МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»
(наименование кафедры)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование
(код и наименование направления подготовки, специальности)

Психология и педагогика дошкольного образования
(направленность (профиль)/специализация)

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему «Психолого-педагогические условия формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития»

Студент О.В. Ксавериева
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

Руководитель Г.М. Клочкова
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор, О.В. Дыбина _____
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия) (личная подпись)
«_____»_____2019г.

Тольятти 2020

Аннотация

В бакалаврской работе дается определение понятий «графомоторные навыки», «психолого – педагогические условия». Приводится описание психолого - педагогических условий формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития, а также представлены результаты исследования и коррекционно – развивающая программа, направленная на формирование графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.

Оглавление

Введение…… 4
Глава 1Теоретические аспекты проблемы формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития … 9
1.1 Теоретический анализ проблемы формирования и коррекции графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития в психолого-педагогических исследованиях…….. 9
1.2 Психолого-педагогические условия формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития ……. 26
Глава 2 Экспериментальное исследование по формированию графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития……. 15
2.1 Выявление уровня графомоторного навыка у младших школьников с задержкой психического развития…… 20
2.2 Реализация психолого-педагогических условий развития графомоторного навыка у младших школьников с задержкой психического развития …… 32
2.3 Выявление динамики в уровне графомоторного навыка у младших школьников с задержкой психического развития…….. 35
Заключение…….
Список используемой литературы……
Приложение А……
Приложение Б……..

Приложение В……..

Введение

В соответствии с «Основными положениями Концепции специального федерального образовательного стандарта для детей с ОВЗ» дети с задержкой психического развития «могут реализовать свой потенциал социального развития при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания – образования, обеспечивающего удовлетворение как общих с нормально развивающимися детьми, так и особых образовательных потребностей, заданных спецификой нарушения психического развития». Так, успех социализации детей с ЗПР в обществе предопределяется получением образования как одним из векторов развития ребенка. Возможность получения образования всеми детьми, независимо от ограниченных возможностях их здоровья, законодательно закреплено Конституцией РФ (ст.43), в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 г. Письмом Минобрнауки РФ от 18.04.2008 № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» определено что «необходимо обеспечить развитие дифференцированной сети учреждений, осуществляющих деятельность по ранней диагностике и коррекции нарушений развития у детей, оказанию психологической, педагогической, социальной, медицинской, правовой помощи семьям с детьми, имеющими недостатки в физическом и (или) психическом развитии, по месту жительства; создание вариативных условий для получения образования детьми; организовывать обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в обычных дошкольных образовательных учреждениях, общеобразовательных учреждениях, учреждениях начального профессионального образования, других образовательных учреждениях, не являющихся коррекционными».

В настоящее время наблюдается значительный рост детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности в овладении письмом.

Особенно это касается учащихся с задержкой психического развития. Это обусловлено тем, что у детей с задержкой психического развития наблюдается замедленное развитие эмоционально-волевой и интеллектуальной сферы. Одной из причин нарушения письма у детей с задержкой психического развития является недостаточная сформированность графомоторного навыка.

Исходя из определения данного Н.Г. Агарковой, графомоторный навык – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединениях. Исследователи Е.А. Логинова, И.Ф. Марковская отмечают, что причины нарушения развития графомоторного навыка детей, с задержкой психического развития, многообразны. Среди них можно выделить такие как: недостаточное развитие зрительного восприятия и памяти, взаимодействия. Трудности в овладении графомоторными навыками обнаруживаются в первый год обучения и отчетливо проявляются при увеличении письменных заданий.

Проблемам нарушения письма у детей посвящены работы О.Б. Иншаковой, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, А.Р. Лурия, Л.Г. Парамоновой, И.Н. Садовниковой и многих других специалистов.

Особенности развития графомоторных навыков описаны в работах М.М. Безруких, А.Д. Ботвинникова, В.А. Илюхиной, Е.В. Гурьянова, Н.Г. Агарковой.

Непосредственно, составлением методических рекомендаций по формированию графомоторных навыков детей с задержкой психического развития занимались Т. В. Астахова, С.Н. Лысюк, Г.Г. Мисаренко и другие.

Однако, несмотря на значительное обогащение проблемы проведенными исследованиями, проблема формирования графических и моторных компонентов письма, его психолого-педагогических условий, изучена недостаточно.

Теоретический анализ исследований данный проблемы позволил выявить **противоречие** между требованиями общества к формированию графомоторных навыков детей с задержкой психического развития и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий для осуществления этого процесса.

Указанные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования:** каковы психолого-педагогические условия формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.

Объект исследования: процесс формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально апробировать психолого-педагогические условия формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: формирование графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития будет эффективным при реализации следующих психолого-педагогических условий:

– разработать и реализовать коррекционно-развивающую программу формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития;

– формирование зрительно-пространственного восприятия, зрительно-моторной координации и мелкой моторики у детей с задержкой психического развития, осуществлять с учетом выявленных особенностей их развития;

– осуществить методическую работу по совершенствованию профессиональной компетентности педагогов в данном процессе;

– включить родителей в совместную деятельность с ДОО с целью формирования графомоторных навыков у детей с задержкой психического развития.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования графомоторных навыков у детей с задержкой психического развития.

2. Выявить сформированный уровень графомоторных навыков у детей с задержкой психического развития.

3. Определить и апробировать психолого-педагогические условия формирования графомоторных навыков у детей с задержкой психического развития.

Методы исследования: теоретические (анализ и синтез литературы по теме исследования); эмпирические (педагогический эксперимент); методы обработки данных (качественная и количественная обработка данных);

Новизна работы заключается в разработке психолого-педагогических условий формирования графомоторных навыков у детей с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что в работе обоснованы психолого-педагогические условия формирования графомоторных навыков у детей с задержкой психического развития.

Практическая значимость работы заключается в том, что разработанная коррекционно-развивающая программа формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития, содержащая комплекс подобранных упражнений на формирование зрительно-пространственного восприятия, зрительно-моторной координации и мелкой моторики у детей, может быть использован в работе воспитателей и специалистов дошкольных образовательных учреждений.

Экспериментальная база исследования. МОУ СОШ №53 г. Твери. В исследовании принимали участие дети с задержкой психического развития в возрасте 7-9 лет.

Структура бакалаврской работы: введение, две главы (одна теоретическая и одна практическая), заключение, список используемой литературы (51 источник), приложение (9 приложений).

Глава 1. Теоретические аспекты проблемы формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития

1.1 Теоретический анализ проблемы формирования и коррекции графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития в психолого-педагогических исследованиях

Одним из аспектов общего развития младших школьников является развитие речи. Речь в целом, как и письменная речь, является многогранным явлением. Важной составляющей его считается письмо, как умение использовать графические знаки, для выражения содержания речи, мыслей человека. Письменность и, следовательно, графические навыки, являются одним из наиболее важных аспектов общего развития ребенка. Развитие письменной речи не может быть успешным без овладения самой техникой письма, без овладения графическим умением.

Практика показывает, что обучение письму остается одним из трудных этапов для начинающих обучение в школе. Процесс развития навыков письму не интересен для детей, что отрицательно сказывается и на формировании соответствующих графических навыков. Первый этап обучения письму связан с научением ребенка писать буквы, а вот дальнейшая работа будет больше ориентирована на работу над стилями отдельных элементов.

Число детей школьного возраста, испытывающих затруднения при обучении письму, растет с каждым годом. Отмечено, что графические навыки в младшем школьном возрасте развиваются во время длительных упражнений. Формирование навыков графического письма, по мнению экспертов и практиков, является длительным и сложным процессом.

Решение проблемы обучения графическим навыкам детей с умственными отклонениями или умственной отсталостью в начальной школе

является особенно важной, так как письмо, является «основой» их дальнейшее образования. Процесс развития у учащихся этой категории навыков письма имеет свои особенности.

Ключевым понятием в методике обучения первоначальному письму является «графика». Лингвисты понятие «графика» определяют, как начертание письменных или печатных знаков, букв. «Графика, как раздел лингвистики, изучает систему отношений между звуками (фонемами) речи и буквами письма, рисунок буквы, воспринимаемый зрительно, и сам процесс изображения [70].

«Навык – это действие, сформированное путем повторения, характеризуется высокой степенью освоения и отсутствия поэлементной сознательной регуляции [34,227]. «Термин «графомоторный навык» вбирает все содержание графики, как раздела лингвистики, включая в себя начертание письменных букв или печатных знаков букв» [1, 15].

Навыки являются компонентами практической деятельности, которые проявляются в выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства посредством повторных упражнений. Графические навыки это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изобразить написание звуков и их связи.

Навык овладения письмом, в исследованиях Н.А. Агарковой, М.М. Безруких, О.Б. Иншаковой, Р.Д. Тригер, Н.С. Пантиной, О.С. Филиповой, может обозначаться, как: «графомоторный навык», «элементарный графический навык», «базовые графические умения и навыки», «базисные графические движения», «графические умения», «двигательный навык письма»[1, 9, 59, 71].

Исходя из определения, данного Н.Г. Агарковой «…графический навык – это автоматизированный способ дифференцирования и перекодирования звуков речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и, вместе с тем, осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов)»[1, 15].

А.К. Аксенова отмечает, что «графический навык – это сложное речерукодвигательное действие, которое проявляет себя, с одной стороны, как речевое (интеллектуальное), а с другой как, двигательное действие» [1, 16]. Автор подчеркивает, что письмо, как сложное речерукодвигательное действие представляет собой предмет специального изучения и усвоения. «Графомоторный навык включает в себя определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения. Писать буквы красиво, разборчиво, четко, быстро позволяет только правильно сформированный графический навык. Неправильно сформированный графический навык приводит к ряду трудностей письма: медленный темп, неразборчивый, небрежный почерк. А переделка неправильного графического навыка непросто затруднена, но порой невозможна» [1, 16].

По мнению таких исследователей, как А.Г. Зикеевой, Е.А. Кинаш, А.Р. Лурия, «…графические навыки письма относятся к сенсомоторным навыкам человека [27, 70??]. Так, А.Р. Лурия высказывал суждение о том, что «графические навыки письма связаны с учебной деятельностью человека и обслуживают процесс письменной речи. В этом состоит специфика и сложность их формирования. При этом подчеркивается, что графические навыки формируются не изолированно, а совместно с чтением, орфографией, развитием письменной речи» [42, 190??].

Исследователи А.Р. Лурия, Е.В. Гурьянов, М.М. Безруких, С.П. Ефимова, Е.В. Новикова, Н.В. Новоторцева, С.Е. Гаврина и др. считают, что графомоторные навыки зависят от сформированности:

– зрительного и двигательного контроля (зрительно-моторной координации)

– развитой мелкой моторики (ручной умелости);

– пространственных представлений (знания «телесной схемы»; умения видеть графему и ее точное расположение);

– чувства ритма (способности, проявляющейся при воспроизведении ритмически организованных элементов временного ряда);

– умения анализировать предмет, его изображение; процессы соизмерения;

– зрительного внимания; необходимого объема распределения внимания для предотвращения графических ошибок (антиципаций, персевераций) [42, 20,8, 52???].

Поэтому, по мнению многих психологов и педагогов, первоочередной для учащихся начальной школы с умственной отсталостью, детей страдающих дисграфией, является проблема обучения графическим навыкам в компенсационных классах на уроках письма. Это подтверждается такими работами, как: «Дети, страдающие временными задержками развития»(Т.А. Власовой), «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» (Л.С. Выготского), «Логопедия» (А.С. Волкова), «Элементы практической психологии» (Л.Р. Грановской), «Нарушения письменности и их преодоление у учащихся начальных классов» (И.М. Садовниковой).

В работах А.Н. Граборова, Е.К. Грачевой, М.П. Постовской, Г.Я. Трошина указывается на то, что недостаточное развитие руки, кисти, ручных умений или, как принято называть, мелкой пальцевой моторики рук, осложняет формирование графических навыков учеников с интеллектуальными нарушениями: искажается форма и размер букв, не соблюдается расположение букв по линии строки, наблюдается ломанность, «заборность» письма и многое другое.

Исследователи Г.Н. Рахмакова, Е.И. Скиотис, Р.Д. Тригер отмечают, что существенно сниженный уровень сенсорных процессов учащихся с интеллектуальными нарушениями, приводит к несформированности навыка зрительно-двигательных образов буквенных знаков, что также приводит к затруднениям на письме, примером тому служит неумении писать буквы связно. Авторы сходятся во мнении, что «младшие школьники с задержкой

психического развития практически владеют грамматическим строем родного языка, однако испытывают при этом определенные трудности, которые выражаются в аграмматизме, в неумении правильно изменять слова и строить предложения, в недостаточном понимании грамматических форм» [3].

Графомоторные навыки являются конечным звеном в цепочке операций, определяющих письменные способности ребенка, оказывающие влияние, как: на каллиграфию, так и на весь процесс письма в целом. Например, «наличие затруднений в изображении букв иногда настолько загружает внимание ребенка, что дезорганизует и все предшествующие операции» [33, 49].

Формирование графомоторных навыков, одновременно с развитием изобразительной деятельности, в онтогенезе претерпевает значительную эволюцию. Важнейшей функцией, от которой этот процесс зависит, является зрительно-моторная координация. На протяжении значительной части дошкольного детства регуляция изобразительных движений осуществляется преимущественно на основе двигательного анализатора.

Период от 1 года до 4-5 лет уходит на овладение произвольной регуляцией движений руки. В 1-1,5 года малыш зажимает карандаш в ладони, что очень ограничивает движения, он пытается изобразить что-то определённое, получая радость от самого процесса, и способен «рисовать» с большим увлечением. Контроль выполнения, обратная связь (афферентация) происходит с помощью кинестезии[33,56]. Так, рисуя, дети опираются на «память руки», а зрительный контроль над движениями почти полностью отсутствует.

В 2-3 года ребёнок держит карандаш сверху, зажимая его в ладони. Это позволяет детям выполнять довольно сложные движения, но движения спонтанные и почти не ограничиваются ориентирами.

С 3 лет линии при рисовании более определённые, менее разбросанные и не повторяются бессмысленно. Улучшается координация при выполнении

вертикальных движений, но ещё плохо выполняются имитационные движения. В этом возрасте овалы у ребёнка неровные, но их на рисунках уже много.

«В 3-4,5 года ребёнок умеет правильно держать карандаш и свободно манипулирует им. Совершенствуется координация движений и зрительно-пространственное восприятие, что позволяет детям хорошо копировать. Они умеют передавать пропорции фигур, ограничивать протяжённость линий и рисовать их относительно параллельным. Рисунки разнообразны по сюжетам. Дети не только рисуют, но и пытаются подписывать свои рисунки» [36, 98].

Исследователи, трудности в обучении навыку письма часто связывают со зрительными расстройствами (Б.Г. Афанасьева, Л.В. Занков и др.). П.Б. Шошин полагает, что недостаток зрительного восприятия этих детей связан с нарушениями, происходящими в процессе переработки сенсорной информации. Это свидетельствует и работа П.Л. Горфункеля, который утверждал о важности роли зрительных представлений в формировании элементарных навыков письма. По мнению автора, лишь посредством зрительных представлений может установиться характерная для сформированного письма «ассоциация слухоречедвигательного с рукодвигательным представлением».

По мнению В. Гурьянова в преддошкольном возрасте дети, беря в руки карандаш или ручку и чертя на бумаге, еще не контролируют, не направляют зрением свою руку. На много позднее в этот процесс подключается зрительный контроль.

Различные действия ребенка, как то: занятия лепкой, конструированием, поделками из бумаги, пальчиковая гимнастика, способствуют развитию мелких мышц руки, учат видеть форму и воспроизводить ее. Однако движения, необходимые для письма, не могут быть воспроизведены ни в лепке, ни в рисовании. Процесс письма вовлекает

в работу другие движения пальцев, зрительное восприятие также подчинено иным целям, чем в изобразительной деятельности.

Таким образом, эти интересные для детей занятия носят подготовительный характер. «В период раннего и дошкольного детства ребенок при благоприятных внешних условиях оказывается в состоянии овладеть целым рядом умений, весьма важных для успешного усвоения навыков письма в школе. Он овладевает движениями, необходимые для легкого прикосновения и скольжения карандаша по бумаге, учится замечать различия графических элементов по форме, положению и соотношению друг с другом. Также ребенок учится ограничивать свои движения в соответствии с графическими заданиями, которые он перед собой ставит» [20,65].

В 5 лет ребенок хорошо выполняют горизонтальные и вертикальные штрихи. Ребёнок способен ограничивать длину штрихов, которые становятся более ровными и чёткими. Это происходит в результате изменения способа держания карандаша и ручки. Дети всё больше стараются писать буквы[47,20].

По мнению Т.В. Астаховой, «…уже в младшем дошкольном возрасте ребёнок начинает передавать в рисунке элементы узорного изображения, что можно проследить в ритме мазков, линий, штрихов, точек, использовании ярких цветов и их сочетаний. Именно в этом возрасте у детей происходит интенсивный процесс формирования движений руки, овладения техникой рисования, умения создавать простые графические образы, равномерно заполнять ими пространство листа бумаги»[4,18].

В 6 лет детям доступны любые графические движения, штрихи и линии, а регулярные занятия рисованием совершенствуют движения, тренируют зрительную память и пространственное восприятие, создавая основу для успешного обучения письму.

Позже «ребенок узнает смысл письма как средства общения между людьми и как способа фиксации мысли; знакомится с фонетическим

принципом письма, учится выделять звуки в словах и обозначать их печатными и рукописными знаками на письме» [33,75].

Физиологической основой этих достижений являются дифференцирование относящихся к письму слуховых, зрительных и кинестетических раздражителей; концентрация возбуждения и торможения в соответствующих границах двигательной зоны коры, уравновешивание возбуждения и торможения при изображении простейших графических форм и их соединений и образование большого числа временных связей.

«Возраст 6-7 лет является сензитивным для развития кисти руки. В этом возрасте, организуя различные виды деятельности. Систематически применяя тренировочные упражнения, можно достичь хороших результатов в развитии пальцевой моторики рук» [56,15].

Постепенно происходит межсенсорная интеграция кинестетических ощущений во время рисования зрительных образов. Рука как бы «учит глаз». Наибольшего развития межанализаторная интеграция достигает в возрасте 6-8 лет. При этом глаза принимают участие в управлении движениями. С этого момента зрительно-моторная координация начинает занимать ведущее положение в регуляции графомоторных движений и развитии соответствующих навыков. Поэтому сформированность данных способностей является одним из показателей «школьной зрелости» [42,115].

Характеризуя эти достижения с психологической точки зрения, можно сказать, что ребенок овладевает в дошкольный период умением ставить перед собой элементарные графические задачи, учится контролировать процесс их решения и, добиваясь успешного их выполнения, овладевает умением управлять не только своими движениями, но и своим вниманием.

Иначе говоря, от рефлекторных движений на основе подражания, ребенок переходит к сознательным целенаправленным действиям. Все это говорит о том, что «обучение графомоторным навыкам в школе является продолжением и развитием начинающегося уже в раннем детстве весьма

сложного и разностороннего физиологического, психологического и педагогического процесса» [33,80].

В формировании графомоторного навыка письма младшего школьника Т.П. Сальникова выделяет три основных этапа[65,130].

I этап – аналитический. На данном этапе происходит вычленение и овладение детьми отдельными элементами действия, уяснение содержания. Большое значение имеет не только уровень развития ребенка, наличие определенных знаний и умений, но и способ объяснения, степень осознания выполненного действия. По мнению Е.В. Гурьянова и А.Р. Лурия «… в начале обучения письму (на первом этапе) дети сосредотачивают свое внимание на множестве деталей, характеризующих пространственную ориентацию движений и графическую правильность выполнения («откуда начинать, куда вести, где закончить»), не говоря о том, что одновременно решается задача перекодировки фонемы (звучащей буквы) в графему» [20,136]. Первый этап формирования навыка имеет чрезвычайно сложную структуру и специфику, отличающую его от последующих этапов обучения и сформированного навыка. Объективная закономерность первого этапа – сосредоточенное внимание к графике (т.е. постоянный контроль, сличение, коррегирование по ходу действия) и определяет временную структуру движений при письме на первом этапе.

II этап – условно назван синтетическим. На этом этапе происходит соединение отдельных элементов в целостное действие. Большая роль на этом этапе отводится формированию двигательного и зрительного контроля на письме. Ведущим при этом является зрительный контроль. Ученик учится постоянно следить за тем, как он ведет руку при письме, как отставляет друг от друга буквы, пишет ли их на строке, зрительно воспринимает написанное и, таким образом, контролирует правильность изображения слов. При несоответствии зрительным образам слов, полученных на письме результатов, ученик вносит поправки.

III этап – автоматизация. Этот этап, собственно, и связан с фактическим образованием навыка письма как действия, характеризующегося высокой степенью усвоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Характерными чертами автоматизации навыка письма являются: быстрота, плавность, легкость выполнения. Но быстрота не навязанная, а являющаяся естественным результатом совершенствования движений, и плавность (связность), возникающая как естественный результат формирования навыка.

Когда говорят о формировании навыка, чаще всего считают, что основное – это упражнение и тренировка, тренировка и упражнения. Без упражнений и повторений сформировать навык нельзя, но упражнения целесообразны и эффективны лишь на третьем этапе формирования навыка, а первые два этапа – это осознанная действительность, а не механические упражнения.

Длительность и особенности второго и третьего этапов обучения во многом определяются тем, насколько успешно шло формирование навыка на первом этапе. Считается, что «… формирование навыка завершается к 10-11 годам, то есть тогда, когда становится стабильным почерк, когда увеличение скорости или какие-то дополнительные «помехи» (грамматические задания, необходимость сосредоточить свое внимание на содержание текста, или необходимость выразить свою мысль письменно) не будет искажать почерк и не приведут к его изменению, нарушению» [9,81].

Таким образом, навык овладения письмом обозначается как «графомоторный навык». Графомоторные навыки ребенка формируются в онтогенезе постепенно. Их развитие представляет собой довольно сложный физиологический, психологический и педагогический процесс. Графические движения, составляющие двигательный акт письма, относятся к классу добровольных двигательных навыков, реализация которых организована многоуровневой функциональной системой.

Проблема обучения детей графической деятельности широко обсуждается в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе. Графо-моторные навыки являются последним звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Навыки могут иметь правильность и скорость написания, соответствие письма эстетическим требованиям, влиять не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма. Их развитие в онтогенезе претерпевает значительные изменения одновременно с развитием зрительной активности. Координация рук и глаз является важной функцией, от которой зависит этот процесс.

Анализ литературы по теме исследования свидетельствует, что графомоторные навыки письма неразрывно связаны с функционированием всей психики в целом и с различными психическими процессами в частности. Успешность овладения графомоторными навыками, обусловлена, состоянием предпосылок данного вида деятельности. К ним относятся зрительно-пространственная координация, моторика, восприятие пространства, сирийная организация движений.

Таким образом, формирование графических навыков и подготовка к письму – сложный психофизиологический процесс, который связан с работой различных участков коры головного мозга, органами слуха, зрения, артикуляционного аппарата. Примерно у 70% младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) наблюдаются затруднения в процессе овладения письмом и чтением. У большинства из них в дальнейшем эти затруднения переходят в стойкие дисграфию и дислексию.

Многими авторами предпринимались попытки выделить в процессе овладения письмом наиболее значимый компонент, нарушения в функционировании которого, приводят к дисграфии. Одной из главных причин, по мнению большинства ученых, является нарушения речи, которые носят системный характер и затрагивают многие стороны речевой системы (Р.Е. Левина, В.А. Ковшиков, Ю.Г. Демьянов, Е.В. Мальцева, Е.А. Логинова, Р.И. Лалаева и др.).

Количество ошибок в письме детей с ЗПР намного выше, чем у их сверстников с нормальным развитием. Преобладают такие ошибки, как: пропуски букв, слогов, смешения букв, обозначающих акустически и артикуляторно сходные звуки, а также ошибки, обусловленные не усвоением и неумением использовать грамматические правила.

У детей с задержкой психического развития необходимые для письма психические процессы несовершенны. По мнению таких исследователей, как: Т.В. Власовой, М.С. Повзнер, Т. И., Лубовского, А. Р. Лурия и др. это связано с тем, что «оказываются в разной степени недостаточно развитыми компоненты структурно-функциональной организации мозга»[16, 40].

«Задержка психического развития (ЗПР) у детей является сложным нарушением, при котором у разных детей страдают разные компоненты их психической, психологической и физической деятельности» [37,250].

При ЗПР имеет место неравномерность формирования различных психических функций, типичным является сочетание, как повреждения, так и недоразвития отдельных психических функций с сохранными. При этом глубина повреждений и/или степень незрелости может быть также различной [37,252].

Рассмотрим основные проявления нарушений высших психических функций и функционального базиса письма у детей с задержкой психического развития.

«Речь младших школьников с задержкой психического развития удовлетворяет потребности повседневного общения и не имеет грубых нарушений лексики и грамматического строя, но им трудно грамотно выражать свои мысли, речь их отличается бессвязностью, отсутствием логики, ясности, выразительности. Речь таких детей отличается бедностью словаря и грамматических конструкций, у них недостаточно развит фонематический слух. Фонематическая недостаточность порождает ошибки на замену согласных, сходных по артикуляционному и акустическому признакам: б-п, в-ф, г-к, д-т, з-с, ж-ш, а также ч-щ, ц-с, ц-ч, м-н, р-л»[42,46].

Процесс внимания у детей с задержкой психического развития отличается крайней неустойчивостью, слабостью распределения и концентрации, плохим переключением и быстрой истощаемостью [57,28]. «Между тем внимание является необходимым условием успешности деятельности. Оно обеспечивает направленность на основное действие, сосредоточенность на нем и контроль над его протеканием» [19,188].

Память у таких детей снижена. Особенно страдают те ее виды, которые требуют участия мыслительных процессов (опосредованное запоминание). Снижены и наиболее элементарные виды памяти[15,120].

«У детей возникают затруднения при написании букв, различающихся только по пространственному расположению отдельных элементов, отмечается зеркальное написание некоторых букв и цифр, с ошибками выполняются задания, связанные с пространственной организацией действий (конструктивный праксис) и движений» [50, 42].

Неполноценность мышления, и прежде всего словесно-логического, имеет широкие проявления при ЗПР. Наиболее ярко мыслительную деятельность детей с ЗПР характеризуют инертность, низкая продуктивность и самостоятельность, неустойчивость [21, 77].

Дети затрудняются в установлении точно дифференцированных связей и отношений, выделении существенных признаков и свойств, их мышление тесно связано с конкретной ситуацией, отвлечься от которой они во многих случаях не могут. У них наблюдаются недостаточность аналитико-синтетических операций (особенно умственного анализа), затруднения в установлении тождества при необходимости учитывать несколько параметров, затруднения в переносе усвоенного при выполнении аналогичных действий, решении задач [60, 30].

В младшем школьном возрасте в наименьшей степени нарушенным оказывается наглядно-действенное мышление, наблюдается недостаточность наглядно-образного [12, 90]. Еще одной особенностью мышления детей с задержкой психического развития является снижение познавательной

активности. Дети практически не задают вопросов о предметах, что особенно ярко проявляется в младшем школьном возрасте [48,342].

Исследования психологов выявили у большинства детей с задержкой психического развития неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, пространственные и временные нарушения, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ. Также им свойственна замедленность восприятия, когда обнаруживаются связанные с недостатками восприятия ошибки при списывании текста, воспроизведении фигур по зрительно представленным образцам и т. п. Также эти недостатки проявляются при усложнении условий восприятия, когда например, изображения показываются повернутыми или уменьшается их четкость [5, 20].

Таким детям нужно больше времени для приема и переработки зрительных, слуховых и прочих впечатлений. Особенно ярко это проявляется в сложных условиях (например, при наличии одновременно действующих речевых раздражителей, имеющих значимое для ребенка смысловое и эмоциональное содержание).

Недостатки этой функции усугубляются при осложненных условиях: перечеркивании контура рисунка побочными штрихами, быстром предъявлении изображений и т.д. При копировании рисунка также прослеживается стратегия пофрагментарного воспроизведения [39, 115].

Как указывает Т. В. Ахутина и Н. М. Пылаева, нарушение зрительного восприятия у младших школьников ведут к трудностям выделения фигур, цифр, букв, соотношения их частей, определение величины, четкого дифференцирования различия и сходства, близких по конфигурации или зеркальных элементов. При этом, авторы отмечают, что несформированность зрительного восприятия, обычно заключается в том, что это дефицит не отдельной взятой функции, а дефицит интегративного взаимодействия этих функций. Как следствие, у школьников с задержкой психического развития наблюдается несовершенство зрительно - двигательной координации [5,22].

Дети с задержкой психического развития в отличие от своих нормально развивающихся сверстников с значительным опозданием овладевают навыками пространственной ориентировки [47, 13].Они испытывают трудности ориентировки в частях собственного тела, в различении правой и левой его стороны; затрудняются ориентироваться в пространственном расположении предметов по отношению к самому себе, по отношению друг к другу. У детей с задержкой психического развития в более поздние сроки по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками происходит выделение ведущей руки [11,165].

Дети с задержкой развития отличаются, как правило, эмоциональной неустойчивостью. Они с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны колебания настроения и повышенная утомляемость[12,110].

У школьников с задержкой психического развития нарушено формирование саморегуляции в деятельности. Этому способствуют их личностные особенности: неадекватная самооценка, слабость познавательных интересов, низкий уровень притязаний и мотивации, имеющие большое значение в формировании и развитии познавательной деятельности. Основа саморегуляции деятельности – самоконтроль, т.е. умение контролировать свои действия по ходу работы, сравнивать результаты с образцом и оценивать их, у детей с задержкой психического развития во многих случаях также не сформирован [42, 47]. Это проявляется в отсутствии потребности и навыка самопроверки, неосознании допущенных ошибок. Дети, с несформированным механизмом организации деятельности не используют правила (заменяют буквы, сливают предлоги и слова, не ставят точку – не разделяют предложения) [58, 390].

З. Тржесоглава в качестве ведущих характеристик дошкольников с ЗПР выделяет «…слабую эмоциональную устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу во время игры и

занятий, суетливость, частую смену настроения, неуверенность, чувство страха, манерничанье, фамильярность по отношению к взрослому» [69,184].

Е.В. Логинова отмечает, что «процесс обучения письму у детей с задержкой психического развития значительно осложняет несформированность механизмов отвечающих за состояние «фона» двигательной активности – тонус мышц, поддержание позы, координацию движений» [39, 115].

Несовершенство деятельности нервной системы делает движения детей с задержкой психического развития неловкими, препятствует их согласованности и плавности. Изменение (повышение или понижение) мышечного тонуса обуславливает утомляемость кистей рук. В связи с этим ребёнок не может длительное время удерживать карандаш или ручку. Нарушается тонкая дифференцированная моторика, могут отмечаться «зеркальность», персеверации движений в сенсибилизированных условиях.

Наибольшая недостаточность ручной моторики детей с ЗПР выявляется при проведении тестовых упражнений, где необходимо последовательно воспроизводить серии определенных движений (задания на динамическую координацию, переключаемость движений, дифференциацию и ритмичность движений кистей и пальцев рук). У детей этой категории сильно затруднен контроль и регуляция своих движений, страдает кинетическая организация двигательных актов. Особенно резко эта недостаточность проявляется при убыстрении темпа и усложнении условий выполнения заданий[58,215].

Нарушения мышечного тонуса, его нестабильность, неполноценность пальцевого праксиса приводят к быстрой утомляемости мышц пальцев и кистей рук, обусловливают неточность и истощаемость движений, нарушение согласованности и плавности. Выполнение детьми двигательных проб свидетельствует о том, что наиболее сложным для этих учащихся является динамическая организация и координация движений. Дети затрудняются в переключении с одного движения на другое, в удержании и автоматизации заданной последовательности, у них быстро появляется

усталость в виде изменения темпа движений, увеличения количества неточных и сопутствующих движений [64, 171].

Исследования графомотрных навыков, у школьников с задержкой психического развития, проведенное Е. А. Логиновой, свидетельствует о том, что у них затруднено воспроизведение рядов с одинаковыми элементами, так и рядов с заменяющими друг друга элементами разной величины. При выполнении графических заданий у детей наблюдается напряжение руки, частый отрыв ручки от бумаги, трудности в соблюдении графических элементов и их последовательности, замены элементов, невозможность плавного перехода от одного элемента к другому, медленный темп записи[39,117].

Все вышеперечисленные нарушения, осложняют учебный процесс младших школьников с задержкой психического развития.

Недостаточное развитие мелкой моторики рук, несовершенная координация движений, неполноценность пространственного анализа и зрительно-моторной координации, приводят к нарушению графомоторного навыка младших школьников с задержкой психического развития. Эти нарушения позднее могут привести к возникновению дисграфии[11, 233].

Так, О. Б. Иншакова, И. Н. Садовникова в исследовании дисграфий выделяют два вида графических ошибок:

– зрительно-двигательный тип графических ошибок – зеркальное письмо, замена букв, имеющих сходные элементы, смешение величины и формы элементов букв, написание лишних элементов. Например: ж-х, д-б, з-е, ц-ш, о-а, и-у;

– каллиграфические ошибки – нарушение качественной стороны графического навыка: ширины, высоты и наклона элементов букв, способов соединения букв и отсутствие связности букв при письме; несоблюдение интервала между буквами в словах, между словами на строке; слишком узкие или растянутые буквы; чрезмерный наклон вправо или влево; разнонаправленность наклона; несоблюдение расположения букв по линиям

строки; полная неразборчивость почерка, вычурность, ломанность, угловатость письма[53,20].

Данные два типа графических ошибок являются результатом не сформированности зрительно-двигательного механизма управления системой движений пишущей руки и сложности их согласования со слухо -зрительным восприятием звука-буквы [64,131].

Л. И. Белякова, О. Б. Иншакова и Н. Л. Немцова в своем исследовании детей с дисграфией, выявили графические ошибки, проявляющиеся в реверсиях формы букв, порядка букв в слове, направления выполняемой графической деятельности. Эти ошибки исследователи связали с особенностями профиля латеральной организации[11,232].

В ходе исследования письменных работ детей с дисграфией Т.Ю. Обнизовой и Т.В. Ахутиной, были выявлены моторные ошибки: ошибки кинестетического запуска, графический поиск при написании букв, лишние элементы при написании букв, недописывание элементов букв, персеверации букв. Следующую группу ошибок представляли – оптико-моторные ошибки: смешение оптически сходных букв, неточность передачи графического образа буквы, неадекватное начертание букв. И в последнюю группу ошибок входили регуляторные ошибки: смешения на письме букв е-е, и-й [58,396].

Таким образом, развитие графических умений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития осуществляется со специфическими трудностями. Недостаточность познавательной активности, низкий уровень развития мелкой моторики, нарушение координаций движения, трудности регуляции и контроля двигательного акта, замедленность процесса переработки сенсорной информации, несовершенство зрительного восприятия и зрительно-моторных координаций, а также слабость самоконтроля затрудняют овладение графомоторными навыками. Наибольшей эффективностью для развития

требуемого навыка, по мнению нейропсихологов, обладают дидактические игры.

1.2 Психолого-педагогические условия формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития

Современное образование располагает обширным спектром возможностей: вариативность образовательных программ; доступ к новейшим образовательным и педагогическим технологиям, ресурсам; использование на уроках современной техники. Несмотря на все новшества, процесс образования сталкивается с определёнными проблемами. Одной из главных проблем является несформированность графомоторных навыков письма у младших школьников с задержкой психического развития. Для решения данной проблемы необходимо создать благоприятные психолого – педагогические условия.

Условие – это обстоятельство, от которого что-нибудь зависит (С.И. Ожегов). В нашем исследовании от условий зависит формирование графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.

Педагогические условия – это совокупность объективных форм, методов, средств материально-пространственной среды, направленных на решение задач (А. Я. Найн).

Психологические условия – это совокупность явлений внешней и внутренней среды вероятностно влияющих на развитие конкретного психического явления; причем это влияние опосредовано активностью личности, группы людей (Н.И. Конюхов).

Психолого – педагогические условия – это условия, которые обеспечивают педагогические меры воздействия педагога на обучающегося, призванные повысить эффективность образовательного процесса (Журавская Н.В., Круглый А.В., Лысенко А.В., Малыхин А.О. и др.).

• Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – P. 8–14.

• Ширяева, В. А. Педагогические условия формирования универсальной ключевой компетенции [Электронный ресурс] / В. А. Ширяева. – Режим доступа : http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09_shiryaeva.pdf. – Дата доступа : 10.03.2018.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта к психолого-педагогическим условиям реализации ООП НОО:

1) обеспечение преемственности содержания и форм организации образовательного процесса по отношению к начальному уровню общего образования с учётом специфики возрастного психофизического развития учащихся, в том числе особенностей перехода из младшего школьного возраста в подростковый;

2) формирование и развитие психолого-педагогической компетентности участников образовательного процесса;

3) обеспечение вариативности направлений и форм, а также диверсификации уровней психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в современном образовательном процессе является создание системы психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме. Система психолого-педагогических условий предполагает достижение комплекса задач:

• прогнозирование развития ребёнка с ЗПР и возможностей обучения на основе выявленных особенностей развития, резервных возможностей;

• определение наиболее адекватных путей и средств развивающе-коррекционной работы с обучающимися;

• реализация собственно психологической развивающе-коррекционной работы на протяжении всего образовательного процесса.

Здесь бы хорошо описать, что такое УСЛОВИЕ, а также психологические и педагогические условия.

Проблема развития и коррекции графомоторных навыков младших школьников довольно широко представлена в научной литературе. Разработками методик по формированию графомоторной деятельности школьников занимались такие авторы, как Н. Г. Агаркова, М.М. Безруких, А.Д. Ботвинникова, Е.В. Гурьянова, Т. С. Илюхина, В. А. Комарова, Н.А.Михайлова, Е. Н. Потапова и другие.

Методические рекомендации по формированию графомоторного навыка у детей с нарушением интеллекта рассматриваются в работах Е.А. Логиновой, Т.В. Астаховой, Г.Г. Мисаренко и других.

Первоначально, рассмотрим методики по формированию графического навыка ориентированные на младших школьников без выраженных нарушений развития.

М.М. Безруких предлагает обучение письму по методу тактирования, то есть письма под счет. Обучение строится по системе Д.Б. Эльконина, основанное на приеме ритмизированного письма [8,96]. С помощью тактированного письма можно добиться плавности, четкости, ускоренного темпа и ритмичности. Обучение тактированному письму состоит из трех этапов:

Первый этап включает следующие упражнения: обводка под счет через прозрачную кальку, заготовленных образцов рукописных букв

На втором этапе учащиеся через прозрачную кальку обводят под счет заготовленные рукописные слова.

В основу третьего этапа входят следующие упражнения: обводка под счет через прозрачную кальку предложений, стихов, микротекстов. На основании данных рекомендаций составлена рабочая тетрадь для формирования графомотроного навыка письма.

В.А. Илюхиной предложена методика по формированию каллиграфического навыка письма «Письмо с секретом» [29, 16]. Автор пришла к выводу, что сложнее всего детям написать те элементы букв, где присутствует «овал». Автором было предложено заменить его прямой линией, оставляя овалы только в верхней части буквы. Автор выделила основные элементы письма: прямая, наклонная линия, «поворот на месте», «крючок до середины», «секрет». Упражнения, содержащие вышеуказанные элементы, приучают детей писать в такт, по команде, без отрыва руки от тетради.

Технология обучения письму Е.Н. Потаповой основывается на трех этапах.

Первый этап – развитие мускульной памяти. Он включает систему упражнений для укрепления моторики пальцев, штриховку, работу с трафаретами.

Второй этап – развитие тактильной памяти. На данном этапе проводится работа с карточками-образцами для обвода.

На третьем этапе осуществляется работа с кальками, тем самым происходит закрепление полученных знаний умений и навыков [59,44].

Основным способом формирования навыка считают упражнения и тренировку. Без повторений и упражнений сформировать навык нельзя. Однако М.М. Безруких отмечает, что многократные упражнения наиболее эффективны и целесообразны до тех пор, пока ребенок не осмыслил, не осознал «как делать»(то есть не усвоил алгоритм действия, а при написании каждой отдельной буквы-схему, траекторию движения – «откуда начать, куда вести, где закончить»). Пока не сформирована задача действий, «упражнять» ребенка бессмысленно и вредно [9,86].

Коррекционно строить развивающую работу по формированию графомоторного навыка Е.А. Логинова рекомендует с учетом рекомендации нейропсихологов, в соответствии с которыми двигательная (моторная)

коррекция вызывает активизацию в развитии всех высших психических функций [39,120].

А.Л. Сиротюк советует использовать нейропсихологические данные о ребенке при выборе метода обучения и коррекции. Например, у ребенка с дисграфией страдает фонематическое восприятие, то целесообразно акцентрировать внимание на проговаривании, что позволяет компенсировать неполноценность слуховых фонематических образов за счет сохранности кинестетической дифференциации. Однако если в механизмах дисграфии участвует патологическая опора на проговаривании при дефективной кинестезии артикулярных органов, то акцент следует сделать на слуховой анализатор [67,14].

Рассмотрим методики ориентированные на младших школьников с различными патологиями.

Методику по преодолению у детей неполноценности моторного компонента письма разработала в конце прошлого столетия школьный логопед Т.А. Трубникова [39,122].

Эта методика предполагает запись букв с одновременным ритмичным проговариванием ключевых слов. Например, запись прописной буквы Ж: У– «крючок», / – «толчок», г – «шляпа голову не давит». В процессе реализации методики Трубниковой дети прочно усваивают написание буквы на основе взаимодействия в этом процессе левого и правого полушарий, разных каналов восприятия — визуального, слухового и кинестетического, разных типов запоминания и мышления. Левое полушарие отвечает за логику запоминаемого, правое — за ритм и образы. Таким образом, в процесс вовлечен весь мозг, что значительно повышает продуктивность работы и сокращает время, необходимое для усвоения правильного написания буквы.

На начальном этапе занятий автор рекомендует уделять особое внимание развитию у детей вращательных движений, координации движений пальцев, кисти и предплечья при письме. Этому способствует правильная посадка и держание ручки, осознание направленности движений, т.е.

правильные условия записи. Учитывая сложившийся у детей определенный опыт реализации письма, тренировочные упражнения рекомендуется проводить сначала в облегченных и несколько измененных, по сравнению с учебными, ситуациях. Развитие двигательного компонента процесса письма у большей части детей следует осуществлять параллельно с совершенствованием других (вербальных и невербальных) функций и операций письма, в частности, устранением возможных дефектов звукопроизношения, развитием фонематического анализа и синтеза, звукобуквенного структурирования слов и предложений, формирования самоконтроля при записи [39,123].

Развитие графомоторных навыков с помощью росчерков с «приговорами», предлагают С. Н. Лысюк и С. Н. Телкова. Авторы утверждают, что при коррекции графомоторного навыка, очень важно не отделять письмо от речи. На основании чего, ими была разработана методика по формированию у детей графомоторных навыков в сочетании со словом и ритмом. В основу методики положены идеи Е.Е. Шулешко и его последовательницы педагога психолога В.В. Степановой о превращении росчерка в рисунок-образ. Предложенная авторами методика направлена на развитие мелкой моторики рук, чувства ритма и плавности движений в сочетании со словом, формирования умений действовать по образцу и способности анализировать правильность выполнения своей работы. А также развитию всех познавательных психических процессов и творческих способностей детей, расширению их кругозора, обогащению словарного запаса, развитию нравственно-волевых и коммуникативных качеств [43,28].

Программу, направленную на развитие зрительного восприятия и графомоторных функций предложила Т.А. Алипенко. В основу данной программы входят следующие задачи:

– развитие зрительного внимания;

– развитие стратегий зрительного опознования;

– развитие графомоторных функций.

Т.П. Буцыкина и Г.М. Вартапетова, особое место отводят развитию общей и мелкой моторики, как основы формирования графомоторного навыка. «Коррекционную программу, по развитию двигательных умений младших школьников, авторы предлагают проводить по следующим направлениям:

– координационные способности (развитие общей моторики);

– развитие точности и равновесия;

– преодоление излишнего мышечного напряжения;

– развитие быстроты, силы и гибкости»[3].

Для формирования кинестетического праксиса Г.Г. Мисаренко рекомендует упражнения на прописывание в воздухе определенных фигур. Так как в задачу данных упражнений не входит точное копирование фигур, при их выполнении у детей пропадет излишнее напряжение, неизбежно возникающее при точном копировании образца. Уделяется внимание, не только движениям, но и всей позе, положению туловища и головы, контролю напряжения мышц пальцев и кисти.

Во избежание появления у школьников зеркальных ошибок, автор предлагает развивать зрительное, и в большей степени, зрительно-пространственное восприятие, поскольку именно на его базе формируются полноценные пространственные представления. Коррекционная работа заключается в развитии оптического представления и восприятия. Упражнения разработаны на материале психологических тестов соответствующего направления, в частности, тесты немецкого психолога Г.А. Айзенка [49,30].

Т.В. Астахова, для коррекции оптических и моторных нарушений письма, предлагает использование изобразительных средств. Первым направлением работы является формирование зрительных функций, участвующих в процессе письма: зрительное и зрительно-пространственное восприятие, внимание. Второе направление коррекционной работы – формирование моторных функций письма и кинестетического и

динамического праксиса. Третье направление – формирование зрительно-моторной координации. Задания направлены на развитие умения производить точные, целесообразные движения руки [4,20].

Для устранения специфических нарушений письменной речи ребенка Е.В. Мазанова рекомендует:

– уточнить и расширить объем зрительной памяти;

– формировать и развивать зрительное восприятие и представления;

– развивать зрительный анализ и синтез;

– развивать зрительно-моторные координации;

– формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения;

– учить дифференциации смешиваемых по оптическим признакам букв.

Для лучшего усвоения образа букв ребенку традиционно предлагается:

– ощупывать, вырезать, лепить их из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, определять сходство и различие оптически сходных букв и т.д. [36,162].

– конструировать и реконструировать буквы из элементов;

– ряд упражнений по развитию зрительного, зрительно-пространственного восприятия, памяти и анализа на предметах и геометрических фигурах;

– проводить дифференциацию букв, сходных по начертанию, в письменных упражнениях [35, 15].

Работу по коррекции двигательной (кинетической) стороны письма И.Н. Садовникова советует начинать с уточнения оптико-пространственных дифференцировок на действиях с картинками, геометрическими фигурами, мозаикой, для упражнений в конструировании и реконструировании букв алфавита можно использовать счетные палочки или картонные элементы букв. Дети упражняются в анализе состава и структуры графического знака; в синтезе его из элементов; в сравнительном анализе букв (от более грубых дифференцировок – к более тонким). Поначалу реконструкция букв

происходит в наглядно-действенном плане, а затем – отвлеченно, т.е. по представлению.

Переходя к рукописному шрифту, дети упражняются в записи чередующихся элементов букв, смешиваемых по кинетическому сходству: по образцу, по исходной инструкции, под команду – с постепенным убыстрением темпа. При дифференциации таких букв основная задача логопеда – научить детей выделять «опорные», сигнальные признаки, отличающие смешиваемые буквы (и, соответственно, обозначаемые ими звуки).

Поэлементная запись смешиваемых букв проводится с негромким проговариванием в двух вариантах: а) расчленено, б) целостно. Например, во всех упражнениях этой темы главной целью является закрепление связи между фонемой – артикулемой – графемой – кинемой. Для контроля правильности включаются все четыре анализатора [64,230].

Н.Ю. Горбачевская и О.В. Елецкая отмечают, что нарушение зрительно-пространственных функций у детей приводит к возникновению стойких и множественных дисграфических ошибок оптического характера. Для развития и уточнения пространственных представлений, авторами предлагаются методические рекомендации по развитию ориентировки в окружающем пространстве; пространственных взаимоотношений объектов; схемы тела стоящего напротив; последовательности предметного ряда; графическое обозначение направлений [23,96].

Н. Н. Волоскова, учитывая сложную структуру и условия построения двигательного акта, а также особенности нарушений моторики и чувства ритма у учащихся, предлагает методику коррекционного воздействия, которая строится на основе принципа последовательного формирования программ речевой и неречевой моторики с использованием системы развития фонематического восприятия. В соответствии с ней работа делится на две программы.

Первая программа состоит из четырех комплексов двигательных упражнений: 1) развитие координаций движений рук и ног с постепенно нарастающей сложностью двигательной программы; 2) развитие тонкой моторики пальцев рук; 3) развитие сенсорной координации и чувства ритма. Упражнения данного комплекса позволяют исправлять нарушения восприятия, моторики, развивают зрительно-двигательную координацию, пространственные и временные представления; 4) артикуляционные упражнения, выполняемые сериями, под счет, ритмично.

Вторая программа включает тактированное письмо. По мнению Н.Н. Волосковой, одновременно с коррекционной работой по ритмитизации моторики и тонкой моторики рук необходимо введение тактированного письма с постепенной автоматизацией каллиграфических навыков [18, 95].

Таким образом, изученные нами методики позволили сделать следующие выводы:

– все методики направлены на сознательное овладение учащимися графическим навыком;

– современные технологии обучения носят развивающий характер;

– предложенные авторами приемы обучения учитывают психофизиологические особенности развития детей.

Анализ методической литературы по данной теме позволил выделить основные направления коррекционно-педагогической работы по формированию графомоторного навыка у младших школьников с задержкой психического развития, к которым можно отнести:

1. 1) формирование моторных функций письма. Для этого рекомендуется использовать силовые упражнения, направленные на развитие гибкости суставов; делать пальчиковую гимнастику; соблюдать гигиену письма и правильно оформленное рабочее место (следить за осанкой, правильно ли держит ручку, положение тетради, высота стула, стола, опора рабочей руки); копировать через кальку красивое написание букв, их соединения; использовать тактильную память – письмо на манке, песке.

2) формирование зрительных функций, участвующих в процессе письма. Рекомендуются упражнения для формирования умения определять пространственные соотношения между предметами, пространственного расположения различных фигур и букв, соотношения в пространстве элементов графических изображений и букв, игры на развитие ориентировки в пространстве.

3) формирование зрительно-моторной координации, с помощью различного вида штриховок и графических упражнений.

Глава 2 Экспериментальное исследование по формированию графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития

2.1 Выявление уровня графомоторного навыка у младших школьников с задержкой психического развития

Для определения уровня сформированности процессов письма необходимо проведение специальной логопедической диагностики. На основе полученных результатов строится система работы по профилактике или коррекции нарушений письменной речи.

Цель констатирующего этапа исследования: выявить уровень сформированности графомоторных навыков у младших школьников с задаржкой психического развития.

Задачи исследования: анализ психологической, логопедической и методической литературы для выявления в письменных работах механизмов и особенностей проявления дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Определение возможных путей коррекции данного нарушения письма у детей с ЗПР.

Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы№ 9, поселка Причулымский, Ачинского района, Красноярского края.

Участие в диагностике приняли 14 учащихся 2 класса имеющих задержку психического развития по заключению ТПМПК. Обследование проводилось в марте 2020 года.

Показателями эффективности психолого-педагогических условий выступили:

– уровень сформированности навыка письма у младших школьников

– уровень развития мелкой моторики рук;

– уровень зрительного восприятия

– уровень профессиональной компетентности педагогов в осуществлении формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития

Для анализа сформированности графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития использовались методики, представленные в таблице 2. ЭТО МОЕ ВИДЕНИЕ.. Вы можете взять другие методткт и показатели, только оформлять надо в соответствии с требованиями кафедры

Таблица 2 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Показатели	Методики
1. Уровень сформированности навыка письма у младших школьников	Методика 1. Анализ письменных работ детей Методика 2. Дифференциальная диагностика расстройств письма (авторы: Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова)
2.Уровень развития мелкой моторики рук – умение координировать движения – умение регулировать и контролировать двигательные акты	Методика 3. Наблюдение за выполнением упражнений «Кулак – ребро – ладонь» «Ухо - нос» «Отражение»
3. Уровень зрительного восприятия	Методика 4. Наблюдение за выполнением упражнений
4. Профессиональная компетентность педагогов в осуществлении формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития	Методика 5. Анкета «Сформированность основных компетенций педагогов в соответствии с ФГОС ОВЗ»

Проанализируем результаты проведения данных методик.

Методика 1. Анализ письменных работ детей.

Цель – выявить уровень сформированности навыка письма у младших школьников.

Процедура проведения. В качестве диагностики взята методика Р.И. Лалаевой и Л.В. Бенедиктовой [14]. Приведенный в схеме для обследования речевой материал рассчитан на обследование учащихся 2 класса массовой школы. По данной методике обследование письма школьников осуществляется в два этапа.

На первом (предварительном) этапе ставится задача выявления детей, страдающих нарушениями письма. Для этого для анализа были взяты различные виды письменных работ (классные и домашние работы по русскому языку, контрольные работы).

Критерии первого этапа.

Низкий уровень (0 баллов): дети не могут выполнить ни одно задание, помощь учителя бесполезна (неэффективна), навык письма не сформирован.

Средний уровень (1 балл): обучающиеся выполняют задания с помощью учителя.

Высокий уровень (2 балла): обучающиеся самостоятельно выполняют задания, используя инструкции.

Количественные результаты по диагностической методике 1 (констатирующий этап), представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Количественные результаты по диагностической методике 1 (констатирующий этап)

Группы	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Контрольная	4 ученика	4 ученика	6 учеников

У шести учеников выявлен низкий уровень сформированности навыка письма. Четыре ученика показали средний уровень, четыре – высокий уровень сформированности навыка письма.

Методика 2. Дифференциальная диагностика расстройств письма

Цель – выявить уровень сформированности навыка письма у младших школьников.

Процедура проведения.

На втором этапе осуществляется дифференциальная диагностика расстройств письма: определение симптоматики, механизмов и вида дисграфии. В качестве диагностического инструментария выступают следующие виды письменных работ: списывание (с печатного текста), письмо под диктовку (слуховой диктант) «ОСЕНЬ»; изложение «Скоро зима».

Критерии второго этапа.

Низкий уровень (0 баллов): печатные тексты пишут с ошибками, пропускают предложения, заменяют окончания. В слуховых диктантах допускают множество исправлений, ошибок.

Средний уровень (1 балл): обучающиеся списывают с печатного текста с ошибками, пропускают буквы, слова. Обучающиеся пишут диктанты, допуская ошибки: не соблюдают «красную строку», пропускают знаки препинания, заменяют парные согласные.

Высокий уровень (2 балла): дети списывают с печатного текста без ошибок. Диктанты пишут без ошибок или допускают незначительные ошибки.

Количественные результаты по диагностической методике 2 (констатирующий этап), представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Количественные результаты по диагностической методике 2 (констатирующий этап)

Группы	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Контрольная	4 ученика	4 ученика	6 учеников

У шести учеников выявлен низкий уровень сформированности навыка письма. Шесть обучающихся имеют речевую дислексию, три учащихся –

зрительную дислексию, у пяти обучающихся нарушена зрительно – моторная координация.

Методика 3. Наблюдение за выполнением упражнений.

Упражнение «Кулак – ребро – ладонь».

Цель – выявить умение координировать движения, умение регулировать и контролировать двигательные акты.

Процедура проведения.

Ребенку показывают три положения руки на плоскости пола, последовательно сменяющих друг друга. Ладонь на плоскости, ладонь сжатая в кулак, ладонь ребром на плоскости стола, распрямленная ладонь на плоскости стола. Ребенок выполняет движения вместе с инструктором, затем по памяти в течение 8-10 повторений моторной программы. Упражнение выполняется сначала правой рукой, потом — левой, затем — двумя руками вместе. При затруднениях в выполнении инструктор предлагает ребенку помогать себе командами («кулак-ребро-ладонь»), произносимыми вслух или про себя.

С данным упражнением справилось 5 учеников.

Частично справилось 5 учеников.

Не справились – 4.

Упражнение «Ухо - нос».

Цель – выявить умение координировать движения, умение регулировать и контролировать двигательные акты.

Процедура проведения.

Ребенку предлагают левой рукой взяться за кончик носа, а правой рукой – за противоположное ухо. Одновременно отпустить ухо и нос, хлопнуть в ладоши, поменять положение рук «с точностью до наоборот».

С данным упражнением справилось 4 учеников.

Частично справилось 6 учеников.

Не справились – 4.

Упражнение «Отражение».

Цель – выявить умение координировать движения, умение регулировать и контролировать двигательные акты.

Процедура проведения.

Ребёнку предлагается закрыть глаза и положить ладошки на стол. Педагог перекрещивает пальчики ребёнка на одной руке, задача ребёнка повторить движения на противоположной. Если ребёнок выполняет неправильный перенос, значит, что мозг ребёнка не чувствует своего тела.

С данным упражнением справилось 3 учеников.

Частично справилось 5 учеников.

Не справились – 6.

Методика 3. Наблюдение за выполнением упражнений у большинства детей не вызвала затруднений.

Методика 4. Наблюдение за выполнением упражнений.

Цель методики – выявить уровень зрительного восприятия.

Упражнение «Зеркало».

Положить на стол чистый лист бумаги. Взять в обе руки по карандашу или фломастеру. Необходимо рисовать одновременно обеими руками зеркально-симметричные рисунки, буквы. При выполнении этого упражнения почувствуете, как расслабляются глаза и руки. Когда деятельность обоих полушарий синхронизируется, заметно увеличится эффективность работы всего мозга.

Упражнение верно выполнило 6 учеников.

8 учеников испытало затруднения.

Упражнение «Найди близнеца».

Ребёнку даётся слог. И лист со слогами на листе А4. Необходимо на листе А4 отыскать и обвести, предложенный слог.

С данным упражнением справилось 4 ученика.

С помощью учителя 10 учеников выполнило упражнение.

Методика 5. Анкета «Сформированность основных компетенций педагогов в соответствии с ФГОС ОВЗ».

Цель – выявить уровень профессиональной компетентности педагогов в осуществлении формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.

Процедура проведения. Педагогам предлагают ответить на вопросы.

Уважаемые педагоги, просим вас ответить на несколько вопросов, Ваше мнение важно для улучшения работы ДОУ!

1. Что такое инклюзивное образование –

a. форма дифференциации образования, позволяющая решать задачи своевременной активной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья

b. вариант обучения детей-инвалидов, при котором преподаватели образовательного учреждения организованно посещают ребенка и проводят с ним занятия непосредственно по месту его проживания.

c. обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

d. **комплекс** образовательных услуг, предоставляемых детям-инвалидам с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, **компьютерная связь и т**. п.).

2. Какие нормативные документы регламентируют деятельность педагога ДОУ? (Выберите один или несколько вариантов ответа).

a. Федеральный закон «Об образовании в Российской федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012

b. Приказ МОиН РФ от 27.10.2011 №2562 «Об утверждении Типового положения в дошкольном образовательном учреждении»

c. «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по **основным** общеобразовательным программам дошкольного образования» (приказ МОиН РФ от 30.08.2013 №1014)

d. Приказ МОиН РФ от 23.11.2009 №655 «Об утверждении и введении в действие ФГТ к структуре **основной** общеобразовательной программы дошкольного образования»

e. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ МОиН РФ от 17.10.2013 г. №1155)

3. Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья –

a. Физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и *(или)* психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

b. Физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования в условиях образовательных учреждений.

c. Физическое лицо со стойким расстройством функций организма, обусловленным заболеванием, травмой или врожденными недостатками умственного или физического развития

4. К детям с ограниченными возможностями здоровья относят:

a. детей – инвалидов

b. детей с диагнозом умственной отсталости

c. детей с нарушением слуха, зрения, недоразвитостью речи

d. детей с аутизмом

e. детей с комбинированными нарушениями в развитии

f. дети с задержкой психического развития

g. все вышеперечисленные варианты

k. другое_____

5. Какими способами Вы формируете графомоторные навыки обучающихся?

a. работа с пластилином

b. работа с безопасными иглами

c. работа в прописях с частой косой линейкой

d. все перечисленные способы

e. другое_____

6. Какие причины могут препятствовать развитию графомоторного навыка?

a. кариес

b. тонус руки — гипо- или гипер-. И состояние тонуса в плечевом отделе

c. стеснительность

d. СДВГ

e. дислексия и дисграфия

f. серьезные неврологические проблемы

g. плохо развита моторика

7. Во сколько этапов проходит процесс обучения письму?

a. 1

b. 2

c. 3

8. **Выберите верные советы для профилактики и коррекции графомоторного навыка.**

a. переучивать ребёнка левшу на правшу

b. фломастеры и мелки заменить на карандаши.

c. делать глазодвигательные упражнения, тренировать кисти рук, плечевой отдел, пресс.

d. обучать детей по программам опережающего развития

e. писать за ребёнка элементы, которые у него не получаются

f. работать в раскрасках, со штриховкой

g. давать для отработки графомоторного навыка большие задания (прописать две страницы с буквой ж)

Спасибо за сотрудничество!

правильные ответы:

1) a

2) a, b, c, e

3) a

4) f

5) d

6) b,d,e,f,g

7) c

8) b,c,f

Результаты анкетирования. На вопросы анкеты дали ответы пять педагогов. Три педагога безошибочно справились с заданием. Два педагога

2.2 Реализация психолого-педагогических условий развития графомоторного навыка у младших школьников с задержкой психического развития

В соответствии с гипотезой исследования, формирование графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития будет эффективным при реализации следующих психолого-педагогических условий:

– разработанной и реализованной коррекционно-развивающей программе, представленной различными формами и приемами работы с такими детьми и содержащей специальные задания и упражнения;

– осуществить методическую работу по совершенствованию профессиональной компетентности педагогов в данном процессе;

– включить родителей в совместную деятельность с ДОО с целью формирования графомоторных навыков у детей с задержкой психического развития.

На основании результатов первичной диагностики мы разработали коррекционно – развивающую программу, направленную на формирование графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.

В реализации программы задействованы профессиональные специалисты: педагоги, психологи, логопеды, дефектологи.

Коррекционно – развивающая программа рассчитана на детей с задержкой психического развития в возрасте 7-9 лет.

Целевая группа: обучающиеся МОУ СОШ №53 г. Твери с задержкой психического развития в возрасте 7-9 лет.

Цель программы: формирование графомоторных навыков у детей с задержкой психического через систему коррекционно – развивающих упражнений.

Задачи:

1. выявить причины нарушения графомоторных навыков у обучающихся с задержкой психического развития;

2. организовать мероприятия, направленные на коррекцию и профилактику неверного формирования графомоторных навыков;

3.содействовать совершенствованию профессиональной компетентности педагогов в данном процессе;

4. включить родителей в совместную деятельность с ДОО с целью формирования графомоторных навыков у детей с задержкой психического развития;

5. провести анализ деятельности, достигнутых результатов с целью внесения корректировок для повышения эффективности программы.

Одной из важных сторон, обучения ребенка в школе, является развитие координации движений пальцев рук и мелкой моторики. Проблема обучения детей графической деятельности широко обсуждается в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе (Н.А. Агаркова, М.М. Безруких, О.Б. Иншакова, Р.Д. Тригер) [1].

Графо-моторный навык – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения [4].

Графический навык представляет собой речевое и двигательное действие. Игнорирование развития этого навыка отрицательно может повлиять не только на овладение навыком письма, но и на развитии личности ребенка [5].

Графо-моторные навыки являются конечным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Навыки могут оказывать на правильность и скорость письма, соответствие письма эстетическим требованиям, влиять не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом. Например, наличие затруднений в изображении букв настолько загружает внимание ребенка, что разрушает все предыдущие операции. Развитие их в онтогенезе переносят значительные изменения одновременно с развитием

изобразительной деятельности. Зрительно-моторная координация является важнейшей функцией, от которой этот процесс зависит. Из этого следует, что зрительно-моторная координация – это согласованность движений и их элементов в результате совместной и одновременной деятельности зрительного и мышечно-двигательного анализаторов [3].

В ходе выполнения упражнений в изображении росчерков, написании букв, слов, движения руки становятся более умелыми и тонкими, а их развитие оказывает положительное влияние и на становление мыслительных операций [2].

Коррекционно-развивающая программа, направленная на повышение уровня сформированности графомоторных навыков у обучающихся младших классов с нарушениями интеллекта.

1) Планируемые результаты освоения курса

Коррекционный курс осваивают обучающиеся с легкой умственной отсталостью в соответствии с их возможностями к обучению и темпом усвоения программного материала.

Показателем усвоения обучающимися коррекционного курса является повышение уровня сформированности графомоторного навыка.

Личностные и предметные результаты освоения конкретного учебного предмета обучающимися с легкой умственной отсталостью.

Личностные:

– положительное отношение к учителю, эмоционально-положительные проявления к сотрудничеству со знакомым взрослым;

– положительное отношение к процессу обучения (к практическим заданиям).

Предметные:

– Способность четко и правильно выполнять все виды упражнений.

– Умение быстро переключаться с одного вида упражнения на другое.

– Умение выполнять перекрёстные движения, свидетельствующие о развитии межполушарного взаимодействия.

– Сформированная зрительно-моторную и вестибулярно-моторную координация.

– Умение сосредотачивать внимание, мобилизировать двигательную память.

– Основы умений и навыков по координации общей и мелкой моторики.

– Развитие и укрепление мышц пресса, рук, ног, общего тонуса, дыхательной и мимической мускулатуры.

– Развитие основных физических качеств: ловкости, координацию движений, гибкости, выносливости, чувства равновесия.

– Культуру выполнения движений, способность к сотрудничеству и взаимопомощи.

Промежуточная и итоговая аттестация

Описание процедуры промежуточной и итоговой аттестации

Процедура промежуточной и итоговой аттестации обучающихся проводится учителем класса в режиме текущего занятия. Обе процедуры включает по 4 задания.

Учитель поочередно дает инструкцию к заданиям, предлагает обучающимся приступить к выполнению задания 1. Затем к заданию 2.

В групповом виде работы - учитель контролирует самостоятельность обучающихся при выполнении каждого задания, при необходимости оказывает помощь, показывая образец действия, или совместными действиями.

В индивидуальном виде работы - учитель при необходимости помогает выполнять предметно-практическое действие.

1. Промежуточная аттестация:

Задание 1. «Рисуем узор»

Цель: определить состояние пространственной ориентировки. Обучающемуся даётся чистый лист нелинованной бумаги и ряд инструкций, которые он должен выполнить.

Установка: «Нарисуй, пожалуйста, посередине этого листа квадрат, затем над квадратом и под квадратом на равном расстоянии от него круги одинакового размера. Слева от квадрата нарисуй треугольник, а справа – прямоугольник. Под прямоугольником нарисуй овал».

Оценка результатов:

• обучающийся правильно выполняет инструкции, расположение предметов верное, затруднений нет (2 балла);

• обучающийся выполняет инструкции с помощью взрослого,

путается в расположении предметов (1 балл);

• инструкции практически не выполняются (0 баллов).

Задание 2. «Лабиринт»

Цель: определить состояние графического навыка и зрительно-моторной координации.

Обучающемуся дается лист бумаги, на котором нарисован лабиринт. Установка: «Проведи путь по лабиринту от точки до точки, не касаясь линий и не отрывая руки».

Оценка результатов:

• линия ровная, без разрывов, небольшое количество касаний ограничительных линий (2);

• линия неровная, с разрывами, большое число касаний, тремор (дрожание) (1);

• очень медленное движение, линия неровная, разорванная, сильный тремор (0).

Задание 3. «Продолжи узор»

Цель: определить состояние графомоторного навыка и зрительно-моторной координации.

Обучающемуся дается листок бумаги в клеточку, на котором предварительно нарисованы с левой стороны последовательность графических элементов и предлагается продолжить этот «узор» до конца строчки.

Установка: «Продолжи узор».

Оценка результатов:

• линии ровные, нажим на ручку ровный, размер, форма, наклон и последовательность элементов соответствуют эталону – 2 балла;

• линии ровные, нажим неравномерный, элементы воспроизведены неточно – 1 балл;

• Линии неровные, множественные, элементы воспроизведены неправильно – 0 баллов.

Задание 4. «Скопируй фигуры»

Цель: определить состояние графомоторного навыка и зрительно-моторной координации.

Обучающемуся дается готовый рисунок с геометрическими фигурами.

Установка: «Скопируй фигуры (нарисуй точно такие же)».

Оценка результатов:

• линии ровные, без разрывов, дополнительных штрихов, выдержаны пропорции и размеры (2);

• линии «дрожащие», но без разрывов, дополнительных штрихов, есть небольшие нарушения (1);

• линии «дрожащие», с разрывами, дополнительными штрихами, нарушены пропорции, размеры, направление фигур (0).

Оценка промежуточных достижений, обучающихся:

–2 балла – программный материал не усвоен

–3-5 баллов – программный материал усвоен на минимальном уровне

–6-8 баллов – программный материал усвоен на достаточном уровне

2. Итоговая аттестация:

Задание 1. «Графический диктант».

Цель: исследование состояния пространственной ориентировки на плоскости листа.

Обучающемуся предлагается листок бумаги в клетку с точкой. Установка: «Поставь ручку на точку. Проведи линию на 6 клеточек вниз, 6

клеточек влево, 6 клеточек вверх, 6 клеточек вправо, 3 клеточки налево вверх по диагонали, 3 клеточки налево вниз по диагонали».

Должен получиться домик.

Оценка результатов:

• рисунок получился, обучающийся действовал самостоятельно, без ошибок (2);

• задание выполнялось с помощью взрослого, обучающийся затруднялся в определении диагональных направлений (1);

• рисунок не получился, направления движений не верные (0).

Задание 2. «Заштрихуй фигуры»

Цель: исследование состояния двигательных графических навыков.

Обучающемуся дается лист бумаги, на котором нарисованы фигуры и начало штриховки, обучающемуся нужно продолжить штриховать.

Установка: «Заштрихуй фигуры».

Оценка результатов:

• штрихи ровные, параллельные, не выходят за границы фигуры (2);

• штрихи неровные, нарушена параллельность, небольшие нарушения ограничительных линий (1);

• штрихи неровные, линии разорванные, нет параллельности, линии выходят за границы фигуры больше, чем на 5 мм (0).

Задание 3. «Зеркало»

Цель: исследование состояния зрительно-моторной координации. Обучающемуся предлагается рисунок. На одной его половине рисунок нарисован полностью, на другой половине – его неполное зеркальное отображение.

Установка: «Дорисуй фигуру».

Оценка результатов:

• рисунок точный, все элементы расположены пространственно верно (2)

• некоторые элементы не соответствуют заданному размеру, их форма искажена (1);

• задание не выполнено, симметрия не выдержана (0).

Задание 4. «Линии»

Цель: исследование состояния двигательных графических навыков. Обучающемуся дается листок нелинованной бумаги с нарисованными точками и крестиками на разных расстояниях друг от друга.

Установка: «Постарайся провести прямые линии (от точки до крестика), не отрывая руки».

Оценка результатов:

• линии прямые, ровные, не разорванные, без поправок (2);

• линии не очень ровные, с разрывами, но без отклонений от прямой линии, есть тремор (1);

• движения очень медленные, линии неровные, разорванные, сильный тремор (0).

Протокол оценки по 4 заданиям.

Оценка промежуточных достижений, обучающихся:

–2 балла – программный материал не усвоен

– 3-5 баллов – программный материал усвоен на минимальном уровне

– 6-8 баллов – программный материал усвоен на достаточном уровне

2) Содержание коррекционного курса

Содержание коррекционного курса реализуется как в индивидуальной форме обучения, так и в малых группах (2-4 обучающихся). Занятия с обучающимися проводятся в классе.

Курс предполагает использование специального оснащения и дидактического материала, которые будут способствовать развитию графомоторного навыка.

Частота, продолжительность и длительность занятий определяется индивидуальными особенностями обучающихся, работоспособностью (от 20 до 40 мин., 3 раза в неделю).

Структура занятий коррекционно развивающего:

1- Организационный момент: приветствие, обучающимся задаются вопросы на тему дня недели, месяца, года, создается позитивный настрой и доверительная атмосфера (4-5 минуты). Можно выбрать картинку выражающую настроение обучающегося.

2 – Разминка:

1 – различные движения тела в сочетании с дыхательными упражнениями. Благодаря этому происходит оптимизация кровообращения, вентиляция легких а так же общее оздоровление и улучшение самочувствия. Дыхательные упражнения должны содержать 4 уровня: вдох – пауза – выдох – пауза. Благодаря таким плавны растягивающим движениям снимается мышечное напряжение и повышается уровень психической активности, так же увеличивается концентрация внимания. (3-6 минут).

2 – ритмирование: обучающиеся настраиваются на заданный ритм работы, с помощью активизации слухового канала восприятия. Эти упражнения можно использовать с различными средствами а так же изменять темп выполнения заданий, чередовать громкость и тональность ритмов. Благодаря этим упражнениям происходит развитие внимания и улучшается приспособляемость обучающихся к окружающим изменениям. (4-7 минут).

3 – упражнения, для поднятия энергетического потенциала: самомассаж и массаж разных точек. Модно использовать не только пальцы, но и карандаши, мячики, орехи, наждачную бумагу (2-6 минут). Упражнения, развивающие мелкую моторику и межполушарные взаимодействия (6-11 минут).

4 – Упражнения развивающие графомоторные навыки: - перерисовывание рисунков; (5-10 минут) - задания «продолжи узор», «зеркало», «графический диктант»; (5-10 минут) - задания «лабиринты»; (10-20 минут)

5 – Психогимнастика – задания, направленные на расслабление и отдых, с помощью которых отдых, снимается мышечное и эмоциональное напряжение; (4-6 минут).

6 – Прощание, рефлексия, подведение итогов, ответы на вопросы: «чем мы сегодня с вами занимались?». Можно провести упражнение «ручеек радости»; (3 минуты).

3. Тематическое планирование. Основное содержание коррекционного курса по развитию графомоторного навыка рассчитано на 30 занятий.

Коррекционный курс реализуется в игровых ситуациях при использовании дидактических пособий. Формирование графомоторного навыка письма – длительный и сложный процесс. Сложный и по структуре самого акта письма, и по структуре формирования навыка, и по психофизиологическим механизмам, лежащим в его основе. В ходе многочисленных упражнений обучающихся по отработке и закреплению навыка он совершенствуется и достигает автоматизма.

В последнее время наблюдается значительный рост детей младшего школьного возраста, у которых графический навык развит недостаточно.

Особенно это касается детей с ЗПР. Категория младших школьников с ЗПР является одной из многочисленных среди современных учащихся, которая вызывает интерес у различных специалистов. Термин «задержка психического развития» (ЗПР) используется для обозначения сборной и клинически неоднородной группы нарушений развития [5].

К специфическим проявлениям ЗПР у младших школьников специалисты относят, трудности в обучении и школьную дизадаптацию, которая обусловлена психофизиологическими особенностями этих учащихся. У таких детей наблюдается неравномерность развития различных сторон эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер; низкий уровень мотивации познавательной деятельности и др [5].

Исследователи Е.А Логинова, И.Ф. Марковская отмечают, что причины нарушения развития графического навыка у этих детей многообразны. Среди

них можно выделить такие как: недостаточное развитие зрительного восприятия и памяти, пространственных представлений, межанализаторного взаимодействия, ручной моторики. Недостаточность каждой из этих функций ведет к нарушению овладением письмом.

Наибольшая неполноценность ручной моторики детей с ЗПР выявляется при проведении тестовых упражнений на исследование состояния пространственной ориентировки на плоскости листа. Нами был проведен эксперимент с детьми младшего школьного возраста с ЗПР. Обучающимся были предложены три упражнения «Путешествие на автомобиле», «Рисуем узор» и графический диктант, авторов Д. Элстон, Д. Тейлор.

1.«Путешествие на автомобиле».

Ребенку предлагается чистый лист нелинованной бумаги и карандаш. Установка: «Представь, что ты едешь на автомобиле. Нужно нарисовать наш путь на этом листе бумаги». Ребенок чертит на бумаге маршрут: «Едем прямо, сворачиваем направо, продвигаемся вперед, стоп, дорога перекрыта, поворачиваем назад, потом налево, делаем круг и...» Получится схема движения.

2. «Рисуем узор».

Ребенку предлагается чистый лист нелинованной бумаги и ряд инструкций, которые он должен выполнить.

Установка: «Нарисуй, пожалуйста, посередине этого листа квадрат, затем над квадратом и под квадратом на равном расстоянии от него круги одинакового размера. Слева от квадрата нарисуй треугольник, а справа – прямоугольник. Под прямоугольником нарисуй овал».

3. Графический диктант.

Ребенку предлагается лист бумаги в клетку с точкой.

Установка: «Поставь ручку на точку. Проведи линию на 6 клеточек вниз, 6 клеточек влево, 6 клеточек вверх, 6 клеточек вправо, 3 клеточки налево вверх по диагонали, 3 клеточки налево вниз по диагонали». Должен получиться домик.

При выполнении этих упражнений у детей отмечались следующие ошибки: инструкции выполняли неправильно; затруднялись в определении право, лево; затруднялись в определении направлений движения, предметов; затруднялись в определении диагональных направлений; не обращали внимания на свои ошибки.

Таким образом, графо-моторный навык развивается в результате обучения и в развитии умений, на их основе выполнения ряда упражнений. Графо-моторные навыки достаточно сложны и складываются из различных приемов: приемов, необходимых для письма, и самих приемов письма.

2.3 Выявление динамики в уровне графомоторного навыка у младших школьников с задержкой психического развития

Для выявления нарушений письма и видов дисграфий у учащихся 2 класса с задержкой психического развития была использована методика Р.И. Лалаевой и Л.В. Бенедиктовой [14].

Обследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы № 9 п. Причулымский, Ачинского района, Красноярского края.

Участие в диагностике приняли 14 учащихся 2 класса, имеющие заключение ТПМПК: задержка психического развития.

Приведенный в схеме для обследования речевой материал рассчитан на обследование учащихся 2 класса массовой школы.

На первом этапе, для выявления детей, страдающих нарушениями письма, исследованы письменные работы учащихся, а именно рабочие тетради по русскому языку и тетрадь для контрольных работ.

Для определения количества детей, страдающих дисграфией, необходимо было проанализировать количество и характер ошибок. В результате производилось отграничение дисграфических ошибок от орфографических.

На основе полученных данных выявилось, что практически все обследуемые дети имеют дисграфию.

На втором этапе происходило обследование детей с нарушениями письма. Задачей этого этапа являлось определение вида дисграфии у учащихся на основе характера дисграфических ошибок через предложенные работы: списывание (с печатного текста), письмо под диктовку (слуховой диктант), изложение.

Исследование процесса письма происходило на основе письменных работ детей, в каждом виде которых мы определили количество и характер дисграфических ошибок.

В качестве группировки ошибок я опиралась на дисграфиию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, которому присущи ошибки данного характера, так как одной из моих задач обследования было определение преобладающего вида дисграфии.

Так, ошибки языкового анализа и синтеза повлекут за собой дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза; ошибки оптического характера – оптическую дисграфию; замены букв, обозначающих близкие по артикуляционно-акустическим признакам- артикуляторно-акустическую дисграфию; замены букв, обозначающих фонетически близкие звуки – акустическую дисграфию; аграмматизмы – аграмматическую дисграфию.

По окончанию работы наглядно видно, что в работах детей преобладают ошибки языкового анализа и синтеза (53% от общего количества ошибок). Следует отметить, что дети, не имеющие преобладающий вид дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, так же имели ошибки звуко-слогового анализа и синтеза.

Количество специфических ошибок, допущенных во всех трех видах письменных заданий, было суммировано у каждого ученика. С учетом количества и характера ошибок, относящихся к каждому конкретному виду дисграфии, из 14 учащихся: у 7 наблюдается дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, что составляет 50% от общего количества детей, имеющих дисграфию; 4 человека имеют акустическую дисграфию – 28%; 1 человек – оптическую (7%); 1 – аграмматическую (7%), 1 - артикуляторно-акустическую (7%). Результаты обследования по выявлению вида дисграфии приведены в виде диаграммы (Диаграмма 1).После проведенного анализа можно сделать вывод о том, что в классе у учащихся, имеющих нарушения письма, преобладает дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Таким образом, у большинства учеников прослеживается недостаточная сформированность различных форм языкового анализа и синтеза. Это подтверждает наличие следующих ошибок в письменных

работах детей: пропуски, перестановки, вставки гласных и согласных, слогов, персеверации (повторение слогов), антиципации (преждевременная запись букв), раздельное и слитное написание частей слова. Проанализировав письменные работы детей, направленные на проверку состояния письма и выявления преобладающего вида дисграфии, следует сказать, что у учащихся 2 класса с задержкой психического развития преобладает дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В целом, у большинства детей, имеющих другой преобладающий вид дисграфии, также были ошибки звукослогового и языкового анализа и синтеза. Наиболее частыми ошибками были: пропуск гласных и согласных, перестановки букв, добавления букв, пропуски слогов. Анализ наиболее часто встречающихся трудностей на письме, связанных с анализом и синтезом у младших школьники с задержкой психического развития, показал, что самыми распространенными трудностями, обусловленными несформированностью языкового анализа и синтеза, были ошибки, связанные с неумением определять границы предложения, что проявлялось в отсутствии точек и заглавных букв. Эти ошибки встречались у 54% обучающихся.

Так у некоторых учащихся заглавная буква ставится лишь в начале диктанта, а точка – только в его конце. У других учащихся новое предложение начинается с заглавной буквы, хотя точки в конце предыдущего предложения нет, или наоборот: конец предложения обозначается точкой, но отсутствует заглавная буква в начале следующего предложения. Также наблюдается нарушение деления предложений на слова (слитное написание слов, особенно предлогов с другими словами (восеньем лесу); раздельное написание слова (чу ткая); раздельное написание приставки и корня слова (по блекли).

Часто встречались ошибки, обусловленные искажением слоговой структуры слова. Учащиеся с задержкой психического развития писали слитно предлоги с существительными и местоимениями («вполе», «наголове», «намышей», «подперьями»).

Среди ошибок, встречаются пропуски и перестановки букв. Самыми распространенными ошибками у детей с задержкой психического развития являются пропуски гласной буквы («хищня», «побежл»), перестановки букв («трестнул», «падад»), пропуск согласной буквы (елки-«еки»). У нормально развивающихся детей таких ошибок не наблюдается.

У младших школьников с задержкой психического развития больше всего выявлено ошибок, связанных с несформированным анализом текста на предложения, и слов на звуки. Это свидетельствует о том, что дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза являются самой распространенной у детей данной группы.

Обобщенные данные по количеству и характеру ошибок, обусловленных несформированностью языкового анализа и синтеза у обучающихся начальных классов с задержкой психического развития, представлены на диаграмме 1.

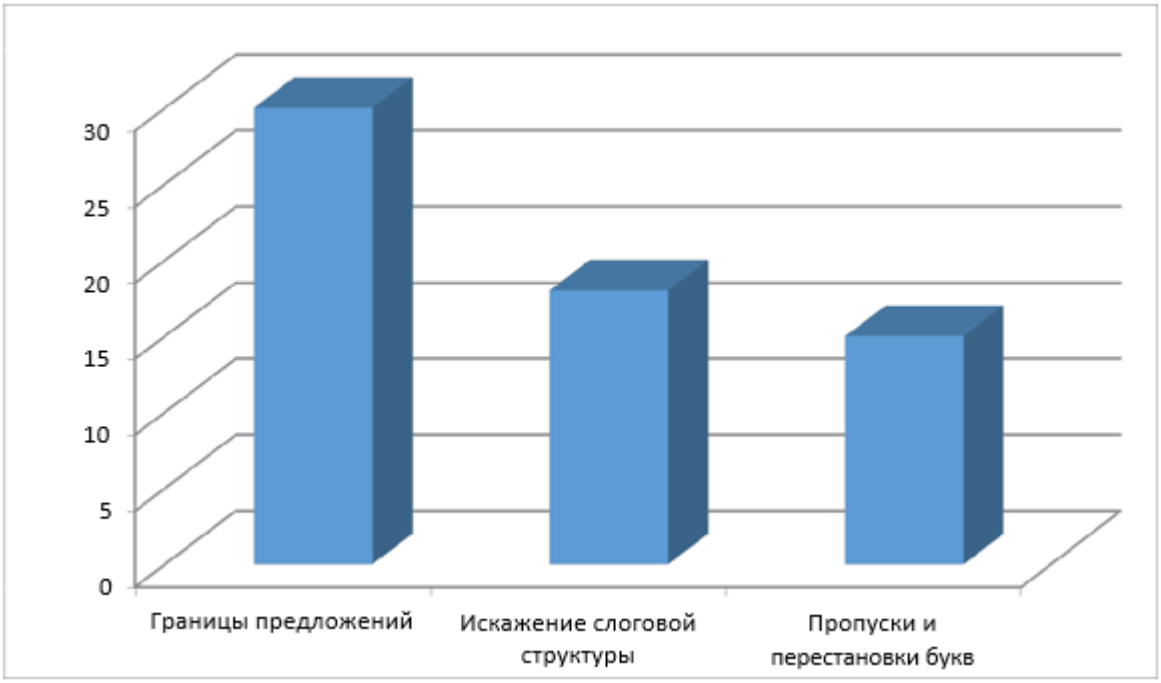


Диаграмма – 1 Частотность ошибок, обусловленных нарушением языкового анализа и синтеза

На втором месте по распространенности у детей с задержкой психического развития находятся ошибки, связанные с акустической дисграфией.

Значительные трудности вызывает у второклассников с задержкой психического развития обозначение мягкости согласных на письме мягким знаком. Так, наиболее часто встречаются ошибки, связанные с написанием слов «осен», «чут», («мурави», «деревях»,»листев»), допускались ошибки, связанные с заменой звонких и глухих звуков («дигтант-диктант»,»витен-виден», «часе-чаще»).

Наши наблюдения совпадают с данными Р.Д. Тригер, которая среди типичных для детей с задержкой психического развития ошибок характера акустической дисграфии, отмечает, что, прежде всего у этой категории детей преобладают ошибки, связанные с обозначением мягкости согласных на письме. Что касается взаимозамен согласных по артикуляционной и акустической близости, то они занимают относительно незначительное место в письменных работах детей с задержкой психического развития. Обобщенные данные по количеству и характеру ошибок, связанных с акустической дисграфией, представлены на диаграмме 2.

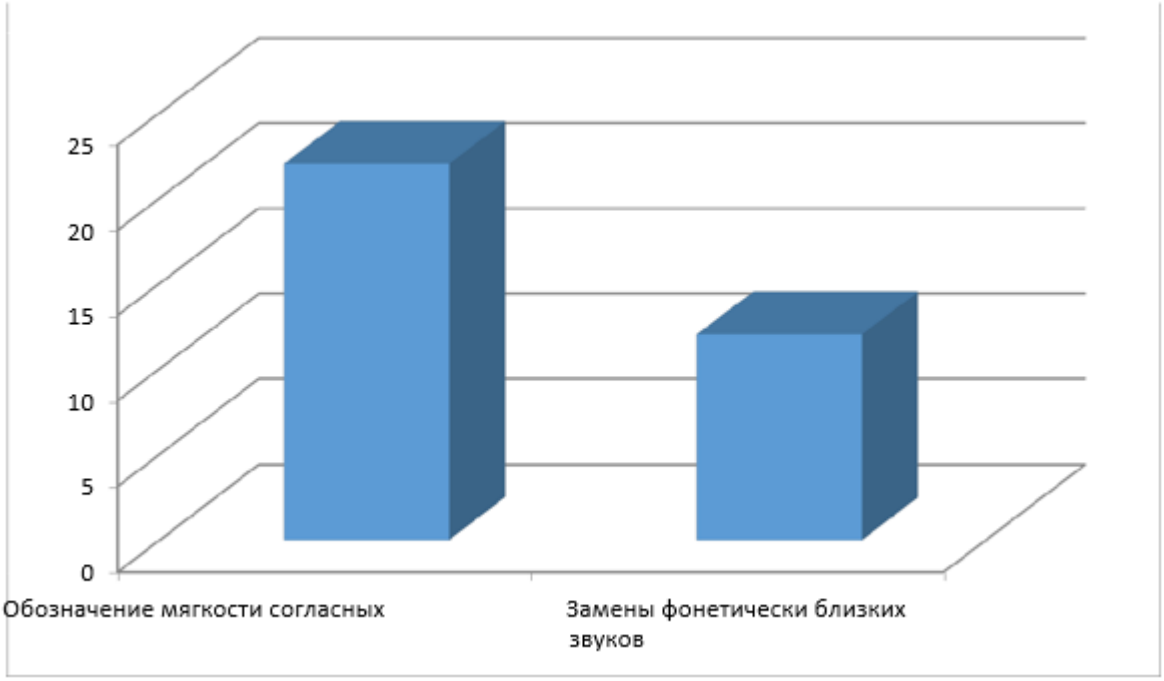


Диаграмма – 2 Частотность ошибок, обусловленных акустической дисграфией

Оптические ошибки Распространенность оптических ошибок (11% от общего числа допущенных ошибок) у обучающихся с задержкой

психического развитияя связанные с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа, синтеза и пространственных представлений. Эти ошибки проявляются в заменах оптически сходных букв на письме, не дописывании и написании лишних элементов букв.

У детей с задержкой психического развития встречаются ошибки, связанные с пропуском элементов букв (о-а, т-п, м-л), с написанием лишнего элемента (ш-ии, л-м), наблюдались замены рукописных букв, состоящих из одинаковых, но различно расположенных в пространстве элементов (увидел – «увибел», ребята – «редята»). Наблюдалось единичное зеркальное написание букв (Зова-сова).

Результаты констатирующего эксперимента позволяют говорить о малойне большой распространенности проявления оптической дисграфии: у 11 из 14 испытуемых с задержкой психического развития.

Обобщенные данные по количеству и характеру ошибок, обусловленных недоразвитием зрительного гнозиса, анализа, синтеза и пространственных представлений (оптическая дисграфия) у обучающихся начальных классов с задержкой психического развития, представлены на диаграмме 3.

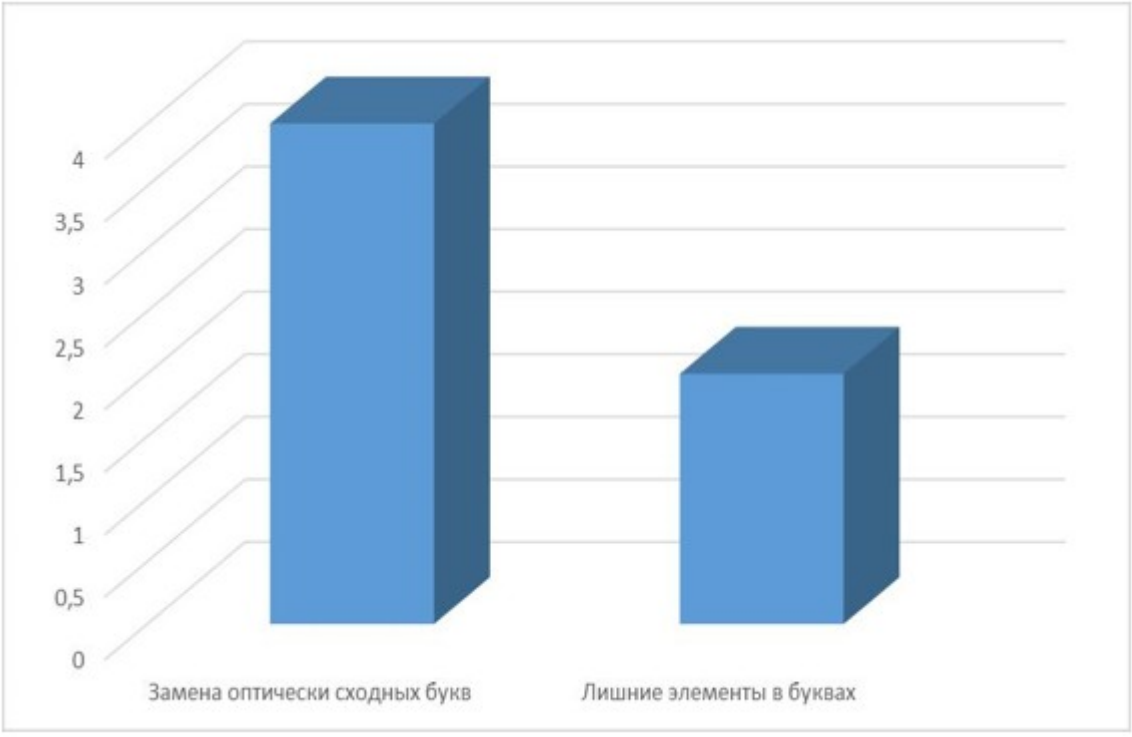


Диаграмма -3 Частота оптических ошибок

Ошибки, связанные с проявлением аграмматической дисграфии (7%), отмечаются в самостоятельном виде письменных работ- изложении. Наблюдаются трудности конструирования сложных по структуре

предложений, пропуски членов предложений, нарушение последовательности слов в предложении, повторы слов.

Обобщенные данные по количеству и характеру ошибок, связанных с проявлением аграмматической дисграфии, представлены на диаграмме 4.

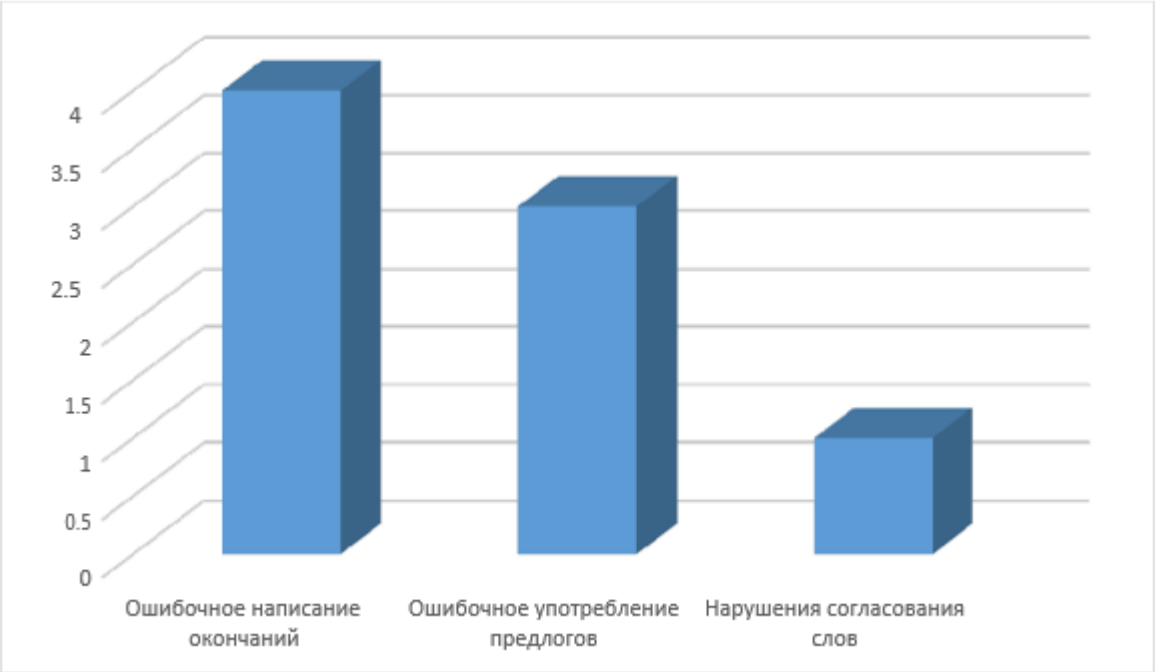


Диаграмма-4 Анализ грамматических ошибок

У 7 % обучающихся в письменных работах встретились ошибки,

обусловленные неполноценностью кинестетических ощущений и представлений, сопряженных с трудностями дифференциации звуков. Эти дети пишут неправильно, опираясь на неправильное проговаривание (пишут так, как проговаривают). Характерные ошибки для данного вида дисграфии, допущенные в письменных работах обучающимися: замены букв, которые соотносятся с заменами звуков в устной речи («часе-чаще»,»холошо-хорошо» пропуски букв, которые соотносятся с заменами звуков в устной речи .

Обобщенные данные по количеству и характеру ошибок, связанных с проявлением артикуляторно-акустической дисграфии, представлены на диаграмме 5.

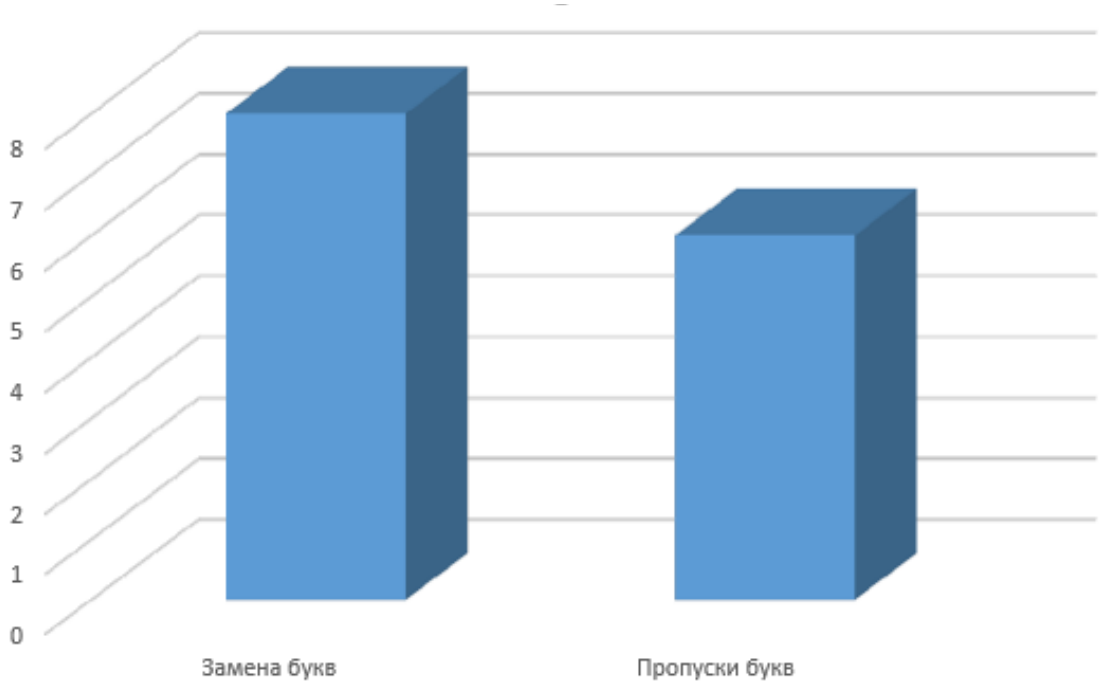


Диаграмма – 5 Частотность ошибок, обусловленных артикуляторно-акустической дисграфией

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента нами условно выделено 4 уровня успешности в зависимости от количества ошибок каждого типа в специально подобранном тексте.

• выше среднего - до 3 ошибок.

• средний -4-7 ошибок,

• ниже среднего - 8-11 ошибок,

• низкий - 12 ошибок и более.

Обобщая данные, полученные в ходе первого и второго этапа констатирующего эксперимента, мы определили общий уровень, определяющий успешность овладения процессом письма.

Обобщенные данные по выявленным условным уровням говорят о том, что среди младших школьников с задержкой психического развития преобладают учащиеся (9 чел./65%), находящиеся на уровне «ниже среднего», допустившие в большинстве работ от 8 до 11 ошибок.

«Средний» уровень проявили 4 учащихся (28%), на «низком» уровне находится 1 обучающийся (7%). Результата «выше среднего» уровня нет.

Учитывая выявленную нами соотнесенность большинства обучающихся с «ниже среднего» и «средним» уровнем овладения письмом, можно утверждать, что у большинства школьников с задержкой психического развития нарушения письма препятствуют успешности обучения.

Анализ данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволяет определить особенности нарушений письма младших школьников с задержкой психического развития.

Выявленная нами особенность – преобладание в письменных работах детей специфических ошибок, связанных с нарушением языкового анализа и синтеза, на фоне ошибок, обусловленных другими видами дисграфий. Мы предполагаем, что это может быть связано с особенностями внимания, мышления, памяти обучающихся с задержкой психического развития.

Большинство обучающихся исследуемой категории находятся на уровне овладения письмом «ниже среднего» и «среднего» уровней, что говорит о возможных трудностях в обучении, трудностях овладения адаптированной основной общеобразовательной программой.

Также следует отметить, что у учащихся второго класса с задержкой психического развития наблюдалось большое количество орфографических ошибок на письме.

Все эти особенности необходимо учитывать при устранении проявлений дисграфии у данной группы учащихся.

Выводы по главе

Целью обследования было выявление нарушений письма у учащихся 2 класса с ЗПР. Обследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы № 9 п.Причулымский. Участие в диагностике

приняли 14 учащихся 2 класса. В качестве диагностики применялась методика Р.И. Лалаевой и Л.В. Бенедиктовой [14].

Обследование письма школьников осуществлялось в два этапа. На первом (предварительном) этапе задачей было изучение работ детей, страдающих нарушениями письма.

На втором этапе осуществлялось специальное обследование детей с

нарушениями письма. Для этого дети выполняли различные виды письменных работ (списывание, диктант, изложение).

В результате исследования письменных работ, следует заметить, что практически у всех учащихся присутствуют специфические ошибки. С учетом ошибок, относящихся к каждому конкретному виду дисграфии, мы получили, что все 14 человек имеют различные формы дисграфии. Из этих 14 учащихся, у 7 наблюдается дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, 4 человека имеют акустическую дисграфию, 1 человек – оптическую, 1 – аграмматическую, 1 - артикуляторно-акустическую.

Таким образом, на основании проведенного обследования письма у учащихся 2 класса выявлено, что преобладающим видом дисграфии является дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Выявленные особенности легли в основу разработки методических рекомендаций по устранению дисграфии на почве языкового анализа и синтеза. Анализируя ошибки, допущенные школьниками с ЗПР с логопедической точки зрения, можно выделить следующие группы ошибок:

Ошибки языкового анализа и синтеза

Замены букв близких по артикуляционному признаку

Замены букв близких попризнакублизких по акутическому признаку

Оптические ошибки

Аграмматизмы

Следовательно, у детей с ЗПР обнаруживаются не только трудности в усвоении орфографии, но и специфические нарушения письма, дисграфии.

Проявления дисграфии у детей с ЗПР носят нестабильный, вариативный характер. Ошибки обнаруживаются чаще всего в условиях усложнения способа выполнения задания, при усложнении речевого материала. Это свидетельствует о недостаточной автоматизированности, неустойчивости операций, языковых процессов, входящих в состав сложной деятельности, каким является письмо. Многие из этих процессов еще не будучи автоматизированными, выходят из-под контроля, расстраиваются.

Таким образом, у детей с ЗПР нарушается автоматизация отдельных звеньев процесса письма и их интеграция при организации письменной речи.

У детей с ЗПР в процессе письма отмечаются и нарушения моторного акта письма, нарушения каллиграфии. Дети часто соскальзывают со строки.

Отмечается непропорциональность величины букв, неравномерное соотнесение элементов буквы. У детей с ЗПР страдает плавность, ритмичность моторного акта письма.

Приложение 1 Консультация для родителей: Формирование графомоторных навыков у детей с ОВЗ

Всем родителям хорошо известно, что переход ребёнка из дошкольного возраста в школьный является сложным моментом в его жизни.

Уровень развития мелкой моторики у дошкольника - один из показателей интеллектуальной готовности ребёнка к успешному школьному обучению.

Современными психолого-педагогическими исследованиями установлен факт наличия трудностей, возникающих в процессе овладения первоклассниками графическими навыками письма.

К причинам их возникновения возрастного порядка можно отнести несовершенство нервной регуляции движений, слабое развитие мелких мышц руки, недостаточное окостенение запястьев и фалангов пальцев, низкую выносливость к статическим нагрузкам.

Ребенок, имеющий проблемы со зрением, гораздо медленнее и менее качественно по сравнению с нормально видящими сверстниками справляется с выполнением графических заданий. Для детей с нарушением зрения характерны:

плохое запоминание и различение конфигурации букв;

неадекватное формирование зрительного образа буквы, графических элементов, приводящее к смешению сходных по конфигурации букв и элементов;

ошибки пространственного характера;

нарушение границ рабочего поля, строки.

Одним из основных направлений подготовки ребёнка к обучению в школе в ДОУ является необходимость подготовить руку к письму, привить необходимые графомоторные навыки.

В целях более эффективной организации коррекционно-развивающего процесса, необходимо тщательно изучить заключения детей, состояние зрительных функций, определяю уровень сформированности зрительно-моторной координации, усвоение детьми базисной программы по возрасту.

Обобщив результаты диагностики, планируем целенаправленную работу по развитию зрительно-моторной координации.

Результаты диагностического обследования позволили сформулировать следующие задачи работы с детьми по развитию зрительно-моторной координации:

развивать навыки прослеживания глазами за действиями руки (система «глаз-рука») ;

умение пользоваться ручкой и карандашом;

умение проводить линии (прямые, косые, изогнутые) от заданного начала к заданному концу, между границами, по образцу;

развивать мелкую мускулатуру пальцев рук;

создать развивающую среду, способствующую развитию зрительно-моторной координации.

Работа в этом направлении также способствует развитию зрительного восприятия, поскольку зрительно-моторная координация является одной из сторон зрительного восприятия, страдающего в условиях нарушения зрительных функций. Во время выполнения ребёнком определённых заданий совершенствуются процессы зрительного различения, локализации, дифференцировки, опознания; формируются и развиваются такие зрительные умения, как умение видеть целое, часть в целом, последовательный анализ зрительного образца.

В педагогической литературе понятие «зрительно-моторная координация» рассматривается как зрительный контроль за координированным движением руки.

Навыками зрительно-моторной координации дети дошкольного возраста овладевают постепенно в разнообразной творческой деятельности,

организованной педагогами детского сада: рисовании, штриховке, разукрашивании, игре на музыкальных инструментах, спортивных играх, в бытовой деятельности и т.д.

Ребенку в процессе учебы часто необходимо одновременно смотреть на предмет и срисовывать то, что он в данный момент рассматривает, поэтому так важны согласованные действия глаза и руки. Вот почему в дошкольном возрасте работа по развитию мелкой моторики и координации движений руки является для педагогов одной из важных частей подготовки детей к школе.

Графомоторные навыки - это совокупность двигательных умений, обеспечивающих возможность овладения процессом письма. Следовательно, подготовка к школе детей с нарушением зрения, обязательно должна включать в себя систему упражнений, направленных на развитие и совершенствование зрительно-моторной координации.

При формировании графомоторных навыков нас интересуют компоненты письма, которые нарушены у детей с ОВЗ. К ним относятся: функциональные возможности кистей и пальцев рук (мелкая моторика), кинестетическая организация движений и серийная организация движений. Развитием этих компонентов занимаемся в своей практической ежедневной деятельности.

Коррекционная работа тифлопедагога имеет три основных направления: развитие зрительного восприятия, формирование умения ориентироваться в пространстве и на плоскости, социально-бытовая ориентировка. Развитие мелкой моторики включаю во все виды деятельности.

Мелкая моторика – это совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем в сочетании со зрительной системой во время выполнения мелких и точных движений кистями и пальцами рук .

При коррекции данного компонента использую целый ряд различных игр, упражнений и дидактических пособий, к которым относятся:

пальчиковые игры, изобразительная деятельность ребёнка, сортировка мелких предметов, застегивание пуговиц, шнуровка, игры с мозаикой, развивающие игры В.В. Воскобовича и т.д.

Кинестезия - чувство положения и перемещения человеческого тела. Это способность головного мозга постоянно осознавать положение и движение мышц различных частей тела. Особенно сильно нарушение данного компонента проявляется у детей с ограниченными возможностями.

Как показывает практика, недоразвитие именно кинестетической организации движений ведет к формированию у ребенка плохого почерка, является предпосылкой возникновения в младшем школьном возрасте дисграфии (нарушение письма), которая сложно поддается коррекции.

В качестве тренировки данной способности предлагаю выполнение пальчиковых игр, но без контроля зрения. Интересным и новым заданием для ребенка будет выполнение на ощупь (без контроля зрения) ранее знакомых и уже освоенных заданий: сбор пирамидки, стаканчиков-вкладышей, матрешки, мягких пазлов, рисование одновременно обеими руками предмета в воздухе, а затем на листе бумаги и т.п.

Для диагностики и коррекции нарушений кинестетической организации движений использую так же упражнения на праксис позы пальцев. Упражнение состоит из повторения ребенком без зрительного контроля по образцу различных конфигураций пальцев кисти: соединение пальцев «в кольцо», выставление двух различных пальцев из сжатого кулака, различные варианты скрещивания пальцев.

Хорошим уровнем развития кинестетической организации движений обладают пианисты, поэтому элементы игры на музыкальных инструментах включаю в коррекционную работу по развитию данного компонента у детей дошкольного возраста.

Серийная организация движений представляет собой серию плавно сменяющих друг друга движений. Несформированность этого компонента отражается на письме: двигательные навыки письма не автоматизируются,

каждый элемент двигательной серии выполняется отдельно, нередки ошибки по типу инертности (лишние элементы), упрощения программ (пропуски букв), антиципации (более сильный, «выдающийся» звук записывается раньше). Число ошибок увеличивается по мере того, как ребёнок устает.

Тренировку, диагностику уровня сформированности данного компонента осуществляю как на мануальном, так и на графическом уровне.

Так, на мануальном уровне использую упражнение «ладонь - кулак - ребро», а так же его различные модификации. смотрю, может ли ребенок овладеть плавным (слитным, а не поэлементным) автоматизированным выполнением движения, нет ли у него инертности, трудности переключения с одной программы на другую.

На графическом уровне тренировку данного компонента осуществляю путем прописывания различных орнаментов.

Рассмотрим некоторые аспекты работы по формированию непосредственно навыков письма у детей дошкольного возраста.

Работа по развитию мелкой моторики руки во всех возрастных группах начинается с обследования руки ребенка и рекомендаций для родителей. Ребенку необходимо приложить много усилий, а педагогу проявить большое терпение и понимание, прежде чем ребенок научится правильно и красиво выполнять задания, поэтому для развития графических умений использую поэтапный план работы, в котором предусматриваю последовательное усложнение задач.

На начальных этапах освоения детьми навыков письма слежу за правильностью формирования двигательных навыков: удержания карандаша, приемов штриховки, направлением рисования окружностей.

Схематично это можно показать так. Например, закрашивание предметов по нарисованному контуру: закрашивание геометрических фигур → закрашивание контура простого предмета → закрашивание предмета из 2-3 частей → закрашивание сюжета.

Можно выделить четыре этапа развития мелкой моторики руки путем графических упражнений.

I этап - подготовительный (начинается с трёх лет)

1. Знакомство с карандашом

2. Графические упражнения «Дорожки»

3. Закрашивание – умение видеть контур. (Сначала даю на примере геометрических фигур, затем простейших контуров предметов – ведерко, домик)

II этап - автоматизация процесса работы пальцев с карандашом (с четырёх лет)

1. Усложняются графические упражнения: удлиняется длина дорожек, усложняются виды дорожек.

• Копирование по контуру, по точкам.

• Обводка трафарета.

2. Ориентирование на листе бумаги с использованием шаблонов геометрических фигур.

III этап - творческий (с пяти лет)

1. Составление предметных, а затем сюжетных рисунков из геометрических фигур по образцу, а после по замыслу. Закрашивание по заданному направлению, а затем составление рассказов.

2. Знакомство со штриховкой (простейшие виды).

3. Ориентировка на листе бумаги и знакомство с тетрадью в крупную клетку (Рабочая строка)

IV этап - подготовка руки к письму (с шести лет)

1. Графические диктанты.

2. Знакомство с тетрадью в косую линейку.

3. Более сложные виды штриховки.

4. Повторное обследование руки ребенка и рекомендации для родителей.

На занятиях по формированию и коррекции графомоторных навыков уделяю внимание выработке следующих умений:

1) правильное удержание ручки.

Для выработки данного навыка на начальных этапах работы используем специальные шариковые ручки-корректоры.

2) Опора ладони на стол при письме.

На начальных этапах данный навык отрабатываю путем рисования прямых линий на нелинованном листе бумаги без отрыва слева направо, затем – волнистых линий.

3) Выработка правильных направлений при письме.

Для правильного осуществления процесса письма в будущем ребенку прививаем навык рисования окружностей в направлении против часовой стрелки, вертикальных линий – сверху вниз, а горизонтальных – слева направо (различные виды штриховки, работа с игровизором, коврографом Воскобовича и т.д.)

4) Плавность линий.

Для выработки данного навыка использую рисование по различным трафаретам, в т.ч. окружностей, рисование узоров.

5) Отработка нажима при письме осуществляю путем черчения линий различной толщины мягким карандашом. (Таким образом, сила нажима контролируется ребенком не только по ощущениям, но и зрительно.)

6) Прописывание элементов букв путем движения пальцев, а не кисти при письме.

Данные движения отрабатываются вначале без пишущих принадлежностей. Они представляют собой выработку умения сгибать и разгибать пальцы в положении удержания ручки. Для лучшего восприятия ребенком положения пальцев даю игровые названия, например, прямые пальцы - «Лиса», согнутые – «Заяц».

После отработки движений, выполняем их уже с удержанием ручки или карандаша: сначала в воздухе, а затем и на листе бумаги. От начертания

таким образом прямых линий со временем перехожу и к начертанию окружностей против часовой стрелки.

7) Упражнения для отдыха руки при письме. С этой целью использую уже знакомые детям разнообразные пальчиковые игры.

Перечисленные выше задачи наиболее успешно и результативно реализуюем в организованных формах взаимодействия с детьми систематически во всех видах деятельности.

Рекомендации:

В содержание программного материала НОД включать задачи по развитию мелкой моторики, специальную работу по развитию зрительно-моторной координации.

Отрабатывать понятия, которые трудно усваиваются детьми на нескольких занятиях, повторять и закреплять пройденное.

Разнообразить методы преподнесения материала.

Качественно реализовывать индивидуально-дифференцированный подход к детям.

Дополнять совместную деятельность коррекционными упражнениями по развитию зрительно-моторной координации, обязательной частью которой должны быть зрительная гимнастика и динамические паузы.

Кроме специальных упражнений с детьми (на занятиях, в индивидуальной работе, играх) развитие моторики идет и в самостоятельной деятельности детей. Для этого в группе созданы условия для закрепления детьми полученных навыков. В свободное время дети всегда имеют возможность пользоваться карандашами и красками, в наличии чистая бумага разного формата и цвета для рисования и разнообразные раскраски для накопления двигательного опыта. Есть различные наборы линеек – трафаретов, как с геометрическими фигурами, так и тематические: "Животные, овощи, фрукты, транспорт, одежда" и т. д. По желанию дети могут воспользоваться ножницами, самостоятельно применяя знакомые способы вырезывания.

Нельзя ограничиваться развитием мелкой моторики только в стенах детского сада. Необходим тесный контакт с родителями по данному вопросу. Не все родители осознают значимость развития мелкой моторики, знают, что это такое. Необходимо познакомить взрослых, как и для чего нужно развивать пальчики детей.

Часто можно услышать от родителей: «Он у нас и так очень любит закрашивать, может всю книжку за один раз закрасить». Но при этом вся деятельность ребенка проходит без контроля со стороны взрослого. Родитель порой даже не осознает, что давая полную самостоятельность ребенку, он тем самым наносит вред своему малышу. Ребенок, предоставленный сам себе, «забывает», как нужно правильно держать карандаш, закрашивает в разном направлении, выходит за линию контура. В итоге у него закрепляются неправильные графические навыки, что в дальнейшем создаст большие проблемы при обучении письму.

Письмо связано с умением ребенка ориентироваться на листе бумаги, видеть расположение строчек и если ребенок не привыкнет контролировать движение руки, понимать направление движения линий (а этот навык не закрепиться, если ребенок будет предоставлен сам себе) – то в школьной тетради ему будет сложно вписывать буквы в строчку. Нужно помочь родителям усвоить одну простую истину: «Переучиваться всегда сложнее, чем научиться».

При работе с родителями используем различных форм работы: родительские собрания, мастер-класс, семинары-практикумы, индивидуальные консультации, папки-передвижки, выставки детских работ.

Заинтересованность родителей повышает интерес к играм и упражнениям по развитию мелкой моторики руки.

Систематическая коррекционно-педагогическая работа, направленная на развитие мелкой моторики рук, помогает подготовить детей с нарушениями зрения к успешному обучению в школе.

Выработка графомоторных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья требует гораздо больше времени, поэтому залогом успеха будет раннее начало коррекционной работы совместно с семьями воспитанников.

Приложение 2 Изготовление многоразового пособия для развития графомоторных навыков у детей с ОВЗ

Многие, при работе с детьми с ОВЗ (с ЗПР, интеллектуальной недостаточностью, РАС) сталкиваются со следующим: печатные дидактические пособия быстро приходят в негодность (дети могут помять их, разорвать или испортить другим образом) либо для наилучшего результата необходимо использовать одно и то же пособие многократно с одним или несколькими обучающимися. А часто покупать или изготавливать новые - долго и дорого.

В результате многочисленных поисков готовых решений решила сделать такие пособия сама.

Описание пособия. Пособие представляет собой заламинированный лист формата А4 с необходим для Вас изображением. Многоразовое пособие используется для развития и формирования графомоторных навыков. Пособие может быть адаптировано для любых тем и использовано практически на любых уроках/ занятиях (пример: на уроках «Математические представления»). Также такие пособия, подготовленные педагогом специально для ученика (или подгруппы учеников), повышают интерес к занятиям как у детей, так и у их родителей. А многократные повторения одного и того же задания повышают уровень его успешного выполнения.

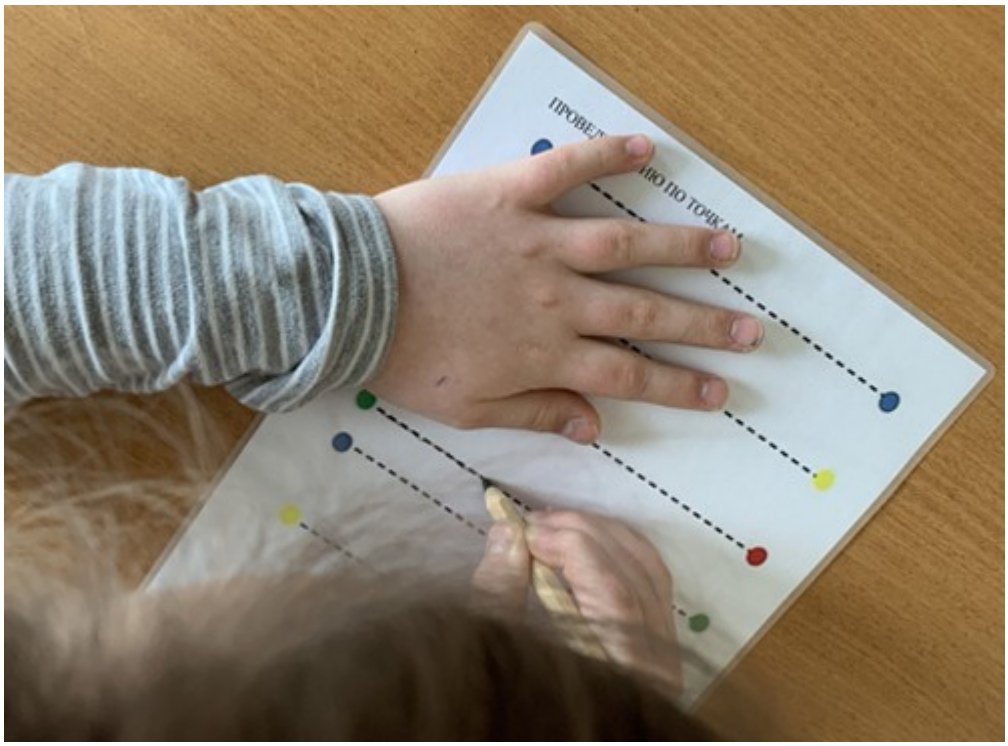
Изготовление пособия. Нужное изображение помещается в плёнку для ламинирования и ламинируется. Можно использовать как матовую, так и глянцевую плёнки.

Применение пособия.

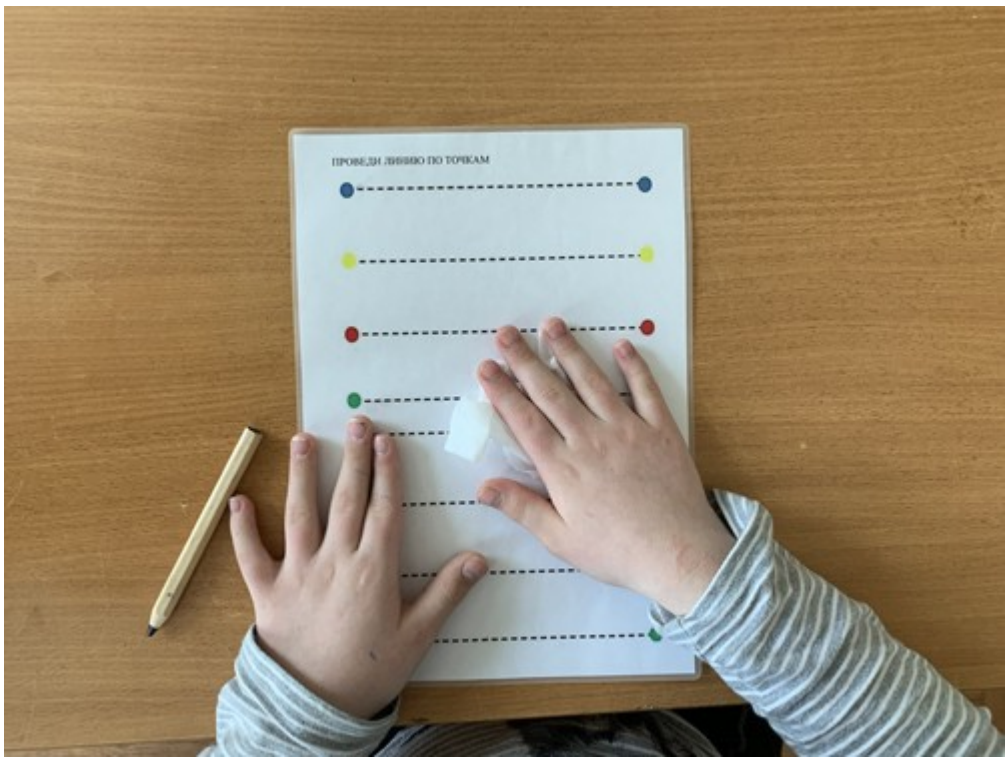
Вариант 1: используется глянцевая плёнка для ламинирования. Задание на таком листе выполняется водным (смываемым) фломастером любого цвета. Подходит для детей с плохо развитой общей и мелкой моторикой, слабым мышечным аппаратом.

Вариант 2: используется матовая плёнка для ламинирования. Задание на таком листе выполняется акварельным (смываемым) карандашом любого цвета.

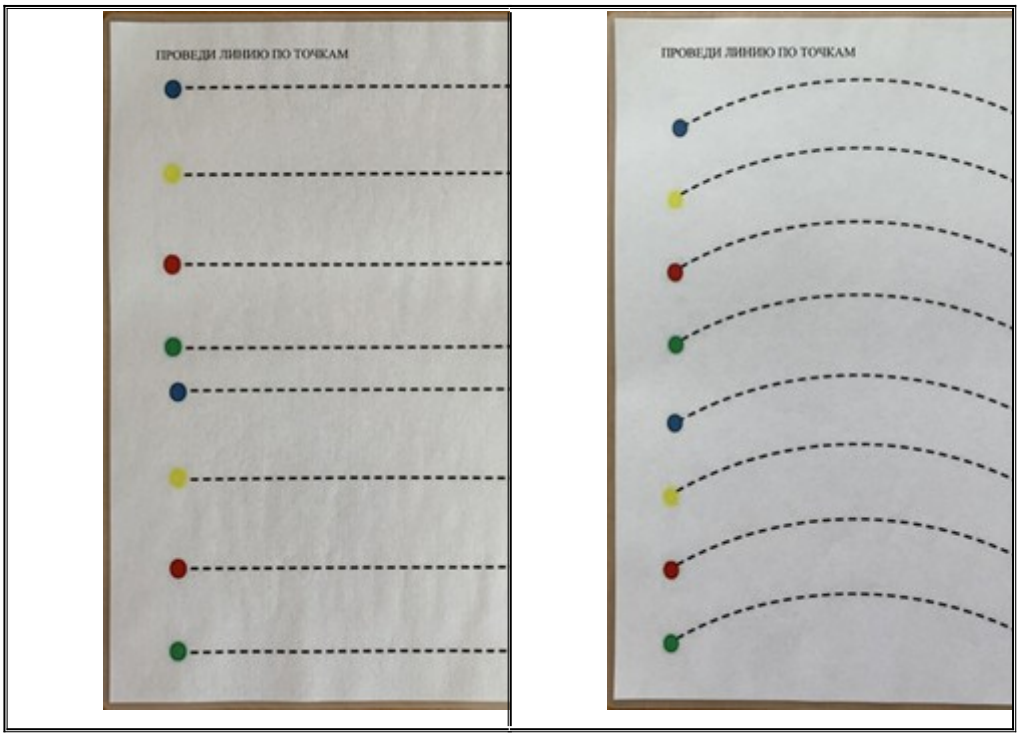


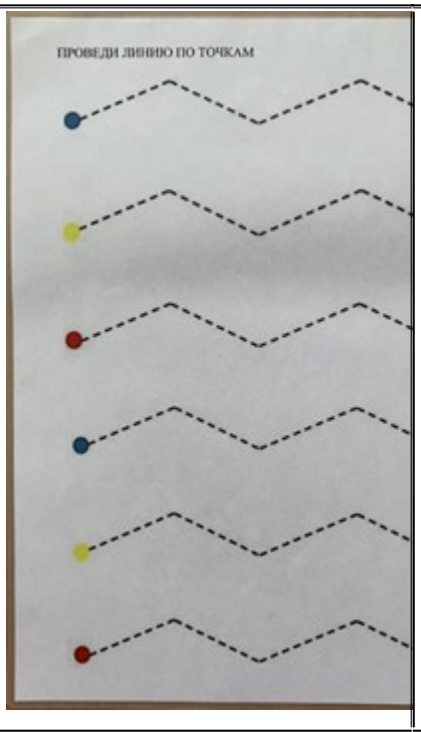


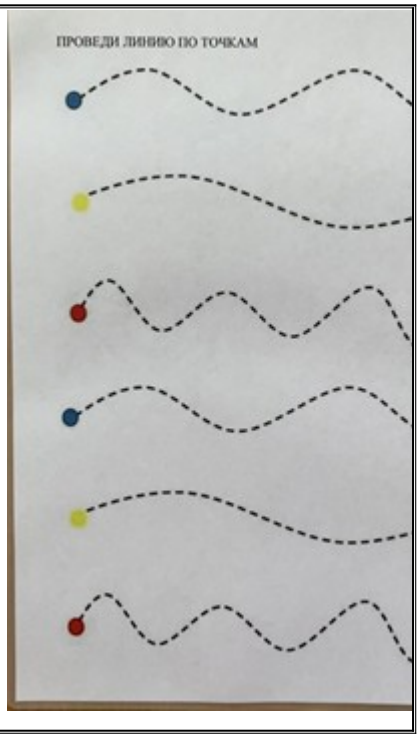
По завершении выполнения заданий ребёнок или учитель стирает получившееся изображение влажной салфеткой (или мокрой тряпкой).



Образцы пособия.




ПРОВЕДИ ЛИНИЮ ПО ТОЧКАМ


ПРОВЕДИ ЛИНИЮ ПО ТОЧКАМ