

**Коррекционно-логопедическая работа
по формированию зрительно-пространственных функций
у младших школьников с оптической дисграфией**

*Федорова Светлана Олеговна,
ГБС(К)ОУ школа (VII вида) №609,
учитель начальных классов и учитель-логопед,
г. Санкт-Петербурга*

Содержание	стр
Введение	1-2
Глава 1. Психолого – педагогические аспекты исследования зрительно - пространственных функций.....	2-4
Глава 2. Современные научные представления о дисграфии.....	4-8
Глава 3. Сформированность зрительно – пространственных функций у детей с оптической дисграфией.....	8-10
Глава 4. Коррекционно - логопедическая работа по формированию зрительно – пространственных функций у младших школьников с оптической дисграфией.....	11-18
Выводы по четвёртой главе.....	19
Заключение.....	20
Список используемой литературы.....	21-23
Приложение.....	24-31

Введение

В настоящее время проблема изучения состояния зрительно - пространственных функций у учащихся является одной из самых актуальных в связи с тем, что недостаточное развитие данных функций может явиться причиной неуспеваемости ребёнка в школе (Пылаева Н. М., 2003).

Исключительная значимость своевременного формирования пространственных функций для детского развития, и их тесная взаимосвязь со становлением познавательной деятельности и развитием специфических школьных навыков и умений неоднократно были предметом обсуждения в научно - теоретических и прикладных исследованиях (Б. Г. Ананьева, О. И. Галкиной, А. Р. Лурия, Е. Ф. Рыбалко и др.). Установлено, что, несмотря на большой прогресс в развитии пространственного восприятия и пространственных представлений, который наблюдается у детей на протяжении всего дошкольного возраста,

недостаточность пространственных функций обуславливает 47 % трудностей, испытываемых ими при усвоении учебного материала по математике, 24 % трудностей при усвоении материала по русскому языку и формировании навыков письма, 16 % трудностей при обучении чтению [38, с. 46].

Таким образом, своевременное выявление детей с недостаточной сформированностью зрительных и зрительно – пространственных функций позволит вовремя провести специальные коррекционно – развивающие мероприятия.

В данном учебно-методическом пособии упор будет делаться на развитие зрительно – пространственных функций у младших школьников с оптической дисграфией.

Представлены основные направления логопедической работы по формированию зрительно – пространственных функций у младших школьников с оптической дисграфией.

Содержащиеся в данном учебно-методическом пособии рекомендации по формированию зрительно – пространственных функций у младших школьников с оптической дисграфией могут быть полезны в её преодолении.

Глава 1. Психолого-педагогические аспекты исследования зрительно-пространственных функций

Современные исследования свидетельствуют о том, что в психолого – педагогической литературе изучению зрительного восприятия придаётся большое значение. Исключительно важная роль зрительного восприятия для человека определяется тем, что большая часть информации до 90 % поступает именно через эту модальность [4; 10; 11; 38; 39]. Однако при исследовании механизмов трудностей обучения анализу развития зрительных и особенно зрительно – пространственных функций не всегда уделяется достаточное внимание [4, с.3].

Как показывает обзор литературных данных, изучение механизмов, то есть первичных факторов, лежащих в основе зрительно – пространственных расстройств, невозможно без их качественного анализа. Только качественный анализ позволяет квалифицировать нарушения зрительно – пространственных функций и отличать их от вторичных расстройств, связанных с недостаточностью других психических процессов [36, с.85].

Тот факт, что мозговые поражения в детском возрасте приводят к нарушениям зрительно – пространственных функций, неоднократно отмечался и в отечественной литературе [25; 36; 40].

Зрительно – пространственные функции как у взрослых, так и у детей осуществляются при совместном участии двух полушарий, при этом ведущая роль принадлежит правому. Доминирование правого полушария в обеспечении зрительно – пространственных функций обнаруживается при анализе не только

постнатальных, но и перинатальных и даже пренатальных поражений правого полушария мозга [3; 36].

О раннем проявлении правополушарной доминантности по зрительно – пространственным функциям свидетельствует и тот факт, что в тех случаях, когда вследствие поражения мозга эти функции развиваются под контролем не правого, а левого полушария мозга, возникает отчётливая недостаточность этих функций [36; 40].

В качестве предмета специального рассмотрения нами были выбраны зрительно – пространственные функции: зрительный гнозис, зрительный мнезис, зрительный анализ и синтез, пространственные представления.

Рассмотрим более подробно каждую из указанных *зрительно – пространственных функций*:

1) *Зрительный гнозис* – это зрительное узнавание, которое является сложным психическим процессом. Зрительное узнавание осуществляется на основе диалектического взаимодействия восприятия, памяти, мышления, воображения и других психических процессов [37, с.4].

2) *Зрительный мнезис* – связан с сохранением и воспроизведением зрительных образов. На нём основан, в частности, процесс запоминания и воспроизведения материала: то, что человек зрительно может себе представить, он, как правило, легче запоминает и воспроизводит [28, с.187].

3) *Зрительный анализ и синтез*. Под анализом мы понимаем умение мысленно расчлнить предмет (в том числе и буквенный знак) на составляющие его отдельные части или элементы, что позволяет более детально, более внимательно рассмотреть этот предмет, заметив все даже самые мелкие отличительные его признаки. Именно это и важно при различении сходных букв. Под синтезом же понимается умение объединить отдельные части предмета в единое целое, составить целостный образ предмета (буквы). Процессы анализа и синтеза обычно выступают в единстве, дополняя друг друга. Они играют очень важную роль и в формировании у ребёнка пространственных представлений [31, с.19-20].

4) *Пространственные представления*. Термин «пространственные представления» имеет по своему содержанию синтетический характер. Сюда включаются представления о форме, положении, величине, расстоянии, направлении и других пространственных соотношениях и связях. На основе анализа пространственных признаков у детей формируются простейшие пространственные представления об отдельных предметных и геометрических формах, о величине как протяжённости по длине, ширине и высоте, о направлениях с ориентировкой в них по сторонам своего тела [8, с.5-6].

В своих исследованиях Б. Г. Ананьев и Е. Ф. Рыбалко показали, что нет ни одного вида деятельности детей в процессе обучения, в котором

пространственная ориентировка не являлась бы важным условием усвоения знаний и умений, развития мышления [2, с.126].

О. И. Галкина (1961) отмечает, что только при определённом уровне развития у детей пространственных представлений им доступно дальнейшее усвоение знаний и умений по различным предметам [8, с.3].

Итак, каждая из указанных зрительно – пространственных функций является необходимым и наиболее общим условием предметно – различительной деятельности мозга, обеспечивающим различные существенные стороны единого процесса зрительно – пространственного видения. Расстройство этих функций влечёт за собой разного рода нарушения восприятия в целом.

Несомненно также то, что роль сформированности зрительно – пространственных функций в процессе письма очень велика. Так как нарушение зрительного восприятия и памяти, недоразвитие пространственного восприятия и пространственных представлений в школьном возрасте может привести к оптической дисграфии, при которой наблюдаются трудности усвоения зрительного образа букв, их замены, смешения в процессе письма [16; 17].

Таким образом, зрительно – пространственные функции с полным основанием можно считать значимыми для усвоения школьных знаний, умений и навыков. При недостаточной сформированности этих функций невозможно научить ребёнка хорошо читать и правильно писать. Причём эти особенности развития ребёнка могут быть не очень явными, заметными [5, с.60].

Глава 2. Современные научные представления о дисграфии

В современной литературе содержание термина «дисграфия» определяется по – разному. Приведём несколько наиболее известных определений.

Р.И. Лалаева (2001) даёт следующее определение: дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [18, с.15].

И. Н. Садовникова (1983) определяет дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников – трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения [33, с.6].

А. Н. Корнев (1997) называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (то есть руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [15, с.166].

А. Л. Сиротюк (2003) определяет дисграфию как частичное нарушение навыков письма вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга.

До настоящего времени нет единого понимания, в каком возрасте или на каком этапе школьного обучения, а также при какой степени проявления нарушения можно диагностировать у ребёнка наличие дисграфии. Поэтому разделение понятий «затруднения в овладении письмом» и «дисграфия», понимаемая как *стойкое нарушение у ребёнка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершённым*, на наш взгляд, более корректно как с точки зрения понимания сути дисграфии, так и в плане организации педагогических мероприятий по предупреждению или преодолению данного нарушения [21, с.9].

Примечательным является также то, что у детей с дисграфией отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо – произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико – грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, сукцессивных и симультивных процессов, эмоционально – волевой сферы [22, с.461].

Таким образом, основываясь на современных представлениях о сущности дисграфии, наиболее существенным критерием классификации дисграфии (разработанной специалистами кафедры РГПУ им. А. И. Герцена) является несформированность той или иной психической функции, несформированность определённых операций процесса письма. С учётом этого критерия можно выделить следующие виды дисграфии [18, с.18].

Артикуляторно – акустическая дисграфия. Эта форма дисграфии была выделена М. Е. Хватцевым. В классификации М. Е. Хватцева она была обозначена как дисграфия на почве расстройств устной речи, или «косноязычие в письме». Механизмом этого вида дисграфии является неправильное произношение звуков речи, которое отражается на письме: ребёнок пишет слова так, как он их произносит.

Известно, что на начальных этапах овладения письмом ребёнок часто проговаривает слова, которые он записывает. Проговаривание может быть громким, шёпотным или внутренним. В процессе проговаривания уточняется звуковая структура слова, характер звуков.

Ребёнок, имеющий нарушение звукопроизношения, опираясь на своё дефектное произношение, фиксирует его на письме.

По мнению Р. Е. Левиной, Г. А. Каше, Л. Ф. Спировой и др., недостатки произношения отражаются на письме лишь в том случае, когда они сопровождаются нарушением слуховой дифференциации, несформированностью фонематических представлений.

Артикуляторно – акустическая дисграфия проявляется в смешениях, заменах, пропусках букв, которые соответствуют смешениям, заменам, отсутствию звуков в устной речи. Этот вид дисграфии преимущественно отмечается у детей с полиморфным нарушением звукопроизношения, особенно при дизартрии, ринолалии, сенсорной и сенсомоторной дислалии.

В ряде случаев замены букв на письме сохраняются у детей и после того, как замены звуков в устной речи устранены. Причиной этого является несформированность кинестетических образов звуков, при внутреннем проговаривании не происходит опоры на правильную артикуляцию звуков.

Следует отметить, что нарушения звукопроизношения не всегда отражаются на письме, особенно в тех случаях, когда слуховая дифференциация звуков хорошо сформирована, а замены звуков в устной речи обусловлены недостаточностью артикуляторной моторики [18, с.19-20].

Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации фонем), по традиционной терминологии – **акустическая дисграфия**. Этот вид дисграфии проявляется в заменах букв, обозначающих фонетически близкие звуки, в нарушении обозначения мягкости согласных на письме. Чаще на письме смешиваются буквы, обозначающие свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (Ч-ТЬ, Ч-Щ, Ц-Т, Ц-Т', Ц-С, С-Ш, З-Ж, Б-П, Д-Т, Г-К и др.), а также гласные О-У, Е-И.

Чаще всего механизм этого вида дисграфии связан с неточностью слуховой дифференциации звуков, при этом произношение звуков является нормальным [22, с.464].

Это обусловлено тем, что для выделения фонемы и правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация, чем для устной речи. В устной речи небольшая недостаточность слуховой дифференциации звуков может компенсироваться смысловой избыточностью, а также за счёт автоматизированных в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов слов. В процессе письма для правильного различения и выбора фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, причём этот анализ осуществляется во внутреннем плане, на основе следовой деятельности, по представлению. В других случаях у детей с этой формой дисграфии имеется неточность кинестетических образов звуков, которая препятствует правильному выбору фонемы и её соотнесению с буквой [18, с.20].

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Механизмом этого вида дисграфии является нарушение следующих форм языкового анализа и синтеза: анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза.

Несформированность анализа предложений на слова обнаруживается в слитном написании слов, особенно предлогов; в раздельном написании слов, особенно приставок и корня.

Примеры: ЛЕТАМ ПАРЕКЕ И ДУТ ПАРХОДИ (Летом по реке идут пароходы), ВДОМЕ УБАШКИ КОТ ВАСКА И САБАКА ПУШОК (В доме у бабушки кот Васька и собака Пушок).

Наиболее распространёнными ошибками при этом виде дисграфии являются искажения звукобуквенной структуры слова, обусловленные недоразвитием фонематического анализа, который является наиболее сложной формой языкового анализа [18; 21].

Наиболее распространены следующие ошибки:

- 1) пропуски согласных при их стечении (ДОЖИ – ДОЖДИ, ДЕКИ – ДЕНЬКИ, СОСТАЛЯЮТ – СОСТАВЛЯЮТ);
- 2) пропуски гласных (ДЕВЧКИ – ДЕВОЧКИ, ПОШЛ – ПОШЛИ, ТЧКА – ТАЧКА);
- 3) перестановки букв (ПАКЕЛЬКИ – КАПЕЛЬКИ, КУЛКА – КУКЛА);
- 4) добавление букв (ВЕСНАЯ – ВЕСНА);
- 5) пропуски, добавления, перестановки слогов (ВЕСИПЕД - ВЕЛОСИПЕД) [18, с.21].

Аграмматическая дисграфия. Этот вид дисграфии проявляется в аграмматизмах на письме и обусловлен несформированностью лексико - грамматического строя речи (Р. И. Лалаева, Г. Сятка – Высоцка, С. Б. Яковлев и др.).

Аграмматизмы на письме отмечаются на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. Чаще всего у детей с дисграфией обнаруживаются морфологические и морфосинтаксические аграмматизмы, нарушения согласования управления [18; 21].

Например: ЗА ДОМА (за домом) САРАЙ. ИСТЕПЛЫЯ СТРАН ЛЕТЯТ ГРАЧИ (Из тёплых стран летят грачи). БЫЛ ЖАРКИ ДЕНЬ (Был жаркий день) [18, с.22].

Оптическая дисграфия. Рассмотрим этот вид дисграфии более подробно, так как он обусловлен несформированностью зрительно – пространственных функций: зрительного гнозиса, зрительного мнезиса, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, которые являются предметом нашего исследования.

При оптической дисграфии наблюдаются следующие виды нарушений письма: а) искажённое воспроизведение букв на письме (неправильное воспроизведение пространственного соотношения буквенных элементов, зеркальное написание

букв, недописывание элементов, лишние элементы); б) замены и смешения графически сходных букв [18; 22].

Появление таких ошибок в письме детей в значительной мере может быть объяснено особенностями русской графики [29, с.177].

Все буквы русского алфавита как в печатном, так и в рукописном шрифте состоят из очень небольшого набора одних и тех же элементов («палочки», «крючочки», овалы и полуовалы и несколько специфичных элементов, характерных для отдельных букв). Эти одинаковые элементы, по-разному комбинируясь между собой как по количеству, так и по пространственному расположению, и образуют различные буквенные знаки. Одинаковость составляющих буквы элементов неизбежно приводит к наличию в алфавите нескольких групп оптически сходных букв. Например, в рукописном шрифте это будут такие группы букв: *г, п, т, р; и, ш, ц, щ, н, т* и др. [30, с.51-52].

Как видим, многие из этих букв отличаются друг от друга лишь различным количеством совершенно одинаковых элементов (*и, ш; ц, щ*), разным расположением их в пространстве (*ш, т; в, д*) или наличием, помимо совершенно одинаковых, ещё каких-то дополнительных элементов (*и, ц; ш, щ*) [29, с.178].

Кроме того, одним из проявлений оптической дисграфии является зеркальное письмо: зеркальное написание букв, письмо слева направо, которое может наблюдаться у левшей, при органических повреждениях мозга [6; 22; 23].

Также необходимо отметить, что оптическую дисграфию подразделяют на литеральную и вербальную. Литеральная дисграфия проявляется в трудностях воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии воспроизведение изолированных букв сохранно. Однако при написании слов отмечаются искажения букв, замены и смешения графически сходных букв, контекстуальные влияния соседних букв на воспроизведение зрительного образа буквы [18, с.23].

Данный вид дисграфии следует отличать от ошибок вследствие моторной неловкости, возникающих при неконтролируемых ребёнком изменениях мышечного тонуса в момент письма [13, с.12].

В тяжёлых случаях оптическая дисграфия может проявляться у различных категорий аномальных детей в структуре нервных и нервно-психических заболеваний: у умственно отсталых, у детей с задержкой психического развития, с минимальной мозговой дисфункцией, у детей с нарушениями зрения, слуха, при детских церебральных параличах [18, с.4].

Глава 3. Сформированность зрительно – пространственных функций у детей с оптической дисграфией

Исследования последних лет указывают на тесную взаимосвязь трудностей письма у младших школьников с несформированностью невербальных форм

психических процессов (Т. В. Ахутина, А. Н. Корнев, О. Б. Иншакова и др.). Так, одним из составляющих компонентов в формировании навыка письма является оптико-пространственное восприятие [20, с.108].

Анализ литературных данных показывает, что оптические нарушения связаны с нерасчленённостью зрительного восприятия форм, с недифференцированностью представлений о сходных формах, с недоразвитием оптико-пространственных представлений, а также зрительного анализа и синтеза. Кроме того, у детей с оптической дисграфией часто выявляется задержка в дифференциации правой и левой частей тела – поздняя латерализация (функциональная асимметрия в деятельности парных сенсорно-моторных органов) или её варианты (левшество, смешанная доминанта) [1, с.3].

Оперирование зрительно - пространственными образами представляет для детей с дислексией, дисграфией значительно большую трудность, чем для здоровых сверстников. Наиболее яркой отличительной особенностью данной категории детей является неспособность овладеть понятиями «право – лево». Значительное отставание от здоровых сверстников наблюдается у них во всех заданиях, требующих оперирования этими понятиями [14, с.70-71].

Также у учащихся с оптической дисграфией имеются сложности в ориентировке на плоскости листа. Опыт показывает, что элементарная инструкция «веди руку вправо (влево, вверх)» часто оказывается непонятой данной категорией детей [12, с.53].

При углублённом логопедическом обследовании младших школьников нередко обнаруживаются и различные нарушения зрительного гнозиса (узнавания). Предметный гнозис, то есть узнавание предметов и их изображений, в обычных условиях у детей как правило не нарушен. Однако в условиях, усложняющих восприятие и узнавание, например задания на узнавание контурных изображений, наложенных друг на друга (по типу фигур Попельрейтера), дети выполняют с трудом из-за неузнавания изображений и неумения выделить отдельные изображения из фона и др.

Таким образом, усложнение задания на узнавание изображений, введение оптических трудностей, необходимость оптического анализа, выделения из фона вызывают у детей большие трудности и выявляются при исследовании буквенного гнозиса. Узнавание букв по образцу и букв в неправильном положении, перечёркнутых дополнительными линиями, обычно не вызывает затруднений. Однако узнавание букв, написанных одна на другой, осуществляется с определёнными сложностями. Многие дети не могут отличить правильно и зеркально расположенные буквы. При этом одни дети не могут отличить правильную букву от неправильной зеркальной, другие уверенно называют правильной зеркально написанную букву, третьи называют как правильную то одну, то другую букву [1, с.4].

При выполнении заданий на узнавание и воспроизведение печатных и рукописных букв дети (с дисграфией, дизорфографией) не всегда верно

называют предъявляемые буквы (смешивают понятия «звук», «буква»; искажают названия букв). Также имеют место затруднения при различении отдельных графически сходных печатных и рукописных букв (И – А, Ш – П, К – Ж и др.) [32, с.89].

У данной категории детей наблюдаются также недочёты в оптическом восприятии и вне речи. Некоторые из них плохо различают знакомые лица и сходные предметы, допускают ошибки при срисовывании, конструировании и реконструкции фигур (упрощают фигуры, уменьшают количество элементов; неправильно располагают элементы в пространстве по сравнению с образцом).

Самое большое количество ошибок учащиеся допускают при конструировании и реконструировании букв. Такая тенденция возникает из-за несформированности зрительного образа на уровне представлений и обобщений. Ошибки учеников с данной речевой патологией свидетельствуют о недоразвитии умения анализировать графическую структуру букв, соотносить пространственное расположение их элементов [32, с.88].

Школьники (с дисграфией, дизорфографией) неправильно располагают элементы букв. Причём, как правило, верно располагая центральные элементы, они путают расположение правых и левых элементов букв относительно «оси». Понятия «вверху», «внизу», «справа», «слева» также смешиваются детьми данной категории. Количество сконструированных ими букв незначительно. Выполнение заданного движения по конструированию и реконструированию сопровождается долгим поиском направления и места элементов. В изображённых буквах отмечаются дополнительные линии и штрихи. Сконструированные буквы в основном характеризуются нечёткостью, неряшливостью [32, с.88-89].

Сформированность зрительных образов букв играет важную роль в овладении младшими школьниками орфографией. У детей (с дисграфией, дизорфографией) затруднено интегрирование сенсорной информации в целостный образ, что отрицательно сказывается на запоминании и актуализации графического (в данном случае буквенного) изображения [1, с.4].

Кроме этого, специфическим проявлением трудностей переработки зрительной информации для детей данной категории является большое количество ошибок при воспроизведении фигур. Как правило, эти ошибки носят характер пространственных нарушений и связаны с искажением пространственной структуры одной или нескольких фигур. В большинстве случаев ошибки связаны с нарушением право – левой ориентировки, в некоторых случаях наблюдается нарушение целостной ориентировки фигуры в пространстве [9, с.18].

Также необходимо отметить, что изучение выявило у детей, страдающих нарушениями письма, слабую ориентировку во времени: незнание либо нетвёрдое знание основных временных единиц (времён года, месяцев, дней

недели в их последовательности). Бытовое время (*утро, вечер, вчера, завтра, скоро, недавно, потом* и т. д.) дети нередко обозначают ошибочно.

Понятия *раньше, позже, чаще, реже, старше, младше* и подобные обычно не дифференцированы. Ещё сложнее усвоение предлогов *перед* и *после*, обозначающих последовательность во времени и пространстве [34, с.58].

Глава 4. Коррекционно - логопедическая работа по формированию зрительно-пространственных функций у младших школьников с оптической дисграфией

На основе работ Р. И. Лалаевой [18; 19] и Л. Г. Парамоновой [29; 30; 31] были разработаны следующие методические рекомендации по формированию зрительно-пространственных функций у младших школьников с оптической дисграфией.

Важным условием правильной организации логопедической коррекционной работы является своевременное и тщательное проведение психолого-педагогического обследования ребёнка. Целью обследования является определение возможных механизмов расстройства письма, выявление структуры дисграфического дефекта, характера и степени выраженности нарушений составляющих её компонентов.

В процессе обследования обязательно следует учитывать не только то, чем ребёнок пока не владеет, но и имеющиеся у него возможности.

Анализ результатов обследования позволяет логопеду определить индивидуальную педагогическую стратегию в коррекционной работе, её отправные моменты, ведущие и сопровождающие направления.

Для проведения эффективной логопедической работы с детьми по формированию зрительно - пространственных функций логопеду нужно принять во внимание ранние сроки начала логопедической работы, комплексность мероприятий, направленных на развитие зрительно – пространственных функций.

Необходимо своевременно подключить к выполнению домашних заданий родителей.

Логопедическая работа по формированию зрительно – пространственных функций должна проводиться в следующих направлениях:

- 1) развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса), в том числе и буквенного;
- 2) уточнение и расширение объёма зрительной памяти (развитие зрительного мнезиса);
- 3) формирование пространственного восприятия и представлений;
- 4) развитие зрительного анализа и синтеза;

- 5) формирование речевых обозначений зрительно – пространственных отношений;
- 6) дифференциация смешиваемых букв изолированно, в слогах, словах, предложениях, текстах [19, с.153].

А. Формирование зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса)

С целью развития зрительного гнозиса предлагаются следующие задания:

1. Назвать предметы по их контурам (см. приложение 1, рис.1).
2. Назвать и дорисовать овощи и фрукты (см. приложение 1, рис. 2).
3. Назвать перечёркнутые изображения (см. приложение 1, рис.3) [19, с.154].
4. Назвать пунктирные изображения (см. приложение 1, рис.4) [32, с.162].
5. Выделить предметные изображения, наложенные друг на друга (см. приложение 1, рис.5).
6. Определить, что неправильно нарисовал художник (см. приложение 1, рис. 6) [35, с.115].
7. Распределить изображённые предметы по величине (учитывая реальные размеры) (см. приложение 1, рис.7).
8. Распределить изображения предметов по их реальной величине (предлагаются одинаковые по величине изображения предметов, реально различающиеся по величине) (см. приложение 1, рис.8).
9. Подобрать картинки к определённому цветовому фону.

Детям предлагаются фоны ("лужайки") разного цвета: красного, зелёного, жёлтого, синего, а также картинки с изображением предметов разного цвета: арбуз, огурец, лист; цыплёнок, репа, дыня; мак, помидор, клубника; слива, василёк, синяя лента и др. Даётся задание положить картинку на свою "лужайку" [19, с.155].

10. Игра "Геометрическое лото".

Детям выдаются большие карты. На каждой карте в центре нарисована одна из геометрических фигур: круг, квадрат, прямоугольник, овал, треугольник. Кроме того, имеются картинки с изображениями различных предметов. Логопед показывает картинку, дети определяют, на что похож изображённый на ней предмет (на круг, овал, треугольник, квадрат и т. д.). Картинка кладётся на карту с похожей геометрической фигурой.

Можно предложить следующие предметные картинки: тарелка, арбуз, мяч, шарик; яйцо, дыня, огурец; крыша дома, лист треугольной формы, дорожный знак; платок, скатерть, шахматная доска; кузов машины, картина, книга и др. [27, с.46].

11. *Подобрать одинаковые полоски.* Детям предлагаются полоски, состоящие из двух разноцветных частей: красной и синей, красной и жёлтой, жёлтой и синей, синей и красной и т. д. Логопед показывает свою полоску – дети находят аналогичную ей.

12. *Подобрать парные карточки с геометрическими фигурами.*

Сначала детям предлагаются карточки с тремя геометрическими фигурами, затем с четырьмя, пятью. В более простом варианте каждая фигура раскрашена определённым цветом: красный треугольник, синий квадрат, зелёный круг, жёлтый овал и т. д. В усложнённом варианте одна и та же фигура может быть разного цвета (круг красный, или жёлтый, или зелёный и т. д.). Каждому ребёнку даётся серия из 3 или 4 карточек. Логопед показывает свою карточку. Дети должны подобрать парную карточку.

13. *Найти фигуру среди других, состоящую из треугольника и линии* (см. приложение 1, рис.9).

14. *Срисовать изображения, состоящие из треугольников и линий.*

15. *Срисовать серии изображений из полуovalов и линий* (по С. Борель – Мезони), сначала из 2-3-х, далее из 4-5 элементов. (см. приложение 1, рис.10).

16. *Нарисовать серии изображений по памяти* (после кратковременной экспозиции).

17. *Узнать одну из серий среди сходных изображений.*

18. *Найти заданную фигуру среди двух изображений, одно из которых адекватно предъявленному, а второе представляет собой зеркально расположенное изображение.* (см. приложение 1, рис.11).

19. *Дорисовать незаконченные контуры кругов, треугольников.*(см. приложение 1, рис.12).

20. *Дорисовать симметричные изображения* (жука, бабочки, ели и т. д.).

21. *Составить разрезанную на части картинку* (на 2, 3, 4, 5, 6, 7 частей и т. д.) [19, с.156-157].

22. *Игра "Открытие окон в домике".*

Логопед показывает макет домика, в котором можно открывать окна. В домике 4 окна – два сверху, два внизу. Детям предлагается открыть правое верхнее окно, открыть нижнее левое окно, верхнее левое окно, закрыть правое нижнее окно и т. д.

В окнах – изображения различных животных: кошки, собаки, цыплёнок, утки. Дети должны сказать, где сидит кошка, собака, цыплёнок, утка. Например: кошка сидит около верхнего левого окна и т. д.

23. *Дополнить рисунок.*

Предлагается нарисованный домик. Дается задание дополнить рисунок: например, нарисовать справа вверху солнце, слева от домика – забор, справа от домика–дерево, слева впереди нарисовать цветы, а справа впереди–лужу и т. д. [27, с.53].

24. Тесты Равена.

Детям предлагаются матрицы Равена с вырезанными частями и несколько вставок (детский вариант). Детям предлагается найти нужную вставку. (см. приложение 1, рис.13).

25. Конструировать фигуры из спичек или палочек (сначала по образцу, затем по памяти).

26. Найти различия в двух картинках (см. приложение 1, рис.14).

27. Проанализировать нелепую картинку (см. приложение 1, рис. 15).

Детям предлагается рассмотреть картинку и определить, что на ней нарисовано неправильно [19, с.158].

Б. Развитие зрительного мнезиса (памяти)

С целью развития зрительной памяти предлагаются следующие задания:

1. Запомнить 4-5 картинок, а затем отобрать их среди других 8-10 картинок.
2. Запомнить 3-5 фигур, цифр или букв, а затем выбрать их среди других (8-10).
3. Разложить 3-4 картинки в той же последовательности, в какой они предъявлялись.
4. Разложить по памяти буквы, цифры или фигуры в первоначальной последовательности [19, с.160].
5. *Игра "Чего не стало?"* На столе раскладываются 5-6 игрушек. Дети должны запомнить их. Затем логопед убирает одну, а дети должны отгадать, какой игрушки не стало [35, с.151].
6. *Игра "Что изменилось?"* Логопед раскладывает 4-5 картинок и предлагает детям запомнить их последовательность. Затем логопед незаметно меняет их расположение. Дети должны определить, что изменилось, и восстановить первоначальное расположение картинок [27, с.47].

В. Формирование пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительно – пространственного анализа и синтеза

В процессе логопедической работы по развитию пространственных представлений необходимо учитывать особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе, психологическую структуру зрительно – пространственного гнозиса и праксиса, состояние пространственного восприятия и пространственных представлений у школьников [22, с.480-481].

Так как при формировании зрительно –пространственных функций необходимо учитывать их закономерности развития в онтогенезе и в связи с этим проводить логопедическую работу по следующему плану:

- дифференциация правых и левых частей тела;
- ориентировка в окружающем пространстве;
- определение пространственных соотношений элементов графических изображений и букв.

Параллельно с этой работой проводится уточнение понимания и употребления предложных конструкций, обозначающих пространственные отношения.

Дифференциация правых и левых частей тела. Эта работа начинается с выделения ведущей правой руки. Рекомендуются следующие *виды заданий*:

1. Показать, какой рукой надо есть, писать, рисовать, здороваться. Сказать, как называется эта рука. В случае затруднений логопед сам даёт ответ, а дети повторяют за ним несколько раз. Дается задание поднять правую руку и назвать её.
2. Показать левую руку. Если дети не могут назвать левую руку, логопед называет её сам, а дети повторяют.
3. Поднять то левую, то правую руку. Показать карандаш левой, правой рукой; взять книгу левой, правой рукой.

После усвоения речевых обозначений правой и левой руки можно перейти к дифференциации других правых и левых частей тела: правой и левой ноги, правого и левого глаза, уха.

В заключение детям предлагаются более трудные задания: показать левой рукой правый глаз, правое ухо, левую ногу; правой рукой показать левый глаз, левое ухо, правую ногу; показать правые и левые части тела у человека, сидящего напротив.

Ориентировка в окружающем пространстве. Формирование ориентировки в окружающем пространстве основывается на имеющихся у детей представлениях о правой и левой стороне тела, а также речевых обозначениях правой и левой руки. Эта работа проводится в следующей последовательности:

1. Определение пространственного расположения предметов по отношению к ребёнку, т. е. к самому себе.

Вначале логопед даёт задание определить пространственные соотношения предметов, находящихся сбоку от ребёнка: "Покажи, какой предмет находится справа от тебя, слева" и т. д.; предлагается выполнить действие, например, положить книгу справа или слева от себя.

Если при выполнении этих заданий у ребёнка возникают затруднения, необходимо уточнить, что справа – это значит ближе к правой руке, а слева – ближе к левой руке. Далее пространственные отношения закрепляются в речи.

Логопед предлагает ответить на такие, например, вопросы: "Где находится шкаф, окно, дверь?" и т. д. При этом ребёнок должен стоять так, чтобы эти предметы были справа или слева.

1. Определение пространственных соотношений между 2-3 предметами и изображениями.

Сначала логопед уточняет расположение двух предметов. Затем он предлагает взять правой рукой, например, тетрадь и положить её около правой руки, взять левой рукой книгу и положить её около левой руки. Логопед задаёт вопрос: "Где находится книга, справа или слева от тетради?"

Далее детям предлагаются задания по инструкции логопеда: положить ручку справа от тетради; положить карандаш слева от книги; сказать, где находится ручка по отношению к книге – справа или слева; где находится карандаш по отношению к тетради – справа или слева.

Аналогичная работа проводится по определению пространственного расположения трёх предметов. Логопед предлагает детям выполнить следующие примерные задания: "Положи книгу перед собой, слева от неё положи карандаш, справа - ручку" и т. д. [19, с.160-162].

При формировании зрительно – пространственных функций проводится работа и по уточнению пространственного расположения различных фигур и букв. Детям предлагаются следующие задания:

1. Написать называемые буквы справа или слева от вертикальной линии.
2. Положить карточку с кружком, справа от неё – с крестиком, слева от крестика поставить точку.
3. Нарисовать точку, ниже точки – крестик, справа от точки – круг. Аналогичные задания: нарисовать кружок, справа от него – крестик, сверху крестика поставить точку; нарисовать треугольник, слева от треугольника – кружок, выше треугольника поставить точку и т. д. [22, с.482].

Также используется упражнение на *определение правой и левой части разноцветных полосок*. Предлагаются следующие виды заданий:

- а) покажи полоску, на которой справа синий цвет; на которой слева синий цвет;
- б) назови цвет правой части полоски;
- в) найди полоску, где слева красный цвет, а справа – жёлтый и т. д.

Конструирование из кубиков Кооса.

На каждом кубике имеются как грани, раскрашенные одним цветом, так и грани, разделённые по диагонали и раскрашенные двумя разными цветами (например, красным и жёлтым, синим и белым). Предлагается составить из кубиков различные узоры (из 2, 4, 8, 16 кубиков) [19, с.158].

3. Определение пространственных соотношений элементов графических изображений и букв.

На этом этапе одновременно проводится работа по развитию зрительного анализа графических изображений и букв на составляющие их элементы, по определению сходства и различия между сходными графическими изображениями и буквами [12, с.51].

Г. Формирование буквенного гнозиса, дифференциации зрительных образов букв.

В процессе логопедической работы по формированию чёткого зрительного образа букв предлагаются следующие задания:

1. Найти букву среди графически сходных (после длительной экспозиции или после кратковременного предъявления). Предлагаются ряды сходных букв (по Б. Г. Ананьеву) (см. приложение 1, рис. 16) [18, с.68].
2. Соотнести буквы, выполненные разным шрифтом (печатным и рукописным). Для этого логопед предлагает детям карточки с различными буквами [31, с.158].
3. Определить буквы, находящиеся в неправильном положении.
4. Назвать или записать буквы, перечёркнутые дополнительными линиями [19, с.159].
5. Обвести букву, раскрасить, срисовать по предложенному образцу.
6. Обвести контуры букв, выполненные пунктиром (см. приложение 1, рис. 17) [30, с.64].
7. Дописать буквы (см. приложение 1, рис.18).
8. Назвать буквы, наложенные друг на друга [31, с.157].
9. Определить правильно и неправильно написанные буквы (см. приложение 1, рис.19).
10. Узнать буквы по их зеркальному изображению.
11. Показать правильную букву среди пар букв, правильно и зеркально изображённых.
12. На фоне контурных изображений предметов найти "спрятавшиеся" буквы (см. приложение 1, рис.20).
13. Конструирование печатных и рукописных букв из элементов.
14. Реконструирование букв: а) добавляя элементы (например, сделать из буквы Р букву В, из буквы Ъ – букву Б), б) убавляя количество элементов (например, сделать из буквы Ж букву К), в) изменяя пространственное расположение элементов (например, сделать из буквы Р букву Ъ, из буквы Т – Г) [29, с.188].

15. Определить различие сходных букв, отличающихся лишь одним дополнительным элементом: Р – В, З – В, Ь – В, О – Ю, Ь – Ы, Ь – Б и др.

16. Определить различие сходных букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве: Р – Ь, П – Н, П – И, И – Н, Г – Т [22, с.482].

17. Учащемуся даются буквы, вылепленные из пластилина, вырезанные из дерева и т. п. Ребёнок должен ощупать букву, назвать её и записать.

На начальном этапе тренировки можно предложить учащемуся самому вылепить буквы из пластилина.

В дальнейшем следует перейти к запоминанию последовательности из 3-х – 4-х букв на основе их осязания [26, с.51].

Для лучшего усвоения буквы рекомендуется также срисовывание, вырезывание буквы, лепка её из пластилина, обведение контуров букв, вырезанных из рельефной бумаги, письмо букв в воздухе, на спине друга, своей ладошке, определение сходства и различия смешиваемых букв [7, с.84].

Также проводится работа по уточнению зрительных образов букв. Буква соотносится с каким – либо сходным по форме предметом: **О** – с обручем, **З** – со змеёй, **Ж** – с жуком, **П** – с перекладной, **У** – с ушами и т. д. Проводится также анализ смешиваемых букв (графем) с использованием мнемонических приёмов: например, *т* – у этой буквы три палочки, слово три тоже начинается на «т», а вот у буквы *п* только пара палочек, и слово пара начинается на звук «п»; *В* – буква похожа на верблюда с двумя горбами, а *Д* – на верблюда с одним горбом; *х* – этой букве хххолодно, она вся сжалась, а вот букве *ж* – жжжарко, она вся раскрылась.

Часто дети путают заглавные буквы *Е* и *З*. Здесь можно использовать простой приём: буква «*Е*» как будто *ЕЕЕЕ*дет по строчке вперёд, а вот буква «*З*» едет *ЗЗЗ*Задом. (Ключевая фраза – Едет Задом).

Также для дифференциации образов букв предлагается заучивание стихотворений [24, с.33-34].

Различение смешиваемых букв проводится в следующей последовательности: дифференциация изолированных букв, букв в слогах, словах, в предложениях, тексте.

Большое внимание уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов [22, с.483].

* * *

Выводы по четвёртой главе:

1. При определении для каждого учащегося индивидуальной педагогической стратегии в логопедической работе учитывается анализ результатов

обследования. Данная коррекционно - логопедическая работа проводится с учётом принципа комплексности, обходного пути, «зоны ближайшего развития», симптоматики и степени выраженности нарушений письма, поэтапного формирования умственных действий, а также патогенетического и онтогенетического принципа.

2. Логопедическая работа проводится в следующих направлениях: 1) развитие зрительного восприятия и узнавания; 2) уточнение и расширение объёма зрительной памяти; 3) формирование пространственного восприятия и представлений; 4) развитие зрительного анализа и синтеза; 5) формирование речевых обозначений зрительно – пространственных отношений; 6) дифференциация смешиваемых букв.

3. Использование в логопедической работе по формированию зрительно – пространственных функций данных заданий, предложенных в 4 главе, позволит учителю – логопеду провести эффективную коррекционную работу и поможет отследить динамику изменения состояния зрительно – пространственных функций у младших школьников.

Заключение

Зрительно-пространственные функции осуществляются при совместном участии двух полушарий.

Изучение развития зрительно-пространственных функций в онтогенезе имеет существенное педагогическое значение, так как в процессе коррекционной работы необходимо учитывать особенности и последовательность формирования данных функций в различные возрастные периоды.

Предполагается, что использование в логопедической работе по формированию зрительно-пространственных функций заданий, представленных в 4 главе, позволит логопеду провести эффективную коррекционную работу по улучшению состояния зрительно-пространственных функций у младших школьников с оптической дисграфией. Логопедическая работа базируется на принципе комплексности, обходного пути, «зоны ближайшего развития», симптоматики и степени выраженности нарушений письма, поэтапного формирования умственных действий, а также патогенетического и онтогенетического принципа и включает в себя следующие направления: 1) развитие зрительного восприятия и узнавания; 2) уточнение и расширение объёма зрительной памяти; 3) формирование пространственного восприятия и представлений; 4) развитие зрительного анализа и синтеза; 5) формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений; 6) дифференциация смешиваемых букв.

Список используемой литературы

1. Агранович З. Е. Дидактический материал по развитию зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса) у старших дошкольников и младших школьников. – СПб.: «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2006. – 40с.
2. Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М.: Издательство «Просвещение», 1964. – 291с.
3. Ахутина Т. В., Золотарева Э. В. О зрительно – пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы её коррекции. // Школа здоровья. – 1997. - №3, том 4. – с.38-42
4. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Диагностика развития зрительно - вербальных функций: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 64с.
5. Безруких М. М. Готов ли ребёнок к школе? Методические рекомендации. – М.: Вентана – Граф, 2009. – 64с.
6. Брагинский В. Почему не каждому даётся грамота? // Начальная школа. – 2005. - №4. – с. 20 – 22
7. Воронова Л. В. Преодоление и предупреждение ошибок при чтении и письме в классах коррекции: Из опыта // Начальная школа. – 2004. - №12. – с. 84
8. Галкина О. И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе. – М.: Издательство Академии Педагогических наук РСФСР, 1961. – 90с.
9. Голод В. И. Особенности переработки зрительной информации у детей младшего школьного возраста.// Дефектология. – 2004. - №5. – с. 66 – 73
10. Григорьева Л. П., Бернадская М. Э., Блинникова И. В., Солнцева О. Г. Развитие восприятия у ребёнка. – М.: Школа – Пресс, 2006. – 96с.
11. Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безруких М. М. Психофизиология ребёнка: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 144с.
12. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени: Методическое пособие /Научн. ред. О. В. Защирина. – СПб.: Издательство «Речь», 2011. – 180с.
13. Коваленко О. М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учебно – метод. пособие /О. М. Коваленко. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2011. – 158с.
14. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей. – СПб.: Гиппократ, 1995. – 224с.

15. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно - методическое пособие. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 286с.
16. Кувшинова Е. А. Развитие зрительного восприятия у детей с ОНР. //Логопед. – 2005. - №6. – с. 4 – 11.
17. Лайло В. В. Изучение алфавита и развитие восприятия: Пособие для учителя. – М.: Дрофа, 2012. – 64с.
18. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно – методическое пособие. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2009. – 224 с.
19. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах: метод. пособие для учителя – логопеда / Р. И. Лалаева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 223с.
20. Леонова С. В., Воронина С. П. Содержание и приёмы коррекционной работы при оптической дисграфии. //Логопед. – 2005. - №5. – с. 108 – 125
21. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. – СПб.: «ДЕТСТВО - ПРЕСС», 2008. – 208с.
22. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 680 с.
23. Локалова Н. П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике.- Изд. 3-е, перераб. и доп. – М.: «Ось-89», 2001. – 96с.
24. Лукашенко М., Свободина Н. Дисграфия. Исправление ошибок при письме / Рис. В. Романова. – М.: Издательство Эксмо, 2007. – 128с.
25. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – 3-е изд. – М.: Академический Проект, 2005. – 512с.
26. Микадзе Ю. В., Корсакова Н. К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников в связи с неуспеваемостью в школе. - Правление общества «Знание» России, ТОО «ИнтелТех», 1994. - 64с.
27. Микфельд Я. О. Система коррекционно - развивающих упражнений, направленных на устранение предпосылок оптической дисграфии и дислексии у дошкольников. //Логопедия. – 2004. - №4 (6). – с. 42-53
28. Немов Р. С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 2 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Просвещение: Владос, 2009. – 576с.

29. Парамонова Л. Г. Упражнения для развития письма. – СПб.: Дельта, 2007. – 208с.
30. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – СПб.: Издательство «Союз», 2009. – 240с.
31. Парамонова Л. Г. Ваш ребёнок на пороге школы: Как подготовить ребёнка к школе. – СПб.: КАРО, Дельта, 2007. – 384с.
32. Прищепова И. В. Дизорфография младших школьников: Учебно - методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2009. – 240с.
33. Садовникова И. Н. Нарушение письменной речи у младших школьников: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 111с.
34. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. – М.: АРКТИ, 2009. – 400с.
35. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 232 с.
36. Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. – Издательство Московского университета, 1985. – 190с.
37. Степанов В. Г. Анализ и синтез в процессе зрительного узнавания. //Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (по психологии). – М.: 1964 – 18с.
38. Степанова О. А. Профилактика школьных трудностей у детей: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 128с.
39. Фарбер Д. А. Младший школьник: развитие мозга и познавательная деятельность. – М.: Вентана – Графф, 2011. – 32с.
40. Фотекова Т. А. Развитие высших психических функций в школьном возрасте /Авт. Фотекова Т. А. – Абакан: Издательство Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, 2009. – 164с.

Приложение 1

Дидактический материал к логопедической работе по формированию зрительно-пространственных функций

Рис.1 Назвать предметы по их контурам

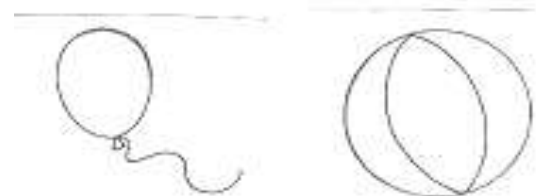
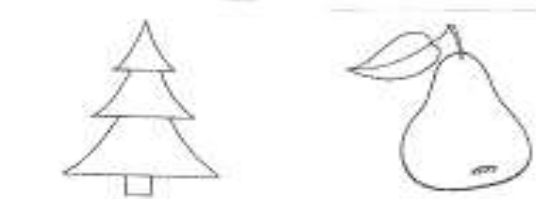


Рис.2 Назвать и дорисовать овощи и фрукты

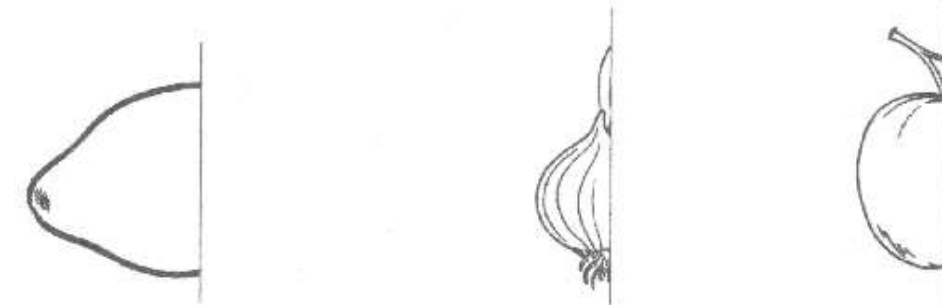


Рис. 3 Назвать перечеркнутые изображения

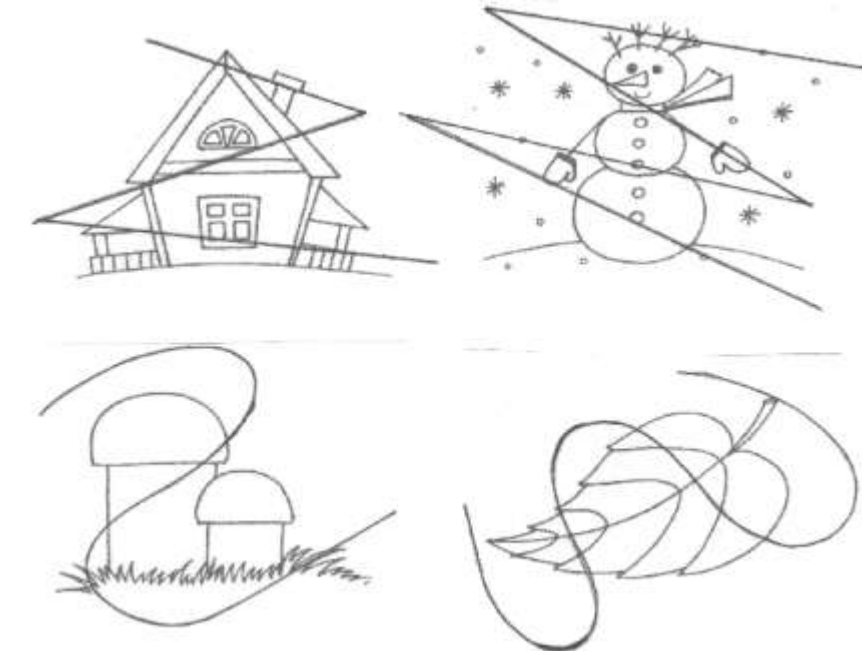


Рис.4 Назвать пунктирные контурные изображения

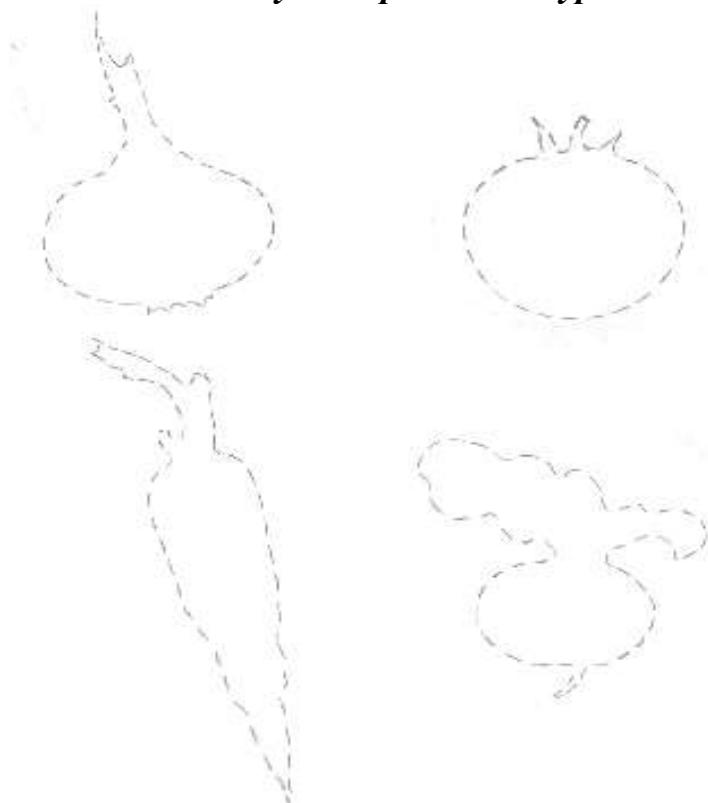


Рис.5 Выделить предметные изображения, наложенные друг на друга

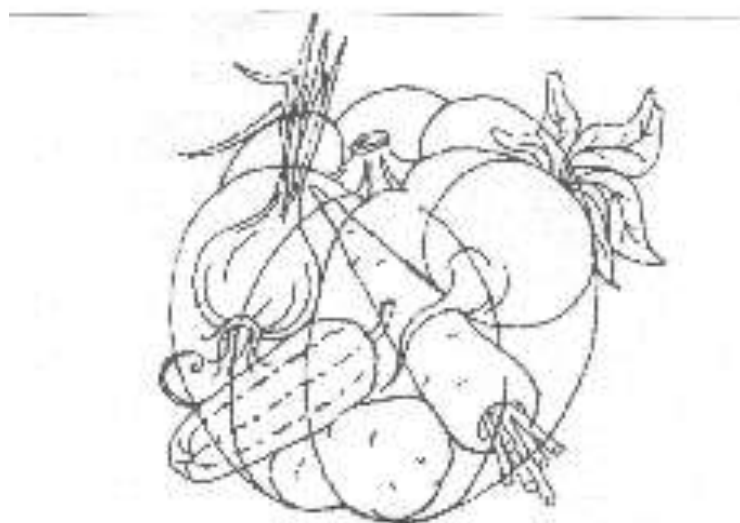


Рис. 6 Определить, что неправильно нарисовал художник



Рис.7 Распределить предметы по величине



Рис.8 Распределить изображенные предметы по их реальной величине

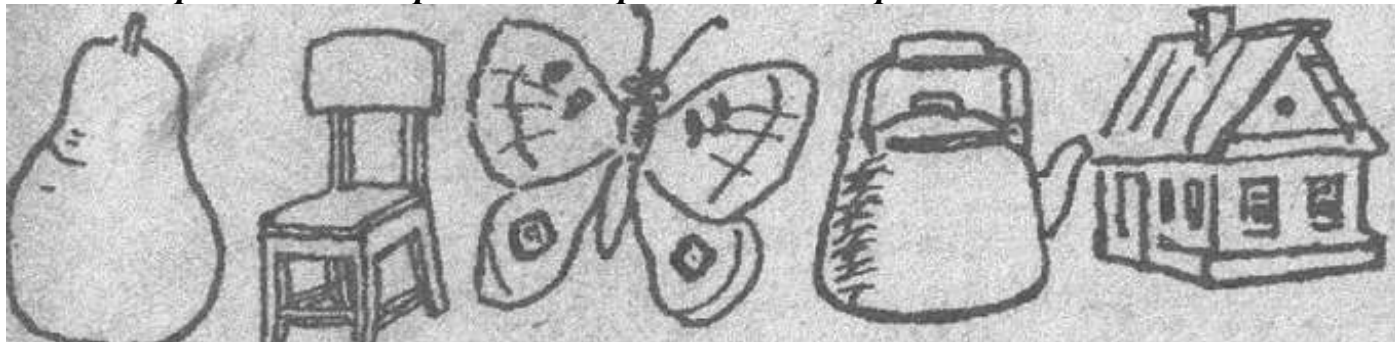


Рис.9 Найти фигуру среди других, состоящую из треугольника и линии

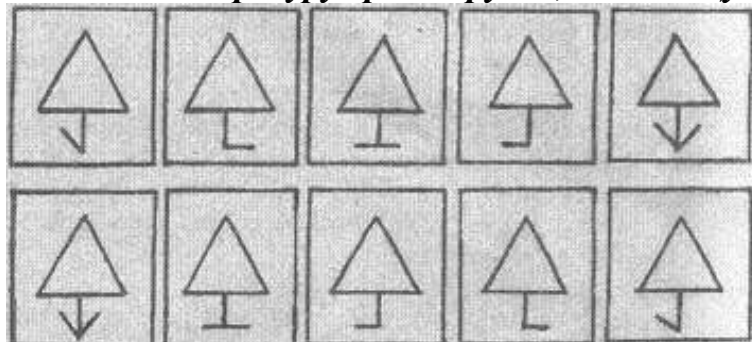


Рис.10 Срисовать серии изображений из полуovalов и линий (по С.Борель-Мезони)

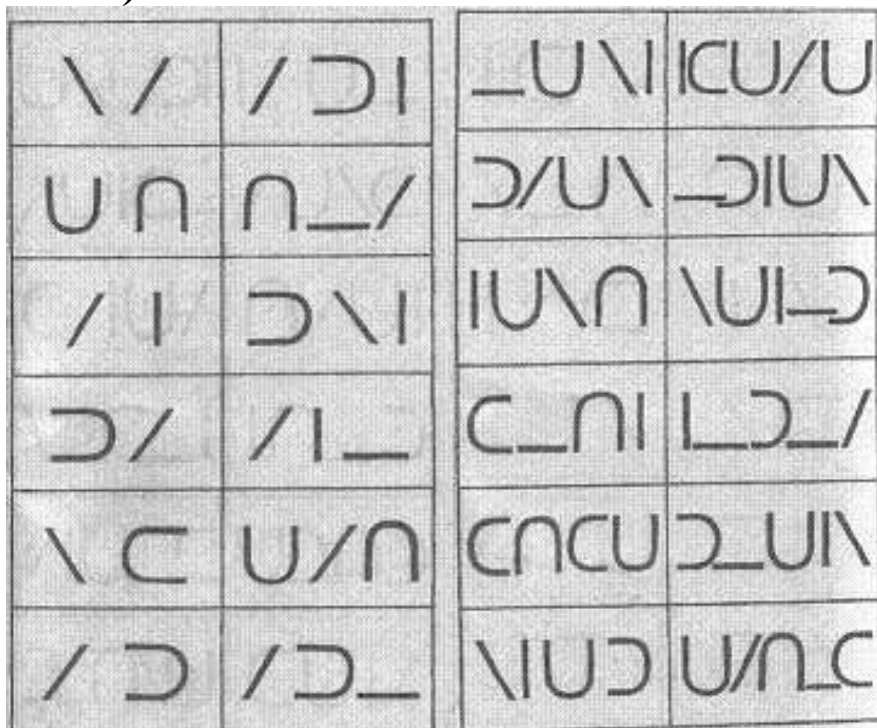


Рис.11 Найти заданную фигуру среди двух изображений

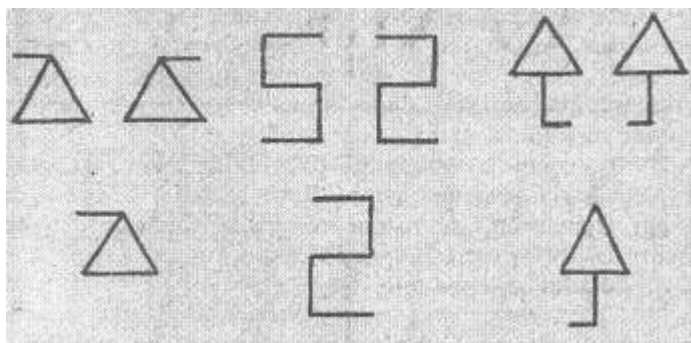


Рис.12 Дорисовать незаконченные контуры кругов, треугольников

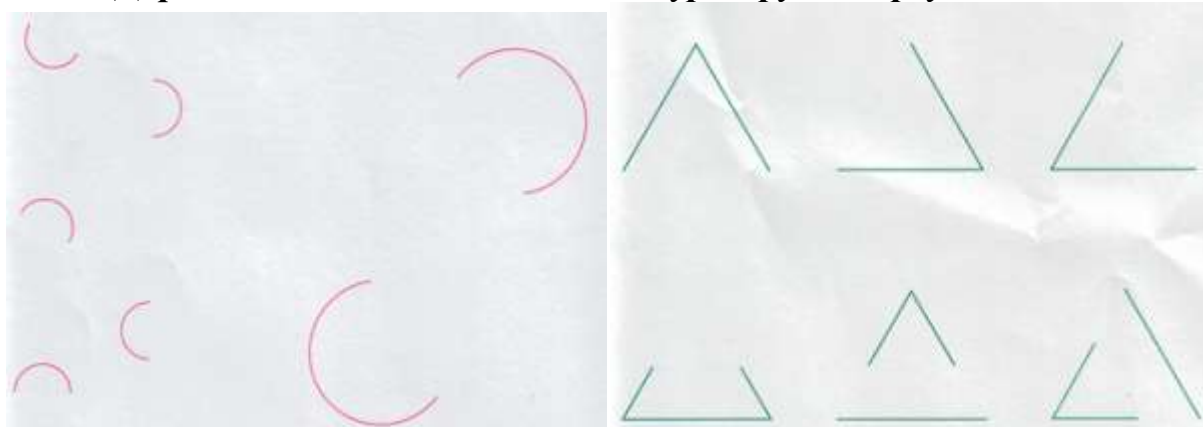


Рис.13 Тесты Равена

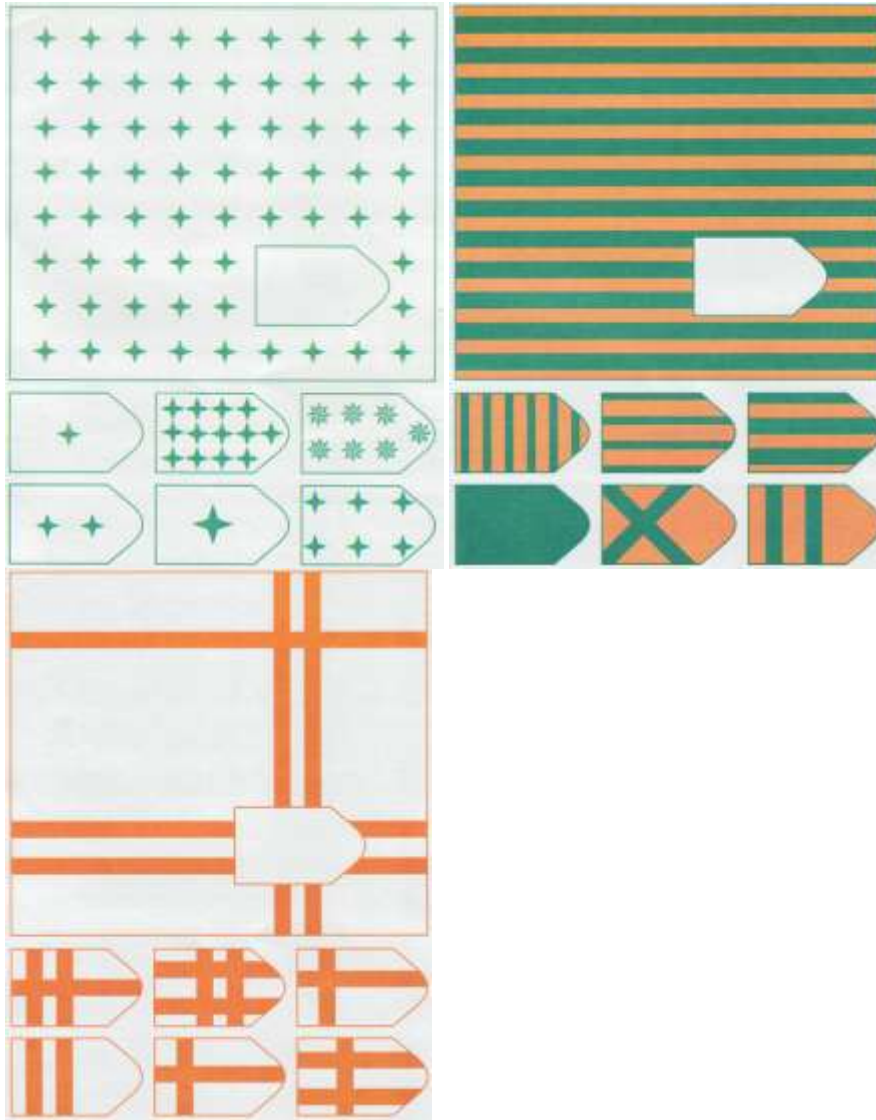


Рис.14 Найти различия в двух картинках



Рис.15 Проанализировать нелепую картинку



Рис.16 Найти букву среди графически сходных (по Б.Г.Ананьеву)

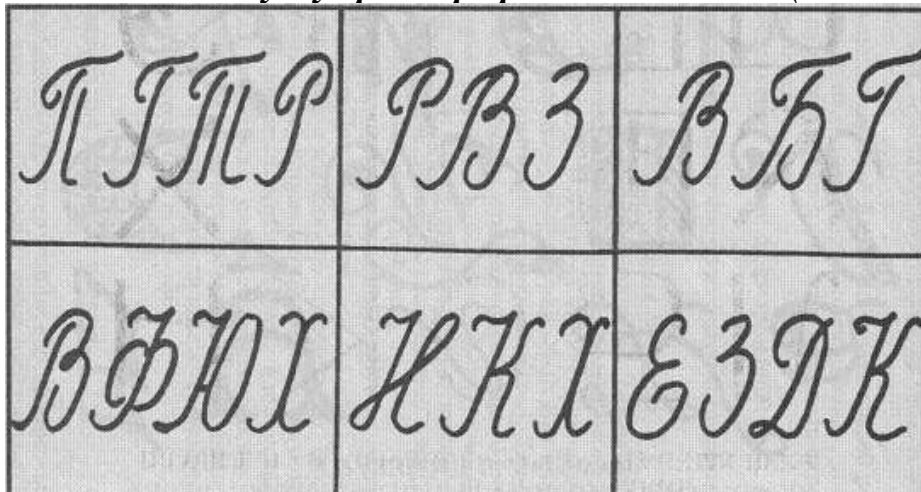


Рис.17 Обвести контуры букв, выполненные пунктиром



Рис.18 Дописать буквы

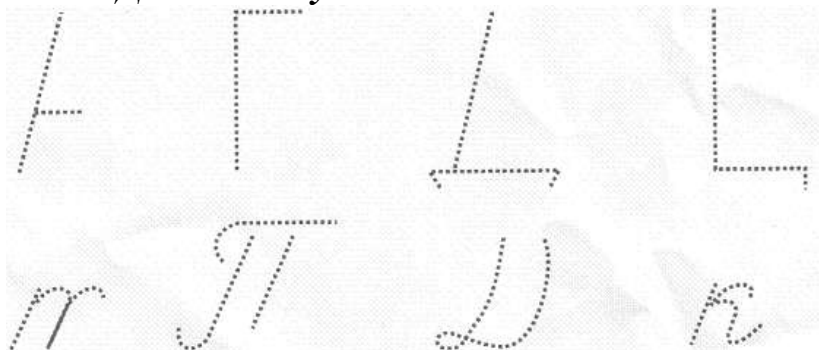


Рис.19 Определить правильно и неправильно написанные буквы



Рис.20 На фоне контурных изображений предметов найти «спрятавшиеся» буквы

