высокий уровень развития графомоторных навыков письма;

— Быстрый темп чтения.

Фото оборудования для проведения занятий по методу мозжечковой стимуляции



Рисунок П.5.1. Оборудование для занятий

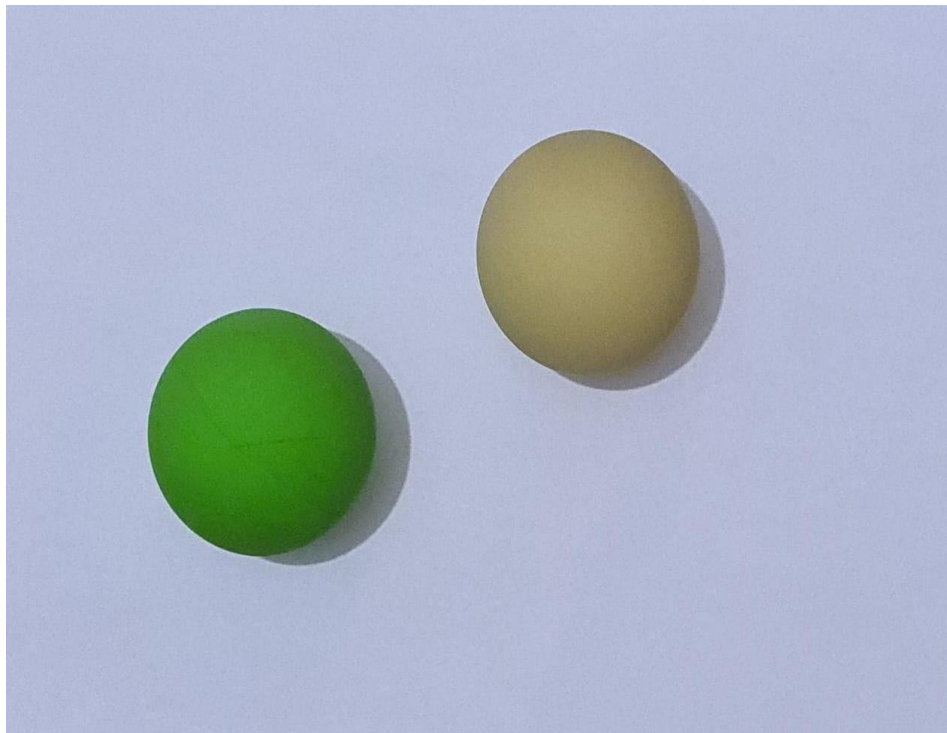


Рисунок П.5.2. Мячи для занятий.

Презентация к занятию по коррекции оптической дисграфии

Презентация к дистанционному
занятию по коррекции оптической
дисграфии

Разработала: Федоренко А.В.

Рисунок П.6.1. Слайд 1



Здравствуй,
МИША!

Рисунок П.6.2. Слайд 2

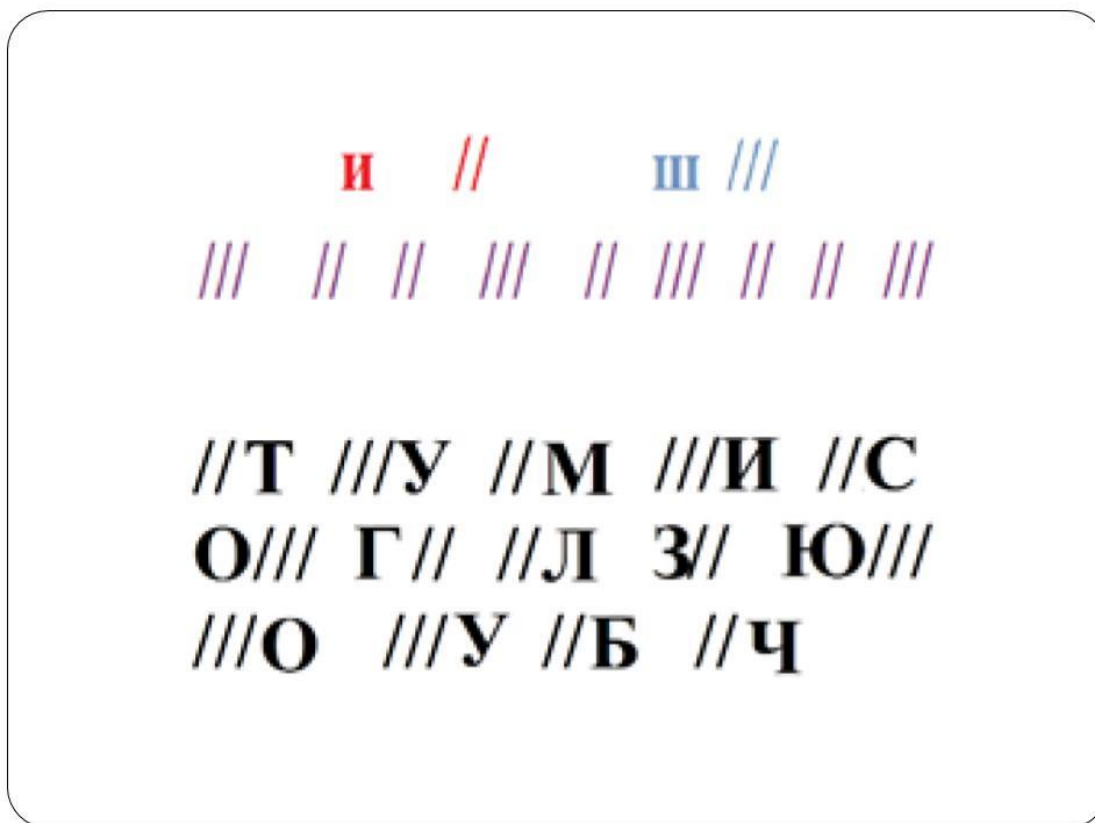


Рисунок П.6.3. Слайд 3

Дифференциация И – Ш
 Буквы И – Ш. Расшифруй и запиши слова: и – 2, ш – 3. Подчеркни буквы занятия.

- Зп2к - *шпик*
- Зутк2 - *шутки*
- Лет2Зь - ...
- аф2За - ...
- М2Зка - ...
- беж2Зь - ...
- малыЗ2 - ...
- Зар2к - ...
- Зп2он - ...
- З2Зка - ...
- З2ло - ...

Рисунок П.6.4. Слайд 4

«Буквы перепутались».

Помоги буквам и – ш занять в словах нужное место. Запиши слова правильно и прочитай их.

- Шзбуика-
- дедуика -
- Итаншики-
- Веншк-
- плшта -
- Меиок-
- икола-
- ваиалка -
- Оислшк-

Рисунок П.6.5. Слайд 5

Вставь пропущенные буквы и – ш и прочитай слова. Составь словосочетания, соединяя из левого и правого столбиков. Запиши их.

- | | |
|-----------------|-------------|
| ● л...сья | ...ерсть |
| ● ко...ачья | нора |
| ● т...гр...ная | перо |
| ● детск...е | маска |
| ● куку...к...но | ЛАДО...К... |

Рисунок П.6.6. Слайд 6



Рисунок П.6.7. Слайд 7

**Спасибо за внимание
Желаю успехов!**



Рисунок П.6.8. Слайд 8