

Развитие оптико-пространственной сферы у учащихся начальных классов с нарушением зрения в процессе коррекции оптической дисграфии

Проблема пространственной ориентировки

Связь письма и пространственного ориентирования

Ошибки на письме при несформированности пространственного различения

Виды трудностей при обучении письму и их возможные причины

Коррекционная работа при оптической форме дисграфии

Развитие пространственной ориентировки и представлений.

Освоение телесного пространства (ориентация в схеме тела)

Определение пространственных направлений по отношению к себе

Определение ориентации предметов по отношению друг к другу

Ориентация в схеме тела человека, стоящего напротив

Ориентация на листе бумаги

Конструирование и копирование

Вербальная маркировка пространства

Работа над предложениями

Освоение последовательности

Освоение логико-грамматических конструкций

Развитие зрительного восприятия, анализа и синтеза

Развитие зрительной памяти

Дифференциация смешиваемых по оптическим признакам букв

Приемы работы над усвоением и различением букв

Упражнения, способствующие развитию пространственной ориентировки и представлений

Упражнения, способствующие развитию межполушарного взаимодействия; тактильных и кинестетических процессов.

Упражнения, направленные на развитие кинестетических процессов, мелкой моторики

Упражнения, способствующие развитию зрительного (буквенного) восприятия

Упражнения, направленные на развитие зрительного (буквенного) анализа и синтеза

Литература

Проблема пространственной ориентировки

Проблема ориентировки в пространстве и формирования пространственных представлений и понятий является одной из актуальных в области психологии, педагогики и методики, поскольку ориентировка в пространстве лежит в основе познавательной деятельности человека.

По мнению многих специалистов (Ананьев Б.Г., Корнев А.Н., Иншакова О.Б. и др.) нет ни одного вида деятельности детей, на которое не влияла бы пространственная ориентировка, в которой участвует как правое, так и левое полушарие. Базисные, рано формирующиеся функции зависят по преимуществу от работы правого полушария. Это зрительно-моторные координации, способность соотнести движение с вертикалью и горизонталью, объединить части и запомнить их расположение. Левое полушарие решает более сложные задачи, связанные с тонким анализом и речевым опосредованием. Оно анализирует детали, части и не так успешно в их объединении.

Важной особенностью восприятия пространства является постепенное накопление пространственных представлений, все больше опосредствующих восприятие пространства и способствующих его обобщенности. Поэтому формирование пространственных представлений у детей даже при нормальном развитии имеют свои особенности и трудности, связанные с их абстрактностью, относительностью, отсутствием конкретного анализатора, ответственного за восприятие пространства.

Восприятие пространства есть сложная ассоциация, образующаяся из взаимодействия различных анализаторов (зрительного, слухового, кинестетического и кинетического). Пространственная ориентировка включает в себя восприятие размеров и формы предметов, способность различать их расположение в пространстве, понимание различных пространственных отношений.

Умение ориентироваться в пространстве – один из необходимых компонентов общего развития ребенка, его готовности к школьному обучению (Безруких М.М., Иншакова О.Б., Павлова Т.А. и др.). По мнению авторов недостаточно развитая пространственная ориентировка (оптико-пространственные функции) ребенка приводят к отставанию в обучении письму, чтению, а также при усвоении математических и лингвистических понятий. Незрелость зрительно-пространственного восприятия, зрительной перцепции и пространственного гнозиса являются важнейшими факторами, определяющими характер трудностей обучения. Так, специальное изучение комплексных показателей зрительного восприятия позволило выявить в начале обучения несформированность зрительного восприятия у 75% мальчиков и 57% девочек, причем эти «факторы риска» очень тесно связаны со здоровьем и развитием ребенка до школы и (Дубровинская Н.В. и др.). Эти же исследования показали высокие компенсаторные возможности детей

младшего школьного возраста в процессе специальных занятий и необходимость учета этих факторов при обучении письму, чтению, а также математике.

Особо остро вопрос формирования пространственной ориентировки и представлений, как важнейшей предпосылки успешного обучения (в частности обучению письму и чтению), возникает тогда, когда речь идет о **детях с нарушениями зрения**, поскольку, как известно, восприятие пространственных отношений основывается на зрительной ориентировке в предметах окружающего мира.

Изучение детей с сенсорными дефектами показали, что зрительные нарушения осложняют и обуславливают познание детьми окружающего мира и ориентировку в нем (Плаксина Л.И., Солнцева Л.И. и др.). Изучение зрительного восприятия у детей с нарушением зрения показало, что нарушение глазодвигательных функций затрудняет целенаправленность взора на зрительно воспринимаемый объект и осложняет выделение объема, величины, протяженности и расстояния между предметами. Нарушение зрительно-пространственного анализа воспринимаемых объектов затрудняет формирование трехмерного зрительного образа. Дети со зрительными дефектами чаще, чем их сверстники ориентируются на несущественные признаки при опознании объектов и на их основе делают ошибочные обобщения. Они значительно отстают от нормы в распознавании формы, различения контраста (Денискина В.З., Крылова Н.А., Костючек Н.С.).

Связь письма и пространственного ориентирования

Как известно, письменная речь – это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка, которая формируется только в условиях целенаправленного обучения грамоте и затем совершенствуется.

В результате рефлексорного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических и кинетических раздражений (Л.С.Выготский, Б.Г. Ананьев). Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, видимым и записываемым, поскольку процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

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

Каждый этап процесса письма протекает на основе умений и навыков пространственного ориентирования, формирующихся уже к 7 годам при полноценном развитии ребенка (Павлова Т.А.).

Сюда относятся и три категории элементарных знаний о пространстве:

- отражение удаленности предмета и его местоположения;
- ориентирование в направлениях пространства;
- отражение пространственных отношений между предметами.

В норме к 7-8 годам у ребенка завершается начавшийся в 3 года процесс освоения слов, отражающий данные категории, что способствует усилению связи между практической ориентировкой и речемыслительной деятельностью и увеличивает влияние последней на первую. Сформированные к данному возрасту пространственные ориентировки обеспечивают успешное освоение всех этапов обучения письму.

Последующее участие умений и навыков ориентирования в процессах письма можно проследить в таблице.

Этап письма	Умение и навыки пространственного ориентирования, обеспечивающие его осуществление
Звуковой анализ выделенного для написания слова. Уточнение звуков и их перевод в фонемы.	Умение ориентироваться в последовательном ряду единиц. Умение выделять часть из целого.
Перевод фонем в графемы.	Узнавание букв, определение составляющих их элементов, их количества и расположения относительно друг друга.
Перевод графем в кинетическую программу записи.	Ориентирование в последовательности написания элементов.

Все вышесказанное подтверждает влияние уровня сформированности пространственного ориентирования на процесс письма младших школьников, особенно детей с нарушением зрения, и указывают на актуальность данной проблемы.

Ошибки на письме при несформированности пространственного различения

Целый ряд ошибок, допускаемых на письме детьми, можно разделить на несколько групп.

На уровне буквы

1. Неточности (искажения) в изображении букв:
 - недописывание элементов;
 - добавление лишних элементов;
 - замена одного элемента другим;
 - зеркальное написание букв;
2. Замена оптически сходных букв, различающихся следующими признаками:
 - различным положением составляющих элементов в пространстве;
 - наличием дополнительного элемента;
3. Замена кинетически сходных букв, имеющих сходство графомоторных движений «на старте». Сложность в выборе буквы заключается в трудности ребенка дифференцировать тонкие движения руки в соответствии с замыслом, поэтому либо
 - нарушено количество однородных элементов
 - заменяется последующий элемент

На уровне слова

Эти ошибки возникают, в частности, по причине недостаточно устойчивого ориентирования в последовательности элементов слова. Как правило, наблюдается нарушение последовательности соседствующих букв.

Чаще меняются буквы в обратных слогах в начале слова, преобразуясь в прямые, а также в слогах со стечением сходных по написанию букв (*«токрыл» – открыл, «зелмя» – земля*)

Несформированность пространственных ориентировок в последовательности ряда обуславливают замены и перестановки слогов в слове. А в целом ошибки данного характера ведут к затруднениям в осуществлении звукослогового и морфемного анализа слов.

На уровне фразы

Ошибки, связанные с употреблением в письменной речи конструкции с предлогами. При этом возникают затруднения в понимании значений предложно-падежных конструкций и в их написании. Это связано с тем, что пространственные отношения выражаются посредством существующих в русском языке предлогов (НАД – сверху, К – приближение и т.п.)

Могут отмечаться трудности усвоения глагольных приставок в «пространственным» значением типа: В-ходит, ВЫ-ходит, ПОД-ходит, ПЕРЕ-ходит и т.д. (*«Птицы пролетают весной», «Лодка уплывает к берегу» и т.п.*)

В научной логопедической литературе подобные ошибки на письме, которые являются стойкими и многочисленными, принято считать **проявлением оптической дисграфии** (Садовникова И.Н., Лалаева Р.И., Парамонова Л.Г. и др.)

Причиной подобной дисграфии, по мнению разных авторов (Иншакова О.Б., Корнев А.Н., Сиротюк А.Л., Ахутина Т.В. и др.), является несформированность зрительно-пространственных функций: зрительного гнозиса, зрительного мнзиса, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

В школьной практике причинно-следственные связи часто просто меняются местами: исправляется не причина трудностей (она чаще всего остается не выявленной), а предпринимаются безуспешные попытки ликвидировать неудовлетворительный результат обучения.

Вот простой, но достаточно показательный пример. У первоклассника – выраженное нарушение письма (буквы неровные, разнонаклонные, нарушена конфигурация, соотношение элементов, отмечается зеркальное выполнение некоторых букв, причем домашние работы, как правило, выполнены лучше, чем классные, диктанты практически не пишет, есть ошибки).

Этот пример в качестве задачи для выбора коррекционных мер был предложен отдельной группе учителей начальных классов и школьных психологов (Дубровинская Н.В. и др.). Подавляющее большинство педагогов в качестве основной меры ликвидации трудностей предложили усиленную тренировку, упражнения, «может же, когда хочет» (домашние работы

выполнены лучше). Психологи были солидарны – повысить мотивацию, «чтобы старался». Никто не обратил внимания на характеры нарушений, свидетельствующие о явном нарушении зрительно-пространственного восприятия, требующего специальной коррекции. Никто не поинтересовался индивидуальным темпом деятельности ребенка и общим темпом деятельности на уроке. Анализ же показал, что именно это было главной причиной, из-за которой ухудшилось качество классных работ и практически не по силам был любой диктант: медленный темп, помноженный на тревожность от ожидаемой неудачи, всегда давал неудовлетворительный результат. Ситуация осложнялась и такой незначительной на первый взгляд причиной – ребенок неправильно держал ручку. Это сковывало движения и в сочетании с трудностями зрительно-пространственного восприятия приводило к быстрому утомлению и резкому ухудшению качества письма.

Приведенные ниже в таблице основные виды и причины трудностей письма на начальных этапах обучения наглядно показывают, феноменологически школьные трудности могут проявляться одинаково, однако могут иметь разные причины и механизмы.

Виды трудностей при обучении письму и их возможные причины

Виды трудностей	Возможные причины	Тип трудностей
Трудности формирования зрительного образа буквы (трудность запоминания конфигурации графического элемента)	Недостаточная сформированность зрительной памяти Недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия Недостатки методики обучения (опора на принцип механического копирования) Форсирование темпа обучения	Специфические специфические неспецифические неспецифические
Трудность формирования правильной траектории движений при выполнении графического элемента	Недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия Недостаточная сформированность зрительно-моторных координаций Форсирование темпа обучения Недостаточная сформированность зрительной памяти Недостатки методики обучения	Специфические специфические неспецифические специфические неспецифические
Ошибки в пространственном расположении элементов букв (вертикальных, горизонтальных, зеркальное письмо)	Недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия	Специфические
Не «видит» строку, нарушает соотношение элементов буквы («в - д»),	Недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия	Специфические

пишет лишние элементы («и-ш», «л-м») или, наоборот, не дописывает	Недостаточная сформированность зрительной памяти Недостатки методики обучения Форсирование темпа обучения Сильное функциональное напряжение, трудность концентрации внимания	специфические неспецифические неспецифические неспецифические
---	---	--

Итак, нарушение письма – это следствие комплекса причин, лежащих в основе трудностей. На начальном этапе обучения эти трудности еще не «неуспеваемость», но при отсутствии адекватной помощи они действительно перерастают в неуспеваемость.

Коррекционная работа при оптической форме дисграфии

Как уже отмечалось выше, при оптической форме дисграфии у детей наблюдается нарушение зрительного восприятия, анализа и синтеза, недоразвитие зрительной памяти, пространственного восприятия и представлений, несформированность оптического образа буквы. Смешивание букв по кинетическому и оптическому сходству не следует принимать за обыкновенные «описки», так как они не связаны ни с произношением, ни с правилами орфографии. Такие ошибки могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения. Нарушение письма у ребенка носит стойкий системный характер, поэтому коррекционная работа должна быть направлена на речевую систему в целом, а не только на устранение изолированного дефекта.

Для проведения эффективной коррекционной работы с детьми при оптической форме дисграфии логопеду нужно принять во внимание ранние сроки начала коррекционной работы, комплексность мероприятий, направленных на преодоление специфических ошибок. После проведения комплексного обследования, которое позволяет выявить степень нарушения конкретных функций, необходимых для осуществления процесса письма, а также определить этап, с которого необходимо будет начинать работу, планируется серия специальных коррекционных занятий.

Коррекционная работа ведется в следующих основных направлениях:

- Развитие пространственной ориентировки и представлений.
- Формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения (вербальная маркировка пространства).
- Развитие зрительного восприятия, анализа и синтеза.
- Развитие зрительной памяти.
- Дифференциация смешиваемых по оптическим признакам букв.

Развитие пространственной ориентировки и представлений.

Пространственные представления – сложная многофакторная структура психики. Их развитие в онтогенезе проходит длинный путь от ориентации в схеме тела до вербальной маркировки пространства. Поэтому работу над освоением пространства необходимо разделить на несколько этапов. Она должна быть жестко иерархически выстроена; только после овладения одним этапом можно переходить к следующему.

Освоение телесного пространства (ориентация в схеме тела)

Базовой и наиболее естественной, онтогенетически более ранней и закреплённой всем опытом человека системой ориентации является схема тела. Пользоваться здесь нужно всем богатым арсеналом внешних опор, маркеров («сено-солома»), которые заставили бы ребенка буквально убедиться в том, что существует правая и левая сторона, верх и низ, и это неизбежно и неизменно.

Первым шагом должна стать маркировка его левой руки с помощью часов, браслета, резинки и т.п.; или можно прикрепить значок у сердца. Таким образом, ребенку дается прекрасная опора для дальнейших манипуляций с внешним пространством – ведь представление о нем строится вначале от его собственного тела, а уж потом превращается в абстрактные пространственные представления. Такие маркеры на первых этапах должны присутствовать на ребенке постоянно.

Базовое упражнение на формирование пространственных представлений заключается в том, что каждое из направлений связывается (закрепляется) с определенным движением, например: «вперед», «назад», «вверх», «вправо» и «влево» – простой шаг или прыжок на двух ногах, шаг или прыжок с разворотом в соответствующую сторону; «вниз» – приседание. Здесь же закрепляются понятия дальше, ближе и т.п. Вначале ребенок выполняет движение вместе с взрослым, который и поясняет каждое направление. Большую пользу здесь приносит зеркало, перед которым движения выполняются. Далее происходит постепенное «сворачивание» движения, а также переход от совместного к самостоятельному выполнению, переход из внешнего во внутренний план. Так, по инструкции ребенок переходит от движений всем телом к показу названного направления рукой или поворотом головы, а затем – только взором.

Примеры упражнений.

«Выше-ниже». Стоя перед зеркалом, ребенок и взрослый вместе анализируют расположение отдельных частей тела по отношению друг к другу с точки зрения вертикальной оси, не забывая о маркерах. Например, верх (голова, солнце...) и низ (ноги, пол, трава...) Находят и показывают то, что выше всего (голова, макушка); что ниже всего (ноги, стопы); выше, чем...; ниже, чем... Затем ребенок повторяет все это без зеркала и наконец с закрытыми глазами.

Аналогично отрабатывается взаимное расположение отдельных частей лица (лоб, глаза, нос, уши, рот, щеки) и других частей тела (рук – плечо, локоть, предплечье, запястье, ладонь, пальцы; собственно тела – шея, плечи, грудь, спина, живот; ног – бедро, колено, голень, стопа) относительно друг друга.

«Спереди-сзади». Глядя в зеркало и дотрагиваясь до частей тела спереди, ребенок называет их (нос, грудь, бровь и т.д.) Аналогично – сзади (затылок, спина, пятки и т.д.) Затем он с закрытыми глазами по инструкции последовательно дотрагивается до передней (задней) поверхности своего тела и называет соответствующие части тела.

«Дальше-ближе». Ребенку предлагается назвать у себя (относительно чего-нибудь) части тела, расположенные ближе, чем...; дальше, чем; ближе, чем..., но дальше, чем....

«Право – лево». Следует заметить, что для ребенка вовсе не является очевидным тот факт, что правая нога, глаз, щека и т.д. находятся с той же стороны, что и правая рука. К пониманию этого его надо привести, путем специальных упражнений по соотношению частей тела с правой и левой рукой. Это лучше делать по следующей схеме: соотнести части тела с правой рукой (правый глаз, щека и т.д.), затем с левой рукой, после этого в перекрестном варианте (например, показать правую бровь и левый локоть). Наиболее занимательным является выполнение этих упражнений следующим образом: *«Потри левой рукой правый локоть, почесай правой пяткой левую коленку, пощекочи правый указательным пальцем левую подошву, постучи правым локтем по правому боку, укуси себя за средний палец левой руки и т.д.»*

«Путаница». Взрослый намеренно показывает не те движения или места на теле, которые называет. Ребенок должен исправить ошибки взрослого. Затем инструктором и исполнителем упражнения становится сам ребенок; он показывает упражнения другим (взрослому, ребенку) и контролирует их выполнение.

«Совмещение понятий». Взрослый дотрагивается до любой части тела ребенка и просит его определить, где она находится: например, ухо – вверху слева, колено – внизу справа, спереди и т.д.

Определение пространственных направлений по отношению к себе

На этом этапе работы важно объяснить ребенку, что внешнее пространство воспринимается по отношению к нему. При этом пространство его тела всегда остается неизменным. Помощь в ориентировке ребенку по-прежнему оказывает маркеры.

«Движения в одном направлении». Предложите ребенку: вытянуть руку вправо, отставить ногу вправо, повернуть голову вправо, наклонить голову к правому плечу, сделать три наклона вправо, присесть на правое колено и т.д. Также отрабатываются другие направления – слева, сверху, снизу, спереди и сзади.

«Что находится справа от меня?». Попросите ребенка, не поворачиваясь, перечислить то, что находится справа от него. После этого повернуться направо и снова перечислить то, что теперь находится справа.

Покрутите его и спросите: «Что теперь справа от тебя?». Аналогично отрабатываются направления слева, спереди и сзади.

«Кто где стоит?». В упражнении принимают участие сразу несколько детей; если занятие проводится индивидуально, можно в ряд выстроить игрушки. Задача – обозначить место человека (игрушки), находящегося в колонне (впереди или сзади) или в шеренге (справа и слева). Затем дети (игрушки) меняются местами.

«Далеко – близко». Стоя на одном месте, назвать предметы, которые расположены далеко (близко). Повторить это же упражнение, изменяя реально и мысленно положение тела в пространстве.

«Высоко – низко». Стоя на одном месте, назвать предметы, которые расположены высоко (низко). Повторить это же упражнение, изменяя реально и мысленно положение тела в пространстве (подняться на стул, стол, подоконник и т.д.)

«Робот». Ребенок изображает робота, точно и правильно выполняющего команды человека: «Один шаг вперед, два шага направо, прыжок вверх, три шага налево, вниз (присесть) и т.д.» Затем дети играют в неисправного робота, который выполняет все команды наоборот, двигаясь в противоположном названному направлению. После того, как ребенок начнет, не ошибаясь, в соответствии с условием, быстро выполнять эти задания, можно усложнить программу, например: «Шаг налево правой ногой, два шага вперед, начиная с левой ноги и т.п.» Затем ребенок и взрослый могут поменяться ролями.

«Мама, поверни направо...». Эта игра может предназначаться и для работы родителей с детьми. Играть можно на детской площадке, по дороге в школу, в квартире (путешествуя по комнатам). Ребенок говорит: «Мама, поверни направо». Мама: «Поворачиваю, иду». – «Теперь налево». – «Слушаюсь, поворачиваю». Если он еще не сообразил, как скомандовать, то должен остановить маму командой: «Стой!». Если поворачивать не надо, а на пути какое-либо препятствие, то дается команда: «Возьми правее (левее)».

«Моя комната». В знакомом ребенку пространстве следует обсудить, что где стоит: «Если встать лицом к окну, то справа будет что?..., а слева?» А также дается инструкция: «Покажи верхний правый угол впереди» и т.д.

Определение ориентации предметов по отношению друг к другу

После выработки навыка ориентации в пространстве относительно себя, можно переходить к ориентации других объектов относительно друг друга и себя относительно других объектов.

«Попади в ворота». Закатывать мяч в ворота с комментариями: мяч слева (справа от ворот), впереди (сзади). Вначале при выполнении

упражнения следует ввести пространственные маркеры (например, положить слева кружок). Аналогично упражнение выполняется по картинке.

«Комната, класс». Рассказать, как предметы в комнате расположены по отношению друг к другу (слева - справа,верху – внизу, впереди – сзади). Аналогично упражнение выполняется по картинке.

«Капризный фотограф». Взрослый–фотограф, желая сделать снимок зверей, ищет кадр. Его помощнику (ребенку) надо рассадить, например: корову – справа от зайца, мишку – слева от мышки и т.д. Фотограф все время недоволен и просит помощника каждый раз по-новому пересаживать зверей. Усложненная задача выполняется по двухступенчатой инструкции, например: «Посади утку справа от медведя, а птицу – слева от лисы». Ребенок оречевляет свои действия. Остальные дети или взрослый его проверяют. Затем один из детей становится фотографом, дает инструкцию остальным и проверяет ее выполнение.

«Где я сижу?». Дети рассаживаются в ряд или полукругом. Необходимо определить свое место, например: *«Я сижу слева от Пети; справа от Маши, но левее Сережи».* Затем дети меняются местами и игра продолжается.

«Собираем урожай». Разложите перед ребенком ряд картинок с любыми изображениями. Он должен отобрать только те, например, овощи, которые лежат «правее, чем капуста»; «левее, чем морковь».

Ориентация в схеме тела человека, стоящего напротив

Для ребенка этот этап работы представляет наибольшую трудность, поэтому необходимо обратить на него особое внимание. Необходимо убедить детей на практике, что у человека, стоящего напротив, «все наоборот»: «Право – где у меня лево, а лево – где право». При выполнении упражнений обязательно использовать маркеры как ребенку, так и взрослому.

- Двое детей, стоящих друг за другом, берутся за правые руки и убеждаются, что у обоих детей правая рука с одной и той же стороны. Затем, не разнимая рук, они поворачиваются лицом друг к другу и убеждаются, что правые руки находятся наперекрест.
- Ребенок, стоя в колонне спиной к остальным, поднимает правую руку; остальные поднимают свою правую руку и убеждаются, что он сделал это правильно. Не опуская руки, ребенок поворачивается лицом к остальным. Дети, сопоставив положение его поднятой руки со своими, делают вывод о противоположном расположении правых и левых частей тела у лиц, стоящих напротив друг друга

«Моя рука, твоя рука». Ребенок, стоя лицом к взрослому или сидя напротив куклы, определяет сначала у себя, потом у партнера (куклы), левую

руку, правое плечо, левое колено и т.д. Затем поменяться ролями: инструкцию дает ребенок.

«Назови часть тела». Дети стоят лицом друг другу. Один из них молча показывает на себе отдельные части тела, а другой называет: «Это твое правое колено, это твой левый глаз и т.д.»

«Найди свою правую руку». Сидя напротив ребенка, дать инструкцию: «Делай своей правой рукой (где она?) то же, что я делаю правой». Интересно делать по очереди одинаковые жесты одноименными частями тела (вытянуть правую руку, потом левую ногу, а обратно – согнуть сначала левую ногу, а потом правую руку и т.п.)

«Найди правый рукав». Попросите ребенка определить правый и левый ботинок, рукав, карман, штанину на одежде, лежащей в различных положениях; найти левый и правый отпечаток босой ноги и т.п.

«Веселые картинки». Ребенок определяет на картинках, какой рукой действует герой; с какой стороны относительно других находится каждый персонаж, в какой руке и что он держит и т.п.

Эту работу рекомендуется проводить длительное время одновременно с любой другой работой по картинкам.

Устойчивый навык можно выработать только при участии родителей, например, дав им задание постоянно обращать внимание детей на детали одежды, вещи в руках у людей, идущих навстречу по улице, а также проводить указанную выше работу по картинкам в книгах, журналах и т.п.

«Правильное зеркало». Стоя или сидя с ребенком, друг напротив друга, вы отрабатываете схему «зеркало» на движениях сначала одной рукой, потом другой, затем двумя вместе. Так, если взрослый переносит свою правую руку вправо, то ребенок свою левую – влево. Ясно, что движения вверх, вниз, к себе и от себя будут идентичными.

«Неправильное зеркало». И.п. то же, но инструкция изменяется: «То, что я буду делать левой рукой, ты делаешь своей левой рукой (оба поднимают левые руки), а то, что я буду делать правой рукой, ты – правой (поднимаются правые руки). Таким образом, если взрослый переносит свою правую руку вправо относительно себя в сторону, то ребенок тоже переносит свою правую руку вправо относительно себя и т.д.

Ориентация на листе бумаги

На этом этапе по-прежнему используется маркер. Также необходимо маркировать пространство стола (например, в верхней левой его части приклеить красный кружок)

- Положить перед ребенком квадрат, нарисованный на листе бумаги. Определить и обозначить разноцветными линиями его стороны: верхняя, нижняя, правая, левая. Соотнести их со сторонами листа.

Найти на квадрате верхний левый угол и отметить его красной точкой. Аналогичную работу проделать с листом бумаги. Соотнести с красным кружком на столе и маркером на левой руке ребенка. Объяснить ребенку, что выполнение заданий на бумаге он всегда будет начинать, ориентируясь на верхний левый угол листа и продвигаясь вправо вниз.

«Муха». Положить перед ребенком лист, расчерченный на 9-25 квадратов. В центральную часть квадрата поместить рисунок мухи. По команде взрослого ребенок передвигает муху по квадрату. После того как ребенок освоит это упражнение, предложить ему передвигать муху мысленно.

«Проведи линию». По инструкции взрослого ребенок проводит определенные линии (прямые, пунктирные, волнистые и т.д.) в определенном направлении, не отрывая карандаш от бумаги. Например: «Из центра листа (ставим точку) проводим волнистую линию вверх, затем – прямую линию в левый нижний угол и т.д.

«Следопыт». Положить перед ребенком лист, расчерченный на 9-25 квадратов, в левом верхнем углу которого стоит красная точка. Такой же лист, в одном из квадратов которого нарисован «клад», положить перед собой, закрыв от ребенка ширмой. Предварительно проведите на своем листе дорожку от точки до клада. Продиктуйте ребенку путь, а затем сравните получившиеся рисунки.

На следующем этапе проводится работа в тетради в клеточку – «Графические диктанты» (для всех заданий исходные точки в начале освоения заранее отмечают взрослые). Необходимо предварительно научить ребенка отступать одну клеточку от края тетради и от предыдущей работы; пропускать нужное количество клеточек по указанию взрослого.

«Графические диктанты». Взрослый диктует: «Начиная с третьей клетки: одну клетку вправо, ...две – вниз, ...одну влево» т.д. Более сложный вариант – движение по диагональным направлениям, например: «Одну клетку направо вверх, две клетки направо, одну – налево вниз». Фигуры для диктантов, вначале простые, должны постепенно усложняться

«Графические диктанты» рекомендуется выполнять следующим образом:

- Сначала ребенок выполняет инструкцию правой рукой, а затем - левой рукой;
- Ребенок рисует в направлении, противоположном тому, которое называет взрослый (например, не направо вверх, а налево вниз). Этот прием может быть предложен как игра «Непослушный ученик»
- После того как освоено выполнение графических диктантов одной рукой, переходят к их двуручному написанию: сначала обе руки двигаются по инструкции, затем обе руки - в сторону, противоположную той, которая указана в инструкции; после этого

правая рука – по инструкции, а левая в противоположную сторону и наоборот;

- По команде взрослого дети рисуют часть направлений в соответствии с инструкцией, а другую часть в противоположном направлении, затем снова в заданном направлении и т.д.

Обязательно предложите ребенку самому поддиктовать графический диктант вам или другим детям, а потом проверить работу.

Конструирование и копирование

Неотъемлемой частью формирования пространственных представлений являются упражнения, выполняя которые ребенок может творчески манипулировать разнообразными объектами. Ими могут быть предметы, конструкторы, кубики, пазлы, разрезные картинки, мозаики и т.п. Так, в частности, ребенку важно при усвоении букв самому сделать их из пластилина или проволоки.

Этап конструирования можно отрабатывать как изолированно, так и совмещать с этапом ориентации на листе бумаги для экономии времени. Возможна также работа в виде домашних заданий.

«Я – конструктор». Ребенку предлагается из спичек, счетных палочек или мозаики сконструировать какое-либо предметное изображение или выложить печатную букву. Пусть он сделает это с открытыми и закрытыми глазами. Затем, путем перекладывания элементов, можно превратить их в другие предметы, букву и т.д.

Важно, чтобы ребенок комментировал свои действия.

На первом этапе формирования процессов копирования целесообразно осуществлять его с помощью кальки или копировальной бумаги и только затем переходить к обычному срисовыванию. Помимо прочего, этот прием формирует «память руки» и необычайно эффективен при усвоении, в частности, букв (Семенович А.В.)

- Копирование различных простых фигур.
- Копирование сложных фигур и изображений. Сначала фигура анализируется совместно взрослым и ребенком: она разбивается на части, обсуждается удобная последовательность ее воспроизведения. Далее ребенку предлагается самостоятельно проанализировать изображение и выработать стратегию копирования.
- Копирование фигур с поворотом их на 90 и 180 градусов. Поворот на 90 градусов сожжет быть обыгран следующим образом: «Нарисуй эту фигуру лежащей на левом (или на правом) боку». На 180 градусов – «Нарисуй эту фигуру «вверх ногами», но так, чтобы все части фигуры

остались на своих местах». Для проверки можно сравнить или наложить друг на друга образец и рисунок ребенка, если они выполнены с соблюдением масштаба, например, на бумаге в клетку.

Удивительным образом действует на детей обсуждение его собственного рисунка, отраженного в зеркале, которое приставляется к полученному изображению и (или) образу сверху, слева и т.д.

Вербальная маркировка пространства

Проводя работу по уточнению пространственных представлений, нужно постоянно стремиться к их вербализации. Однако на заключительном этапе необходимо провести отдельную работу, включающие следующие компоненты: предлоги места и направления, последовательности, логико-грамматические речевые конструкции.

Работа над предлогами

Формирование «квазипространственных» представлений начинается с введения в работу предлогов места посредством сопоставления их с отработанными выше пространственными представлениями. Например, ребенку предлагается выполнить следующее: «Встать или присесть *перед, за, слева, справа, над, под* предмет», «поставить или положить предмет *перед, за, слева, справа, над, под* собой» и т.п. Постепенно через вербальное обозначение соответствующих пространственных представлений осуществляется переход от понятий «выше», «ниже» к понятиям «над», «под» и т.д.

«Положи ручку». Дайте ребенку два разных предмета, например ручку и пенал. Предложите ему положить ручку *в, на, под, над, перед, за, слева, справа* от пенала.

«Где лежит карандаш?». Положите карандаш на тетрадь и предложите ребенку определить его положение относительно тетради («Карандаш лежит на тетради, а тетрадь..., а стол...»). Так поиграйте, перекладывая карандаш *под, в, слева* от тетради, поднимая его *над*, пряча за или помещая *перед* тетрадь. Каждый раз просите ребенка составить предложение про тетрадь карандаш, обращая его внимание на то, что в предложении меняется предлог. Затем поменяйте эти предметы местами («Тетрадь лежит под карандашом»). Когда ребенок освоит задание, сделайте его заново, на этот раз попросите называть только соответствующий предлог.

«Нарисуй предлог». Предложите (с вашей помощью) ребенку нарисовать (не написать) предлоги любым удобным для него способом.

«Теремок». «Стоит в поле теремок в четыре этажа: бабочка живет *над* волком, улитка – *под* волком, а выше всех – лев». Ребенок расселяет

жильцов, потом сам дает задание другим детям и контролирует правильность выполнения.

«Новоселье». Освоив предыдущее упражнение, ребенок по представлению решает такие задания:

«В теремке поселились: лягушка – под мышкой, зайчик – над лисичкой, а мышка – под лисичкой. Кто на каком этаже живет?»

«Построили новый четырехэтажный дом. На каждом этаже должна жить одна семья: Борисовы – под Карповыми, Ивановы – над Черновыми, а Карповы – под Черновыми. Помогите новоселам найти свои квартиры».

В дальнейшем можно перейти к более сложным предлогам, обозначающим движение в определенном направлении.

«Схема движения». Возьмите маленькую машинку и книгу. Попросите ребенка сделать так, чтобы машинка заехала на книгу, съехала с нее, заехала под нее, выехала из-под нее, подъехала к ней, отъехала от нее, заехала за нее, выехала из-за нее. Потом сами выполните те же действия и попросите ребенка составить предложение для каждого случая. Затем нарисовать предлоги, предварительно показав соответствующее действие с помощью машинки.

«Придумай предложение». На основе отработанных выше навыков предложите ребенку схему, на которой двумя полосками обозначено действие. Ему надо придумать подходящее к ней предложение и записать его под рисунком. Составьте различные схемы для различных предлогов и действий, а ребенок придумает к ним предложения. Предложите ему самому составить ему для вас такие задачи.

«Что, где, кто, куда?». Попросите ребенка ответить на подобные вопросы применительно к его квартире, классу, улице и т.д. Затем используя любую сюжетную картинку, попросите его проделать то же самое, интерпретируя ее, т.е. рассказывая, кто (что), где находится, куда движется и т.д.

Необходимо отметить, что в изучении конструкций с данными предлогами важным является четкая дифференциация их значений. Поэтому сначала отрабатывается в речи один из дифференцируемых предлогов, тем самым вырабатывая опорное положение или направление пространства. Затем в работу включается предлог с противоположным значением. В дальнейшем ведется работа по дифференциации изученных предлогов.

Освоение последовательности

На следующем этапе ребенок овладевает ориентацией в линейной последовательности сначала предметного, а затем числового ряда в

направлении слева направо. По аналогии можно предложить ему задания, связанные с усвоением алфавита.

«Разложим по порядку». Ребенок раскладывает любой предметный ряд в направлении слева направо, проговаривая при этом, например: «Первым идет ананас, вторым – яблоко, третьей – клубника (до десяти изображений)». Затем стрелкой слева направо обозначается направление, в котором раскладывались фрукты и овощи. Далее определяется то, что было нарисовано «до» какого-либо из изображений и после него. Исходная длина ряда выбирается в соответствии с актуальными возможностями ребенка.

«Пронумеруем ряд». Пронумеруйте ряд, составленный в предыдущем упражнении. Вместе с ребенком найдите число «перед» указанным (предшествующее) и число «после», «за» указанным (последующее). При этом акцент делается на то, что, определяя число, стоящее «за» и «перед» каким-либо, мы движемся соответственно по ходу стрелки (слева направо) и против нее (справа налево). Точно так же отрабатывается понимание того, что число «перед» находится слева от эталона в числовом ряду, а число «после» – справа.

«Ряд чисел». С опорой на числовой ряд от 1 до 10 объясните, чем левее в ряду стоит число, тем оно меньше, и наоборот. Назовите первое число слева, первое число справа. Какое из них больше? Здесь очень поможет «маркировка» величины: следующая цифра выше предыдущей, следующая еще выше, предыдущая ниже и т.д. В каком направлении возрастают числа в ряду? Ребенок сначала рисует стрелку в направлении слева направо, а затем отвечает. Прочитайте ряд в обратном порядке. Как изменяется величина чисел в этом направлении?

«Соседи нашего числа». Взрослый вместе с ребенком называет «соседей» любого числа. Они устанавливают, что число справа больше заданного, а число слева меньше. Затем взрослый называет число, а ребенок показывает числа, стоящие слева (справа), и называет их. Делается вывод о величине этих чисел.

«Верни число на место». Дается числовой ряд, в котором пропущено какое-либо число. Образец ответа: «Пропущено число семь. Оно больше шести на одну единицу, а значит стоит справа от него». Или: «Число семь на единицу меньше восьми, значит стоит слева от него».

Освоение логико-грамматических конструкций

Формирование «квазипространственных» представлений невозможно без усвоения сравнительных логико-грамматических конструкций.

«Синонимы и антонимы». На наглядном материале и в игре с мячом (игрушкой) закрепите такие пространственные понятия, как «высокий – длинный», «большой – огромный», «маленький – крохотный», «близкий –

далекий», «высокий – низкий», «широкий – узкий», «тонкий – толстый», «рядом – далеко – близко», «впереди – сзади» и т.п.

«Закончи предложение, ответь на вопросы». Предложите ребенку закончить предложения типа: «Перед тем как прийти домой...», «Дети стояли по росту в ряду. Последним стоял самый высокий. Первым стоял ...». Ребенок отвечает на вопросы типа: «Что выше, человек или дом?», «Что длится меньше, чем год, но больше, чем неделя?», «Когда день длиннее, зимой или летом?».

«Что было раньше?». Пусть ребенок определит, какое событие произошло раньше, а какое позже: «После того как подул ветер, форточка распахнулась», «Мы пошли гулять перед ужином».

«Кто самый-самый?». Надо ответить на вопросы типа:

«Толя веселее, чем Катя. Катя веселее, чем Алик. Кто веселее всех?»

«Вера выше, чем Лиза. Вера ниже, чем Катя. Кто ниже всех?»

«Толя темнее, чем Миша. Миша младше, чем Вова. Вова ниже, чем Толя. Толя старше, чем Вова. Вова светлее, чем Миша. Миша выше, чем Толя. Кто самый светлый? Кто старше всех? Кто самый высокий?»

«Кто старше?». «Покажи на рисунке, кто кого старше, моложе (и т.п.) Здесь можно использовать любой подходящий материал. «Оля старше Сережи и моложе Кати. Где на рисунке Оля, Катя, Сережа».

«Расположение предметов». Предложите ребенку определить и назвать расположение предметов. Задавайте вопросы: «Линейка под ластиком или ластик под линейкой?», «Что между вазой и часами?», «Жук справа или слева от ножа?», «Кто выше (ниже) и т.п. Предложите ему подобрать пропущенные наречия и предлоги: справа от и слева от и т.п. Например: «Стол...от топора и ...от замка; лампа ...стола и ...от окна; ваза ...от свечи и ...от зонтика».

«Сравни и растолкуй». Ребенок должен растолковать (вначале глядя на рисунки) такие логико-грамматические конструкции, как «моя рука – в моей руке – моей рукой», «хозяйка куклы – кукла хозяйки», «мамина дочка – дочкина мама», «хозяин собаки – собака хозяина» и т.п.

Развитие зрительного восприятия, анализа и синтеза

Работу по развитию зрительного восприятия, анализа и синтеза важно вести в следующей последовательности.

1. Различение предметов по форме.
2. различение предметов по цвету.
3. Узнавание, сравнение реальных изображений предметов.
4. Синтез реальных изображений предметов (разрезные картинки, пазлы, «заплатки»).
5. Узнавание схематичных, силуэтных, пунктирных и контурных изображений.

6. Узнавание и исправление недорисованных изображений, правильно расположенных в пространстве.
7. Угадывание предметов по отдельным деталям.
8. Узнавание и исправление недорисованных изображений, расположенных в пространстве под углом в 45, 90, 135 градусов.
9. Узнавание зашумленных изображений
10. Узнавание наложенных изображений
11. Узнавание «химер» (двойных изображений)
12. Анализ изображений (сходство – отличие).
13. «Лабиринты»

Развитие зрительной памяти

Развитие памяти связано с запоминанием и последующим полноценным узнаванием или воспроизведением эталона. Поэтому сначала формируются процессы узнавания, а затем воспроизведения.

При коррекции узнавания алгоритм следующий: ребенок запоминает 2-6 изображений предметов, букв и др. Затем эталонные стимулы убираются; ему надо узнать (найти) их среди 10 – 15 аналогичных. Вначале эталонные стимулы «прячутся» среди резко отличающихся от них, потом – среди похожих.

«Шапка-невидимка». В течение 3-5 с надо запомнить все предметы, собранные под шапкой, которая на это время поднимается, а затем перечислить их.

«Запомни точно».

Приготовьте лист бумаги с 15-20 геометрическими фигурами, различными по размеру и форме (большие и маленькие круги, квадраты, треугольники, звезды...). Попросите ребенка запомнить только большие (маленькие) фигурки, только округлые фигуры и т.п. Затем найти их на другом бланке.

Приготовьте бланк с правильными и перевернутыми (сверху вниз, справа налево) фигурками или буквами (более сложным будет смешанный вариант). Попросите ребенка запомнить только правильные (только перевернутые) фигурки (буквы), а затем найти (или) нарисовать их.

Время запоминания - 15-20 с. Количество запоминаемых элементов – от 5 до 10.

«Кто где стоит?» Дети встают полукругом; задача ведущего ребенка - запомнить порядок расположения детей. Первый вариант – он отворачивается и называет детей по порядку; второй вариант – взрослый изменяет порядок, переставляя не более 3-5 детей, а ребенок его восстанавливает.

«Вспомни позу». Дети замирают в разных позах; ведущий внимательно их рассматривает и запоминает позы детей. Затем он выходит из комнаты, а

взрослый производит не более 3 – 5 изменений в позах детей. Задача ведущего – вернуть все в исходное положение.

Дифференциация смешиваемых по оптическим признакам букв

Работа по предупреждению и устранению смешений и замен оптически сходных букв включает в себя большой пласт упражнений на восприятие и дифференциацию зрительно-пространственных характеристик букв. У учащихся должно сформироваться стойкое восприятие зрительного образа каждой из смешиваемых или заменяемых букв. При этом им необходимо вычленять составные элементы букв и определять их расположение относительно друг друга.

Обязательным пропедевтическим периодом к данному виду работ являются указанные выше задания по зрительному восприятию небуквенных изображений, а также сформированные пространственные представления. Лишь после такой предварительной подготовки можно переходить непосредственно к работе над дифференциацией смешиваемых букв – теперь она уже не покажется ребенку столь сложной. (Естественно, что если ребенок легко различает небуквенные изображения, то с ним можно сразу начинать работу над различением букв).

Основная цель работы над различением смешиваемых на письме букв заключается в том, чтобы любыми возможными путями довести до сознания ребенка разницу в начертании этих букв. Если это будет достигнуто, то не останется больше и почвы для буквенных замен, но все же для окончательного их преодоления нужно будет провести достаточное количество различных упражнений.

Приемы работы над усвоением и различением букв

Особенностью предлагаемых ниже упражнений на данном этапе является то, что практически все они проводятся устно, без записи ребенком смешиваемых букв, что не случайно. Во-первых, переход к письму возможен лишь после четкого уяснения ребенком различий между смешиваемыми им буквами. Поэтому прежде, чем писать, нужно точно знать, как именно пишется каждая из букв. А во-вторых, применение устных упражнений, в частности для детей со зрительной патологией, позволяет ограничить нагрузку на зрительный анализатор.

Упражнения, способствующие развитию пространственной ориентировки и представлений

«Найди различия». При дифференциации оптически сходных букв сравнить их по ширине, длине, высоте, например:

- какая буква шире: *т* или *п*;
- какая буква длиннее: *и* или *у*;
- какая буква выше: *б* или *д* и т.д.

«Куда смотрит буква?». Предложить ребенку назвать, показать (написать) буквы, которые смотрят прямо; смотрят влево; смотрят вправо.

«Указания». Ребенку предлагается сесть напротив взрослого так, чтобы не видеть, что он пишет. Взрослый пишет конкретную букву и дает словесные указания ребенку, как ее воспроизвести, используя слова типа *влево*, *вправо*, *закругление*, *прямо*, *вверх*, *вниз* и т.п. Затем рисунки сравниваются. Потом взрослый и ребенок меняются местами. Упражнение хорошо выполнять и в парах.

«Найди букву». Ребенку предлагается закреплять умения ориентироваться на листе бумаги, используя для этого изображение алфавита. Данное упражнение способствует освоению понятий «строка», «столбец», закреплению пространственной лексики и т.д.

- перечислить буквы слева направо (справа налево) в названной по счету строке;
- перечислить буквы сверху вниз (снизу вверх) в названном по счету столбце;
- назови букву, стоящую правее..., левее..., справа от...и слева от...;
- назови букву, стоящую выше..., ниже..., над...и под..., между и т.д.
- покажи букву, самую правую (левую) в строке; самую верхнюю (нижнюю) в столбце;
- сколько букв находится выше (ниже), правее (левее) указанной буквы и т.д.
- «Муха». Ребенок перемещается в указанном направлении взрослого (*вправо*, *влево*, *вверх*, *вниз*, *вправо вверх* и т.д.) по алфавитному листу сначала в наглядно-действенном, а потом в умственном плане. Взрослому необходимо указать букву - «начало пути», а ребенку букву - «окончание пути».

Подобные вопросы и задания могут задавать дети друг другу, выполняя упражнение в парах.

**Упражнения, способствующие развитию
межполушарного взаимодействия;
тактильных и кинестетических процессов.**

«Телесные буквы». Придумать вместе с ребенком, как можно изобразить пальцами рук, а также всем телом буквы. Обязательно проиграть все варианты перед зеркалом. В этой игре могут участвовать несколько человек, когда «телесные» буквы будут составляться всеми детьми одновременно.

«Буквы на спине и ладонях». Нарисовать пальцем на спине ребенка одну из букв и попросить его назвать ее. Потом попросить изобразить ее на стене или на листе бумаги. То же самое проделать сначала на его правой, а потом на левой руке, рисуя на обеих сторонах кисти. Упражнение хорошо выполнять в парах.

«Ощупывание букв, различных по форме и размеру». Взять объемные буквы (из магнитной азбуки) или вырезать их из наждачной или бархатной бумаги различной величины (большие и маленькие). Нарисовать такие же буквы на листе бумаги. Попросить ребенка:

- на ощупь опознать буквы и, не глядя, найти такую же среди других фигурок этой же, затем другой рукой; затем сменить руки;
- с закрытыми глазами ощупать букву, а затем, открыв глаза, указать ее в ряду нарисованных букв;
- одной рукой ощупать букву, а затем нарисовать ее в воздухе или на листе бумаги сначала той же, а потом другой рукой.

«Распознай буквы». На листе бумаги иглой «выбиты» контуры букв. Предложить ребенку с закрытыми глазами исследовать кончиками пальцев «выбитые» буквы и назвать (написать) их. Более сложным является вариант, когда буквы предъявляются на отдельных листах в последовательном или порядке: их нужно опознать, запомнить и «прочитать» слово.

**Упражнения, направленные на развитие кинетических процессов,
мелкой моторики**

«Зеркальное рисование». Положить на стол чистый лист бумаги. Дать ребенку в обе руки по карандашу. Предложите ему рисовать одновременно обеими руками зеркально-симметричные рисунки, буквы. *При выполнении этого упражнения заметно расслабляются глаза и руки, синхронизируется деятельность обоих полушарий, увеличивается эффективность работы всего мозга (Семенович А.В.)*

«Письмо в воздухе». Прописывание ребенком в воздухе отдельных букв, слов сначала последовательно каждой рукой, затем двумя руками одновременно и снова каждой рукой. При этом глаза ребенка неотрывно следят за траекторией движения ладони (ладоней). Размер буквы меняется от маленького (двигается только запястье) до среднего (двигается вся рука) и

большого (в движение вовлекается все тело) и обратно: от большого до маленького.

«Сотри букву». Попросить ребенка написать мелом на доске нужную букву и тут же пальцем стереть по контуру несколько раз подряд.

«Выложи букву». Ребенку дается лист картона, разделенный на две части. В левой половине дана геометрическая фигура определенного размера. Ребенок должен из различных семян (гречихи, гороха, фасоли, риса...) собрать на чистой половине листа нужную букву, но, например:

больше (или меньше), чем данная геометрическая фигура;

шире (или уже), чем фигура;

чтобы она была выше (ниже), чем фигура и т.д.

«Сделай букву». Ребенку дается лист картона, в центре которого дано изображение любого предмета (можно в зависимости от темы занятия). Предложить ему по инструкции взрослого выложить из бусинок, сложить из шнура, толстой нитки, проволоки, слепить из пластилина и т.п. изучаемую букву и расположить ее, например:

справа от предмета;

выше предмета;

в правом нижнем углу и т.п.

Выполняя упражнение желательно проговаривать свои действия, пользуясь пространственной лексикой.

Упражнения, способствующие развитию зрительного (буквенного) восприятия

«Найди все буквы». Найти и показать все буквы в алфавитном порядке (варианты предъявления букв различны: печатные и письменные, различной величины)

«Фотограф». Найти нужную букву среди ряда других (отличающихся, похожих) после длительного или кратковременного ее предъявления.

«Что здесь изображено?».

- Узнавание «зашумленных» (наложенных, перечеркнутых) букв, одинаковых и различных по величине, форме, цвету. Варианты этого задания предъявлять в зависимости от возможностей ребенка.
- Узнавание недописанных (в различных вариантах) букв, слов. Ребенок может выполнить самопроверку этого задания, если части букв (слов) прикрыть согнутой частью листа.
- Узнавание букв, различно расположенных в пространстве (перевернутые, зеркальные и др.) Буквы можно изготовить из клеенки, которые намочив, можно по-разному расположить на поверхности доски. Ребенок должен узнать букву и придать ей правильное положение.

«Прочитай слово». Предложить ребенку распознать слово, состоящее из букв различного стиля

«Буквы спрятались». В предъявленных ребенку контурных изображениях, геометрических фигурах найти «спрятавшиеся» буквы; прочитать слово

«Лабиринт». Ребенку предлагается пройти лабиринт, «собирая» буквы, расположенные в нем, а затем прочитать слово, которое получилось.

«Письмо в воздухе». Взрослый в воздухе перед ребенком рисует различные буквы, которые он должен опознать и назвать.

«На что похожа буква?». Для закрепления зрительного образа буквы, ребенку требуется соотнести ее с каким-либо (желательно придуманным им самим) сходным по форме предметом, например: О – с обручем, З – со змеей, Ж – с жуком, П – с перекладной и т.д.

Можно использовать стихотворения о буквах различных авторов:

Буква А

1. «А», как лесенка, стоит переел входом в алфавит.
2. Вот буква вроде шалаша, не правда ль буква хороша!

Буква Б

1. Буква «Б» с большим брюшком, в кепке с длинным козырьком.
2. На траве лежит коса, рядом с нею брюква.
Это просто чудеса: получилась буква.

Буква В

В букве «В», наверно, вата, оттого и толстовата.

Буква Г

«Г» узнаешь без труда: очень горбится всегда.

Буква Д

Мой теленок встал на ножки, вышла буква по дорожке.

Буква Е

1. «Е» на грядке пригодилась – вместо грабель потрудилась.
2. Ева гребнем причесалась, в нем три зубчика осталось.
3. Эта буква хороша: этак «Е», а этак – «Ш».

Буква Ё

1. Посмотри на букву «Ш»: буква очень хороша,
Потому что из неё можно сделать «Е» и «Ё».
2. Только «Е» передохнула, как тотчас же на нее
Пара птенчиков вспорхнула – получилась буква «Ё».

Буква Ж

Это – «Ж», а это – «К», целый жук и полжука.

Буква З

*«З» - простая завитушка. Везде найдешь ты букву «З» -
В заре, в земле, в морозе, в алмазе, в розе, в бирюзе.*

Буква И

1. «И» надела поясок, поясок наискосок.
2. Молоток я раздобыл, из дощечек букву сбил.

Сколько здесь дощечек – «три», а какая буква – «И».

Буква Й

«И» глядит укладкою на сестрицу краткую.

Ей понравился берет, у нее такого нет.

Буква Л

«Л» - немножко инвалид: ножка левая болит.

Буква М

- 1. Взялись за руки друзья и сказали: «Ты да я»
Между тем, получилась буква «М»*
- 2. Вот качели – буква «М»! Здесь качаться можно всем!*
- 3. Мама, глянь-ка! Две горы, словно две родных сестры.*
- 4. Хорошо известно всем, где метро – там буква «М».*

Буква О

«О» - как обруч. Захочу – по дороге покачу.

Буква П

- 1. Букву «П» в спортивном зале перекладиной назвали.*
- 2. Подходящие ворота, проходи, кому охота.*
- 3. Влез на букву озорник: он решил, что «П» - турник.*
- 4. На хоккее, на футболе буква «П» - ворота в поле.*

Буква Р

«Р» согнула ручку: с кем пройти под ручку?

Буква С

- 1. Шел конь, подковами звеня, как буква «С», следы коня.*
- 2. Села мышка в уголок, съела бублика кусок.*

Буква У, Ы

Буква «У» - два длинных ушка,

А бедняжка буква «Ы» ходит с палочкой, увы.

Буква Ф

И сейчас же, точно лев, стала фыркать буква «Ф»

Буква Х

Буква «Х» все ходит, ходит – места, что ли не находит?

Буква Ч

Буква «Ч» сказала: «Есть!», отдала кому-то честь.

Буквы Щ и Ц

Вот какие «Щ» и «Ц» - с коготочком на конце,

Коготок-царапка, как кошачья лапка.

Буква Ъ

- 1. Молчаливый твердый знак не произносится никак!
Его учить придется вам:
Хотите – не хотите, стоит он в алфавите.*
- 2. Мягкий знак живет беспечно, он без кепки ходит вечно.
А упрямый твердый знак кепку носит только так!*

Буква Ь

Он очень вежлив, мягкий знак. Не любит споров он и драк.

Он всем старается помочь. Он в слове «мать», и в слове «дочь»,

И в тихом лунном слове «ночь».

Буква Ю

Чтобы «О» не укатилось, крепко к столбику прибью.

Ой, смотри-ка, что случилось: получилась буква «Ю».

Буква Я

«Я» бродила с рюкзаком, путешествуя пешком.

Упражнения, направленные на развитие зрительного (буквенного) анализа и синтеза

«Сложи букву». Ребенку предлагается сложить (сконструировать) нужную букву из палочек, спичек, карандашей, а также из отдельных элементов (например, вырезанных из картона, выполненных на прозрачном материале путем наложения).

«Переделай букву». Ребенку предлагается реконструировать букву из одной в другую. Сначала это выполняется ребенком в наглядно-действенном плане, а затем в умственном.

Ы – Ь – Ъ – Б – В – З; Т – Г – П – Н – И; Ж – Х – К; А – Д – Л – М;

т – п – р – г; и – ш – ц – щ; д – в – о – а – б;

«Исправь ошибку». Перед ребенком вывешивается (выкладывается) лист с изображением всех элементов, из которых могут состоять буквы, и раздаются наборы этих элементов, вырезанные из картона. Взрослый показывает ребенку карточку, на которой изображена фигурка из определенных элементов букв (элементы должны быть те же, что и у буквы, изучаемой на данном занятии, но неверно расположенные). Ребенок должен показать элементы, составляющие эту фигуру, и из набора элементов сложить правильную букву.

«Составь букву». Ребенку дается карточка, которая разделена на квадраты. В каждом квадрате находится существующий или похожий на него элемент букв. Взрослый называет одну из изучаемых букв и дает задание ребенку зачеркнуть карандашом все элементы, которые составляют эту букву.

«Что лишнее?». Ребенку предлагаются карточки, на которых написаны изучаемые буквы с пририсованными слева, справа, сверху или снизу определенными элементами. Ребенок должен узнать «зашифрованные» буквы и сказать, с какой стороны какой элемент лишний.

«Строение букв». Ребенку предлагается определить количество элементов в конкретной букве и поднять соответствующую цифру.

«Сравни буквы». Ребенку должен в дифференцируемых буквах найти общий элемент (элементы) и показать (нарисовать) его.

«Что случилось?». Из приведенного ниже стихотворения, назвать буквы, с которыми произошли изменения. Рассмотреть элементы, из которых они состоят. Записать эти буквы в измененном и правильном виде:

*Что случилось? Что случилось?
С печки азбука свалилась.
Больно вывихнула ножку прописная буква М,
Т ударилась немножко, Ж рассыпалась совсем!
Потеряла буква Ю перекладину свою!
Очутилась на полу, поломала хвостик У.
Ф бедняжку так раздуло, не прочесть ее никак!
Букву Р перевернуло – превратило в мягкий знак!
Буква С совсем сомкнулась, превратилась в букву О.
Буква А, когда очнулась, не узнала никого! (С. Михалков)*

На заключительном этапе работы можно перейти к письменным упражнениям.

Система работы по дифференциации букв на письме должна быть предъявлена в следующем порядке: сначала закрепляется одна буква из пары, затем – вторая, и только после этого выполняются задания на речевом материале, включающем обе смешиваемые буквы. Речевой материал должен быть подобран так, чтобы в период работы над одной буквой избежать написания второй. Таким образом, учитывая принцип «от простого к сложному», дифференциация букв на письме происходит последовательно: сначала изолированно, затем в слогах, словах, предложениях и текстах.

В методической литературе описано достаточное количество письменных упражнений по дифференциации оптически сходных букв, которые можно использовать в коррекционной логопедической работе.

Основной принцип всех письменных упражнений состоит в том, чтобы в процессе их выполнения вообще не допускать ошибок, а не исправлять уже сделанные. Перед записью каждой буквы, слога, слова и т.д. ребенок должен сказать, какую из «сомнительных» букв он собирается написать. Такие предварительные «отчеты» очень важны для предупреждения ошибочного написания букв, без чего невозможна выработка правильных и устойчивых зрительно-двигательных стереотипов слов.

Литература

Бурина Е.Д. Такие похожие разные буквы: Тренинг по дифференциации сходных по начертанию букв: Пособие для учащихся начальной школы, учителей, логопедов и родителей. – СПб.: КАРО, 2006.

Воронова А.П. Диагностика и профилактика нарушений письма у детей с речевой патологией: Методические рекомендации. – СПб., 1994

Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии.- М.: ВЛАДОС, 2000.

Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени: Методическое пособие / Научный редактор О.В.Защиринская. – СПб., 2006.

Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие \ под ред. Н.Н. Яковлевой. – СПб.: КАРО, 2007.

Костючек Н.С. Развитие речи учащихся школ слепых. М., Просвещение, 1967.

Крушельницкая О.И., Третьякова А.Н. Вправо – влево, вверх – вниз: Развитие пространственного восприятия у детей 6-8 лет. – М.:ТЦ Сфера, 2004.

Крылова Н.А. Специальные приемы и методы обучения русскому языку слабовидящих детей: Учебно-методическое пособие. – М., 1990.

Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Книга для логопеда. – М.: ВЛАДОС, 1999.

Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие. – СПб., 2001.

Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития \ под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004.

Логопедические занятия со школьниками (1-5 класс): Книга для логопедов, психологов, социальных педагогов \ Меттус Е.В., Литвина А.В., Бурина Е.Д. и др. – СПб.: КАРО, 2006.

Лукашенко М.Л., Свободина Н.Г. Дисграфия. Исправление ошибок при письме. – М.: ЭКСМО, 2004.

Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. – М., 1950.

Мазанова Е.В. Коррекция оптической дисграфии.: Конспекты занятий с младшими школьниками. – М.: ГНОМ и Д, 2006.

Моргайлик Л.И. Методика обучения русскому языку младших слабовидящих школьников. – Л., 1982.

Новичкова И.В. Логопедическая помощь детям с нарушением зрения младшего школьного возраста. – М.: 2000.

Павлова Т.А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников. – М.: Школьная пресса, 2004.

Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика и коррекция. – СПб: Детство-пресс, 2006.

Плаксына Л.И. Игры и упражнения для ориентировки в окружающем мире слабовидящих дошкольников \ Дефектология. – 1991. - №4.

Свиридюк Т.И. Подготовка слабовидящих детей к школе. – Киев, 1984.

Солнцева Л.И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 1980.

Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников: Учебно-методическое пособие. – СПб.:КАРО, 2006.

Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М., 1997

Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие.- М.: Айрис-пресс, 2007.

Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2007.

Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. – М.: ТЦ Сфера, 2005.

Титова О.В. Справа – слева. Формирование пространственных представлений у детей с ДЦП.- М.: ГНОМ и Д., 2004.

Хромов Н.И. Методы обучения детей с различными типами обучаемости: практическое пособие \ Н.И.Хромов. – М.: Айрис-пресс, 2007.

Эйдинова М.Б. О зрительной функциональной системе у слабовидящих детей, методике ее неврологического исследования и патогенетическом обосновании лечебно-коррекционной работы \ Слабовидящие дети \ Под ред. Ю.А. Кулагина и др. – М., 1967.