

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

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»
(наименование)

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

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

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

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

Обучающийся

О.В. Ксавериева

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент А.Ю. Козлова

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2022

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение значимой проблемы современного образования – формирование графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.

Выбор темы обусловлен противоречием между необходимостью специальной работы по формированию графомоторных навыков у детей с задержкой психического развития и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий осуществления этого процесса.

В ходе работы решаются следующие задачи: провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития; выявить исходный уровень графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития; определить и апробировать психолого-педагогические условия формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.

Бакалаврская работа имеет новизну, теоретическую и практическую значимости; состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (28 наименований) и 3 приложений. В тексте представлены 8 таблицы и 2 рисунка. Текст бакалаврской работы изложен на 61 странице. Общий объем работы с приложениями – 74 страницы.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические аспекты проблемы формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития	9
1.1 Теоретический анализ проблемы формирования и коррекции графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития в психолого-педагогических исследованиях	9
1.2 Психолого-педагогические условия формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития	27
Глава 2 Экспериментальное исследование психолого-педагогических условий формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития	37
2.1 Выявление уровня графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.....	37
2.2 Реализация психолого-педагогических условий формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития	44
2.3 Выявление динамики в уровне графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.....	52
Заключение.....	57
Список используемой литературы.....	59
Приложение А Протоколы констатирующего эксперимента	62
Приложение Б Консультация для родителей «Формирование графомоторных навыков у детей с задержкой психического развития».....	63
Приложение В Пособие для развития графомоторных навыков у детей с задержкой психического развития	71

Введение

В соответствии с «Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития дети с задержкой психического развития могут реализовать свой потенциал социального развития при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания – образования, обеспечивающего удовлетворение как общих с нормально развивающимися детьми, так и особых образовательных потребностей, заданных спецификой нарушения психического развития» [28]. Так, успех социализации детей с задержкой психического развития в обществе предопределяется получением образования как одним из векторов развития ребенка. Возможность получения образования всеми детьми независимо от ограниченных возможностей здоровья законодательно закреплена Конституцией РФ (статья 43), Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 года. Письмом Минобрнауки РФ от 18.04.2008 № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» определено, что необходимо обеспечить развитие дифференцированной сети учреждений, осуществляющих деятельность по ранней диагностике и коррекции нарушений развития у детей, оказанию психологической, педагогической, социальной, медицинской, правовой помощи семьям с детьми, имеющими недостатки в физическом и (или) психическом развитии, по месту жительства; создание вариативных условий для получения образования детьми; организовывать обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в обычных дошкольных образовательных учреждениях, общеобразовательных учреждениях, учреждениях начального профессионального образования, других образовательных учреждениях, которые не являются коррекционными.

На сегодняшний день можно наблюдать заметное увеличение среди учащихся начальной школы детей, которые испытывают ряд проблем во время освоения письма. В частности, это имеет отношение к детям, которые имеют задержку психического развития. Данное явление связано с тем, что у детей с задержкой психического развития наблюдается замедленное развитие эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер. Одной из причин нарушения письма у детей с задержкой психического развития является недостаточная сформированность графомоторных навыков.

Принимая во внимание дефиницию, предложенную ученым Н.Г. Агарковой, можно сказать, что «графомоторные навыки представляют собой определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменно звуки и их соединения» [1]. Ученые Е.А. Логинова, И.Ф. Марковская указывают на то, что «причины нарушения развития графомоторных навыков детей с задержкой психического развития многообразны» [20]. К их числу относятся: неполное формирование зрительного восприятия и памяти. «Трудности в овладении графомоторными навыками обнаруживаются в первый год обучения и отчетливо проявляются при увеличении письменных заданий» [20].

Проблемам нарушения письма у детей посвящены работы О.Б. Иншаковой, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, А.Р. Лурии, Л.Г. Парамоновой, И.Н. Садовниковой. Особенности развития графомоторных навыков описаны в работах Н.Г. Агарковой, М.М. Безруких, А.Д. Ботвинникова, Е.В. Гурьянова, В.А. Илюхиной. Непосредственно составлением методических рекомендаций по формированию графомоторных навыков детей с задержкой психического развития занимались Т.В. Астахова, С.Н. Лысюк, Г.Г. Мисаренко и другие.

Однако, несмотря на значительное число проведенных исследований проблема формирования графических и моторных компонентов письма, создания психолого-педагогических условий для их формирования у

младших школьников с задержкой психического развития остается актуальной и требует дальнейшего изучения.

Теоретический анализ исследований данной проблемы и опыта практической деятельности позволил выявить **противоречие** между необходимостью специальной работы по формированию графомоторных навыков у детей с задержкой психического развития и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий осуществления этого процесса.

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

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована **тема исследования**: «Психолого-педагогические условия формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития».

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

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

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

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

- разработка коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование предпосылок навыка письма: зрительно-

пространственного восприятия, фонематического восприятия, зрительно-моторной координации, мелкой моторики рук;

– реализация коррекционно-развивающей программы в работе с детьми с задержкой психического развития на уроках по русскому языку;

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

Задачи исследования:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.

2. Выявить исходный уровень графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.

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

Теоретико-методологическая основа исследования:

– работы по формированию навыков письма у детей (М.М. Безруких, Е.В. Гурьянов, Е.Н. Соколовой, Л.С. Цветковой);

– исследования особенностей графомоторных навыков у детей с задержкой психического развития (Е.А. Екжанова, Е.С. Кузичева, Р.Д. Тригер).

Методы исследования: теоретические (анализ и обобщение литературы по теме исследования); эмпирические (психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы); методы обработки данных (качественная и количественная обработка экспериментальных данных).

Экспериментальная база исследования. МОУ СОШ № 38 станицы Нововеличковской Динского района, Краснодарского края. В исследовании

принимали участие 10 учащихся второго класса с задержкой психического развития.

Новизна исследования заключается в том, что в нем определены психолого-педагогические условия формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития; разработана коррекционно-развивающая программа формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.

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

Практическая значимость работы заключается в том, что разработанная коррекционно-развивающая программа формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития, содержащая комплекс подобранных упражнений на формирование зрительно-пространственного восприятия, зрительно-моторной координации и мелкой моторики, может быть использована учителями, учителями-дефектологами.

Структура бакалаврской работы: введение, две главы (теоретическая и практическая), заключение, список используемой литературы (28 источников), 3 приложения. В тексте представлены 8 таблицы и 2 рисунка. Основной текст работы изложен на 61 странице. Общий объем работы с приложениями – 74 страницы.

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

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

Одной из особенностей общего развития учащихся младшего школьного возраста выступает развитие речи. Говоря о речи, можно смело утверждать, что это явление разносторонне. Не менее важным элементом речи служит письмо. Оно применяется в контексте способности применять графические знаки с той целью, чтобы выразить все то, что подразумевает собой речь, в том числе и то, о чем думает человек. Письменная речь состоит из графических навыков. Она служит наиважнейшим фактором общего развития каждого ребенка. Навыки письма не могут развиваться успешно, если дети не имеют умения владеть техникой письма, а также графические способности.

Исходя из опыта и практики, можно сказать, что обучение письменности продолжает оставаться сложным периодом для детей, которые только приступили к школьному обучению. Развитие письменных навыков, как правило, не интересует детей, что, в свою очередь, неблагоприятным образом отражается на процессах, связанных со становлением необходимых графических способностей. Первая стадия заключается в том, что детей обучают написанию букв, однако в дальнейшем обучение будет целенаправленно делать упор на работе над стилями различных элементов.

Количество школьников, которые испытывают сложности во время обучения письму, возрастает ежегодно. Присутствует ситуация, где наблюдается следующее – развитие графических навыков у детей младшей школы происходит непосредственно в процессе продолжительных

упражнений. С точки зрения многих специалистов, становление графических навыков выступает достаточно долгим процессом.

Важнейшей проблемой, требующей разрешения, выступает обучение в рамках начальной школы графическому письму школьников, имеющих ментальные нарушения, задержку психического развития, поскольку письменность служит «фундаментом» всего образования в целом. Формированию у таких детей письменных навыков присущ ряд аспектов.

«Графика» выступает в качестве основополагающего понятия в методике обучения на начальном этапе. Ученые-лингвисты рассматривают данное понятие в качестве «начертания письменных или печатных знаков, букв» [21]. «Графика представляет собой целый раздел лингвистической науки, который исследует механизм взаимодействия звуков (фонемой) речи с буквами письма, рисунком буквы, которые, в первую очередь, воспринимаются зрительно, и непосредственно с процессом изображения» [17].

«Навык представляет собой действие, которое формируется за счет повторения, свойственно наличие высокого уровня освоения и при котором отсутствует поэлементная сознательная регуляция» [17]. «Термин «графомоторный навык» вбирает все содержание графики, как раздела лингвистики, включая в себя начертание письменных букв или печатных знаков букв» [1, 11].

«Навыки являются компонентами практической деятельности, которые проявляются в выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства посредством повторных упражнений» [17]. Навыки графического характера представляют собой конкретные общепринятые положения и движения руки, которые дают возможность отобразить, как пишутся звуки и их взаимосвязи.

Навык овладения письмом, в «исследованиях Н.А. Агарковой, М.М. Безруких, О.Б. Иншаковой, Р.Д. Триггер, Н.С. Пантиной, О.С. Филиповой, может обозначаться, как: «графомоторный навык» [1, 7, 27],

«элементарный графический навык», «базовые графические умения и навыки», «базисные графические движения», «графические умения», «двигательный навык письма» [1, 7, 27].

По мнению ученого Н.Г. Агарковой, «...графический навык – это автоматизированный способ дифференцирования и перекодирования звуков речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и, вместе с тем, осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов)» [1, 11].

С точки зрения еще одного автора – А.К. Аксенова, «графический навык – это сложное рече-руко-двигательное действие, которое проявляет себя, с одной стороны, как речевое (интеллектуальное), а с другой, как, двигательное действие» [2]. Ученый отмечает, что письмо выступает в качестве сложнейшего рече-руко-двигательного действия, которое, по сути, является предметом особого изучения и освоения. «Графомоторный навык включает в себя определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения. Писать буквы красиво, разборчиво, четко, быстро позволяет только правильно сформированный графический навык. Неправильно сформированный графический навык приводит к ряду трудностей письма: медленный темп, неразборчивый, небрежный почерк. А переделка неправильного графического навыка непросто затруднена, но порой невозможна» [1].

«По мнению А.Г. Зикеевой, Е.А. Кинаш, А.Р. Лурия, графические навыки письма имеют прямое отношение к навыкам сенсорной моторики» [14]. Например, исследователь А.Р. Лурия убежден в том, что «графические навыки письма связаны с учебной деятельностью человека и обслуживают процесс письменной речи» [21]. «Непосредственно в этом заключается специфическая особенность и одновременно сложный процесс их становления. При этом также говорится о том, что навыки графики могут формироваться не обособленно, а, напротив, в совокупности с орфографией, чтением, развитием письменности» [22].

Ученые А.Р. Лурия, Е.В. Гурьянов, М.М. Безруких, С.П. Ефимова, Е.В. Новикова, Н.В. Новоторцева, С.Е. Гаврина считают, что графомоторные навыки обуславливаются сформированностью следующих факторов:

- «зрительного и двигательного контроля (зрительно-моторной координации);
- развитой мелкой моторики (ручной умелости)» [7, 10, 22];
- «пространственных представлений (знания «телесной схемы»; умения видеть графему и ее точное расположение);
- чувства ритма (способности, проявляющейся при воспроизведении ритмически организованных элементов временного ряда);
- умения анализировать предмет, его изображение; процессы соизмерения;
- зрительного внимания; необходимого объема распределения внимания для предотвращения графических ошибок (антиципаций, персевераций)» [7,10, 22].

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

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

соблюдается расположение букв по линии строки, наблюдается ломанность, «заборность» письма» [27].

Ученые Г.Н. Рахмакова, Е.И. Скиотис, Р.Д. Триггер отмечают, что «существенно сниженный уровень сенсорных процессов учащихся с интеллектуальными нарушениями, приводит к несформированности навыка зрительно-двигательных образов буквенных знаков, что также приводит к затруднениям на письме, примером тому служит неумение писать буквы связно»[14]. Авторы сходятся во мнении, что «младшие школьники с задержкой психического развития практически владеют грамматическим строем родного языка, однако испытывают при этом определенные трудности, которые выражаются в аграмматизме, в неумении правильно изменять слова и строить предложения, в недостаточном понимании грамматических форм» [2].

Графомоторные навыки это конечный результат в сложной последовательности действий, которые определяют способности ребенка к «письму, они влияют: на каллиграфию, и на весь процесс письма в целом. Например: сложности в написании по памяти элементов букв, иногда очень затормаживают внимание ребенка, что приводит к разрушению всей цепочки действий.

Развитие графомоторных навыков, вместе с формированием «с изобразительной деятельностью» [3], в онтогенезе сегодня заметно эволюционирует. Наиважнейшей функциональной особенностью, обуславливающей данный процесс, выступает «зрительно-моторная координация. Достаточно долгий период дошкольного возраста регуляция изобразительных движений происходит, как правило, за счет двигательного анализатора.

В возрасте от 1 года до 4-5 лет свойственно освоение произвольной регуляции движений руки» [10]. В 1-1,5 года ребенок может зажимать ручку в ладошке, что сильно сковывает его движения, он делает попытки нарисовать что-либо конкретное, радуясь непосредственно данному

процессу, и это действие его сильно увлекает. За счет кинестезии можно контролировать процесс выполнения, а также давать обратную связь (афферентацию) [16]. Таким образом, занимаясь рисованием, дошкольники основываются на так называемую «память руки», при этом зрительный контроль над каждым движением практически не присутствует.

В возрасте двух-трех лет дети могут уверенно держать карандаш сверху, сжимая его в ладони, что дает им возможность делать непростые движения, которые отчасти спонтанны и практически не ограничены какими-либо рамками.

С трехлетнего возраста дети умеют рисовать линии наиболее четкие, не такие разрозненные, то есть они не выглядят уже как бессмысленные повторения. В три года заметно улучшается координация вертикальных движений, однако есть момент не достаточно уверенного и качественного исполнения имитационных движений. Трехлетний ребенок рисует овалы не неровной формы, однако их присутствие в рисунках заметно увеличилось.

В три-четыре с половиной года у детей сформированы умения правильным образом держать ручку и выполнять свободные осознанные движения им. Улучшается «координация движений и зрительно-пространственное восприятие, что дает возможность ребенку неплохо копировать. То есть ребенок, уже имеет умение изображать пропорции фигур, ограничивать протяжённость линий и рисовать их относительно параллельным» [18]. Также отметим, что рисунки детей начинают носить различные сюжетные характеры. Ребенок не просто рисует, но также делает первые попытки в подписании своих работ [18].

«Исследователи трудности в обучении навыку письма часто связывают со зрительными расстройствами (Б.Г. Афанасьева, Л.В. Занков и другие)» [11]. Так, ученый П.Б. Шошин утверждает, что «недостаток зрительного восприятия данной категории детей связан с нарушениями, которые происходят, когда перерабатывается сенсорная информация» [27]. Это свидетельствует и работа П.Л. Горфункеля, который утверждал о «важности

роли зрительных представлений в формировании элементарных навыков письма» [3]. Также ученый считает, что «лишь посредством зрительных представлений может установиться характерная для сформированного письма «ассоциация слухоречедвигательного с рукодвигательным представлением» [3].

По мнению В. Гурьянова, «в преддошкольном возрасте, дети, беря в руки карандаш или ручку и чертя на бумаге, еще не контролируют, не направляют зрением свою руку. На много позднее в этот процесс подключается зрительный контроль» [25].

«Различные действия ребенка, как то: занятия лепкой, конструированием, поделками из бумаги, пальчиковая гимнастика, способствуют развитию мелких мышц руки, учат видеть форму и воспроизводить ее. Однако движения, необходимые для письма, не могут быть воспроизведены ни в лепке, ни в рисовании. Процесс письма вовлекает в работу другие движения пальцев, зрительное восприятие также подчинено иным целям, чем в изобразительной деятельности.

Таким образом, эти интересные для детей занятия носят подготовительный характер. Таким образом, эти интересные для детей занятия носят подготовительный характер» [25]. В раннем возрасте дети при успешно созданных условиях могут освоить комплекс навыков и «умений, которые нужны для обучения письму в школе. Ребенок обучается движениям, которые необходимы для контроля нажатия карандаша на бумаге, осваивает навык распознавания графических символов по форме, нахождения по отношению друг с другом. Параллельно ребенок осваивает навык контролировать движения руки в соответствии с графическими заданиями, которые он перед собой ставит» [25].

В возрасте пяти лет ребенок может провести горизонтальные и вертикальные прямые. У него получается контролировать длину линии, которые становятся с каждым разом ровнее и четче. Это объясняется тем, что малыш освоил разные способы работы с карандашом: как держать карандаш,

нажимать на него. В возрасте шести лет ребенок уже пытается освоить написание элементов букв.

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

В возрасте шести лет ребенок отличается тем, что у него уже присутствует навыки исполнения различных графических движений, линий. Постоянная работа в форме рисования заметно улучшает его движения, способствует развитию зрительной памяти и пространственному восприятию, формируя вместе с тем базу для последующего обучения письменности.

В дальнейшем «ребенок узнает смысл письма как средства общения между людьми и как способа фиксации мысли; знакомится с фонетическим принципом письма, учится выделять звуки в словах и обозначать их печатными и рукописными знаками на письме» [16].

«С точки зрения физиологии фундаментом данных достижений выступает распределение, связанных с письменностью слуховых, зрительных и кинестетических раздражителей; фокусировка возбуждения и торможения в каких-либо конкретных пределах двигательной зоны коры, ведение к сбалансированности возбуждения и торможения во время рисования самых простых графических форм и их соединений и формирование множества связей временного характера» [21].

Кроме того, отметим и то, что шести-семилетний возрастной период является активным, то есть сензитивным для того, чтобы развивать кисти рук. Именно сейчас при организации разных форм деятельности, при

использовании различных заданий, возможно достижение благоприятных результатов в улучшении пальцевой моторики рук [11].

Со временем можно говорить о том, что наблюдается межсенсорное включение кинестетических ощущений при творческой деятельности, в частности рисования, в отношении зрительных образов. Рука как будто бы «учит глаз». В шести-восьмилетнем возрастном периоде наблюдается оптимальный уровень развития межанализаторной интеграции. Вместе с тем глаза начинают принимать непосредственное участие в процессах, связанных с управлением движениями. Таким образом, наступает момент, когда зрительно-моторная координация является главным фактором в регуляционных процессах графомоторных движений и формировании надлежащих навыков. В связи с этим сформированность этих умений и навыков относится к числу характеристик «школьной зрелости» [22].

Описывая данные результаты со стороны психологии, отметим, что ребенок, еще будучи дошкольником, начинает овладевать способностью формировать перед собой «обычные графические задачи, начинает учиться навыкам контроля процесса их решения и, достигая положительное их осуществление, обучается управлению как своими движениями, так и своей концентрацией на чем-либо.

Другими словами, от движений рефлекторного характера, используя подражание, дошкольник начинает сознательно и целенаправленно действовать» [27]. Все это говорит о том, что «обучение графомоторным навыкам в школе является продолжением и развитием начинающегося уже в раннем детстве весьма сложного и разностороннего физиологического, психологического и педагогического процесса» [16].

В развитии графомоторного навыка письма ребенка Т.П. Сальникова отводит место трем главным этапам.

I этап – аналитический. Этот этап характеризуется выделением и освоением школьниками основных компонентов образа действия, а так же пониманием сущности. Особая ценность проявляется не только в степени

развития ребенка, в сформированности у него знаний и умений, но и в методе толкования и в понимании выполненного действия. По мнению Е.В. Гурьяновой и А.Р. Лурии «... в начале обучения письму (на первом этапе) дети сосредотачивают свое внимание на множестве деталей, характеризующих пространственную ориентацию движений и графическую правильность выполнения («откуда начинать, куда вести, где закончить»), не говоря о том, что одновременно решается задача перекодировки фонемы (звучащей буквы) в графему» [22]. Начальная ступень навыка совмещает в себе непростое, местами замысловатое строение и специфичность, которая в свою очередь выделяет её среди всех дальнейших стадий получения знаний и умений и уже выработанного навыка. Справедливая обоснованность начальной стадии – сконцентрированная внимательность к «графике (то есть постоянный контроль, сличение, корректирование по ходу действия) и назначает кратковременный алгоритм движений при развитии письма на данном этапе» [22].

II этап – условно назван синтетическим. Структура этой части включает в себя объединение различных компонентов в единую целенаправленную деятельность. Особую значимость имеет образование зрительного и двигательного контроля при письме. Ребенок усваивает особые правила, наблюдает и запоминает, как и где находится его рука при письме, как ведут себя буквы, куда он их вписывает, а также учиться сознавать и понимать, что он написал, и правильность написания. Если ученик увидел несовпадения и ошибки в написанном, он их исправляет.

III этап – автоматизация. Заключительный этап, ведь именно в нем мы можем увидеть конечный результат двух предыдущих. Когда дети подходят к нему, у них четко сформирован навык письма как действия, в то же время нехваткой поэлементной сознательной регуляции и контроля. Ярким примером усвоения навыка письма становятся: быстрота, плавность, легкость выполнения. Все это стало простым достижением развития движений и последовательности действий.

Считают что, в момент образования навыка основой являются тренировка и упражнение. Без данных действий ни о какой сформированности навыка не может идти речи, хотя сами по себе упражнения полезны и разумны, правда на конечном этапе. А на начальных этапах они лишь осмысленная практика.

Продолжительность и особенности 2 и 3 этапов указывают на то, насколько благополучно был проведен процесс образования навыка при его зарождении. Таким образом, принято считать, что «... формирование навыка завершается к 10-11 годам, то есть тогда, когда становится стабильным почерк, когда увеличение скорости или какие-то дополнительные «помехи» (грамматические задания, необходимость сосредоточить свое внимание на содержание текста, или необходимость выразить свою мысль письменно) не будет искажать почерк и не приведут к его изменению, нарушению» [9].

Из этого следует, навык овладения письмом обозначается как «графомоторный навык». Графомоторные навыки школьника развиваются постепенно. Их усовершенствование является непростым физиологическим, психологическим и педагогическим процессом. Графические движения, которые являются двигательным актом письма, принадлежат к «классу добровольных двигательных навыков, реализация которых организована многоуровневой функциональной системой» [9].

Затруднения в период обучения детей «графической деятельности» обширно рассматриваются в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе. Графомоторные навыки являются последним звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Навыки могут иметь правильность и скорость написания, но соразмерность письма эстетическим нормам имеет влияние не только на чистописания, но и на весь процесс письма» [9]. Их развитие в онтогенезе терпит большие преобразования наряду с формированием зрительной активности. Согласование рук и глаз служит ценным приобретением, от которого зависит этот процесс.

Анализ литературы по теме исследования свидетельствует, «что графомоторные навыки письма неразрывно связаны с функционированием всей психики в целом и с различными психическими процессами в частности. Успешность овладения графомоторными навыками, обусловлена, состоянием предпосылок данного вида деятельности. К ним относятся зрительно-пространственная координация, моторика, восприятие пространства» [25], серийная организация движений.

Таким образом, процесс образования графических навыков и подготовка к письму – очень сложный психофизиологический процесс, взаимосвязанный с функционированием разных участков коры головного мозга, слуховыми и зрительными органами, артикуляционного аппарата. Почти у 70% детей с задержкой психического развития выявлены проблемы в моменте изучения письма и чтения. У многих школьников это накладывает определенный отпечаток, переходящий в стойкую дисграфию и дислексию.

Исследователи в этой области пытались понять, что же именно мешает овладению письмом, что приводит к дисграфии? Какой именно элемент является наиболее главным? На основе анализа исследований, был сделан вывод, что такой элемент это «нарушения речи, носящие периодический характер и затрагивающий все стороны речевой системы (Р.Е. Левина, В.А. Ковшиков, Ю.Г. Демьянов, Е.В. Мальцева, Е.А. Логинова, Р.И. Лалаева и другие)» [18, 20].

Задержка психического развития влияет на успехи детей при письме. Типичные ошибки следующие: пропуски букв, слогов, перемешивание букв, которые обозначают акустически и артикуляционно сходные звуки, в том числе ошибки, которые зависят не от усвоения и неумения применять грамматические правила. У детей с задержкой психического развития необходимые для письма психические процессы несовершенны. По мнению таких исследователей, как Т.В. Власова, М.С. Певзнер, Т.И. Лубовский, А.Р. Лурия, это связано с тем, что «оказываются в разной степени

недостаточно развитыми компоненты структурно-функциональной организации мозга» [21].

«Задержка психического развития (далее – ЗПР) у детей является сложным нарушением, при котором у разных детей страдают разные компоненты их психической, психологической и физической деятельности» [19]. «При ЗПР имеет место неравномерность формирования различных психических функций, типичным является сочетание, как повреждения, так и недоразвития отдельных психических функций с сохранными. При этом глубина повреждений и/или степень незрелости может быть также различной» [19].

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

«Речь младших школьников с задержкой психического развития удовлетворяет потребности повседневного общения и не имеет грубых нарушений лексики и грамматического строя, но им трудно грамотно выражать свои мысли, речь их отличается бессвязностью, отсутствием логики, ясности, выразительности. Речь таких детей отличается бедностью словаря и грамматических конструкций, у них недостаточно развит фонематический слух. Фонематическая недостаточность порождает ошибки на замену согласных, сходных по артикуляционному и акустическому признакам: б-п, в-ф, г-к, д-т, з-с, ж-ш, а также ч-щ, ц-с, ц-ч, м-н, р-л» [8, 14].

Дети с задержкой психического развития имеют крайне неустойчивое внимание, а также медленное переключение и быструю истощаемость. Но внимание – это главная составляющая успешного обучения.

«Память у таких детей снижена. Особенно страдают те ее виды, которые требуют участия мыслительных процессов (опосредованное запоминание). Снижены и наиболее элементарные виды памяти» [11].

«У детей возникают затруднения при написании букв, различающихся только по пространственному расположению отдельных элементов,

отмечается зеркальное написание некоторых букв и цифр, с ошибками выполняются задания, связанные с пространственной организацией действий (конструктивный праксис) и движений» [22].

Недостаточность мышления, и в первую очередь словесно-логического, имеет широкие проявления при ЗПР. Умственную работу школьников с ЗПР характеризуют инертность, низкая продуктивность и самостоятельность, неустойчивость [9].

«Школьники имеют затруднения в определении дифференцированных связей и отношений, а также выделении основных характерных признаков и свойств, их мысли связаны с определенной ситуацией, отклониться от которой они во многих случаях не могут. Наблюдения выявляют недостаточное количество аналитико-синтетических операций (особенно умственного анализа), проблемы в установлении равенства при необходимости брать во внимание многие параметры, затруднения в переносе понятого при выполнении таких же действий, решении задач» [9].

У младших школьников наблюдается небольшая степень нарушений в наглядно-действенном мышлении, замечается недостаточность наглядно-образного [8]. Еще одной спецификой мышления детей с задержкой психического развития значителен снижение познавательной активности. Школьники почти совсем не задают вопросов о предметах, что особенно ярко проявляется в младшем школьном возрасте [25].

Исследования психологов позволили установить, что большей части детей с задержкой психического развития «неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, пространственные и временные нарушения, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ. Также им свойственна замедленность восприятия, когда обнаруживаются связанные с недостатками восприятия ошибки при списывании текста, воспроизведении фигур по зрительно представленным образцам. Также эти недостатки проявляются при усложнении условий

восприятия, когда например, изображения показываются повернутыми или уменьшается их четкость» [5, 11].

Детям с ЗПР в наибольшей степени требуется время для того, чтобы принять и переработать впечатления воспринимаемые зрением, слухом. В особенности, данное явление можно увидеть в рамках присутствия ряда сложных факторов (к примеру, если имеется сразу несколько речевых раздражителя, которые носят важное для ребенка смысловое и эмоциональное содержание).

«Недостатки этой функции усугубляются при осложненных условиях: перечеркивании контура рисунка побочными штрихами, быстром предъявлении изображении. При копировании рисунка также прослеживается стратегия пофрагментарного воспроизведения» [20].

С точки зрения таких ученых, как Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева, «нарушение зрительного восприятия у младших школьников ведут к трудностям выделения фигур, цифр, букв, соотношения их частей, определение величины, четкого дифференцирования различия и сходства, близких по конфигурации или зеркальных элементов» [5]. Притом исследователи также указывают на то, что «несформированность зрительного восприятия, обычно заключается в том, что это дефицит не отдельной взятой функции, а дефицит интегративного взаимодействия этих функций. Как следствие, у школьников с задержкой психического развития наблюдается несовершенство зрительно-двигательной координации» [5, 13].

Дети с задержкой психического развития «в отличие от своих нормально развивающихся сверстников с значительным опозданием овладевают навыками пространственной ориентировки» [9]. Дети имеют проблемы в ощущении собственного тела, в понятии правой и левой его стороны; им сложно ориентироваться в расположении предметов по отношению к своему телу, а также отношению предметов друг к другу. Дети, у которых есть задержка психического развития, позднее, чем их ровесники, определяют ведущую руку.

Дети с ЗПР имеют такую черту, как эмоциональная неустойчивость. Они испытывают затруднения в общении с коллективом, а также имеют часто возникающие скачки настроения и повышенную утомляемость [8].

У школьников с ЗПР отличается от нормы развитие саморегуляции в деятельности. У ребенка с ЗПР неадекватная самооценка, слабость познавательных интересов, малый уровень притязаний и мотивации, играющие большое значение в формировании и развитии познавательной деятельности. Ядро саморегуляции деятельности – самоконтроль, то есть умение следить за своими действиями в процессе работы, сравнение итогов с образцом и рассматривание их, у детей с задержкой психического развития чаще всего также не сформирован [22]. Это видно в недостатке «потребности и навыка самопроверки, неосознании допущенных ошибок. Дети, с несформированным механизмом организации деятельности не используют правила (заменяют буквы, сливают предлоги и слова, не ставят точку – не разделяют предложения)» [27].

Отмечается, что одной из особенностей детей с ЗПР является «...слабая эмоциональную устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий, суетливость, частая смена настроения, неуверенность, чувство страха, манерничанье, фамильярность по отношению к взрослому» [8].

Е.В. Логинова отмечает, что «процесс обучения письму у детей с задержкой психического развития значительно осложняет несформированность механизмов, отвечающих за состояние «фона» двигательной активности – тонус мышц, поддержание позы, координацию движений» [20].

Несовершенство деятельности нервной системы делает движения детей с ЗПР «неловкими, препятствует их согласованности и плавности. Изменение (повышение или понижение) мышечного тонуса обуславливает утомляемость кистей рук. В связи с этим ребёнок не может длительное время удерживать

карандаш или ручку. Нарушается тонкая дифференцированная моторика, могут отмечаться «зеркальность», персеверации движений в сенсублизированных условиях» [24].

«Недоразвитость ручной моторики у детей с ЗПР, как правило, начинает проявляться при различных тестированиях, где требуется последовательно воспроизводить серии определенных движений. У школьников с ЗПР наблюдается в большей степени затрудненность контроля и регуляции собственных движений, и страдает кинетическая организация двигательных актов. В особенности резко такая недостаточность проявляется при наращивании темпа и усложнении условий выполнения заданий» [27].

«Дислакация мышечного тонуса, его нестабильность, неполноценность пальцевого праксиса служат источником быстрой утомляемости мышц пальцев и кистей рук, определяют неточность и истощаемость движений, кроме того нарушение согласованности и плавности. Исполнение школьниками двигательных проб говорит о том, что особенно сложно, для этих учащихся стала динамическая организация и координация движений. Дети сомневаются в переключении с одного движения на другое, в удержании и автоматизации заданной последовательности, у них быстро появляется усталость в виде изменения темпа движений, увеличения количества неточных и сопутствующих движений» [6].

Исследовательская работа в отношении графомоторных навыков, у школьников с ЗПР, выполненная Е.А. Логиновой, говорит нам о том, «что у них затруднено воспроизведение рядов с одинаковыми элементами, так и рядов с заменяющими друг друга элементами разной величины. При выполнении графических заданий у детей наблюдается напряжение руки, частый отрыв ручки от бумаги, трудности в соблюдении графических элементов и их последовательности, замены элементов, невозможность плавного перехода от одного элемента к другому, медленный темп записи» [20].

Все описанные нарушения очень затрудняют обучение младших школьников с ЗПР.

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

- «зрительно-двигательный тип графических ошибок – зеркальное письмо, замена букв, имеющих сходные элементы, смешение величины и формы элементов букв, написание лишних элементов. Например: ж-х, д-б, з-е, ц-ш, о-а, и-у;
- каллиграфические ошибки – нарушение качественной стороны графического навыка: ширины, высоты и наклона элементов букв, способов соединения букв и отсутствие связности букв при письме; несоблюдение интервала между буквами в словах, между словами на строке; слишком узкие или растянутые буквы; чрезмерный наклон вправо или влево; разнонаправленность наклона; несоблюдение расположения букв по линиям строки; полная неразборчивость почерка, вычурность, ломанность, угловатость письма» [6, 27].

«Представленные два типа графических ошибок служат последствием отсутствия сформированности зрительно-двигательной системы управления системой движений пишущей руки и сложности их взаимодействия со слухозрительным восприятием звука-буквы» [11].

В «ходе исследования письменных работ детей с дисграфией Т.Ю. Обнизовой и Т.В. Ахутиной были выявлены моторные ошибки: ошибки кинестетического запуска, графический поиск при написании букв, лишние элементы при написании букв, недописывание элементов букв, персеверации букв. Следующую группу ошибок представляли – оптико-моторные ошибки: смешение оптически сходных букв, неточность передачи графического образа буквы, неадекватное начертание букв. И в последнюю группу ошибок входили регуляторные ошибки: смешения на письме букв е-е, и-й» [27].

Таким образом, развитие графических умений детей младшего школьного возраста с ЗПР осуществляется со «специфическими

трудностями. Недостаточность познавательной активности, низкий уровень развития мелкой моторики, нарушение координаций движения, трудности регуляции и контроля двигательного акта, замедленность процесса переработки сенсорной информации, несовершенство зрительного восприятия и зрительно-моторных координаций, а также слабость самоконтроля затрудняют овладение графомоторными навыками. Наибольшей эффективностью для развития требуемого навыка, по мнению нейропсихологов, обладают дидактические игры» [9, 10].

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

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

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

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

«Психологические условия – это совокупность явлений внешней и внутренней среды вероятно влияющих на развитие конкретного

психического явления; причем это влияние опосредовано активностью личности, группы людей (Н.И. Конюхов)» [17].

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

Требования Федерального государственного образовательного «стандарта к психолого-педагогическим условиям реализации основной общеобразовательной программы начального общего образования (ООП НОО):

- обеспечение преемственности содержания и форм организации образовательного процесса по отношению к начальному уровню общего образования с учётом специфики возрастного психофизического развития учащихся, в том числе особенностей перехода из младшего школьного возраста в подростковый;
- формирование и развитие психолого-педагогической компетентности участников образовательного процесса;
- обеспечение вариативности направлений и форм, а также диверсификации уровней психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса» [28].

«Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в современном образовательном процессе является создание системы психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме» [28]. Система психолого-педагогических условий предполагает достижение комплекса задач:

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

- определение наиболее адекватных путей и средств развивающе-коррекционной работы с обучающимися;
- «реализация собственно психологической развивающе-коррекционной работы на протяжении всего образовательного процесса» [14].

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

Методические рекомендации по формированию графомоторного навыка у детей с нарушением интеллекта рассматриваются в работах Е.А. Логиновой, Т.В. Астаховой, Г.Г. Мисаренко и других» [4, 20, 26].

В первую очередь, обратим свое внимание на методики по становлению графического навыка, которые направлены на детей младшего школьного возраста без выраженных нарушений развития.

С точки зрения М.М. Безруких, начинать обучение письменной деятельности необходимо по методике тактирования, то есть «письма под счет. Образовательный процесс формируется согласно системе Д.Б. Эльконина, которая основана на приеме ритмизированного письма» [7]. За счет тактированного письма возможно научиться плавности, четкости, скорости и ритмичности. Данная методика реализуется в 3 этапа:

- содержит «такие упражнения, как: обводка под счет через прозрачную кальку, заготовленных образцов рукописных букв;
- упражнение с калькой. Используя прозрачную кальку, обводят под счет заготовленные рукописные слова» [7];
- содержит такие упражнения, как: «обводка под счет, используя прозрачную кальку предложений, стихов, микротекстов.

На основании данных рекомендаций составлена рабочая тетрадь для формирования графомоторного навыка письма» [7].

«В.А. Илюхиной предложена методика по формированию каллиграфического навыка письма «Письмо с секретом» [15]. Автор пришла к выводу, что «сложнее всего детям написать те элементы букв, где присутствует «овал». Автором было предложено заменить его прямой линией, оставляя овалы только в верхней части буквы. Автор выделила основные элементы письма: прямая, наклонная линия, «поворот на месте», «крючок до середины», «секрет». Упражнения, содержащие вышеуказанные элементы, приучают детей писать в такт, по команде, без отрыва руки от тетради.

Методика М.М. Безруких также осуществляется в 3 этапа:

- развитие мускульной памяти. Содержит комплекс заданий для укрепления моторики пальцев, штриховку, работу с трафаретами;
- развитие тактильной памяти. Используются карточки-образцы для обвода;
- работа с кальками, за счет чего осуществляется рефлексия полученных знаний умений и навыков» [7].

Основным способом формирования навыка принято считать упражнения и тренировку. Невозможно обрести навык, не используя повторения и упражнения. При этом М.М. Безруких отмечает, что «многократные упражнения наиболее эффективны и целесообразны до тех пор, пока ребенок не осмыслил, не осознал «как делать» (то есть не усвоил алгоритм действия, а при написании каждой отдельной буквы-схему, траекторию движения – «откуда начать, куда вести, где закончить»)» [7]. Пока не сформирована задача действий, «упражнять» ребенка бессмысленно и вредно [7].

«Коррекционно-развивающую работу по формированию графомоторного навыка Е.А. Логинова рекомендует выстраивать с учетом рекомендации нейропсихологов» [20], «согласно которым двигательная

(моторная) коррекция способствует активизации развития всех высших психических функций» [20].

«Рассмотрим методики ориентированные на младших школьников с различными нарушениями в развитии. Методику по преодолению у детей неполноценности моторного компонента письма разработала в конце прошлого столетия школьный логопед Т.А. Трубникова» [27]. Данная методика включает в себя ритмичное проговаривание ключевых слов и одновременную запись букв. К примеру, запись прописной буквы Ж: У – «крючок», / – «толчок», г – «шляпа голову не давит». Дети, которые используют в процессе обучения методику Трубниковой, хорошо запоминают написание букв. Это достигается за счет взаимодействия обоих полушарий головного мозга, различных путей получения информации – зрительного, «слухового и тактильного, а также разных способов запоминания и мышления. Левое полушарие обрабатывает информацию логически и последовательно, отвечает за рациональность мышления и анализ. Правое полушарие обрабатывает информацию, которая заключается в символах и образах. Таким образом, в процесс вовлечен весь мозг, что значительно повышает продуктивность работы и сокращает время, необходимое для усвоения правильного написания буквы» [27].

В методике Трубниковой уделяется особое место начальному этапу обучения. Важно развитие крупной и мелкой моторики, координации движений рук при письме. Не менее значимы при этом вращательные кистевые движения. В этот период ребенку необходимо обучиться правильной посадке и держанию ручки, научиться осознанно воспринимать направленность движений, другими словами, необходимо научить правильным условиям письма. Что касается тренировочных занятий, то их рекомендуется начинать с наиболее упрощенных и частично измененных от учебных, поскольку требуется принимать во внимание уже тот письменный навык, что сложился у ребенка. Кроме того, обучение двигательному навыку при письме у большинства детей должно осуществляться в совокупности с

усовершенствованием ряда других функций, применяющихся во время письменной деятельности. Важно прорабатывать дефекты, связанные с произношением звуков, с фонематическим восприятием, построением предложений, тренировке самоконтроля при письме.

С.Н. Лысюк и С.Н. Телкова разработали методику по развитию графомоторных навыков. Методика включает использование росчерков с «приговорками». Авторы считают, что очень важно не отделять письмо от речи, поэтому формирование графомоторного навыка у детей включает сочетание слова и ритма. «Основой для данной методики послужили идеи Е.Е. Шулешко, а также его последовательницы педагога-психолога В.В. Степановой. Авторы уделяют особое внимание превращению росчерка в рисунок-образ. Ключевыми и главными моментами данной методики являются развитие мелкой моторики рук» [23], ритма, умением сочетать слова и «движения, формированием навыка действовать по образцу, умение делать правильный анализ проделанной работы. А также развитию всех познавательных психических процессов и творческих способностей детей, расширению их кругозора, обогащению словарного запаса» [23], развитию нравственно-волевых и коммуникативных качеств.

Т.А. Алипенко разработала программу по развитию визуального восприятия и графомоторных функций у детей. Основными задачами данной программы являются: тренировка зрительного внимания; формирование тактики зрительного восприятия; развитие графомоторных навыков [3].

Т.П. Буцыкина и Г.М. Вартапетова утверждают, что главным в формировании графомоторного навыка является развитие общей и мелкой моторики. «Коррекционную программу, по развитию двигательных умений младших школьников, авторы предлагают проводить по следующим направлениям: координационные способности (развитие общей моторики); развитие точности и равновесия; преодоление излишнего мышечного напряжения; развитие быстроты, силы и гибкости» [10].

Автор Г.Г. Мисаренко советует использовать «упражнения с прописыванием в воздухе различных фигур» [26]. Это способствует формированию кинестетического праксиса. Техника упражнений исключает точное копирование фигур. В ходе занятий у ребенка уходит излишнее напряжение, которое возникает всегда при точном копировании образца. Важными моментами являются положение тела и головы, позы, снятие напряжения мышц руки.

Развитие зрительного и в большей степени зрительно-пространственного восприятия у школьников способствует устранению зеркальных ошибок. Качественные пространственные представления у детей формируются на основе пространственно-зрительного восприятия. Корректировочная работа включает в себя развитие оптических представлений и ощущений. Основой методики с использованием таких упражнений являются материалы психологических тестов по соответствующей теме, в частности, тесты немецкого психолога Г.А. Айзенка.

Т.В. Астахова утверждает, что для коррекции визуальных и моторных нарушений письма важно использовать изобразительные средства. На первом этапе важно сформировать зрительные функции, которые участвуют в процессе письма, а именно зрительное и зрительно-пространственное восприятие, концентрацию внимания. Далее уделяется внимание «формированию моторных функций письма и тактильного динамического праксиса. На третьем этапе происходит формирование зрительно-моторной координации. Все упражнения и задания разработаны для развития умений производить точные, целесообразные движения руки» [4].

«Для устранения специфических нарушений письменной речи ребенка Н.Н. Волоскова рекомендует:

- увеличить и уточнить объем зрительной памяти;
- формировать и развивать зрительное ощущение и представления;
- способствовать развитию зрительного анализа и синтеза;

- тренировать зрительно-моторные координации;
- вырабатывать речевые навыки, отражающие зрительно-пространственные отношения;

- обучать разделению смешиваемых по оптическим признакам букв.

Чтобы ребенок смог лучше запомнить образ букв ему, как правило, рекомендуется:

- трогать, вырезать, лепить их из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, определять сходство и различие оптически сходных букв;

- строить буквы из разных элементов и менять их;

- ряд занятий по развитию зрительного, зрительно-пространственного восприятия» [12], памяти и анализа на предметах и геометрических фигурах;

- проводить разделение букв, похожих по начертанию, в письменных упражнениях [12].

Работу по коррекции двигательной (кинетической) стороны письма И.Н. Садовникова советует начинать с картинок, геометрических фигур, мозаик. Важно уметь дифференцировать данные предметы. Важными упражнениями являются конструирования и реконструирования букв алфавита. Хорошими пособиями могут быть счетные палочки или картонные элементы букв. Ребенок тренируется в анализе состава и структуры графического знака; в синтезе его из элементов; учится сравнивать буквы (от более грубых дифференцировок – к более тонким). На первых этапах воссоздание букв происходит в наглядно-действенном виде, а далее – абстрактно, то есть по представлению.

Когда дети приступают к изучению рукописного письма, используются упражнения с чередованием элементов букв, смешиваемых по кинетическому сходству: по шаблону, по исходной схеме, под команду – с постепенным убыстрением темпа. Основной функцией логопеда является

обучение детей выявлять «опорные», сигнальные признаки, отличающие смешиваемые буквы и обозначаемые ими звуки.

Поэтапная запись смешиваемых букв делается с тихим произношением в двух вариантах: а) разбито, б) целостно. Главной целью всех занятий является закрепление связи между фонемой – артикулемой – графемой – кинемой. Контроль правильности включает все четыре анализатора.

Н.Ю. Горбачевская и О.В. Елецкая утверждают, что «нарушение зрительно-пространственных функций у ребенка ведет к возникновению стойких и множественных дисграфических ошибок оптического характера». Методика данных авторов направлена на развития и уточнения пространственных представлений. Они отмечают важность развития ориентировки в окружающем мире; «пространственных взаимоотношений окружающих предметов; схемы тела находящегося напротив; последовательности предметного ряда; графическое определение направлений» [24].

«Н.Н. Волосковой разработана методика, учитывающая сложную конструкцию и условия построения двигательных поступков, а также особенности нарушений моторики и чувства ритма у детей. Данная методика включает коррекционное воздействие, которое включает в основу последовательное построение программ речевой и неречевой моторики. Особое внимание уделяется системе развития фонематического восприятия. Данную методику можно разделить на две программы» [12].

«Первая программа включает четыре комплекса двигательных занятий: усовершенствование координаций движений рук и ног с постепенно увеличивающейся сложностью двигательной программы; развитие мелкой моторики пальцев и кистей; развитие осязательной координации и чувства ритма (данный комплекс упражнений помогает в исправлении нарушения восприятия, моторики, улучшает зрительно-двигательную координацию, пространственные и временные представления); артикуляционные занятия, используемые сериями, под счет, ритмично. Вторая программа включает

тактированное письмо. Н.Н. Волоскова полагает, что совместно с коррекционной работой над ритмом моторики и мелкой моторики рук важно введение тактированного письма с поэтапной автоматизацией каллиграфических умений» [12].

«Таким образом, изученные нами методики дают возможность сделать следующие выводы: все методики направлены на осознанное овладение детьми графическим навыком; современные техники обучения содержат развивающий характер; определенные составителями методик приемы обучения учитывают психофизиологические особенности развития детей» [12].

В ходе исследования методической литературы по данной теме были определены основные направления коррекционно-педагогической работы по формированию графомоторных навыков у младших школьников с ЗПР, к которым можно отнести:

- развитие моторных функций письма. Для этого рекомендуется применять силовые упражнения, направленные на развитие гибкости суставов; делать пальчиковую гимнастику; соблюдать гигиену письма и правильно оформленное рабочее место (следить за осанкой, правильно ли держит ручку, положение тетради, высота стула, стола, опора рабочей руки); копировать через кальку красивое написание букв, их соединения; использовать тактильную память – письмо на манке, песке;
- развитие зрительных функций, которые участвуют в процессе письма. Отмечается важность упражнений, направленных на развитие умения вычислять «пространственные соотношения между объектами, пространственного нахождения разных фигур и букв, положения в пространстве составляющих графических рисунков и букв, игры на развитие ориентации в пространстве.
- формирование зрительно-моторной координации, с помощью различного вида штриховок и графических упражнений» [12].

Глава 2 Экспериментальное исследование психолого-педагогических условий формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития

2.1 Выявление уровня графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития

Цель констатирующего этапа исследования – выявить уровень сформированности графомоторных навыков у младших школьников с ЗПР.

Задачи исследования: анализ психологической, логопедической и методической литературы для выявления в письменных работах механизмов и особенностей проявления нарушения графомоторных навыков и дисграфии у младших школьников с ЗПР; определение возможных путей коррекции данного нарушения письма у детей с ЗПР.

Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы № 38, станицы Нововеличковской Динского района, Краснодарского края. В качестве респондентов выступали учащиеся 2-го класса, имеющие задержку психического развития по заключению ПМПК, в количестве 10 человек. Данные об обследовании получены в апреле 2022 года.

В процессе работы использовались методики, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Показатель	Методика
Уровень сформированности навыка письма	Анализ письменных работ детей
	Дифференциальная диагностика расстройств письма (авторы: Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова)
Уровень зрительно-моторной координации	Наблюдение за выполнением упражнений «Кулак – ребро – ладонь»

Перед нами стояла задача выявить детей, страдающих нарушениями письма. Мы проанализировали и исследовали письменные работы учащихся,

а именно рабочие тетради по русскому языку и тетрадь для контрольных работ. Еще одной задачей являлось определить количество детей, страдающих дисграфией, для это нам пришлось ограничивать дисграфические ошибки, от орфографических. В результате проделанной работы оказалось, что практически все обследуемые дети имеют дисграфию.

Проанализируем результаты проведения вышеуказанных методик.

Методика 1. Анализ письменных работ детей.

Целью данной методики является выявление уровня сформированности навыка письма у младших школьников с ЗПР.

Она состоит из двух этапов: предварительный и констатирующий.

Задача первого этапа – выявление детей, страдающих нарушениями письма. Для анализа были взяты различные виды письменных работ (классные и домашние работы по русскому языку, контрольные работы).

Количественные результаты диагностической методики 1 представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Количественные результаты диагностической методики 1 (констатирующий этап)

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Экспериментальная	2 ученика	2 ученика	6 учеников

У 6 учеников выявлен низкий уровень сформированности навыка письма. 2 ребенка показали средний уровень, 2 – высокий уровень сформированности навыка письма.

Методика 2. Дифференциальная диагностика расстройств письма (авторы: Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова).

Цель методики – выявление уровня сформированности навыка письма у младших школьников. Диагностика состоит из определения симптоматики, механизмов и вида дисграфии.

В качестве диагностического инструментария выступают следующие виды письменных работ: списывание с печатного текста (серия 1), письмо под диктовку – слуховой диктант «Зима» (серия 2).

Серия 1 «Изучение особенностей графомоторных навыков в процессе списывания текста из учебника» [18].

«Детям дается переписать текст из учебника по русскому языку.

Отрывок для списывания.

Наступила зима. Дети вышли на улицу. Мальчики лепят снеговика. Девочки катаются на санках.

Критерии оценок:

4 балла (высокий уровень – графические ошибки и нарушение письма отсутствуют; темп работы высокий);

3 балла (средний уровень – ребенок делает 3, 4 графические ошибки и есть нарушение письма; ребенок исправляет ошибки сам; темп работы – средний);

2 балла (низкий уровень – ошибок от 5, 7 и нарушение письма; ребенок исправляет ошибки на половину сам, либо с помощью; темп работы низкий);

1 балл (очень низкий уровень – ошибок больше 7 и нарушение письма; ребенок не исправляет ошибки; темп работы очень низкий» [18]).

Количественные результаты по диагностической методике 2 (серия 1), представлены в таблице 3. Протокол представлен в Приложении А (таблица А.1).

Таблица 3 – Данные по методике 2 «Изучение особенности графомоторных навыков в процессе списывания текста из учебника» (серия 1) (констатирующий этап)

Уровень	Кол-во детей %
Высокий	0%
Средний	0%
Низкий	4 (40%)
Очень низкий	6 (60%)

У 6 учеников выявлен очень низкий уровень сформированности навыка письма. 4 ученика показали низкий уровень и имеют дислексию.

В ходе работы «ученики с низким уровнем допускали множество графических ошибок при списывании текста и имели трудности письма (выходили за поля, не выдерживали линию строки)» [18].

В процессе написания Паша К., Вова Д. допускали зеркальные ошибки при написании букв. Например: в слове «КАТАЮТСЯ» буква Я была написана в зеркальном отражении.

Вследствие снижения зрительного восприятия и анализа Таня К. допускала ошибки в написании букв, в которых есть схожие элементы, например, в слове «ЗИМА» вместо буквы М была написана буква Л.

В ходе работы 6 человек показали очень низкий уровень развития графомоторных навыков, что составило 60% от общего показателя. Замечено, что у этих учеников было большое количество ошибок из-за оптической схожести букв. Дети, часто заменяли элементы одних букв на похожие по изображению элементы других букв. Так Вася М. заменял Д-Б, И-У. Также имеется неразборчивость букв, при написании слов, так называемая «каша».

Темп выполнения заданий достаточно низкий, как у учеников низкого, так и учеников очень низкого уровня.

Опираясь на результаты обследования, можно сделать вывод, что у учеников с ЗПР имеется очень низкий уровень графомоторных навыков. Ученики при выполнении задания делали много графических ошибок и имели трудности написания букв (заменяли графически схожие буквы, искажали форму букв, заходили за поля и не выдерживали линию написания строк и так далее).

Серия 2. Изучение особенностей графомоторных навыков в процессе письма под диктовку.

Цель: выявить уровень графомоторных навыков в процессе письма под диктовку; оценка состояния слухового восприятия.

Выполнение: учитель диктовал текст, который подбирал по возрастным особенностям. Дети записывали его в тетради.

Текст диктанта.

Осень.

Наступила осень. Листья пожелтели. Стало холодно. Дети вышли на улицу. Они собирали листья.

«Критерии оценок.

Высокий уровень – 4 балла – графические ошибки и нарушения письма отсутствуют. Темп работы высокий.

Средний уровень – 3 балла – имеются 2-3 графические ошибки и нарушение письма; ребенок сам их исправляет; темп работы средний.

Низкий уровень – 2 балла – большое количество ошибок и нарушение письма; ошибки исправляются частично самостоятельно; темп работы – низкий.

Очень низкий уровень – 1 балл – значительное число ошибок и нарушение письма; ребенок не видит ошибки, исправляет при помощи учителя; темп работы – очень низкий» [18].

Результаты диагностики по методике «Изучение графомоторных навыков в процессе письма под диктовку» (серия 2) были занесены в таблицу 4. Протокол представлен в Приложении А (таблица А.2).

Таблица 4 – Количественные результаты методики 2 «Изучение графомоторных навыков в процессе письма под диктовку» (серия 2) (констатирующий этап)

Уровень	Кол-во детей %
Высокий	0%
Средний	0%
Низкий	2 (20%)
Очень низкий	8 (80%)

По данной серии задания выявлены самые низкие результаты из всех диагностических заданий. Ни один ребенок не справился с заданием. У 20%

детей был выявлен низкий уровень моторных навыков. Заметим, что у детей этого уровня были трудности с восприятием текста на слух, связанные с забыванием начертания букв, заменой графически сходных букв и букв со сходными элементами. Например, Таня К. не могла вспомнить написание буквы Д. Рома Г. вместо заглавной буквы Н написал К, спутав их элементы.

Очень низкий уровень развития графомоторных навыков выявлен у 8 учеников, что составляет 80% от общего числа учеников. Эта группа детей допускала ошибки, такие как отсутствие элементов букв, смешивание верха и низа букв, а также замена парных букв друг на друга. Например, Паша К. заменял букву Ж на Ш в слове «пожелтели». А Ира Б. в словах, где имелась буква Т, не прописывала до конца ее элементы. Также дети этой группы не выдерживали линию строки и заходили за поля.

Опираясь на данные таблицы 4, делаем вывод о том, что при письме под диктовку графические навыки учеников выявлены на низком и очень низком уровнях. Связано это с тем, что при написании текста на слух нет визуальной опоры на текст.

Методика 3. Наблюдение за выполнением упражнений «Кулак – ребро – ладонь».

Целью упражнений выступает умение координировать движения, регулировать и контролировать двигательные акты.

С упражнением справилось 3 учеников, частично – 4, не справились – 3.
Наблюдение за выполнением упражнений.

Учитель показывал поочередно действия рукой: кулак, ребро, открытая ладонь. Детям нужно было повторить движения двумя руками. Изначально темп движений был медленным с постепенным ускорением.

В процессе выполнения только 3 ученика справились с этим упражнением. Большая часть детей допускала ошибки, связанные с моторной неловкостью. Работали только одной рукой или только поочередно руками. Так Вова Д. и Рома Г. не успевали вовремя менять положения кистей рук (во

время движения «кулак» они делали «ребро» и наоборот). 3 детей не смогли повторить движения.

На основании данного упражнения можно сделать выводы, что графомоторные навыки напрямую зависят от внимания, самоконтроля и координации движений и развитой мускулатуры рук. У большей части детей наблюдалась снижение мышечного тонуса кистей, что проявлялось в нажиме при начертании слов. (Например, у Иры Б., Сережи М.). У учеников со слабой мускулатурой не соблюдалось расположение букв по линии строки, не соблюдался интервал между буквами в словах, не равномерно стоят слова в строчках. Это связано с быстрой утомляемостью руки. Было замечено, что во время работы под диктовку у детей вызывало большие трудности безотрывное написание слов. Это также связано с быстрой утомляемостью руки. Дети не могут работать в едином темпе под руководством педагога.

Результаты проведения диагностики по всем трем методикам показали, что графомоторные навыки детей с ЗПР имеют следующие особенности:

- трудности в работе в едином заданном темпе в классе;
- несформированность зрительно-двигательных образов буквенных знаков;
- нарушение внимания и усидчивости;
- слабость мускулатуры рук и моторная неловкость;
- отсутствие автоматизации графического навыка;
- затруднения в пространственном анализе;

Из всего перечисленного можно сделать вывод, что формирование графомоторных навыков у младших школьников, имеющих задержку психического развития, сопровождается проблемами связанными со спецификой нервно-психического развития.

2.2 Реализация психолого-педагогических условий формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития

После проведения исследования стало понятно, что для успешной коррекции у детей с ЗПР графомоторных навыков необходимо создать определённые условия.

Что относится к психолого-педагогическим условиям и для чего они вообще нужны? В нашем понимании они включают в себя различные средства, методы и способы педагогического воздействия и взаимодействия. Без них невозможно обеспечить целенаправленное воздействие для формирования определенных навыков и качеств. Формирование графомоторных навыков у младших школьников с ЗПР будет эффективным при реализации следующих условий:

- разработка коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование предпосылок навыка письма: зрительно-пространственного восприятия, фонематического восприятия, зрительно-моторной координации, мелкой моторики рук;
- реализация коррекционно-развивающей программы в работе с детьми с задержкой психического развития на уроках по русскому языку;
- включение родителей в совместную деятельность с целью формирования графомоторных навыков у детей с задержкой психического развития.

На основании результатов первичной диагностики мы разработали коррекционно-развивающую программу, направленную на формирование предпосылок письма у младших школьников с ЗПР.

Цель программы: формирование графомоторных навыков у младших школьников с ЗПР через систему коррекционно-развивающих занятий.

Задачи:

- разработать план занятий по коррекции графомоторных навыков у детей с ЗПР;
- разработать мероприятия для развития пространственной ориентации;
- разработать план занятий для формирования навыка грамотного написания на основе усвоения звукового состава языка и правил грамматики;
- включить родителей в совместную деятельность со школой с целью формирования графомоторных навыков у детей с ЗПР;
- провести анализ деятельности, достигнутых результатов с целью внесения корректировок для повышения эффективности программы.

Вся коррекционная работа в школе по русскому языку направлена на развитие речи и обучению письму. Она построена так, чтобы перед тем как изучить новый материал, ребенок проходит подготовительный этап, который направлен на устранение недостатков прошлого опыта.

Большая часть программы направлена «на развитие координации движений пальцев рук и мелкой моторики. Проблема развития у школьников графических навыков поднимается в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе (Н.А. Агаркова, М.М. Безруких, О.Б. Иншакова, Р.Д. Триггер)» [1, 7, 27].

«Графомоторный навык – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения» [4]. «Графический навык это сложный процесс, в котором взаимосвязаны двигательные и мыслительные процессы. Игнорирование развития этого навыка отрицательно может повлиять не только на овладение навыком письма, но и на развитии личности ребенка» [5]. «Графомоторные навыки являются конечным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. От этого навыка зависит скорость письма, Например, если ребенок затрудняется в написании элемента букв, то это загружает внимание ребенка, и ребенок не может в дальнейшем полностью выполнить задание. Зрительно-

моторная координация является важнейшей функцией, в становление графомоторных навыков. Из этого следует, что зрительно-моторная координация – это согласованность движений и их элементов в результате совместной и одновременной деятельности зрительного и мышечно-двигательного анализаторов» [3].

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

Коррекционно-развивающая программа, направленна на формирование предпосылок письма у обучающихся младших классов с ЗПР.

Показателем усвоения обучающимися коррекционного курса является повышение уровня сформированности графомоторных навыков.

Совместно с педагогами мы разработали план занятий для тренировки зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти:

- копирование различных фигур, дорисовывали недостающих элементов;
- соединение точек в фигуры;
- выкладывание букв из палочек, дописывание недостающих элементов букв;
- графические диктанты.

Реализация данных приемов проходила на уроке русского языка. Перед каждым заданием детям демонстрировалось выполнение схожего задания, то есть наглядный пример, затем по мере осваивания навыка детям показывался образец, и только после этого дети выполняли по словесной инструкции. В процессе коррекционной работы проводилась промежуточная и итоговая диагностика.

Процедура промежуточной и итоговой диагностики обучающихся проводится учителем класса в режиме текущего урока.

Задание 1 «Нарисуй фигуру».

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

Детям предлагается срисовать в тетрадь фигуру по образцу. Учитель рисует на доске круг, квадрат и треугольник, расположенные на одной линии. В процессе освоения навыков учитель не рисует вместе с детьми, а предъявляет уже готовые нарисованные на доске фигуры. Следующим шагом будет, дети рисуют фигуры по словесной инструкции. С каждым разом рисунок из фигур усложняется. В процессе работы дети, у которых были проблемы с написанием схожих элементов букв, в процессе работы стали показывать хорошие результаты в процессе выполнения задания. Например, Таня К. в начале коррекционной работы не могла самостоятельно срисовывать фигуры по образцу. Учитель давал ей нарисованный образец не на доске, а на отдельном листе, чтобы была лучшая визуальная опора, и поэтапно рисовал вместе с Таней каждый элемент фигуры. Для Иры Б. и Васи М. были разработаны отдельные задания. Им также давались отдельные листы с образцами фигур, но рядом были изображены фигуры с неоконченными элементами. Детям нужно было дорисовать их, опираясь на образец. В процессе выполнения и освоения навыка, давались работы, где неоконченных элементов становилось все больше и больше, в итоге дети научились самостоятельно срисовывать фигуру.

Задание 2 « Нарисуй дорожку».

Детям раздается материал, на котором нарисована собачка и лабиринт дорога к домику. Нужно провести линию от собачки до домика по лабиринту не касаясь его и не отрывая руки. Учитель показывает на своем рисунке как надо выполнять задание. В процессе работы выяснилось, что Паша К. и Вова Д. не могут самостоятельно провести линию по лабиринту. Детям стали давать для работы задания, где была проведена по лабиринту пунктирная линия. Ребятам нужно было провести по ней линию. В процессе освоения навыка пунктирная линия становилась все менее заметная, дети научились проводить линию самостоятельно.

Задание 3 «Заштрихуй фигуру».

Детям дается материал с нарисованными фигурами. Учитель показывает, как надо заштриховать. В процессе освоения навыка, учитель переходит от демонстрации работы к устной инструкции. Направление штриховки постоянно меняется. В ходе работы выяснилось, что многие дети не умеют штриховать и проводить ровные линии. Так, Ира Б. и Сергей М. проводили линии только до середины фигуры. У Паши К., Тани К., Андрея М. линии были неровные, ломаные. Детям стали давать работы, где требовалось соединить точки между собой линиями. Сначала точки располагались на маленьком расстоянии друг от друга. В процессе освоения навыка расстояние между точками увеличивалось, и дети научились проводить ровные линии. Потом отрабатывали этот навык на задании, где требовалось штриховать фигуры.

Для отработки пространственного ориентирования в ходе занятий отрабатываются понятия «право», «лево», «верх», «низ».

Устраивается разминка, на которой выполняются движения по команде. Учитель дает инструкцию: «Поднимаем левую руку, стучим левым кулачком, топаем правой ножкой». Изначально педагог показывает, как выполняются движения, а затем дети выполняют инструкции на слух.

Следующим этапом в работе по формированию пространственных отношений будут графические диктанты. Во время задания педагог демонстрирует, как его выполнять на доске. «Отступаем две клеточки вниз, ставим точку. Рисуем три клетки вниз, две клетки вправо, одна клетка вверх, две клетки вниз».

Во время этих заданий у учеников отмечались нарушения выполнения: инструкции выполняли неправильно; путали право-лево; неправильно определяли направление движения предметов; не обращали внимание на свои ошибки.

Вывод, графомоторный навык развивается в результате обучения и в развитии умений, на основе выполнения ряда упражнений. Графомоторные

навыки достаточно сложны и складываются из различных приемов: приемов, необходимых для письма, и самих приемов письма. Для освоения этого навыка мы разбили этот навык, на отдельные составляющие. На первом этапе, детям давалось задание отсчитывать клетки только в одном направлении, горизонтальном или вертикальном и ставить точки, не соединяя их. Две клетки вправо ставим точку. По мере усвоения навыка дети начинают отсчитывать клетки, как в вертикальном, так и горизонтальном направлениях, не соединяя их. После того, как дети научатся отсчитывать клетки в заданном направлении, они учатся соединять их между собой.

Для развития правильного тонуса мышц и мелкой моторики рук, мы решили применить в коррекции работу со шнуровкой. На уроке детям раздавался материал (бусины, счетный материал пригодный для шнуровки). Детям предлагалось нанизать бусины на леску. Тем детям, кому было трудно выполнять данное задание с леской, выдавался шнурок с деревянной иглой на конце.

Для развития тонуса мышц на уроке проводили пальчиковые игры. Учитель складывает фигуру из пальцев, а дети должны ее повторить.

Для коррекции дисграфии у детей с ЗПР мы решили включать в структуру урока задания по ее устранению:

- соотношение звуков и букв печатного и письменного алфавита. Дети во время урока соотносили печатные и прописные буквы. Играли в игру «Собери букву». Лепили буквы из пластилина и обводили их пальчиками. Прописывали элементы буквы по точкам и контурам;
- запоминание элементов букв письменного алфавита. Во время урока дети многократно прописывали отдельные элементы букв, прописывали их пальчиком на парте и в воздухе.

В процессе урока дети прописывали схожие элементы букв, вслух, проговаривая отличия букв друг от друга, например, буквы ц и щ, ш и т. А затем прописывали слоги и слова с этими буквами: цу, шу, ца, ща, ша; шапка, щурится, царь.

Это задание мы проводили таким образом:

- ученики рассматривали написанные на доске смешанные буквы,
- объясняли различие,
- рисовали в воздухе буквы; это упражнение дети выполняли на каждом уроке, так как включение моторных движений рук, дети быстрее запоминали написание отличий букв. Глаза при рисовании дети закрывали, так как упор делался на двигательный контроль;
- тренировали написание смешанных букв цветным карандашом, проговаривая их;
- сравнивали элементы смешанных букв, проговаривая их отличия (у буквы ц два крючка, а у щ три).

Такое проговаривание помогало в предупреждение ошибочного написания, а, следовательно, предупреждало появление устойчивых зрительно-двигательных стереотипов. Доказано, что исправление уже имеющихся ошибок не способствует грамотному письму, следовательно, нужны длительные тренировки по предупреждению ошибок. Поэтому в коррекционную работу внесены упражнения, для того чтобы максимально предупредить возникновение ошибок.

Также мы включили в структуру урока задания на развитие фонематического слуха. На уроки учитель играл с детьми в игры для развития слухового восприятия. Например, игра «Хлопни». Учитель называет букву, которую дети должны услышать, и начинает называть слова. Как только дети слышали в слове нужную букву, они хлопают в ладоши. Сначала даются легкие задания, услышать букву в начале слова или в конце, но в дальнейшем задания усложняются. Дети должны услышать букву в середине слова. Но для многих детей это задание оказалось сложным. Они не могли определить на слух букву, с которой начинается слово. Мы стали давать детям (Паша К., Рома Г., Андрей М., Ира Б., Вова Д., Дима С.) задания в печатном виде. Детям нужно было рассортировать напечатанные слова на заданную букву опираясь на визуальную опору. После освоения навыка

первая буква в напечатанном слове пропускалась. И только после освоения задания дети переходили к устному выполнению задания.

Игра «Вспомни букву».

Учитель специально делает в написанных словах ошибки. Дети должны вслух проговаривать слова и исправить слово.

Для повышения грамотности мы включили в урок грамматическую игру «Загадка». Эта игра помогает улучшить внимание детей, сделать урок интересней. Игру можно проводить как индивидуально, также можно проводить ее фронтально. Педагог загадывает загадку, а дети отгадывают и записывают слова.

Игра «Загадка».

Его собирают в лесу (гриб).

Висит груша, нельзя скушать (лампочка).

Два брата, куда идет один, туда и второй, но смотрят в разные стороны (сапоги).

Не лает, не кусает, а в дом не пускает (замок).

В этом задании некоторое количество ребят не смогли подобрать нужный ответ, так как у них недостаточно развито образное мышление. Тогда мы стали давать им ответы на задание. На листе бумаги были нарисованы ответы ко всем вопросам. Им нужно было выбрать нужный ответ. Затем мы стали давать ответы не нарисованные, а напечатанные. Детям нужно было прочитать и выбрать ответ. Параллельно мы играли с детьми в игру на развитие наглядно-образного мышления. Детям давались картинки похожие по смыслу. Например: змея и веревка, зебра и пешеходный переход, лампочка и груша, мяч и арбуз.

Данная программа была реализована в тридцатидневный курс. Продолжительность, и длительность занятий определялась индивидуальными особенностями обучающихся с ЗПР, работоспособностью (от 20 до 40 мин., 3 раза в неделю).

Коррекционный курс проводится во время урока, в игровых ситуациях с использованием дидактических пособий (Приложение В, рисунки В.1-В.5).

Также мы включали родителей в совместную деятельность с целью формирования графомоторных навыков у детей с ЗПР. Для этого сначала провели консультацию «Формирование графомоторных навыков у детей с ЗПР» (Приложение Б), далее в процессе реализации коррекционно-развивающей программы предлагали родителям упражнения с использованием дидактических пособий.

Формирование графомоторного навыка письма – длительный и сложный процесс, сложный, и по структуре самого акта письма, и по структуре формирования навыка, и по психофизиологическим механизмам, лежащим в его основе. В ходе многочисленных упражнений обучающихся по отработке и закреплению навыка он совершенствуется и достигает автоматизма.

2.3 Выявление динамики в уровне графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития

После формирующего эксперимента мы провели контрольный с целью выявления динамики в уровне графомоторных навыков у младших школьников с ЗПР.

Мы использовали те же серии методики Р.И. Лалаевой и Л.В. Бенедиктовой: серия 1 «Изучение особенности графомоторных навыков процессе списывания текста из учебника», серия 2 «Изучение особенностей графомоторных навыков в процессе письма под диктовку (диктант)» [18]. После проведения повторной диагностики мы получили следующие результаты, которые занесли в таблицу 5.

Таблица 5 – Данные по методике «Изучение особенности графомоторных навыков в процессе списывания текста из учебника» (серия 1) (контрольный этап)

Уровень	Кол-во детей %
Высокий	0%
Средний	2(20%)
Низкий	4 (40%)
Очень низкий	4 (40%)

Анализируя данные таблицы 5, мы видим, что у 2 учеников улучшились результаты и стали средними (20%).

Низкий уровень выявлен у 4 учеников, что составляет 40% (он остался без изменения).

Очень низкий уровень выявлен у 4 учеников (40%), что по сравнению с констатирующим экспериментом улучшились на 20%. Результаты констатирующего и контрольного этапов мы занесли в таблицу 6 для сравнения.

Таблица 6 – Сравнительные данные по методике «Изучение особенности графомоторных навыков в процессе списывания текста из учебника» (серия 1)

Экспериментальная группа (количество участников)	Сравнительные результаты					
	средний уровень		средний уровень		средний уровень	
	констатирующий эксперимент %	контрольный эксперимент %	констатирующий эксперимент %	контрольный эксперимент %	констатирующий эксперимент %	контрольный эксперимент %
10	0	20	40	40	60	40

Следует отметить, что темп работы повысился. Анализируя работы детей, делаем выводы, что, как и при первичной диагностике, дети также совершают ошибки по замене букв, в которых схожие элементы, искажение формы буквы. Но этих ошибок значительно меньше.

Данные после проведения контрольного среза по методике «Изучение особенности графомоторных навыков в процессе письма под диктовку» (серия 2) приведены в таблице 7.

Таблица 7 – Данные по методике «Изучение особенности графомоторных навыков в процессе письма под диктовку» (серия 2) (контрольный этап)

Уровень	Кол-во детей %
Высокий	0%
Средний	0%
Низкий	4 (40%)
Очень низкий	6 (60%)

Как мы видим по данным таблицы, уровень графомоторных навыков у учеников повысился, но не намного всего на 20%. В таблице 8 мы привели сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов.

Таблица 8 – Сравнительные данные по методике «Изучение особенности графомоторных навыков в процессе письма под диктовку» (серия 2)

Экспериментальная группа (количество участников)	Сравнительные результаты					
	средний уровень		средний уровень		средний уровень	
	констатирующий эксперимент %	контрольный эксперимент %	констатирующий эксперимент %	контрольный эксперимент %	констатирующий эксперимент %	контрольный эксперимент %
10	0	0	20	40	80	60

Как видим из таблицы, небольшое улучшение произошло по показателю «низкий уровень», он повысился на 20%. Также на 20% улучшился результат по показателю «очень низкий уровень». Детей данной группы стало на 20% меньше. При этом темп работы стал выше, за одно и то же количество времени во время урока ученики стали выполнять больше заданий. Замечено, что ученики при написании текста на слух испытывали затруднения, связанные с забыванием изображения букв, делали замену графически сходных букв. У учеников также наблюдался слабый нажим на ручку, не соблюдалась линейность при письме.

Обобщенные данные по таблицам 5,7 представлены на рисунках 1 и 2.

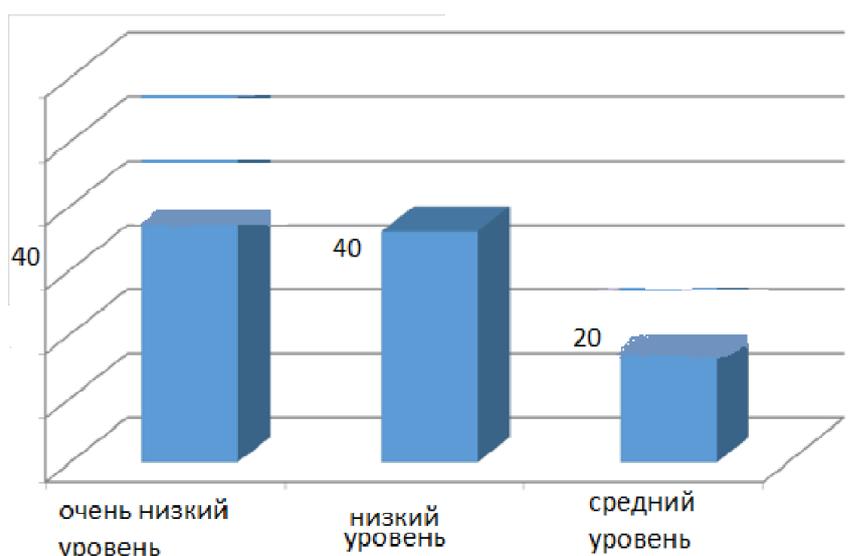


Рисунок 1 – Данные по методике «Изучение особенности графомоторных навыков в процессе списывания текста из учебника» (серия 1) (контрольный этап)

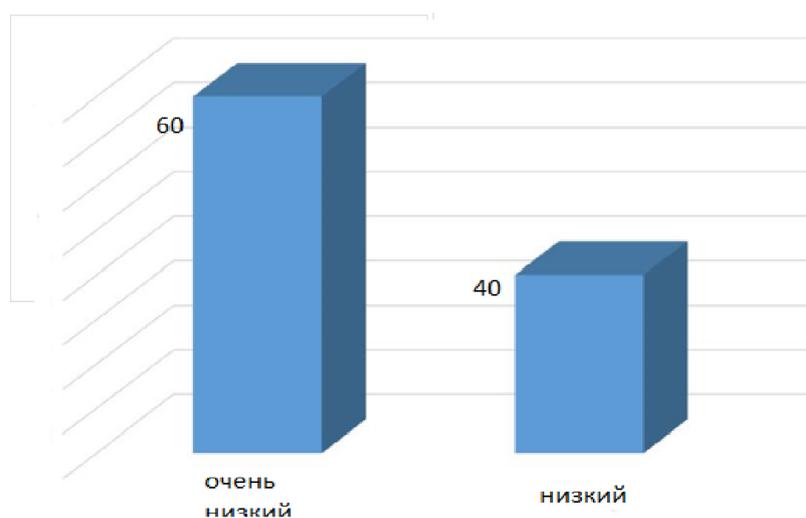


Рисунок 2 – Данные по методике «Изучение особенности графомоторных навыков в процессе письма под диктовку» (серия 2) (контрольный этап)

Таким образом, положительная динамика составила 20%. У учеников, участвующих в коррекционно-развивающей программе, произошли

изменения по всем показателям графомоторных навыков. Особенно следует отметить качественные изменения таких показателей, как:

- ориентирование в пространстве (дети стали меньше допускать ошибок в графических диктантах);
- ученики стали меньше допускать ошибок в написании схожих элементов букв;
- повысился общий темп работы в классе (за одно и то же время урока, ученики стали делать большее количество упражнений).

Кроме того, изменилось отношение детей к учебе. Ученики показали в контрольном тестировании больше самостоятельности и заинтересованности в работе.

По итогу проведенной экспериментальной работы, можно сделать выводы, что комплекс специально подобранных игр и упражнений, включенных в коррекционно-развивающие занятия, направленные на развитие графомоторных навыков, оказывает положительное влияние на развитие навыков письма.

Заключение

Актуальность исследования формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития подтверждается тем, что освоение графомоторных навыков у детей с данным нарушением вызывает многие затруднения. Отмечается, что эти затруднения связаны с психофизическими особенностями в развитии детей с задержкой психического развития: недостаточно развита мелкая моторика, низкий самоконтроль, нарушение зрительно-двигательного контроля, низкий уровень переключаемости внимания, затруднение в предметно-пространственной ориентировке.

Целью нашего исследования было теоретическое обоснование и экспериментальная проверка психолого-педагогических условий формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития. На констатирующем этапе экспериментальной работы мы обследовали учеников в два этапа. На первом (предварительном) этапе задачей было изучение работ детей, страдающих нарушениями письма. На втором этапе ученики выполняли различные виды письменных работ (списывание, диктант). При изучении письменных работ было выявлено, что практически у всех учащихся с задержкой психического развития имеется большое количество графических и орфографических ошибок:

- неправильное написание схожих элементов букв;
- замещение в написание парных согласных (ж-ш, ч-щ, д-т);
- не выдерживание линейного ряда строки;
- слабый нажим при письме.

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента, мы сделали вывод, что при письме на слух детьми было допущено большее количество ошибок, чем во время списывания текста. Эксперимент показал, что у детей трудности в автоматизации навыка письма связаны с

несформированностью зрительно-двигательных образов буквенных знаков, с низким уровнем зрительного контроля.

В процессе формирующего эксперимента, мы разработали коррекционно-развивающую программу, в процессе реализации которой дети выполняли специально подобранные игры и упражнения для коррекции нарушений затрудняющих формирования графомоторного навыка:

- упражнение на развитие мелкой моторики и тонуса пальцев рук;
- упражнения на развитие пространственных отношений;
- упражнения на развитие фонематического восприятия;
- упражнения на развитие зрительно-двигательного контроля.

После формирующего эксперимента был проведен контрольный срез, который показал положительную динамику. Уровень сформированности графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития улучшился на 20%. На основании этого был сделан вывод, что цель исследования достигнута, задачи решены, положения гипотезы доказаны.

Список используемой литературы

1. Агаркова Н. Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников. // Начальная школа. 2009. №4. С. 15-17.
2. Аксенова А. К. Методы обучения русскому языку в коррекционной школе. М. : Владос, 2002. 106 с.
3. Алипенко Т. А. Программа, направленная на развитие зрительного восприятия и графомоторных функций [Электронный ресурс]. URL: [//http://festival/1september/ru/2006-2007](http://festival/1september/ru/2006-2007) (дата обращения: 20.09.2022).
4. Астахова Т. В. Коррекция нарушений письма у младших школьников с использованием графических средств / Т. В. Астахова // Дополнительное образование и воспитание. 2006. №8. С. 18-23.
5. Ахутина Т. В. Диагностика зрительно-вербальных функций у детей 5-7 лет / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева // Школьный психолог. 2001. №15. С. 20-25.
6. Ахутина Т. В., Иншакова О. Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. М. : Секачев, 2008. 128 с.
7. Безруких М. М. Обучение первоначальному письму: Система Д. Б. Эльконина. М. : Просвещение, 2002. 165 с.
8. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция и коррекция задержки психического развития. М., 1999. 168с.
9. Ботвинников А. Д., Ломов Б. Ф. Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников. М. : Просвещение, 2009. 412 с.
10. Буцикина Т. П. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников / Т. П. Буцикина // Логопед. 2005. №3. С.10-14.
10. Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь. М. : Эксмо, 2009. 464 с.

11. Визель Т. Г. Нарушение чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста. М. : Астрель, 2005. 127 с.
12. Волоскова Н. Н. Формирование графомоторного компонента письма учащихся начальных классов. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / под общ. ред. О. Б. Иншаковой. М. : Воронеж МОДЭК, 200. 222 с.
13. Екжанова Е. А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта / Е. А. Екжанова // Дефектология. 2009. № 6. С.25-34.
14. Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) учреждений. М. : Академия, 2002. 174 с.
15. Илюхина В. А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме / В. А. Илюхина // Начальная школа. 2008. №8. С.16.
16. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : Учебно-методическое пособие. СПб. : ИД "М и М", 1997. 210 с.
17. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М. : Инфра-М, 2005. 512 с.
18. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : Учебно-методическое пособие. СПб. : «Союз», 2008. 198 с.
19. Лебединская К. С. Нарушения психического развития в детском возрасте. М. : Академия, 2003. 410 с.
20. Логинова Е. В. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников : уч. пособие. СПб. : «Детство-пресс», 2004. 208 с.
21. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. М., 1950. 98 с.
22. Лурия А. Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования. М. : Академия, 2002. 304 с.

23. Лысюк С. Н., Телкова С. Н. Развитие графомоторных навыков у детей 6-7 лет / С. Н. Лысюк // Начальная школа. 2004. №6.
24. Мазанова Е. В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками. М. : «Гном и Д», 2006. 88 с.
25. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. М. : МПСИ, 2004. 512с.
26. Мисаренко Г. Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторного навыка / Г. Г. Мисаренко //Логопед. 2004. № 2. С. 30.
27. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция : Учебное пособие / Под ред. О. Б. Иншаковой. М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2006. 512 с.
28. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. URL: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/04/07_%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%97%D0%9F%D0%A0_27.09.2014.pdf (дата обращения: 20.09.2022).

Приложение А

Протоколы констатирующего эксперимента

Таблица А.1 – Вводный протокол изучения графомоторных навыков по методике «Изучение особенностей графомоторных навыков в процессе списывания текста» (серия 1)

Ф.И. ученика	Результаты выполнения методики в баллах		
	1 балл	2 балла	3 балла
Паша К.	+	—	—
Вова Д.	—	+	—
Дима С.	—	+	—
Ро.ма Г.	+	—	—
Андрей М.	+	—	—
Сергей М.	—	+	—
Вася М.	+	—	—
Ира Б.	+	—	—
Таня К.	—	+	—
Вика М.	+	—	—

Таблица А.2 – Сводный протокол изучения графомоторного навыков по методике «Изучение особенностей графомоторных навыков в процессе письма поддиктовку» (серия 2)

Ф.И. ученика	Результаты выполнения методики в баллах		
	1 балл	2 балла	3 балла
Паша К.	+	—	—
Вова Д.	+	—	—
Дима С.	—	+	—
Ро.ма Г.	+	—	—
Андрей М.	+	—	—
Сергей М.	+	—	—
Вася М.	—	+	—
Ира Б.	+	—	—
Таня К.	+	—	—
Вика М	+	—	—

Приложение Б

Консультация для родителей «Формирование графомоторных навыков у детей с задержкой психического развития»

Известно, что переход ребёнка из дошкольного возраста в школьный является сложным периодом. Многими «психолого-педагогическими исследованиями доказан факт наличия трудностей, возникающих в процессе овладения первоклассниками графическими навыками письма. К причинам их возникновения возрастного порядка можно отнести несовершенство нервной регуляции движений, слабое развитие мелких мышц руки, недостаточное окостенение запястья и фаланг пальцев, низкую выносливость к статическим нагрузкам» [10]. Особенно это выражено у детей с ЗПР. Детям сложно высиживать несколько уроков подряд, у них быстрая утомляемость.

Главной задачей подготовки детей в ДОО к обучению в школе является необходимость подготовить руку к письму, развить нужные «графомоторные навыки. В целях более эффективной организации коррекционно-развивающего процесса, необходимо тщательно изучить заключения детей, состояние зрительных функций, определяющих уровень сформированности зрительно-моторной координации, усвоение детьми базисной программы по возрасту» [23]. Проанализировав «результаты диагностики, планируем целенаправленную работу по развитию зрительно-моторной координации.

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

- развивать навыки прослеживания глазами за действиями руки (система «глаз-рука»);
- умение пользоваться ручкой и карандашом;
- умение проводить линии (прямые, косые, изогнутые) от заданного начала к заданному концу, между границами, по образцу;
- развивать мелкую мускулатуру пальцев рук;

Продолжение Приложения Б

– создать развивающую среду, способствующую развитию зрительно-моторной координации» [23].

При выполнении детьми специальных упражнений совершенствуются процессы зрительного различения, локализации, дифференцировки, опознания; формируются и совершенствуются такие зрительные умения, как умение видеть целое, часть в целом, последовательный анализ зрительного образца.

В педагогической литературе понятие «зрительно-моторная координация» рассматривается как зрительный контроль при координации движения руки.

Навык зрительно-моторной координации развивается медленно в процессе творческой деятельности детей, которую организуют воспитатели детского сада: рисование, штриховка, разукрашивание, игра на музыкальных инструментах, спортивные игры, в бытовой деятельности и так далее.

Детям «часто приходится одновременно смотреть на предмет и срисовывать то, что он в данный момент рассматривает, поэтому так важны согласованные действия глаза и руки» [23]. Поэтому, главной задачей при подготовке ребенка к школе является развитие мелкой моторики.

При формировании графомоторных навыков очень важны составляющие письма, которые нарушены у детей с ЗПР. Таковыми являются: развитие подвижности кистей и пальцев рук (мелкая моторика), умение соотносить свое тело в пространстве, а также умение повторить цепочку из увиденных движений, как мелкой, так и крупной моторики.

«Коррекционная работа логопеда и дефектолога имеет несколько задач: развитие зрительного восприятия, формирование умения ориентироваться в пространстве и на плоскости, социально-бытовая ориентировка. Развитие мелкой моторики включаю во все виды деятельности» [18].

Продолжение Приложения Б

Для развития мелкой моторики использую специально подобранные игры, упражнения и методические пособия, например: пальчиковые игры, занятия рисованием, «сортировка мелких предметов, застегивание пуговиц, шнуровка, игры с мозаикой, развивающие игры В.В. Воскобовича.

Кинестезия – чувство положения и перемещения человеческого тела. Это способность головного мозга постоянно осознавать положение и движение мышц различных частей тела» [26]. У детей с ЗПР оно особенно сильно нарушено, что проявляется в неумение соотносить свое тело в пространстве, повторить увиденное движение, не умение, соотносить такие понятия, как «вверх, вниз, вправо, влево».

Доказано, что недостаточно развитая кинестетическая организация движений приводит к формированию у детей плохого почерка, что является предпосылкой в дальнейшем развитие дисграфии в школьном возрасте (нарушение письма).

Для развития кинестетической организации мы подобрали упражнения для пальчиковых игр, но без контроля зрения. Это упражнение будет интересным для детей, так как оно будет проходить «на ощупь (без контроля зрения) ранее знакомых и уже освоенных заданий: сбор пирамидки, стаканчиков-вкладышей, матрешки, мягких пазлов, рисование одновременно обеими руками предмета в воздухе, а затем на листе бумаги.

Для диагностики и коррекции нарушений кинестетической организации движений использую также упражнения на праксис позы пальцев» [18]. Ребенку предлагается повторить без зрительного контроля по образцу различные конфигурации пальцев кисти: показать пальцами класс, кольцо, пистолет, козу, а также поочередно скрещивать пальцы.

Также обязательным элементом занятия является игра на музыкальных инструментах. Это занятие многофункциональное. Параллельно с развитием мелкой моторики, происходит развитие чувства ритма, развитие слухового восприятия.

Продолжение Приложения Б

Многokrатное повторение быстро сменяющихся движений, помогает в автоматизации письма: двигательные навыки письма автоматизируются. Рекомендовано «упражнение «ладонь – кулак – ребро», а также его различные модификации.

Смотрим, может ли ребенок овладеть плавным (слитным, а не поэлементным) автоматизированным выполнением движения, нет ли у него инертности, трудности переключения с одной программы на другую» [18].

На графическом уровне тренировку данного компонента осуществляем методом обведения различных узоров, а затем самостоятельное их прописывание. Занятие усложняется по ходу овладения ребенком навыком.

Изначально необходимо научить ребенка правильно держать карандаш, научить правильному нажиму на карандаш, штрихованию и закрашиванию. Задание можно разбить на несколько этапов, и по мере научения данному этапу переходить к следующему. Например, «закрашивание предметов по нарисованному контуру: закрашивание геометрических фигур → закрашивание контура простого предмета → закрашивание предмета из 2-3 частей → закрашивание сюжета» [23].

Выделено несколько «этапов развития мелкой моторики руки путем графических упражнений.

I этап – подготовительный (начинается с трёх лет):

- знакомство с карандашом;
- графические упражнения «Дорожки»;
- закрашивание – умение видеть контур. Сначала даем на примере геометрических фигур, затем простейших контуров предметов – ведерко, домик» [23].

«II этап – автоматизация процесса работы пальцев с карандашом (с четырёх лет):

Продолжение Приложения Б

- усложняются графические упражнения: удлиняется длина дорожек, усложняются виды дорожек (копирование по контуру, по точкам, обводка трафарета);
- ориентирование на листе бумаги с использованием шаблонов геометрических фигур.

III этап – творческий (с пяти лет):

- составление предметных, а затем сюжетных рисунков из геометрических фигур по образцу, а после по замыслу. Закрашивание по заданному направлению, а затем составление рассказов;
- знакомство со штриховкой (простейшие виды);
- ориентировка на листе бумаги и знакомство с тетрадью в крупную клетку (рабочая строка).

IV этап – подготовка руки к письму (с шести лет):

- графические диктанты;
- знакомство с тетрадью в косую линейку;
- более сложные виды штриховки;
- повторное обследование руки ребенка и рекомендации для родителей.

На занятиях по формированию и коррекции графомоторных навыков уделяем внимание выработке следующих умений.

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

Опора ладони на стол при письме» [23]. Изначально отрабатываем при помощи рисования прямых линий на альбомном листе без линий, ребенок проводит линии без отрыва ручки от листа, слева направо, затем – волнистых линий;

Выработка правильных направлений при письме.

Продолжение Приложения Б

Для дальнейшего написания графических знаков, мы учим ребенка «рисованию окружностей в направлении против часовой стрелки, вертикальных линий – сверху вниз, а горизонтальных – слева направо (различные виды штриховки, работа с игровизором, коврографом Воскобовича);

Плавность линий» [23]. Чтобы отработать плавность письма, мы даем ребенку рисовать по различным трафаретам, в том числе «окружностей, рисование узоров;

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

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

Сначала движения отрабатываются без пишущих принадлежностей. Ребенок учиться сгибать и разгибать пальцы в положении удержания ручки» [1]. Чтобы ребенок выполнял задание с большим интересом, для каждого положения пальцев присваивается игровые названия, например, прямые пальцы – «Кошка», согнутые – «Крокодил».

В процессе автоматизации навыка, начинаем «выполнять их уже с удержанием ручки или карандаша: сначала в воздухе, а затем и на листе бумаги» [12]. Сначала чертим прямые линии, а затем чертим окружности против часовой стрелки.

Упражнения для отдыха руки при письме. Для этого выполняем уже разученные пальчиковые игры.

Все описанные выше задачи максимально используем с детьми во всех видах деятельности.

Продолжение Приложения Б

Рекомендации.

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

Отрабатывать понятия, которые трудно усваиваются детьми на нескольких занятиях, повторять и закреплять пройденное» [12].

Весь материал делать более интересным для детей.

Качественно «реализовывать индивидуально-дифференцированный подход к детям.

Включать в совместную деятельность коррекционными упражнениями по развитию зрительно-моторной координации, обязательной частью которой должны быть зрительная гимнастика и динамические паузы» [12].

Помимо «групповых занятий, развитие моторики идет и в самостоятельной деятельности детей. Необходимо создать условия для закрепления детьми полученных навыков. В свободном доступе должны лежать карандаши и краски, должна быть чистая бумага разного формата и цвета для рисования, а также раскраски для закрепления двигательного опыта. Можно приобрести линейки – трафареты, как с геометрическими фигурами, так и тематические: животные, овощи, фрукты, транспорт, одежда и так далее. Так же дети могут работать ножницами, самостоятельно применяя знакомые способы вырезывания.

Нельзя развивать мелкую моторику только в рамках детского сада. Нужно чтобы и родители работали над этим вопросом дома» [12]. Родители не всегда понимают для чего это необходимо, считая, что для подготовки к школе нужно работать над академическими навыками. Нужно объяснять родителям важность развития мелкой моторики. Часто родители оставляют без контроля занятия ребенка, и малыш неправильно держит карандаш, или не выдерживает линии закрашивания.

Продолжение Приложения Б

В итоге у него закрепляются неправильные графические навыки, что в дальнейшем создаст большие проблемы при обучении письму.

«Письмо связано с умением ребенка ориентироваться на листе бумаги, видеть расположение строчек и если ребенок не привыкнет контролировать движение руки, понимать направление движения линий (а этот навык не закрепится, если ребенок будет предоставлен сам себе) – то в школьной тетради ему будет сложно вписывать буквы в строчку. Необходимо объяснить родителям, что переучивать всегда сложнее, чем научить» [12].

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

Если родители заинтересованы, то и ребенку будет интереснее выполнять задания по развитию мелкой моторики руки.

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

Выработка графомоторных навыков у детей с задержкой психического развития «требует гораздо больше времени, поэтому залогом успеха будет раннее начало коррекционной работы совместно с семьями воспитанников» [8].

Приложение В

Пособие для развития графомоторных навыков у детей с задержкой психического развития

Очень часто в работе с детьми с ЗПР, интеллектуальной недостаточностью, педагоги сталкиваются со многими трудностями: печатные дидактические пособия быстро приходят в негодность (дети могут помять их, разорвать или испортить другим образом). Иногда одно и то же пособие приходится использовать много раз при работе с конкретным ребенком. А покупка или изготовление новых пособий долгий и дорогой процесс.

Тогда мы решили изготавливать их сами.

Пособие представляет собой заламинированный лист формата А4 с необходим для нас изображением. Такое пособие получается многоцветным. На нем можно писать фломастером, а затем стирать. Его можно изготовить под любые темы, и использовать на разных уроках/ занятиях (пример: на занятие «конструирование»). К тому же пособия, можно изготавливать под определенного ученика, зная его индивидуальные особенности. Также эти пособия повышают интерес к занятиям как у детей, так и у их родителей. А многократные повторения одного и того же задания повышают уровень его успешного выполнения.

Изготовление пособия. Необходимое изображение размещается в плёнку для ламинирования и ламинируется. Пленка может быть как матовой, так и глянцевой.

Применение пособия.

Вариант 1. Работа с пособием с глянцевой поверхностью. Работа на таком пособие выполняется водным (смываемым) фломастером любого цвета. Она подойдет в работе с детьми с плохо развитой общей и мелкой моторикой, слабым мышечным аппаратом.

Продолжение Приложения В

Вариант 2. Работа с пособием с матовой поверхностью. Работа на таком пособии выполняется акварельным (смываемым) карандашом любого цвета (рисунки В.1, В.2).



Рисунок В.1 – Пример 1 задания с пособием с матовой поверхностью



Рисунок В.2 – Пример 2 задания с пособием с матовой поверхностью

Продолжение Приложения В

По завершении выполнения заданий ребёнок или учитель стирает получившееся изображение влажной салфеткой (или мокрой тряпкой) (рисунок В.3).

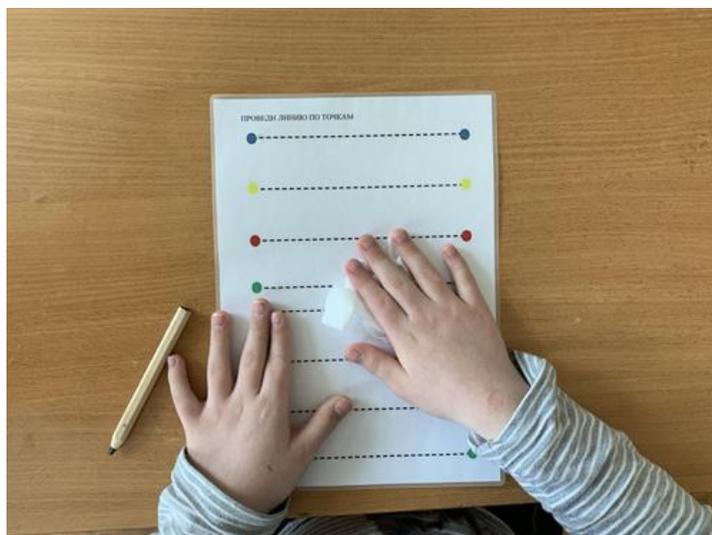


Рисунок В.3 – Пример 3 задания с пособием с матовой поверхностью

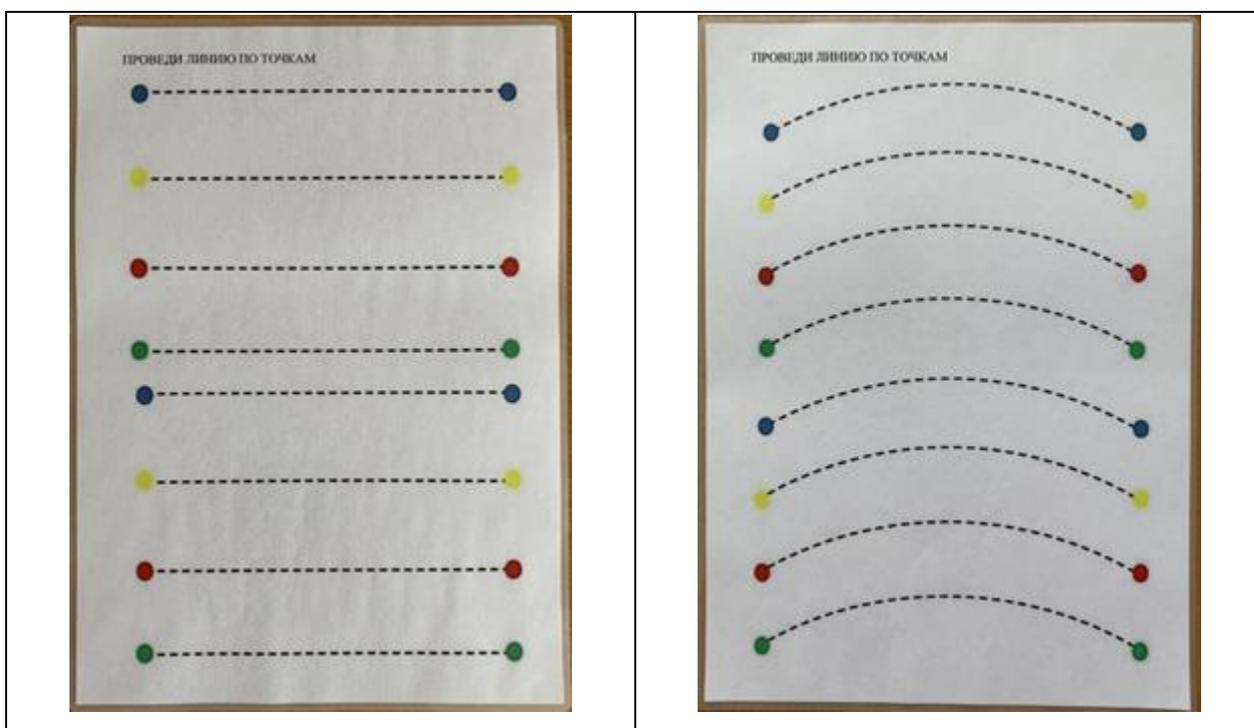


Рисунок В.4 – Примеры пособий для развития графомоторных навыков у детей с задержкой психического развития

Продолжение Приложения В

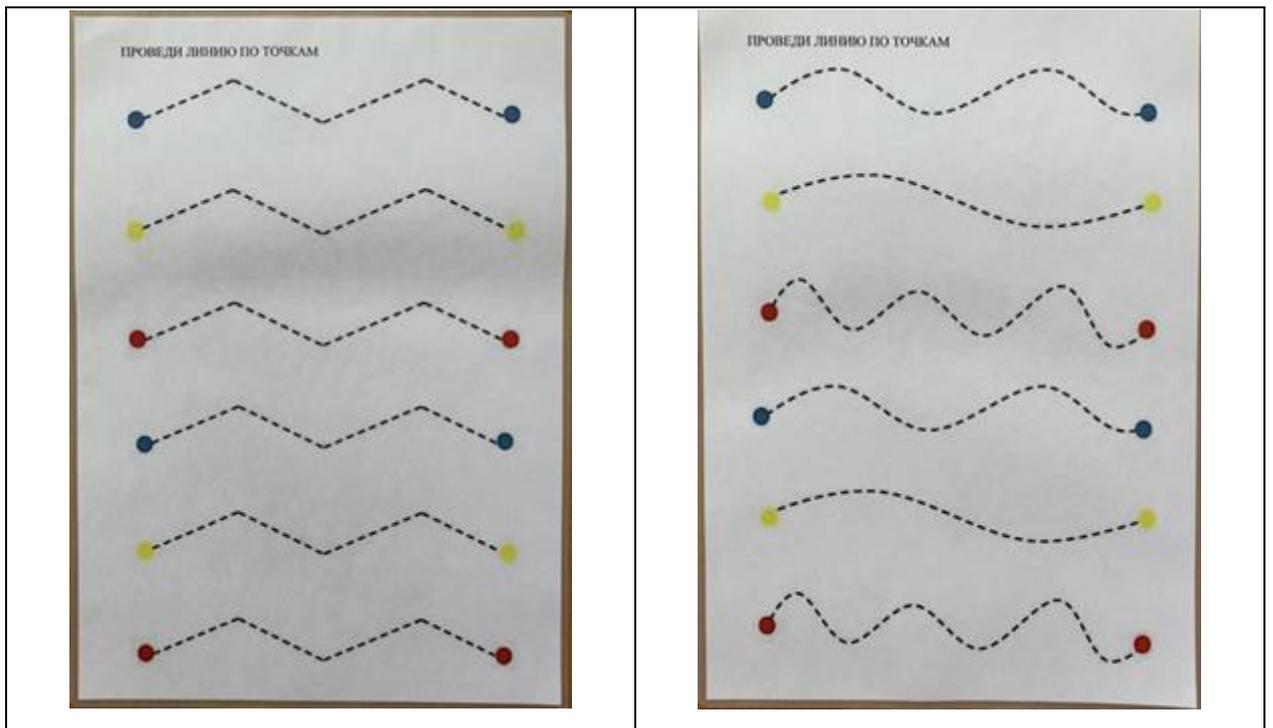


Рисунок В.5 – Примеры пособий для развития графомоторных навыков у детей с задержкой психического развития