

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)
образования**

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа студентки

**заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование (профиль «Логопедия»)
4 курса группы 02021158
Скоряк Елены Викторовны**

Научный руководитель
к.п.н., доцент
И.Н. Карачевцева

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФОМОТОРНОГО НАВЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
1.1. Графомоторный навык в структуре письменной речи	6
1.2. Особенности графомоторного навыка младших школьников с общим недоразвитием речи.....	13
1.3. Состояние коррекционно-педагогической работы по формированию графомоторного навыка младших школьников с общим недоразвитием речи.....	19
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАФОМОТОРНОГО НАВЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
2.1. Изучение состояния графомоторного навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	28
2.2. Система коррекционно-педагогической работы по формированию графомоторного навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	39
2.3. Анализ эффективности коррекционно-педагогической работы по формированию графомоторного навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	52
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	54
ПРИЛОЖЕНИЕ	59

ВВЕДЕНИЕ

За последние годы педагогическая и медицинская статистика подтверждают неуклонный рост детей с нарушениями речевого развития. Наиболее тяжелое и сложное речевое расстройство носит название «общего недоразвития речи». При общем недоразвитии речи страдают все компоненты речевой системы: словарный запас ребенка скудный, нарушено произношение и восприятие звуков, с трудом происходит освоение грамматического строя речи (Г.А. Волкова, В.П. Глухов, Р.Е. Левина).

Младшие школьники с общим недоразвитием речи, в силу вышеперечисленных нарушений, испытывают большие трудности в учебном процессе. Такие дети попадают в группу риска по возникновению дисграфии - частичного расстройства процесса письма, проявляющегося в специфических и стойких ошибках, обусловленного несформированностью или нарушением психологических функций, обеспечивающих процесс письма. Сбой дают те системы организма, которые непосредственно участвуют в процессе «зашифровки» устной речи в буквенные символы - письмо (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, Г.В. Ястребова).

Одним из основных составляющих процесса письма является графомоторный навык. Проблема освоения учащимися графомоторного навыка письма занимает особое место в системе подготовки и обучения ребёнка в школе. Связано это с тем, что для большинства детей самым сложным предметом в начальной школе является письмо. У детей с общим недоразвитием речиграфомоторные навыки сформированы слабо или недостаточно. Это связано с низким уровнем развития мелкой моторики, плохой координацией движений, недостаточностью пространственно-временной ориентировки и самоконтроля.

Проблеме развития графомоторной деятельности детей посвящены работы Безруких М.М., Ботвинникова А.Д., Илюхина В.А., Е.В. Гурьянова и других. Непосредственно развитием методических рекомендаций по формированию графомоторного навыка детей с нарушением речи занимались Т.В. Астахова, С.Н. Лысюк, Т. П. Буцыкина, Н. Н. Волоскова и другие.

Нарушение графомоторного навыка у детей с общим недоразвитием речи приводит к появлению графических ошибок на письме, как следствие, снижая школьную успеваемость и осложняя учебную деятельность ребёнка. В наши дни современная школа предъявляет высокие требования к детям, поэтому выбранная нами тема: «Коррекционно-педагогическая работа по формированию графомоторного навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи» является актуальной.

Проблема исследования - совершенствование коррекционно-педагогической работы по формированию графомоторного навыка младших школьников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования - разработать систему коррекционно-педагогического воздействия по формированию графомоторного навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования - процесс формирования графомоторного навыка младших школьников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – условия формирования графомоторного навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза: успешность коррекционно-педагогической работы по формированию графомоторного навыка будет зависеть от соблюдения следующих условий:

- 1) целенаправленное и систематическое формирование предпосылок графомоторного навыка;
- 2) поэтапная работа по формированию графомоторного навыка;

3) повторяемость заданий, с учетом индивидуальных особенностей детей;

4) взаимодействие учителя - логопеда и учителей начальных классов по формированию графомоторных навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Задачи исследования:

1. На основе анализа литературы, теоретически обосновать проблему совершенствования коррекционно-педагогической работы по формированию графомоторного навыка младших школьников с общим недоразвитием речи.

2. Исследовать состояние графомоторного навыка и причины его нарушения у младших школьников с общим недоразвитием речи.

3. Определить направления, содержание коррекционно-педагогической работы по формированию графомоторного навыка младших школьников с общим недоразвитием речи и проверить ее эффективность.

Теоретико-методологической основой исследования является:

концепция А.Р. Лурии, рассматривающая письмо как вид речевой деятельности; концепция Л.С. Выготского, представляющая письмо как многоуровневую структуру; концепция системного подхода к изучению функционального базиса письма И.Б. Иншаковой; концепция Р.Е. Левиной, трактующей нарушения чтения и письма как проявление системного нарушения речи.

Для решения поставленных задач нами была использована следующая совокупность **методов**: теоретические - анализ научной литературы; эмпирические - анализ продуктов деятельности детей, тестирование, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный); количественный и качественный анализ полученных результатов.

Экспериментальная база исследования: педагогический эксперимент проводился на базе МБОУ СОШ № 37г. Белгорода.

Структура исследования: дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФОМОТОРНОГО НАВЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Графомоторный навык в структуре письменной речи

Как отмечает И.Н. Садовникова, письменная речь - это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка, которая формируется в условиях целенаправленного обучения грамоте и затем совершенствуется (41).

Л.С. Выготский указывает, что динамический стереотип слова образуется в результате рефлексорного повторения в единстве оптических, акустических, и кинестетических раздражений. Овладение письменной речью представляет собой появление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, так как процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речеслухового, речедвигательного, зрительного и двигательного (15).

Наиболее широко и обстоятельно психологическая характеристика письменной речи представлена в исследованиях Л.С. Выготского (15), А.Р. Лурии (29), Л.С. Цветковой (49).

В теории и методике логопедии психолингвистический анализ процессов письма и чтения, составляющих письменную форму реализации речевой деятельности, представлен в работах Р.И. Лалаевой (26).

Представляя собой абсолютно новый вид речевой деятельности, письменная речь не сможет сформироваться сама по себе, без предваряющей его ступени - письма, которое, по словам А. Р. Лурия, можно считать некой

«рецепторной ступенью» в процессе появления письменной речи. Необходимо разграничивать понятия «письмо» и «письменная речь» (29).

О.Б. Иншакова говорит, что находясь в весьма тесных психофизиологических отношениях, письменная речь и письмо имеют достаточно выраженные отличия:

1. Письменная речь это более объемное и широкое понятие, чем письмо, которое является лишь одной составляющей частью письменной речи.

2. К письменной речи и к письму относятся абсолютно разные виды письменной продукции. Обучение письменной речи проходит с помощью написания сочинения и изложения, а при обучении письму используются такие виды письменных работ как списывание с письменного и печатного текстов и письмо под диктовку (диктант).

3. Письменная речь и письмо имеют различные сроки своего появления и формирования. Овладение письменной речью происходит на протяжении всего обучения в средней школе, до одиннадцатого класса включительно. Навык письма практически полностью осваивается ребенком за время его пребывания в начальной школе.

4. Предмет осознания письменной речи - замысел и его воплощение в тексте, а предметом осознания письма являются технические действия по обозначению звуков буквами, соединения букв при написании и их слияние в целое слово.

5. При анализе нарушений письма и письменной речи оценке подлежат совершенно разные виды ошибок. Нарушения письменной речи характеризуются: неспособностью усвоения специфического построения и функционирования письменного высказывания, отсутствием слитности и связи в тексте, изменением порядка слов в предложении, пропусками значимых частей предложения и т.д. Ошибками письма считаются смешения и замены букв, имеющих акустико-артикуляционное сходство; ошибки языкового анализа и синтеза, орфографические ошибки, замены на письме графически сходных по начертанию букв

6. Структура письменной речи является гораздо более сложным образованием, чем письмо, которое в виде трех основных операций входит в состав второго (психофизиологического) уровня письменной речи. В результате чего становится совершенно очевидным, что письменная речь отличается от письма наличием психологического и лингвистического уровней (23).

Исходя из вышесказанного, необходимо представлять, что письмо это предварительная подготовительная ступень, появления письменной речи, связанная, в большей мере, с усвоением элементарных навыков фонетического транскрибирования устной речи в соответствии с существующими принципами русской орфографии, а также с техникой освоения графических операций.

Как указывается в энциклопедии русского языка: «Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени» (37).

В исследованиях А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой указывается, что письмо имеет достаточно сложную структуру. Первым компонентом процесса письма выступает звуковой анализ слова, основанный на умении выделять отдельные звуки из звучащего слова и превращать их в устойчивые фонемы. Это основной компонент процесса письма. Вторым компонентом, входящим в процесс письма, является операция соотнесения каждого выделенного из слова звука с соответствующей ему буквой. Наконец, перешифровка зрительного представления буквы в соответствующие ей графические начертания, осуществляемые, в свою очередь, посредством комплекса последовательных движений является третьим звеном (29, 49).

Экспериментальными исследованиями А.Р. Лурия было установлено, что психофизиологической основой речи и речевых процессов выступает совместная работа речедвигательного и слухового анализаторов (29).

Исходя из этого, полноценный анализ звучащего слова включает в себя участие кинестетических механизмов. Помимо того, анализ слова, кроме

выделения и уточнения звуков на основе кинестетических и акустических афферентаций, предполагает еще и операцию установления звукового состава слова и определения последовательности звуков в слове. Так же выделенные звуки необходимо сохранять в кратковременной памяти. Только после этого выделенный и уточненный из слова звук может быть перешифрован в букву. В этом звене акта письма, как отмечают В.П. Глухов и В.А. Ковшиков, принимает участие процесс зрительного восприятия и восприятия пространства и пространственных отношений предметов (17).

Согласно концепции А.Р. Лурии и Л.С. Цветковой, письмо как вид речевой деятельности включает ряд уровней:

Психологический уровень включает «звенья» соответствующие интеллектуальным, речемыслительным действиям, благодаря которым реализуется письменная деятельность. К ним относятся: возникновение мотива, намерения к письменной речи, создание замысла, создание на основе замысла общего смысла, определение содержания письменной речи, регуляция деятельности и реализация контроля за выполняемыми действиями. Сенсомоторный (или психофизиологический) уровень состоит из двух подуровней – сенсо-акустико-моторного и оптико-моторного. В состав сенсо-акустико-моторного подуровня входят звенья обеспечивающие «техническую» реализацию процесса письма. Сенсо-акустико-моторный подуровень обеспечивает процесс звуко-различения, создавая основы для операций кинестетического и акустического анализа звуков, слова, для умения выделять устойчивые фонемы и артикулемы. Так же реализует установление последовательности в написании букв в слове. В свою очередь, эти процессы, обеспечиваются механизмом слухоречевой памяти. Оптико-моторный подуровень, как указывают авторы, включает в себя сложные процессы перешифровки с одного кода языка на другой: созвукана букву, с буквы на комплекс тонких движений руки, то есть в предметное моторное действие, соответствующее написанию каждой отдельной буквы (29,49).

М.М. Безруких считает, что важным элементом обучения письму является формирование графомоторного навыка (8).

По определению А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского: «Навык - это действие, сформированное путем повторения, характеризуется высокой степенью освоения и отсутствия поэлементной сознательной регуляции и контроля» (25, с.195).

По определению М.М. Безруких, графомоторный навык - это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения. Правильно сформированный графический навык позволяет писать буквы четко, разборчиво, красиво, быстро. Неправильно сформированный графический навык создает такие трудности письма как неразборчивый, небрежный почерк, медленный темп. В то же время, отмечает М.М. Безруких, переделка неправильного графомоторного навыка затруднена, а порой и невозможна (7).

Н.Г. Агарковой определяла графомоторный навык как автоматизированный способ дифференцировки и перекодирования звуков (фонем) речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе с тем осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов). По ее мнению графомоторный навык вбирает в себя все содержание графики, как раздела лингвистики, включающий в себя начертание письменных букв или печатных знаков букв (1).

Процесс формирования графомоторных навыков физиологически и психологически сложен. При письме в координированную деятельность вовлекаются кора головного мозга, органы слуха, зрения, многие мышцы тела (2).

Для формирования навыка, необходимо, чтобы обучающийся был подготовлен к обучению этому навыку. Из анализа работ Г.А. Волосковой, М.Ю. Горбачевской, О.В. Елецкой, М.Г. Храковской следует, что важнейшей

предпосылкой формирования графомоторного навыка является сохранность пространственного восприятия и представлений:

а) зрительно-пространственных;

б) сомато-пространственных представлений, ощущений своего тела в пространстве;

в) пространственных представлений «левого» и «правого» (13,20,48).

Е.В. Гурьянов, М.М. Безруких, Е.В. Новикова отмечают, что важнейшей функцией, от которой зависит процесс формирования графомоторных навыков, является зрительно – слухо - моторная координация. Авторы исследуя процесс образования систем связей между зрительным, слуховым и двигательным анализаторами, доказали, что они зависят от сформированности:

- зрительного и двигательного контроля (зрительно- моторной координации);

- координации движений (умения координировать движения звеньев пишущей руки; навыка произвольного изменения направления движения);

- пространственного восприятия (поля зрения - целостность, широта, разносторонность; остроты зрения; глазомера);

- пространственных представлений (знания «телесной схемы»; умения видеть графему и ее точное расположение; умения анализировать предмет, его изображение; процессы соизмерения);

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

- «ручной умелости» (развитой мелкой моторики);

- необходимого объема распределения внимания для предотвращения графических ошибок (антиципации, персевераций) (Р.Е. Левина 1961);

- зрительного внимания;

Так же достаточно важным условием для овладения деятельностью письма является сформированность двигательной сферы, различных видов праксиса (статического, динамического, пространственного,

конструктивного); сформированность слухомоторных и оптико-моторных координаций (18,6,36).

Т.П. Сальникова, Е.И. Скиотис отмечают, что развитие тонкой моторики определяет готовность руки к обучению графомоторному навыку письма. Авторы указывают на то, что мышцы руки должны быть достаточно крепкими, должна быть хорошо развита мелкая моторика, чтобы младший школьник мог правильно держать ручку, чтобы не уставал быстро при письме. Движения пальцев должны быть целенаправленными и точными, подчиняться задачам деятельности (42,43).

Овладение графомоторным навыком - трудоемкий и длительный процесс, который дается не всем детям легко. Процесс написания отдельной буквы - это процесс запуска сформированного мыслительно-моторного стереотипа с опорой на зрительное восприятие. Как указывает М.Г. Храковская, при написании буквы, сигналы к действию алгоритма последовательных моторных действий идут из центра к периферии, то есть из коры головного мозга к мышцам кисти руки. При написании одной буквы этих центральных сигналов подается столько, сколько у буквы элементов (48).

В период освоения грамоты первоклассники нередко встречаются с трудностями в написании букв. Дети очень напряжены, неправильно держат ручку. Крючочки и петельки оказываются неровными, нажим неравномерным, линии «дрожащими», буквы получаются разного размера, расстояние между ними не выдерживается, они пишутся не на рабочей строке. Говорит это о том, что графический навык у ребенка вовремя не сформирован. Г.Г. Мисаренко отмечает, что развитие этого навыка зависит не только от качества мелких движений пальцев, кистей рук, тренированности мышц, координации и точности движений, но также от уровня сформированности психических процессов зрительной и двигательной памяти, внимания, пространственных представлений (33).

Конечная цель формирования двигательной стороны графомоторного навыка состоит в выработке быстрых и плавных, ритмических, колебательных движений кисти руки, на которые накладываются дополнительные микродвижения, в соответствии с каждой отдельной буквой. Двигательный навык письма, в отличие от навыка чтения, не может быть сформирован за три года начального обучения. Для этого требуется 7-9 лет обучения. Скорописным, беглым, с устоявшимся почерком орфографически грамотным письмом школьники владеют лишь к концу восьмилетней школы, отнюдь не все в одинаково удовлетворительной мере (5).

Таким образом, овладение графомоторным навыком представляет собой достаточно сложный процесс, который предполагает сформированность целого ряда предпосылок: зрительно-пространственных операций, зрительно-моторной координации и мелкой моторики. Несформированность данного навыка может оказывать негативное влияние на дальнейшее усвоение орфографических навыков и самостоятельную письменно-речевую деятельность в целом.

1.2. Особенности графомоторного навыка младших школьников с общим недоразвитием речи

Профессор Р.Е. Левина, изучая тяжелые речевые расстройства, выделила и подробно описала категорию детей, у которых наблюдалась недостаточная сформированность всех языковых структур. У детей данной группы в большей или меньшей степени оказываются нарушенными различение и произношение звуков, в недостаточной степени происходит овладение системой морфем, в результате чего плохо усваиваются навыки словообразования и словоизменения, словарный запас отстает от нормы как по количественным, так и по качественным показателям; страдает связная

речь. Такое системное нарушение, в 50х-60х годах XX века, получило название «общее недоразвитие речи» (27).

Как указывает Л.С. Волкова: «Общее недоразвитие речи - различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте» (12 с.624).

Детальное изучение детей с общим недоразвитием речи определило крайнюю неоднородность описываемой группы по степени проявления речевого дефекта, что позволило Р.Е.Левиной выделить три уровня речевого развития этих детей (27).

К первому уровню речевого развития относятся «безречевые дети», то есть дети с отсутствием речи. Такие дети пользуются звукоподражаниями, «лепетными» словами, сопровождают «высказывания» жестами и мимикой. Во втором уровне, кроме «лепетных» слов и жестов, появляются, хотя и очень искажённые в фонетическом и грамматическом отношении, общеупотребительные слова.

Третий уровень речевого развития характеризуется присутствием развернутой фразовой речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития (28).

Так же Т.Б.Филичевой, в результате длительного комплексного психолого-педагогического изучения детей с речевым общим недоразвитием была определена ещё одна категория детей с общим недоразвитием речи с незначительным нарушением в формировании всех компонентов языковой системы. Данную группу детей Т.Б.Филичевой определила как четвёртый уровень общего недоразвития речи (46).

Л.С. Волкова отмечает, что, несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Один из ведущих признаков - более позднее начало речи (28).

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, аффективно-волевой и интеллектуальной сферы. Отмечается низкий уровень устойчивости внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной логической и смысловой памяти, у детей недостаточно развита вербальная память, нарушена продуктивность запоминания (12).

Т.Б.Филичева и Г.В. Чиркина указывают на то, что связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом усваивают анализ и синтез, сравнение и обобщение, хотя в целом, обладают достаточно полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту (47).

В работах И.Т. Власенко, Е.М. Мастюковой О.Н. Усановой имеются сведения о нарушении у детей с недоразвитием речи различных психических функций. Авторы указывают на несформированность слухового и зрительного восприятия, зрительно-пространственного гнозиса, симультанного синтеза. Детям с общим недоразвитием речи свойственно нарушение произвольного внимания и резкое усиление непроизвольного, отставание в развитии воображения, снижение мнестической функции, особенно словесного опосредствованного запоминания (14,31,44).

Ю. Ф.Гаркуша указывает, что дети с общим недоразвитием речи малоактивны, безынициативны. Нарушение общения проявляется в незрелости мотивационно-потребностной сферы. Имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений (16).

М.Ю. Горбачевская и О.В.Елецкая указывают, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдается недостаточное развитие самоконтроля, преимущественно в области языковых явлений, а так же несформированность произвольности в общении и деятельности. Нарушение письменной речи, отмечают авторы, у школьников с общим недоразвитием

речи возникает вследствие сложности определения правых и левых частей предметов, трудностей понимания схемы собственного тела и графического обозначения направлений, неспособности верно оценить пространственное расположение объектов. Вследствие чего, у них затруднено овладение полноценными навыками учебной деятельности и учебных умений (21).

И.Т.Власенко и Г.Р. Новикова отмечают недостаточное развитие у детей общим недоразвитием речи зрительного восприятия, что ведет за собой отставание в формировании пространственного ориентирования (14,36).

Наряду с речевыми нарушениями и особенностями формирования высших психических функций, для детей с общим недоразвитием речи характерны общая соматическая ослабленность, отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Больше трудности испытывают при выполнении движений по словесной инструкции (32).

В своем исследовании В.П. Дудьев, отмечает у детей с общим недоразвитием речи выраженность недостаточного развития движений кистей и пальцев рук. Наиболее низкие показатели имели пробы на динамическую и реципрокную координацию, переключаемость, дифференциацию и ритмичность движений, что свидетельствует о значительном несовершенстве моторики рук по этим параметрам. Так же не сформированность тонких движений рук проявлялась в затруднениях при выполнении противоположных действий каждой рукой, в изолированном характере их работы, в аритмичности и нечеткости пальцевых движений, в трудностях выработки «кинестетической мелодии» двигательного акта (19).

По данным проведенного исследования Т.П. Буцыкиной и Г.М. Вартапетовой, 33% школьников с нарушениями речи - испытывают незначительные затруднения кинестетической и кинетической организации движений, 41% имеют выраженные нарушения моторной сферы (11).

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в выполнении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опуская его составные части. Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, несформированность всех компонентов моторики (артикуляционной, тонких движений рук, грубой), проявляется несовершенство организации движений на различных уровнях, трудности регуляции и контроля двигательного акта, так же обнаруживается замедленность или застревание на одной позе (47).

Все вышеперечисленные нарушения, осложняют учебный процесс младших школьников с общим недоразвитием речи.

Как указывает Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева, нарушения зрительного восприятия у младших школьников ведут к трудностям выделения фигур, цифр, букв, соотношения их частей, определения 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 отдельно взятой моторной или зрительной функции, а дефицит интегративного взаимодействия этих функций. Как следствие, у школьников с ОНР наблюдается несовершенство зрительно-двигательной координации (5).

Для овладения графическими навыками письма, по мнению Е.Н. Российской, очень важно развитие движений пальцев и кисти руки (39).

Развитие тонкой моторики определяет готовность руки к обучению графическому навыку письма, на этот факт указывали такие авторы как Т.П. Сальникова, Е.И. Скиотис (42,43).

Недостаточно развитой мелкой моторики рук, несовершенная координация движений, неполноценность пространственного анализа и зрительно-моторной координации, приводят к нарушению графомоторного навыка младших школьников с общим недоразвитием речи как следствие,

данная категория детей попадает в группу риска по возникновению дисграфии (5).

Так, в ходе исследования письменных работ детей с дисграфией, О.Б. Иншаковой и Т.Ю. Обнизовой, были выявлены моторные ошибки: ошибки кинестетического запуска, графический поиск при написании букв, лишние элементы при воспроизведении букв, не дописывание элементов букв, perseverации букв. Следующую группу ошибок представляли оптико-моторные ошибки: смещения оптически сходных букв, неточность передачи графического образа буквы, неадекватное начертание букв. И в последнюю группу ошибок входили регуляторные ошибки: смещения на письме букв е-ё, и-й (37).

Л.И. Белякова, О.Б. Иншакова, и Н.Л. Немцов в своем исследовании детей с дисграфией, выявили графические ошибки, проявляющиеся в реверсиях формы букв, порядка букв в слове, направления выполняемой графической деятельности. Авторами было выявлено, что данные ошибки связаны с особенностями профиля латеральной организации (9,23). Следствием нарушения графомоторной деятельности школьников, является появление графических ошибок на письме.

Л.И. Белякова, О.Б. Иншакова, И.Н. Садовникова, выделяют два вида графических ошибок:

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

- каллиграфические ошибки – нарушение качественной стороны графического навыка: ширины, высоты и наклона элементов букв, способов соединений 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, ломаность, угловатость письма (9, 23, 41).

Данные два типаграфических ошибок являются результатом несформированности зрительно-двигательного механизма управления системой движений пишущей руки и сложности их согласования со слухо-зрительным восприятием звука-буквы (40).

Таким образом, очевидно, что особенности языкового, моторного и когнитивного развития является препятствием на пути формирования графомоторного навыка младших школьников с общим недоразвитием речи. В отличие от детей с нормальной речью, дети с общим недоразвитием речи испытывают намного больше трудностей в овладении этим важным для учебной деятельности процессом.

1.3. Состояние коррекционно-педагогической работы по формированию графомоторного навыка младших школьников с общим недоразвитием речи

Проблема развития графомоторных навыков младших школьников довольно широко представлена в научной литературе. Разработками методик по формированию графомоторной деятельности школьников без речевых патологий занимались такие авторы, как Н.Г. Агаркова (1), М.М. Безруких (6), А.Д. Ботвинникова (10), Е.В. Гурьянова (18), Т.С. Илюхина (22), В.А. Комарова (24), Н.А. Михайлова (34), Е.Н. Потапова (38), Н.А. Федосова (45). Методические рекомендации по формированию графомоторного навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи предлагались в работах Т.В. Астаховой (4), Т.П. Буцыкиной (11), Г.М. Вартапетовой, Г.Г. Волосковой (13), Н.Н. Мисаренко (33) и других.

Первоначально, рассмотрим методики по формированию графического навыка ориентированные на младших школьников без речевых

патологий. 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. С помощью тактированного письма можно добиться плавности, четкости, ускоренного темпа и ритмичности. Такой коррекционный прием предназначен для совершенствования графомоторного навыка письма у учащихся. 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, которые объединены в группы с одинаковой ритмической структурой и ударением.

В основу третьего этапа входят следующие упражнения: обводка под счет через прозрачную кальку предложений, стихов и микротекстов. На основании данных рекомендаций составлена рабочая тетрадь для формирования графомоторного навыка письма (8).

В.А. Илюхиной предложена методика по формированию каллиграфического навыка письма «Письмо с секретом». Автор пришла к выводу, что сложнее всего детям написать те элементы букв, где присутствует «овал». В.А. Илюхиной было предложено заменить его прямой линией, оставляя овал 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 писать детей в такт, по команде, без отрыва руки от тетради (22).

Технология обучения письму Е.Н. Потаповой основывается на трёх 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 (38).

Н.Г. Агаркова говорит, что технология обучения первоначальному письму и формирования каллиграфического навыка определяется системой принципов, приемов и методов, используемых на уроках письма по выработке автоматизированности действия воспроизведения букв и их соединений на бумаге. Н.Г. Агаркова выделяет следующие принципы:

- 1) поэтапного изучения;
- 2) одновариантного начертания букв и их комплексов;
- 3) принцип логической группировки буквенных знаков.

Вышеперечисленные принципы реализуются через поэтапно-целостный метод письма, который обусловлен возрастными психологическими особенностями детей 6-7 лет, так же он не противоречит формированию безотрывного (связного) письма. Реализуется это благодаря введению в методику элементов двух категорий: двигательных и зрительных. Конфигурация элементов первой категории обусловлена закономерностями зрительного восприятия графических форм, второй категории - закономерностями движения руки во время письма при условии автоматизированности графического навыка (2).

В логопедической практике, коррекционно-развивающая работа по формированию графомоторного навыка, предусматривает реализацию нескольких направлений. Рассмотрим методики ориентированные на младших школьников с речевыми патологиями (3).

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 отделить письмо от речи. На основании чего, ими была разработана методика по формированию у детей 7 лет 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 всех познавательных психических процессов и творческих способностей детей, расширения их кругозора, обогащения словарного запаса, развития нравственно-волевых качеств и коммуникативных навыков (30).

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

1. Развитие зрительного внимания.
2. Развитие стратегий зрительного опознавания.
3. Развитие графомоторных функций (3).

Т.П. Буцыкина и Г.М. Вартапетова, особое место отводит развитию общей и мелкой моторики, как основы формирования графомоторного навыка.

Коррекционную программу, по развитию двигательных умений младших школьников, авторы предлагают проводить по следующим направлениям:

I. Координационные способности (развитие общей моторики).

1. Развитие точности и равновесия.
2. Преодоление излишнего мышечного напряжения.
3. Развитие быстроты, силы и гибкости.

II. Изобразительно-графические способности.

1. Развитие графомоторных навыков.
2. Овладение графической символизацией (11).

Для формирования кинестетического праксиса, Г.Г. Мисаренко рекомендует использовать упражнения на прописывание в воздухе определенных фигур. Так как в задачах данных упражнений не входит точное

копирование фигур, при их выполнении, у детей пропадет излишнее напряжение, неизбежно возникающее при точном копировании образца, и они могут уделять внимание не только движениям, но и своей позе, положению туловища и головы, контролю напряжения мышц пальцев кисти (33).

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 (35).

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 и дифференциации правой и левой частей тела. При работе над пространственными представлениями авторами затрагивается следующий круг вопросов: определение схемы собственного тела; правого и левого направлений в пространстве; пространственных взаимоотношений объектов; схемы тела стоящего напротив; последовательности предметного ряда; последовательности числового ряда; графическое обозначение направлений (21).

Н. Н. Волоскова, учитывая сложную структуру и условия построения двигательного акта, а также особенности нарушений моторики и чувства ритма у учащихся с общим недоразвитием речи, 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:

- первый комплекс двигательных упражнений - развитие координации движений рук и ног постепенно нарастающей сложностью двигательной программы.

- второй комплекс - развитие тонкой моторики пальцев рук.

- третий комплекс посвящен развитию интерсенсорной координации и чувств ритма. Упражнения данного комплекса позволяют исправлять нарушения восприятия, моторики, развивают зрительно-двигательную координацию, пространственные и временные представления.

- четвертый комплекс - артикуляционные упражнения, выполняемые сериями, под счет, ритмично.

Вторая программа включает тактированное письмо. По мнению Н.Н. Волосковой, одновременно с коррекционной работой по ритмизации общей моторики и тонкой моторики рук необходимо введение тактированного письма с постепенной автоматизацией каллиграфических навыков (13).

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, мыслительные операции на оптическом материале.

Второе направление коррекционной работы - формирование моторных функций письма, включающее развитие статического и динамического праксиса.

Третье направление - формирование зрительно-моторной координации. Задания направляются на развитие умения производить точные, целесообразные движения руки (4).

Если говорить о способах формирования навыка, то чаще всего основным считают упражнения и тренировку. Действительно, 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 действия, «упражнять» ребенка бессмысленно и вредно (6).

Таким образом, изученные нами методики Н.Г. Агарковой (1), Т.В. Астаховой (4), М.М. Безруких (7) В.А. Илюхиной (22), Е.Н. Потаповой (38), позволили сделать следующие выводы:

- все методики направлены на сознательное овладение учащимися графическим навыком;
- современные технологии обучения письму детей носят развивающий характер;
- предложенные авторами приемы обучения связаны с психофизиологическими особенностями развития детей.

Так же анализ методической литературы по данной теме позволил выделить основные направления коррекционно-педагогической работы по формированию графомоторного навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи, к которым можно отнести:

1) формирование моторных функций письма. Для этого рекомендуется использовать пальчиковую гимнастику, пальчиковые игры со стихами и скороговорками, физкультминутки.

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.

Выводы по первой главе:

Письмо является сложной формой речевой деятельности и представляет собой многоуровневый процесс. В нем принимают участие такие анализаторы, как речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. В процессе письма, между ними устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Процесс письма включает в себя графические (графомоторные) и орфографические навыки. Формирование графического навыка выступает важнейшим элементом обучения письму.

Развитие графических умений детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи осуществляется с специфическими трудностями. Недостаточность познавательной активности, низкий уровень развития мелкой моторики, нарушение координации движений, трудности регуляции и контроля двигательного акта, замедленность процесса переработки сенсорной информации, несовершенство зрительного восприятия и зрительно-моторных координаций, а так же слабость самоконтроля затрудняют овладение графомоторными навыками учащихся, и приводят к ошибкам данного навыка.

В методической литературе в достаточной степени представлены рекомендации по формированию графомоторного навыка младших школьников как с общим недоразвитием речи, так и с нормой речи. Но в то же время, практический опыт демонстрирует наличие у детей с общим недоразвитием речи индивидуальных особенностей развития, что вызывает необходимость дальнейшего совершенствования коррекционной работы.

ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАФОМОТОРНОГО НАВЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Изучение состояния графомоторного навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи

Исследование проводилось в несколько этапов, констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика особенностей нарушений письма младших школьников.

Формирующий этап эксперимента был направлен на разработку и реализацию системы коррекционных мероприятий, направленных на формирование графомоторных навыков учащихся. Для проверки эффективности коррекционной работы был проведен контрольный срез.

На контрольном этапе была проведена обработка, обобщение и оформление результатов педагогического эксперимента.

Задачи констатирующего этапа эксперимента:

1. Выявить учащихся с общим недоразвитием речи, имеющих нарушение графомоторного навыка.
2. Описать особенности графомоторного навыка данной группы детей.
3. Определить причины нарушения графомоторного навыка письма.

Экспериментальная работа по изучению графомоторных навыков на письме у младших школьников проводилась нами на базе общеобразовательной школы №37 г. Белгорода с сентября 2015г по апрель 2016г с учащимися 1-3 классов состоящих на школьном логопункте в количестве 20 человек с логопедическим заключением «нерезко выраженное

общее недоразвитие речи» (НОНР) и «нарушение письма и чтения (НЧП) обусловленное НОНР» (по заключению ЦПМПК).

В ходе экспериментального исследования нами были использованы диагностические методики Т. В. Ахутиной (35), Г.А.Волковой (12), О.Б. Иншаковой (23).

Согласно задачам были выделены следующие этапы обследования:

1 этап - исследование проявлений нарушения графомоторного навыка у учащихся с общим недоразвитием речи.

2 этап - исследование предпосылок полноценного развития графомоторного навыка.

На первом этапе основным диагностическим методом являлся анализ диктантов учащихся, полученный в ходе проведения (приложение 1). Материал для данного этапа исследования был взят из сборника диктантов и письменных работ В.П. Канакиной и Л.И. Тикуновой (56).

На втором этапе основным методом являлось тестирование, которое было направлено на исследование кинестетического праксиса, зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторной координации.

Для выявления уровня развития кинестетического праксиса использовались «Методика исследования психомоторных функций» Г.А.Волковой и нейропсихологическая диагностика Т. В. Ахутиной и О.Б. Иншаковой (5,23). Задания детям предлагалось выполнять по показу, далее по словесной инструкции при счете от 1 до 5. Перечень заданий для исследования статической и динамической координации движений пальцев рук представлен в приложении 2.

При выполнении пробы отмечается:

- усвоение программы (с первого предъявления, о второго предъявления, после совместного выполнения с экспериментатором, невыполнение);

- характер выполнения действия (плавное, поэлементное, замедленное, трудности переключения с одного звена на другое);

- ошибки (персеверации, нарушение последовательности движений).

Критерии оценки выполнения заданий представлена в таблице 2.1.

Таблица 2.1.

Критерии оценки

Балл	Выполнение заданий	Кол-во баллов	Уровень
0	Без ошибок	0-6	Высокий
1	С единичными ошибками	7-12	Средний
2	С множественными ошибками		
3	Отказ от выполнения	13-18	Низкий

Для определения уровня развития зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций использовались методики нейропсихологического исследования Т.В. Ахутиной, М.Ю. Максименко, Н.Н. Плонской и Пылаевой Н.М. (35). Детям были предложены следующие пробы:

1. Графическая проба, направленная на исследование возможности усвоения двигательной программы при графическом предъявлении образца, плавного переключения с одного элемента программы на другой, автоматизации двигательной серии. Так же данная проба дает информацию о развитии зрительно-моторных координаций и пространственных функций (соблюдение строки).

Проба заключается в рисовании узора, составленного из двух чередующихся элементов: П и \wedge высота которых равна 0,8-0,9 см, и ширина - 0,6-0,7 см. Ребенку предъявляется образец узора, и он продолжает его до конца строки по узкой стороне листа формата А4.

Инструкция: «Сейчас я начну рисовать узор, а ты продолжи его до конца строки. Только отрывать карандаш от листа нельзя».

2. Рисунок (копирование) трехмерного объекта. Данная проба позволяет оценить сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительно-моторных координаций ребенка. Проба может проводиться в разных вариантах: 1) рисунок стола, 2) копирование домика.

Рисунок стола.

Процедура проведения пробы. Проба состоит из 3-х этапов.

1. Самостоятельное изображение стола.

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

2. Рисование стола по памяти. Ребенку на несколько секунд показывают образец изображения стола и предъявляют инструкцию: «Нарисуй, пожалуйста, такой же стол».

3. Копирование стола.

Инструкция: «Смотри на стол и срисовывай».

Копирование дома.

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

Система баллов за выполнение пробы (приложение 3).

Критерии оценки по трем пробам представлена в таблице 2.2.

Таблица 2.2.

Критерии оценки

Уровень	Название пробы			Сумма баллов по трем пробам
	Графическая проба	Рисунок стола	Рисунок дома	
Высокий	0-5	0-3	0-3	0- 11
Средний	6-15	4-6	4-6	12 -27
Низкий	16-23	7-13	7-12	28-48

Рассмотрим результаты, полученные на констатирующем этапе эксперимента. В ходе анализа письменных работ 20 учащихся, было выявлено 15 школьников имеющих графомоторные ошибки. Список детей участвовавших в эксперименте представлен в приложении 4.

Все обнаруженные у этих учащихся ошибки были нами зафиксированы в специальном протоколе-таблице (см.таблица 2.3.).

Графомоторные ошибки

Ф.И. ученика	Класс	Зрительно-двигательные ошибки			Каллиграфические ошибки						
		Замена букв по сходным элементам	Смещение величины и формы элементов букв	Написание лишних элементов буквы	Нарушение ширины, высоты и наклона элементов букв	Нарушение способов соединения	Несоблюдение интервала	Излишне растянутые или узкие буквы	Чрезмерный наклон разнонаправленность наклона	Полная неразборчивость почерка	Несоблюдение расположения букв по линиям строки
Саша В.	1 класс	+			+	+	+	+	+		+
Лера С.		+		+	+	+		+	+		+
Саша С.		+	+		+	+	+		+		
Данил Д.		+		+		+	+				
Андрей Щ.		+	+	+	+	+					
Женя К.				+	+	+	+	+	+	+	
Андрей А.	2 класс	+	+	+	+	+		+			+
Максим Ф.		+	+	+	+	+					+
Катя Г.		+	+	+	+	+		+	+		
Женя Щ.		+	+	+	+	+	+	+			

Вадим М.		+	+	+	+	+		+			
Паша П.	З к л а с с		+	+	+	+		+	+		+
Коля М.		+	+	+	+	+		+	+		
Кирилл К.		+		+	+	+		+			
Илья Л.		+	+	+	+	+		+			

В письменных работах учеников наблюдалось большое количество каллиграфических ошибок. Расстройства почерка проявлялись в несоблюдении пропорций и соотношений частей букв по высоте и протяженности у 14 (93%) учащихся. У всех учеников отмечалось нарушение способов соединения, несоблюдение интервала между буквами в слове и между словами на строке допустили 5 (33%) школьников. Несоблюдение расположения букв по линиям строки наблюдалось у 6 (40%) школьников. Наличие зрительно-двигательных ошибок проявлялось в написании лишних элементов, данные ошибки допустили 13 (87%) школьников; смешение величины и формы элементов букв показали 11 (73%) учащихся; замены букв имеющих сходные элементы допустили 13 (87%) детей.

Результаты анализа графомоторных ошибок представлены в виде диаграмм на рисунках 2.1 и 1.2.

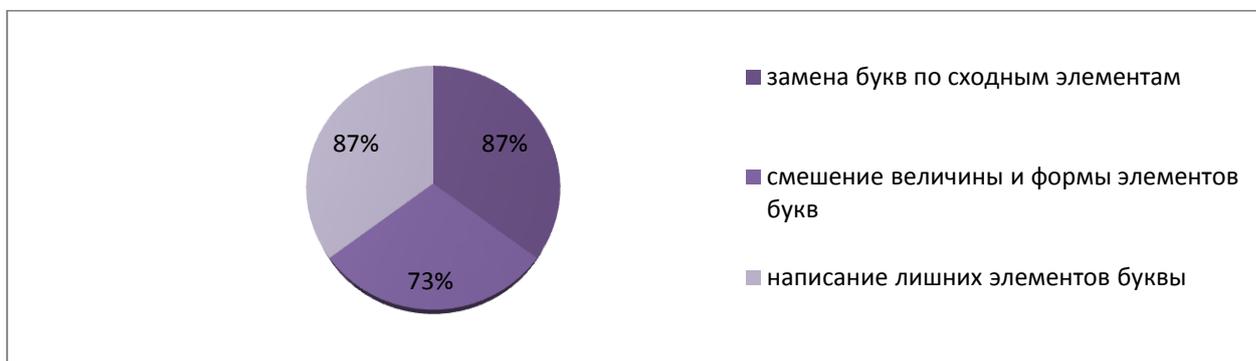


Рис. 2.1. Зрительно-двигательные ошибки



Рис.2.2.Каллиграфические ошибки

На втором этапе эксперимента, у учащихся имеющих графомоторные ошибки, было исследовано состояние зрительно-пространственных операций, кинестетического праксиса и зрительно-моторной координации.

Результаты обследования кинестетического праксиса представлены в таблице 2.4.

Таблица 2.4.

Результаты исследования статической и динамической координации движений пальцев рук

Ф.И.	Класс	Проба 1			Проба 2			Итого
		<i>a</i>	<i>б</i>	<i>в</i>	<i>a</i>	<i>б</i>	<i>в</i>	
Саша В.	1 класс	1	2	2	2	2	3	13
Лера С.		1	1	2	2	2	2	10
СашаС.		2	2	2	3	2	3	14
Данил Д.		2	2	2	2	3	3	14
Андрей Щ.		2	2	2	2	2	3	13
Женя К.		1	2	2	3	2	2	12
Андрей А.	2 класс	2	2	2	2	3	3	14
Максим Ф.		2	2	2	2	2	3	13

Катя Г.		1	2	2	3	3	3	14
Женя Щ.		1	1	2	2	2	3	11
Вадим М.		0	0	1	2	2	2	7
Паша П.	3 клас с	1	2	2	1	1	2	9
Коля М.		1	2	2	2	3	3	13
Кирилл К.		0	0	1	2	2	2	7
Илья Л.		1	2	2	3	2	3	13

При выполнении проб на тонкие движения кистей и пальцев рук у данной категории детей наблюдались явления моторной истощаемости: замедление темпа, неточность движений, синкинезии. Больше трудностей дети испытывали при выполнении проб на динамический праксис, допуская множество ошибок или отказываясь от выполнения. В результате 40% детей показали средний уровень, 60% низкий уровень развития мелкой моторики.

Результаты проб на определения уровня сформированности зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторной координации представлены в таблице 2.5.

Таблица 2.5.

Результаты исследования зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторной координации

Ф.И.	К л а с с	Копирование трехмерного изображения			Графическая проба	Суммарный балл
		Копирование стола	Копирование дома и забора	Копирование дерева		
Саша В.	1 к л а с с	8	11	2	9	30
Лера С.		7	10	3	11	31
Саша С.		9	10	3	12	34
Данил Д.		11	12	3	16	42
Андрей Щ.		8	10	2	9	29
Женя К.		12	9	2	11	34

Андрей А.	2 к л а с с	9	11	2	12	34
Максим Ф.		12	11	2	15	40
Катя Г.		12	13	3	17	45
Женя Щ.		7	9	2	10	28
Вадим М.		5	6	1	6	18
Паша П.	3 к л а с с	6	7	2	6	21
Коля М.		9	11	2	13	35
Кирилл К.		8	10	2	11	31
Илья Л.		5	6	2	6	19

При выполнении проб, направленных на выявление уровня сформированности зрительно-пространственных операций и зрительно-моторной координации, дети испытывали трудности в копировании трехмерного рисунка (стола и дома), допуская грубые топологические ошибки. Так же наблюдалось упрощение программы при копировании, в частности, трехмерное изображение заменялось плоскостным. В графической пробе преобладало искажение программы, поэлементное выполнение, снижение уровня внимания и произвольного контроля действий. По итогам проведенного тестирования, 20% учащихся имеют средний уровень развития зрительно-пространственных представлений и зрительно-моторной координации, 80% школьников показали низкий уровень.

Затем, по результатам трех проб, мы определили общий уровень сформированности функционального базиса графомоторного навыка.

Результаты общего уровня по трем методикам представлены в таблице 2.6.

Таблица 2.6.

Результаты проведения 2 этапа исследования

Ф.И.	Класс	Название пробы			Уровень
		Кинестетическая проба	Копирование трехмерного рисунка	Графическая проба	
Саша В.	1 клас	низкий	низкий	средний	низкий
Лера С.		средний	низкий	средний	средний

Саша С.	с	низкий	низкий	средний	низкий
Данил Д.		низкий	низкий	низкий	низкий
Андрей Щ.		низкий	низкий	средний	низкий
Женя К.		средний	низкий	средний	средний
Андрей А.	2 кла сс	низкий	низкий	средний	низкий
Максим Ф.		низкий	низкий	низкий	низкий
Катя Г.		низкий	низкий	низкий	низкий
Женя Щ.		средний	низкий	средний	средний
Вадим М.		средний	средний	средний	средний
Паша П.	3 кла сс	средний	средний	средний	средний
Коля М.		низкий	низкий	средний	низкий
Кирилл К.		средний	низкий	средний	средний
Илья Л.		низкий	низкий	средний	низкий

По итогам изучения функционального базиса б (40%) учащихся имеют средний уровень, 9 (60%) низкий уровень.

Результаты представлены в виде гистограммы на рисунке 2.3.

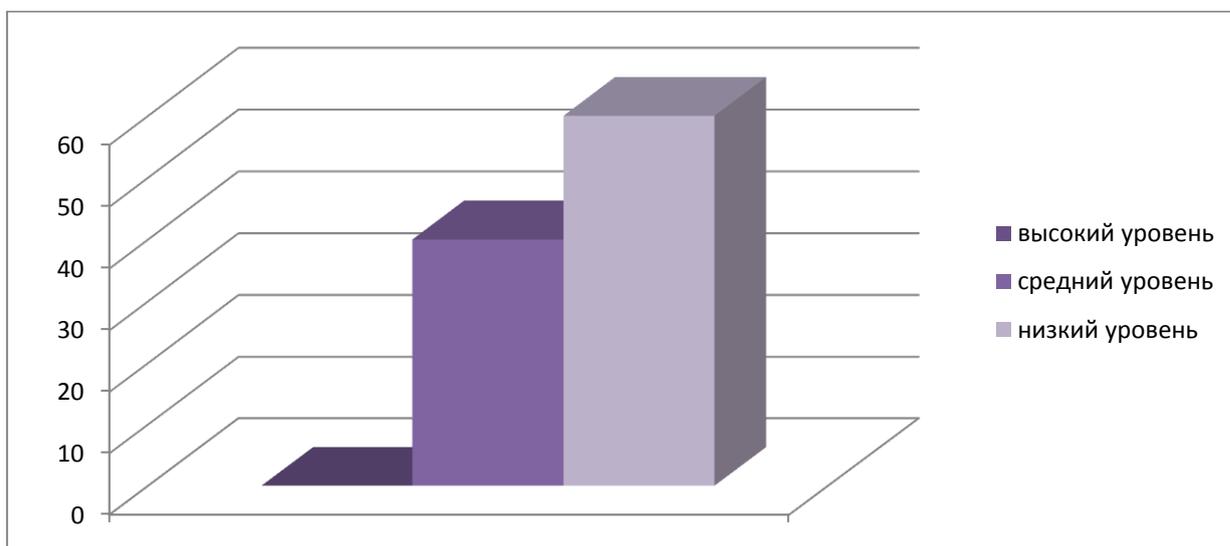


Рис. 2.3. Общий уровень сформированности функционального базиса графомоторного навыка

Из результата констатирующего эксперимента видно, что у учащихся, имеющих графомоторные ошибки, преобладает низкий уровень развития

кинестетического праксиса, зрительно-пространственных операций и зрительно-моторной координации.

Таким образом, можно сделать ряд выводов:

1) вплоть до 4 класса, графомоторный навык остается несформированным;

2) основные причины несформированности данного навыка - это недостаточный уровень развития его предпосылок;

3) при этом, как низкий, так и средний уровень является недостаточным для полноценного овладения графомоторным навыком, что требует дальнейшей работы по его формированию.

Из вышесказанного можно сделать заключение о том, что коррекционно-педагогическая работа с такими детьми, должна опираться на развитие трех основных составляющих графической деятельности:

- мелкая моторика;
- зрительно-пространственные операции;
- зрительно-моторная координация.

В соответствии с данными, которые мы получили в ходе констатирующего эксперимента и анализа методической литературы, нами был разработан обучающий эксперимент, включающий в себя комплекс коррекционно-развивающих упражнений направленных на формирование графомоторного навыка.

2.2. Система коррекционно-педагогической работы по формированию графомоторного навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи

Цель формирующего эксперимента - разработать и апробировать систему коррекционно-педагогической работы, направленную на

формирование и совершенствование графомоторного навыка письма у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Работа проводилась с января по апрель 2016 года, на базе МОУ СОШ № 35. В эксперименте принимало участие 15 младших школьников с нарушением графомоторного навыка, выявленных на этапе констатирующего эксперимента.

Задачи формирующего эксперимента:

1. Сформировать функциональный базис графомоторного навыка.
2. Преодолеть нарушение графомоторного навыка письма.

При построении коррекционной системы, мы соблюдали следующие условия:

- 1) учет результатов диагностики для определения путей коррекционной работы;
- 2) целенаправленное и систематическое формирование предпосылок графомоторного навыка;
- 3) поэтапная работа по формированию графомоторного навыка;
- 4) повторяемость заданий, с учетом индивидуальных особенностей детей.

В процессе проведения работы по коррекции графомоторного навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи, нами были учтены следующие принципы обучения:

1. Принцип систематичности и последовательности.

Данный принцип предлагает усвоение и преподавание знаний в определенном порядке, системе. Реализовывался данный принцип, в нашей работе, путем подачи материала от простого к сложному.

2. Принцип доступности, который требует учета особенностей развития учащихся, такой организации обучения, чтобы дети не испытывали моральных, интеллектуальных и физических перегрузок, а так же анализа материала с точки зрения их реальных возможностей.

3. Принцип наглядности, предполагающий, что успешность обучения зависит от целесообразного привлечения органов чувств к восприятию учебного материала. При обучении нами использовалась символическая и графическая наглядность (графики, схемы), изобразительная наглядность (фотографии, рисунки), а так же внутренняя наглядность (образы, создаваемые речью логопеда).

4. Принцип сознательности и активности учащихся. Данный принцип выражается в том, что учащиеся осознают цели учения, умеют себя проверить, планируют и организуют свою работу, проявляют интерес к знаниям. Сознательному усвоению графомоторных навыков письма также способствовало умение детей замечать и исправлять свои и чужие недочеты.

5. Принцип повторяемости.

Данный принцип имеет большое значение для автоматизации графомоторного навыка, который осуществляется в основном в упражнениях.

6. Принцип дифференцированного подхода в работе логопеда проявляется как учет способностей и индивидуальных особенностей каждого ребенка, что позволяет ему правильно организовывать работу, подбирать индивидуальные задания ученикам, давать конкретные советы родителям.

В ходе формирующего эксперимента нами были использованы методические рекомендации по формированию графомоторного навыка О.И. Рубанович (40) и других.

Коррекционно-педагогическая работа включала в себя 2 этапа: подготовительный и основной, содержание которых соответствовало поставленным задачам. Систему коррекционно-педагогической работы представили в виде рисунка (см. рис. 2.4)

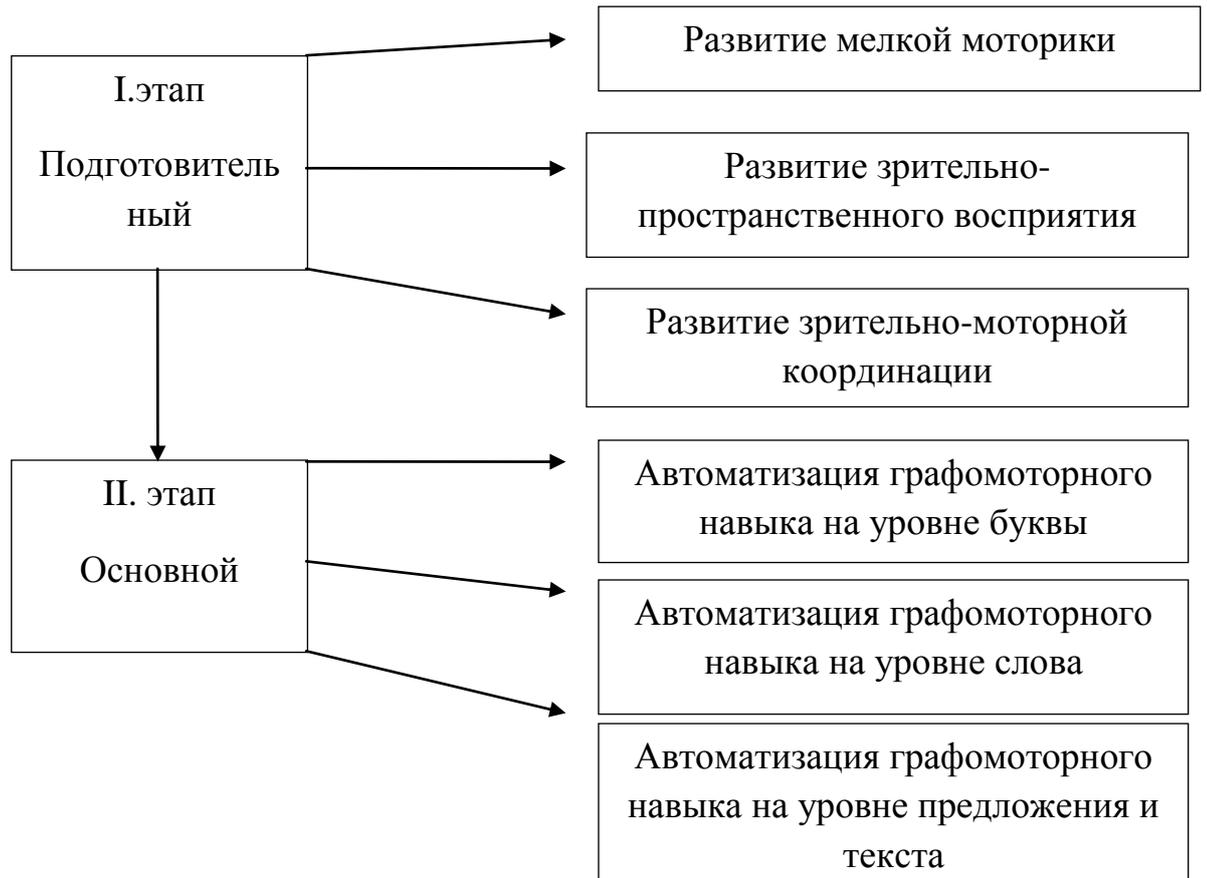


Рис. 2.4. Этапы формирующей части эксперимента

I. Подготовительный этап

Цель- формирование функционального базиса графомоторного навыка.

Коррекционная работа данного этапа проходила по следующим направлениям:

- развитие мелкой моторики рук;
- развитие зрительно-пространственного восприятия;
- развитие зрительно-моторной координации.

По каждому из направлений была подобрана система упражнений, основанная на принципах систематичности и последовательности.

Для реализации первого направления, использовались статические и динамические упражнения предложенные Т.С. Комаровой (24).

Статические упражнения: «колечко», «три богатыря», «вилка», «лягушка», «мышка», «пчела», «ножницы», «лыжник», «улитка», «лошадь», «мостик».

Динамические упражнения: «семья», «домик», «мы топали», «цепочка» (приложение 5).

Для реализации второго направления, нами были использованы упражнения, направленные на развитие зрительно-пространственного восприятия, разработанные М.Г. Храковской, В.А. Илюхиной, Г.Г. Мисаренко (48,22,33).

Применяли следующую систему упражнений:

Упражнение №1. Цель: срисовывание по образцу фигуру или букву (приложение 6).

Упражнение №2. Цель: складывание из палочек фигуру (по образцу) (приложение 7).

Упражнение №3. Цель: угадывание предметов, букв или цифр на незаконченных рисунках, узнавание их по отдельным характерным деталям (приложение 8).

Упражнение №4. Цель: дополнение недостающего элемента фигуры или буквы; Инструкция: дорисуй недостающую часть (приложение 9).

Упражнение №5. Цель: нахождение сочетания букв (фигур) в ряду других. Инструкция: найди точно такую же группу букв среди остальных (приложение 10).

Упражнение №6. Цель: различение правильно и зеркально изображенных буквенных и цифровых знаков. Инструкция: назови, какие буквы и цифры написаны неправильно? Зачеркни их (приложение 11).

Упражнение №10. Цель: Реконструирование буквы, добавляя элемент (например, из А -Л -Д) (приложение 12).

В систему третьего направления входили задания направленные на развитие зрительно-моторной координации, предложенные учителем-логопедом О.И.Рубанович (40).

Применяли следующую систему упражнений:

Упражнение №1. Инструкция: Назови, что изображено на картинке. Обведи предметы пальчиком (приложение 13).

Упражнение №2. Инструкция: Буквы играли в путаницу и перемешались. Назови буквы, которые ты видишь (приложение 14).

Упражнение №3 «Глазастики». Инструкция: Узнай букву, перечеркнутую посторонними линиями (приложение 15).

Упражнение №4 «Озорной котенок». Инструкция: Распутай клубок слов, которые запутал котенок, прочитай получившиеся слова (с получившимися словами составить предложения) (приложение 16).

Упражнение №5 «Собери слова». Инструкция: Используя фломастеры, собери слова из разбросанных букв, разными цветами закрашивая получающиеся слова так, чтобы получилась картинка (приложение 17).

Упражнение №6. Инструкция: Добавь недостающую часть, чтобы получилась буква (приложение 18).

II. Основной этап

Цель данного этапа - совершенствование графомоторных действий.

Главной задачей являлась коррекция и автоматизация графомоторного навыка, путем реализации принципа повторности.

На занятиях, по развитию графомоторного навыка, нами учитывались следующие гигиенические правила:

1. Правильная посадка. Дети должны сидеть прямо, не касаясь грудью стола. Ноги стоят всей ступней на полу, голова немного наклонена влево (вправо у тех, кто леворукий).

2. Положение карандаша. Карандаш держат тремя пальцами: большим, указательным и средним, а безымянный и мизинец подогнуты к ладони. От стержня пальцы держать на расстоянии 1- 1.5 см.

3. Положение тетради. Тетрадь нужно положить так, чтобы начало строки на странице приходилось на середину груди.

4. Положение рук при письме. Руки должны лежать на столе так, чтобы локоть правой руки немного выступал за край стола, и правая рука могла свободно двигаться по строке, а левая рука лежала на столе и снизу придерживала рабочий лист.

С учащимися 1-2 класса, помимо вышеперечисленных упражнений, систематически проводились графические диктанты.

Пример графического диктанта: Откройте тетрадь, возьмите в ведущую руку ручку и поставьте в начале строки точку в углу клетки, проводите от нее линии, стараясь не отрывать руку: 1 клетка вверх, 1 вправо, 1 вниз, 1 вправо, 1 вверх, 1 вправо. Далее продолжите до конца строки самостоятельно.

Автоматизация графомоторного навыка на уровне буквы и слова, осуществлялась с помощью прописей М.М. Безруких, М.И. Кузнецовой, Е.Э. Кочуровой (7). Фрагменты прописей представлены в приложении 19.

Для автоматизации графомоторного навыка на уровне предложения, с учащимися регулярно проводились диктанты и самостоятельное переписывание текста.

Данная коррекционная работа включалась в заключительную часть логопедического занятия. Примеры конспектов (приложение 20). Система работы по формированию графомоторных навыков у младших школьников велась в тесном взаимодействии с учителями начальных классов. Учитель включал в свою работу уроки по чистописанию по заданиям учителя - логопеда, организовывал физминутки с учетом рекомендаций учителя - логопеда, а также нами были даны консультации для учителей по формированию графомоторных навыков младших школьников (см. приложение 21).

Разработанная нами коррекционно-педагогическая работа по формированию графомоторного навыка так же способствует развитию у учащихся словесно-логического мышления, грамматического строя речи, звуковой стороны речи и психических процессов (памяти, внимания, мышления). Так как данная коррекционная система комплексная, следовательно, она более эффективная.

2.3. Анализ эффективности коррекционно-педагогической работы по формированию графомоторного навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи

Цель контрольного эксперимента-выявить динамику развития графомоторного навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Задачи:

1. Провести повторную диагностику уровня сформированности графомоторного навыка и обработать полученные результаты.

2. Выявить динамику развития графомоторного навыка младших школьников с общим недоразвитием речи.

Контрольный эксперимент проводился в апреле 2016 года. В нем принимало участие 15 младших школьников с нарушением графомоторного навыка, которым была оказана коррекционно-педагогическая помощь на этапе формирующего эксперимента.

Экспериментальное исследование включало в себя 2 этапа:

1 этап - исследование функционального базиса графомоторного навыка.

2 этап - определение уровня сформированности графомоторного навыка у учащихся с общим недоразвитием речи.

На первом этапе использовалось тестирование констатирующего эксперимента, направленное на исследование кинестетического праксиса, зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторной координации.

На втором этапе повторно проводился анализ продуктов деятельности учащихся, полученный в ходе проведения диктанта (приложение 22).

По результатам проведения первого этапа, учащиеся показали результат значительно лучше, чем на этапе констатирующего эксперимента.

Так, при выполнении проб, оценивающих сформированность пальцевого праксиса, учащиеся допускали единичные ошибки, темп выполнения заданий был достаточным, синкинезий не отмечалось.

Выполнение проб, направленных на выявление уровня сформированности зрительно-пространственных операций и зрительно-моторной координации, у учащихся так же вызвало меньше трудностей. В работах детей реже наблюдалось упрощение рисунка или искажение программы действий, практически отсутствовали топологические ошибки. Не наблюдалось снижение уровня внимания и произвольного контроля действий.

По итогам проведенного тестирования, 2 ученика (13%), со среднего уровня перешли на высокий, 10 учеников (67%) с низкого уровня перешли на средний, 3 учащихся (20%) остались на низком уровне. Результаты проб представлены в таблице 2.7.

Таблица 2.7.

Результаты проведения 1 этапа исследования

Ф.И.	Класс	Название пробы			Общий уровень
		Кинестетическая проба	Графическая проба	Копирование трехмерного рисунка	
Саша В.	1 класс	средний	средний	средний	средний
Лера С.		средний	средний	низкий	средний
Саша С.		средний	средний	низкий	средний
Данил Д.		низкий	низкий	низкий	низкий
Андрей Щ.		средний	средний	средний	средний
Женя К.	2 класс	средний	средний	средний	средний
Андрей А.		средний	средний	низкий	средний
Максим Ф.		средний	низкий	низкий	низкий
Катя Г.		средний	низкий	низкий	низкий
Женя Щ.		средний	средний	средний	средний

Вадим М.	3 кла сс	высокий	высокий	средний	высокий
Паша П.		средний	средний	низкий	средний
Коля М.		средний	средний	низкий	средний
Кирилл К.		высокий	высокий	средний	высокий

Динамика развития уровня функционального базиса графомоторного навыка представлена в виде гистограммы на рисунке 2.4.

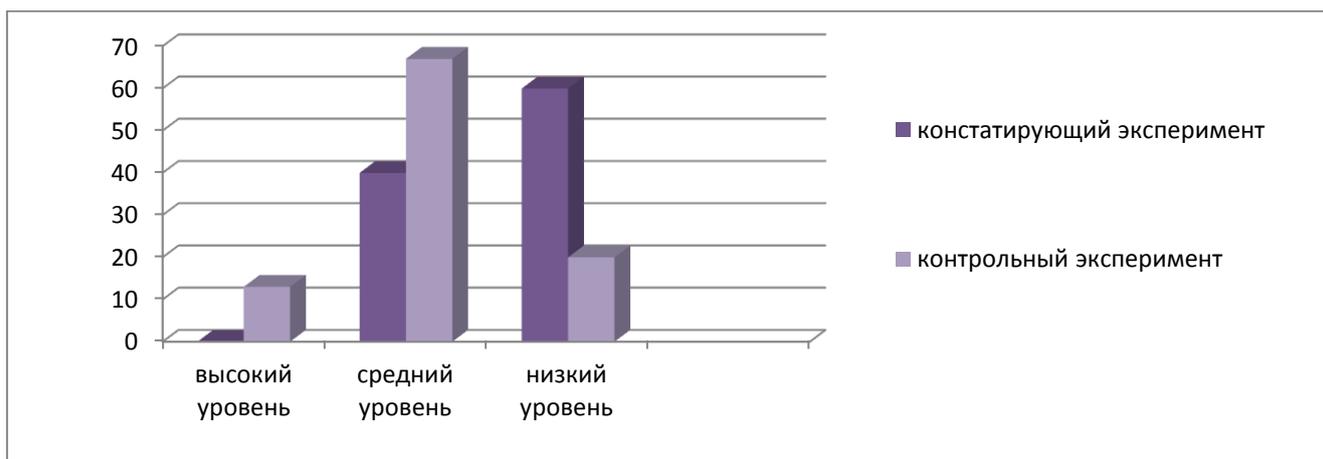


Рис. 2.4. Динамика развития уровня функционально базиса

Таким образом, на контрольном этапе мы получили данные 24% - низкий уровень, 63% - средний уровень, 13% - высокий уровень, эти данные свидетельствуют о наличии статистически значимых различий в показателях уровня развития функционального базиса графомоторного навыка с показателями констатирующего этапа. У учащихся, на контрольном этапе эксперимента, зрительно-моторная координация, зрительно-пространственные представления и мелкая моторика развиты значительно лучше, нежели на этапе констатирующего эксперимента.

По итогам проведения второго этапа исследования, в письменных работах школьников сократился процент графомоторных ошибок, улучшилось качество почерка, темп письма увеличился. Графомоторные ошибки школьников представлены в таблице 2.8.

Графомоторные ошибки

Ф.И. ученика	Класс	Зрительно-двигательные ошибки			Каллиграфические ошибки						
		Замена букв по сходным элементам	Смещение величины и формы элементов букв	Написание лишних элементов буквы	Нарушение ширины, высоты и наклона элементов букв	Нарушение способов соединения	Несоблюдение интервала	Излишне растянутые или узкие буквы	Чрезмерный наклон разнонаправленность наклона	Полная неразборчивость почерка	Несоблюдение расположения букв по линиям строки
Саша В.	1 класс				+			+	+		
Лера С.					+	+		+			
Саша С.					+	+			+		
Данил Д.		+		+		+					
Андрей Щ.					+	+	+				
Женя К.						+			+	+	
Андрей А.	2 класс				+	+		+			
Максим Ф.		+	+	+	+	+					
Катя Г.		+	+	+	+	+		+	+		
Женя Щ.					+	+		+			

Вадим М.											
Паша П.	3 к л а с с				+	+		+	+		
Коля М.					+	+		+	+		
Кирилл К.											
Илья Л.					+	+		+			

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов представлены в виде гистограмм на рисунке 2.5.

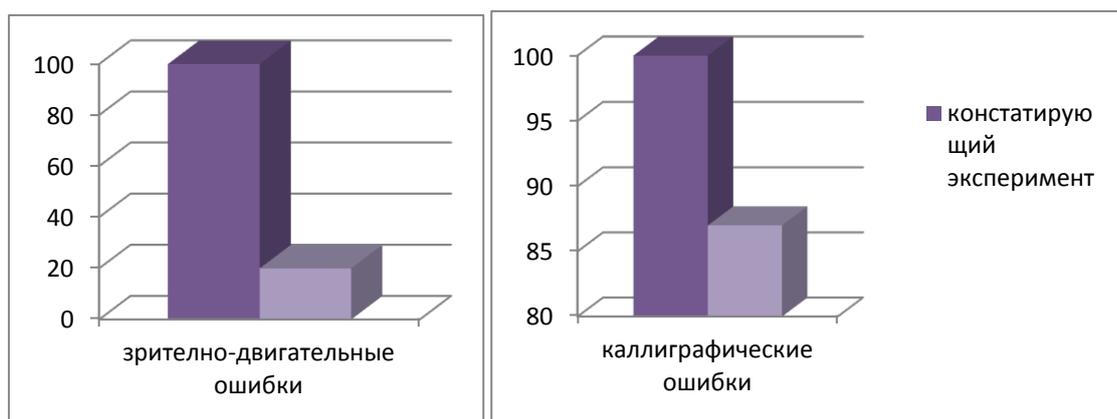


Рис. 2.5. Результаты проведения 2 этапа исследования

Таким образом, контрольный эксперимент показал положительную динамику развития графомоторного навыка младших школьников с общим недоразвитием речи. Это позволяет нам сделать вывод о том, что выдвинутая нами гипотеза верна. Нами создана и апробирована система по развитию графомоторного навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи. Особенность представленной системы в том, что ее реализация предполагается в определенной системе и основывается на соблюдении ряда условий.

Выводы по второй главе

По результатам проведенной нами экспериментальной работы, можно сделать ряд выводов.

Констатирующий этап эксперимента подтвердил актуальность недостаточного развития графомоторного навыка и его функционального базиса у младших школьников с общим недоразвитием речи.

На этапе формирующего эксперимента было выявлено, что коррекционно-педагогическая работа по формированию графомоторного навыка должна проводиться поэтапно и носить системный характер. Данные условия в той или иной степени способствуют развитию графомоторного навыка учащихся.

Контрольный этап эксперимента подтвердил гипотезу, поставленную нами в работе, то есть поэтапная и системная коррекционно- педагогическая работа, с учетом результатов диагностики и индивидуальных особенностей детей, позволяет улучшить состояние графомоторного навыка младших школьников с общим недоразвитием речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процесс овладения графомоторной деятельностью является довольно трудоёмким для ребёнка, а для детей имеющих логопедическое заключение общее недоразвитие речи он вдвойне сложен. А поскольку количество детей с общим недоразвитием речи постоянно увеличивается, то проблема коррекции и развития у них графомоторных навыков довольно актуальна. Если своевременно не проводить коррекционное воздействие по формированию графомоторного навыка младших школьников, нарушение данного компонента проявляется в ошибках на письме, что в свою очередь ведёт к снижению успеваемости. Поэтому, регулярная и систематическая коррекционно-развивающая работа по совершенствованию графомоторной деятельности просто необходима для детей с общим недоразвитием речи.

В процессе нашей экспериментальной работы, мы изучили особенности развития графомоторного навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи; определили влияние общего недоразвития речи на формирование графомоторной деятельности у детей с речевым нарушением; нами была исследована взаимосвязь между уровнем развития мелкой моторики, зрительно-пространственных операций, зрительно-моторной координации и уровнем сформированности графомоторного навыка; были обобщены методы диагностики кинестетического праксиса, зрительно-моторной координации и зрительно-пространственных операций; была создана и апробирована система работы по формированию графомоторного навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Как показало исследование на констатирующем этапе эксперимента, у детей с общим недоразвитием речи отмечается большое количество графомоторных ошибок, в результате недостаточной сформированности функционального базиса графического навыка.

В ходе формирующего этапа исследования нами проводилась работа по совершенствованию мелкой моторики, зрительно-пространственных операций, зрительно-моторной координации, а так же коррекция и автоматизация графомоторного навыка у детей имеющих диагноз общее недоразвитие речи.

В результате систематической работы по развитию функционального базиса и совершенствованию графомоторного навыка, сравнив полученные данные на контрольном этапе исследования, мы получили результаты, показывающие статистически значимое различие с констатирующим этапом.

Проведённая работа позволяет сделать следующие выводы:

1. Для полноценного развития графомоторной деятельности необходимо совершенствование мелкой моторики рук, зрительно-пространственных операций и зрительно-моторной координации. В предложенной нами коррекционно-педагогической работе были подобраны различные виды пальчиковых игр и упражнений направленных на развитие зрительного восприятия и зрительно-моторной координации.

2. Чтобы данная работа была эффективной, она должна проводиться регулярно и непрерывно, с соблюдением следующих условий:

1) учет результатов диагностики для определения путей коррекционной работы;

2) целенаправленное и систематическое формирование предпосылок графомоторного навыка;

3) поэтапная работа по формированию графомоторного навыка;

4) повторяемость заданий, с учетом индивидуальных особенностей детей.

Таким образом, выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что специально созданная система работы ведёт к улучшению показателей графомоторного навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи, подтвердилась.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агаркова, Н.Г. Обучение первоначальному письму по прописям к «Азбуке» О.В.Джежелей [Текст]/ Н.Г.Агаркова, -М.: Дрофа, 2007.–116 с.
2. Агаркова, Н.Г. Русская графика: Книга для учителя, 2 класс [Текст]/ Н.Г.Агаркова, –М.: Дрофа, 2000.–225 с.
3. Алипенко, Т.А. Программа направленная на развитие зрительноговосприятия и графомоторных функций[Текст]/Т.А. Алипенко//Фестиваль педагогических идей «Открытый урок».- 2008.-№7. – С. 20-31
4. Астахова, Т. В. Коррекция нарушений письма у младших школьников сиспользованием графических средств [Текст]/Т. В. Астахова// Дополнительное образование и воспитание. - 2006. - №8. - С. 18-23.
5. Ахутина, Т.В.Диагностика зрительно-вербальных функций у детей 5-7лет/ Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева// Школьный психолог.- 2001.- №15.– С.20-25
6. Безруких, М.М.Грамота: Рабочая тетрадь к учебнику «Грамота», 1класс. [Текст]/ М.М. Безруких, М.И. Кузнецова, Е.Э. Кочурова– М.: Вентана-Граф, 2003.–120 с.
7. Безруких, М.М. Обучениепервоначальному письму: Система Д.Б.Элькониной[Текст]/ М.М.Безруких. -М.: Просвещение, 2002.– 165 с.
8. Безруких, М.М. Этапы формирования навыка письма. [Текст] / М.М.Безруких – М.: Просвещение, 2003. – 105 с.
9. Белякова, Л.И., Особенности профилялатеральной организации (ПЛО)учащихся начальных классов массовой школы с зеркальными ошибками письма. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие [Текст] / Под общ. ред. канд. пед. наук, доцента О.Б. Иншаковой.- М.: Воронеж: МОДЭК, 2001.–316 с.
10. Ботвинников, А.Д. Научные основы формирования графических

знаний, умений и навыков школьников [Текст]/А.Д.Ботвинников, Б.Ф.Ломов. - М.:Просвещение,2009. - 412 с.

11. Буцыкина, Т.П., Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников [Текст] /Т.П. Буцыкина// Логопед.- 2005.-№3.- С.10-14

12. Волкова, Г.А. Методика психолого–логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики [Текст] / Г.А. Волкова- СПб.: Питер, 2005.– 144с.

13. Волоскова, Н. Н. Формирование графомоторного компонента письма учащихся начальных классов. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция : Учебное пособие [Текст] / Под общ. ред. канд. пед. наук, доцента О.Б. Иншаковой.- М.:Воронеж : МОДЭК, 2001.– 222 с.

14. Власенко, И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи [Текст] /Т.И. Власенко - М.:Академия, 2000. - 184 с.

15. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] /Л.С. Выготский– М.: М.: Просвещение, 2006. -200с.

16. Гаркуша, Ю.Ф. Развитие произвольного внимания у детей с моторной алалией 5-6 лет в процессе логопедической работы [Текст] / Ю.Ф. Гаркуша – М.: «Сфера», 2008.-128 с.

17. Глухов, В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. [Текст]/В.П. Глухов, В.А. Ковшиков В.А.- М.: Высш. школа, 2007.–226 с.

18. Гурьянов, Е.В. Развитие навыка письма у школьников [Текст] / Е.В.Гурьянов. –М.:Просвещение,2000.- 339 с.

19. Дудьев, В.П. Особенности произвольной двигательной деятельности детей с общим недоразвитием речи [Текст] / В.П. Дудьев// Дефектология.-2007.-№ 5.- С.43-50.

20. Елецкая, О.В. Организация логопедической работы в школе. [Текст] /О.В. Елецкая, М.Ю. Горбачевская- М.: Просвещение, 2007.– 222с.

21. Елецкая, О.В. Уточнение и обогащение пространственно

временных представлений у детей с нарушениями речи [Текст] / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская // Логопед.- 2005.- №2. – С. 20-25

22. Илюхина, В.А. Новые подходы к формированию графических навыков: письмо с секретом [Текст] / В.А. Илюхина // Начальная школа. - 2000. - №10. – С.37-52.

23. Иншакова, О.Б. Проблемные вопросы изучения нарушений письма младших школьников общеобразовательных школ [Текст] / О.Б. Иншакова, А.Г. Иншакова // Практическая психология и логопедия.- 2003.- №1-2.- С. 37-41.

24. Комарова, Т.С. Как научить ребенка рисовать. Обучение детей в детском саду и в школе. [Текст] / Т.С. Комарова – М.: Просвещение, 2008. – 187с.

25. Краткий психологический словарь [Текст] / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - М.: Просвещение, 2005. – 195 с.

26. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова-СПб.: СОЮЗ, 2000. - 160 с

27. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 2008. – 333с.

28. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: ВЛАДОС, 2008. - 624 с.

29. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма. [Текст] / А.Р. Лурия – М.: Просвещение, 2000. – 300с.

30. Лысюк, С.Н. Развитие графомоторных навыков у детей 6 - 7 лет [Текст] / С.Н. Лысюк, С.Н. Телкова // Начальная школа. - 2004. - №6. – С.18-22

31. Мастюкова, Е.М. Основные формы двигательных, речевых и интеллектуальных нарушений у детей с ante- и перинатальным поражением мозга [Текст] / Е.М. Мастюкова // Дефектология. - 2007. - №5. - С. 33 - 38.

32. Мастюкова, Е.М. Психическое развитие школьников,

страдающих моторной алалией [Текст] /Е.М. Мастюкова// Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых: Сб. науч. тр. - М.,1980. - С. 50 - 55.

33. Мисаренко, Г. Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков[Текст] / Г.Г. Мисаренко //Логопед.- 2005.-№3.- С.20-25

34. Михайлов, Н.А.Путь к графической грамотности[Текст]/Н.А. Михайлов // Дефектология. -2006. - № 9. – С.14-18

35. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников[Текст]/ Под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой.-М.: В.Секачев, 2008. – 208с.

36. Новикова, Г.Р. Состояние высших психических функций у детей, поступающих в 1-ый класс общеобразовательной школы (по результатам нейропсихологического обследования)[Текст] /Г.Р. Новикова// Дефектология.- 2000.- №2. – С. 12-15

37. Обнизова, Т.Ю. Динамическое изучение овладения письмом младшими школьниками с трудностями обучения.[Текст] / Т.Ю. Обнизова, О.Б. Иншакова - М., 2008.– 165с.

38. Потапова, Е.Н. Радость познания: Книга для учителя[Текст] / Е.Н.Потапова.-М.: Просвещение,2000.– 226с.

39. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. [Текст] /Е.Н. Российская– М.: Айрис – пресс, 2004. – 230 с.

40. Рубанович, О. И. Развитие зрительно-моторных координаций у учащихся начальных классов при дисграфии и дислексии[Текст] /О.И. Рубанович //Фестиваль педагогических идей «Открытый урок».- 2009.-№4. – С.32-35

41. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. [Текст] /И.И. Садовникова - М.: Владос, 2007.– 243с.

42. Сальникова, Т.П. Методика обучения грамоте.[Текст] / Т.П.

Сальникова– М.:Просвещение,2006. – 196с.

43. Скиотис, Е.И. Особенности развития связной письменной речи младших школьников с задержкой психического развития[Текст] / Е.И. Скиотис// Дефектология. –2006. - № 6. – с.24-27.

44. Усанова, О.Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи.Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. [Текст]/О.Н. Усанова, Т.Н. Синякова. - М.: Просвещение, 2002. –119 с.

45. Федосова, Н.А. Особенности обучения письму шестилетних первоклассников[Текст] /Н.А. Федосова//Начальная школа.- 2007.-№4.- С.20 – 22.

46. Филичева, Т.Б.Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие. [Текст] /Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова-М.:«ГНОМ и Д»,2000. -128 с.

47. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речив условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина - М.: Альфа,2003. – 267с.

48. Храковская,М.Г. Методика восстановления и формирования двигательного навыка письма при нарушении двигательного праксиса[Текст] /М.Г. Храковская// Логопед.-2004.-№3.- С.10-14

49. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение ивосстановление [Текст] / Л.С. Цветкова. – М.: Юристь, 2000. – 253 с.