



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Коррекция оптической дисграфии младших школьников во внеурочной
деятельности

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) бакалавриат «Логопедия»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

01,96 % авторского текста

Работа *перечт.* к защите

рекомендована/не рекомендована

«*да*» *03* 2024 г. *пч*

Зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

к.п.н., доцент

Л.А. Дружинина

Выполнил (а):

Студент (ка) группы

ОФ-406/101-4-1

Упрау Ирина Алексеевна

Научный руководитель:

к.п.н, доцент

Дружинина Лилия Александровна

Челябинск

2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	6
1.1 Дисграфия, классификации и характеристики.....	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с оптической дисграфией.....	11
1.3 Своеобразие нарушений письма младших школьников с оптической дисграфией.....	15
1.4 Роль внеурочной деятельности в коррекции оптической дисграфии младших школьников.....	20
Выводы по первой главе.....	24
ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	26
2.1 Результаты исследования письма младших школьников.....	26
2.2 Комплекс игр и упражнений по коррекции оптической дисграфии для внеурочной деятельности.....	33
Выводы по второй главе.....	40
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	42
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	44
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	48

ВВЕДЕНИЕ

Письмо, как одно из важных средств общения, обеспечивает возможность человеку выразить свои мысли, передать речевую информацию в графическом виде, что позволяет сохранить ее для современников и будущих поколений.

Процесс письма осуществляется на основе достаточного уровня сформированности речевых и неречевых функций: звукового анализа и синтеза, слуховой дифференциации правильного произношения, развитие лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, оптико-пространственных представлений. Дефект одной из указанных функций может вызвать нарушение письменной речи, то есть привести к дисграфии. В отечественной логопедии освещены вопросы симптоматики, механизмы, структура данного речевого расстройства, разработаны общие методические подходы и направления, содержащие дифференцированные методы коррекции различных видов.

Одной из важнейших предпосылок письменного акта является сформированность оптико-пространственных представлений, недоразвитие или несформированность которых впоследствии может привести к возникновению у младших школьников оптической дисграфии.

Оптическая дисграфия обусловлена недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Нарушение письма у ребенка с оптической дисграфией носит стойкий системный характер, что позволяет сделать вывод о том, что своевременно оказанная коррекционно-логопедическая работа должна быть нацелена на развитие как речевых, так и неречевых процессов.

Большой вклад в изучение оптической дисграфии, методов ее коррекции внесли такие ученые как Л.И. Ефименкова, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова и др.

Преодоление нарушения письменной речи у детей с оптической дисграфией необходимо осуществлять не только на уроках, но и во внеурочной деятельности. Важность внеурочной деятельности в становлении личности младшего школьника закреплена на законодательном уровне. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее – ФГОС НОО) отмечается, что основная образовательная программа должна включать внеурочную деятельность, под которой, понимается образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы общего образования. Обязательной частью внеурочной деятельности является коррекционно-развивающая область, поддерживающая процесс освоения содержания федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования (далее – ФАОП НОО) детьми с ТНР. Реализация внеурочной деятельности позволяет осуществить единство психолого-медико-педагогической и социальной коррекции в учебно-воспитательном процессе.

Вышесказанное позволило определить тему нашего исследования: «Коррекция оптической дисграфии младших школьников во внеурочной деятельности».

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать необходимость коррекции оптической дисграфии младших школьников в внеурочной деятельности.

Объект исследования: коррекция письма младших школьников с дисграфией.

Предмет исследования: особенности коррекции оптической дисграфии младших школьников во внеурочной деятельности.

Задачи исследования:

1. Осуществить анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования.

2. Изучить особенности письма у младших школьников и выявить группу детей с оптической дисграфией.

3. Разработать комплекс логопедических игр и упражнений для коррекции оптической дисграфии младших школьников во внеурочной деятельности.

Методы исследования:

1. Теоретические – изучение и анализ психологической, педагогической и специальной литературы по теме исследования.

2. Эмпирические – эксперимент, качественный и количественный анализ экспериментальных данных.

База исследования: исследование проводилось на базе МБОУ СКОШ № 11 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 10 детей младшего школьного возраста, обучающихся по адаптированной общеобразовательной программе начального общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (вариант 5.2).

Структура исследования: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1 Дисграфия, классификации и характеристики

Изучением дисграфии занимались и занимаются такие ученые, как Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, И.Н. Садовникова, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев и другие. Содержание термина «дисграфия» в научной литературе определяется по-разному.

Термин «дисграфия» рассматривался многими авторами (Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, А.Н. Корневым и другими) и определялся, как нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

Л.С. Волкова определяет дисграфию, как частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в нестойкости оптико-пространственного образа буквы, в смешениях или пропусках букв, в искажениях звукослогового состава слова и структуры предложений [4].

По мнению Р.И. Лалаевой, дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, которые обусловлены несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [13].

И.Н. Садовникова считает, что дисграфия – это частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок, что не связано с нарушением зрения, слуха и снижением интеллекта [27].

А.Н. Корнев указывает на то, что дисграфия – это стойкая неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный

уровень развития интеллекта и речи, а также отсутствие грубых нарушений слуха и зрения [11].

Таким образом, во всех вышеназванных определениях общим является понимание того, что дисграфия – это нарушение процесса письма, но расхождения касаются симптоматики и механизмов этого процесса.

Существует несколько классификаций дисграфии на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

С позиции психофизиологического подхода, дисграфия рассматривается как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов [10].

Степень недостаточности межанализаторных связей соотносится со степенью и характером затруднений в овладении письменной речью, а преимущественное нарушение того или иного анализатора позволило исследователям выделить соответствующие виды дисграфии: моторную, акустическую и оптическую. Наиболее подробно данные виды описаны в работе О.А. Токаревой [29].

Акустическая дисграфия сопряжена с недостаточностью фонематического слуха, при которой страдает дифференциация фонем, нарушается установление правильных звукобуквенных соответствий.

Моторная дисграфия обусловлена неполноценной деятельностью двигательного анализатора, которая сопровождается развитием патологической инертности в формировании двигательных стереотипов.

Оптическая дисграфия связывается с недоразвитием у детей зрительных систем коры головного мозга. Неполноценность оптического анализатора может проявляться в нарушении целостного восприятия, дифференцированных зрительных представлений, зрительной памяти [29].

Классификация дисграфии М.Е. Хватцева разработана с позиции психофизиологического анализа механизмов нарушений письма. Автор выделил пять видов дисграфии, два из которых – дисграфия на почве

расстройств устной речи (косноязычие в письме) и оптическая дисграфия – присутствуют и в современной классификации [30].

Дисграфия на почве расстройств устной речи возникает неправильного звукопроизношения. Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски букв на письме.

Оптическая дисграфия вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге, при этом нарушается формирование зрительного образа буквы, слова.

Дисграфия на почве нарушения произносительного ритма. М.Е. Хватцев считал, что в результате расстройства произносительного ритма на письме появляются пропуски гласных слогов, окончаний. Но указанные ошибки могут быть обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажениями звуко-слоговой структуры слова.

Дисграфия при моторной и сенсорной афазии наблюдается в случаях органического поражения головного мозга соответствующей локализации и сочетается с нарушениями устной речи [30].

С нейропсихологического подхода дисграфию изучала Т.В. Ахутина. Нарушение письма с ее точки зрения рассматривается как следствие задержки созревания или нарушения функционирования мозговых структур, отвечающих за развитие высших психических функций. Было выделено три вида дисграфии:

1. Зрительно-пространственная дисграфия по правополушарному типу.
2. Регуляторная дисграфия.
3. Дисграфия, обусловленная трудностями поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры головного мозга.

Остановимся подробно на классификации дисграфии, разработанной сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. Герцена и уточнена Р.И. Лалаевой, основанной на лингвистическом подходе изучения, которые подразумевает, что причинами дисграфии является недостаточная

сформированность высших психических функций, механизмы расстройств связаны с несформированностью операций письма языкового характера [1].

Классификация включает в себя пять видов дисграфии: артикуляторно-акустическую, акустическую, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую и оптическую дисграфии.

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия.

При данном виде дисграфии ребенок пишет так, как произносит. Проявляется это в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Иногда замены букв на письме остаются даже после того, как они были устранены в устной речи. В таком случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. В основе этого нарушения лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь на неправильное произношение звуков в процессе проговаривания, ребенок переносит свое дефектное произношение на письмо. Чаще всего наблюдается при таких нарушениях речи как дизартрия, ринолалия и дислалия полиморфного характера.

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания.

В традиционной терминологии – это акустическая дисграфия. Как правило, проявляется в заменах букв, которые соответствуют фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие свистящие и шипящие, звонкие и глухие звуки, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч – т, ч – щ, ц – т, ц – с). Эта форма дисграфии проявляется также в неверном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных. Часто встречаются замены гласных даже в ударном положении, например, о – у, е – и. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие по артикуляторным и акустическим признакам

звуки (л – к, б – в, п – к). Наиболее ярко акустическую дисграфию можно наблюдать при сенсорной алалии и афазии [1].

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Для данного вида дисграфии характерны следующие ошибки:

- пропуски согласных при их стечении,
- пропуски гласных,
- перестановки букв,
- пропуски, добавления, перестановка слогов.

В основе данной формы дисграфии лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза. Их незрелость, как правило, на письме проявляется в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого наибольшее распространение имеют искажения звукобуквенной структуры слова. Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка как во внешнем, речевом, так и во внутреннем плане, по представлению.

4. Аграмматическая дисграфия (описана в работах Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, И.К. Колповской, С.Б. Яковлевой).

Связная письменная речь у детей характеризуется большими трудностями в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий. Наблюдается нарушение смысловых и грамматических связей между отдельными предложениями. Данную форму дисграфии связывают с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических и синтаксических обобщений. Она может проявлять себя на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития. Чаще всего можно встретить у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых.

5. Оптическая дисграфия.

При данной форме дисграфии чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы, которые состоят из одинаковых элементов, но по-разному расположены в пространстве. Её связывают с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Она проявляется в заменах и искажениях букв на письме [1].

Таким образом, мы выяснили, что дисграфия – это нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. В научной литературе выделены пять видов дисграфии: артикуляторно-акустическая, акустическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с оптической дисграфией

Младшие школьники с дисграфией отличаются от нормально развивающихся сверстников особенностью познавательной деятельности, нарушением работы высших психических функций, в особенности недостаточной сформированностью зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа, и синтеза. Именно эту несформированность следует рассматривать как основную предпосылку оптической дисграфии.

Дети с оптической дисграфией имеют особенности высших психических функций, а именно – нарушенное зрительное внимание и зрительное восприятие, оптико-пространственное восприятие и, следовательно, ориентировка, зрительно-моторная координация и зрительная память.

Клинические аспекты дисграфии раскрываются в работах С.С. Мнухина, И.П. Павлова. С позиций нейропсихологии дисграфия описана в работах А.Р. Лурия, Т.В. Ахутиной, Л.С. Цветковой. Психологические особенности и

особенности обучения детей с дисграфией описали А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, Л. Н. Ефименкова и другие.

О.Б. Иншакова отмечает, что к появлению дисграфии может приводить недоразвитие или поражение головного мозга в пренатальном, натальном, постнатальном периодах: патология беременности, родовые травмы, асфиксия, менингиты и энцефалиты, инфекции и тяжелые соматические заболевания, вызывающие истощение нервной системы ребенка [9].

Согласно данным нейропсихологии функциональная несформированность лобных отделов мозга и связанная с этим недостаточность нейродинамического компонента психической деятельности могут проявляться в нарушении организации письма как деятельности (неустойчивость внимания, неудержание программы, недостаточность саморегуляции и контроля). Функциональная несформированность правого полушария может проявляться в недостаточности пространственных представлений, нарушении организации действий в пространстве, нарушении порядка воспроизведения слухоречевых и зрительных эталонов. Функциональная несформированность левой височной области провоцирует затруднения в звукоразличении, нарушения в формировании у ребенка фонематического слуха, приводит к дефициту слухоречевой памяти в звене избирательности.

Дефицитарность подкорковых образований мозга обуславливает недостаточность фоновых компонентов психической деятельности, а также письма: плавности, переключаемости, уровня тонуса, отчего страдает графическое оформление записи [9].

К социально-психологическим факторам, способствующим возникновению дисграфии, относятся двуязычие (билингвизм) в семье, нечеткая или неправильная речь окружающих, дефицит речевых контактов, невнимание к речи ребенка со стороны взрослых, неоправданно раннее обучение ребенка грамоте при отсутствии у него психологической готовности. Группу риска по возникновению дисграфии составляют дети с

конституциональной предрасположенностью, различными речевыми нарушениями, ЗПР [9].

В своих работах О.А. Токарева связывает оптическую дисграфию с недоразвитием у детей зрительных систем коры головного мозга, отсюда и появляются нарушения целостного восприятия, дифференцированности зрительных представлений и зрительной памяти. Вследствие этого у детей затруднено запоминание и узнавание букв [29].

Младшие школьники с оптической дисграфией имеют низкий уровень сформированности буквенного гнозиса, о чем свидетельствуют их письменные работы, диктанты. Дети с трудом дифференцируют нормальное и зеркальное написание букв, графически сходные буквы, и буквы, наложенные друг на друга. Следовательно, если ребенок не может четко дифференцировать букву или осмыслить ее верный образ, он переносит оптически искаженную букву на письмо.

Ориентировка в схеме собственного тела, в пространстве и на листе бумаги также нарушена. Часто обучающиеся путают пространственные понятия, такие как «сверху» и «снизу», «над» и «под», «лево» и «право», даже если речь идет об их левой и правой руках. Детям трудно ориентироваться даже на разлинованном листе, им непонятна схема листа, отсюда появляются ошибки связанные с написанием слова или предложения не в той области листа, буквы «скачут». При оптической дисграфии затруднено выполнение графического диктанта, где нужно воспользоваться умением ориентироваться на листе в клеточку [28].

Е.А. Логинова отмечает, что большинство детей с дисграфией, в том числе с оптической дисграфией, отличаются от своих сверстников состоянием нервно-психического здоровья. Дисграфия не всегда является моносимптоматическим состоянием, что подтверждается клинико-психологическими и нейропсихологическими исследованиями [18].

Нарушение письма часто сопровождается когнитивными, невротоподобными и психоорганическими нарушениями, отсюда следует

важность выявления и учета психопатологических особенностей ребенка с дисграфией (эмоционально-волевою незрелость, низкую умственную работоспособность, повышенную утомляемость, затруднения произвольной концентрации внимания и др.).

Внимание детей с оптической дисграфией характеризуется неустойчивостью, трудностями включения, переключения, и распределения. У данной категории детей наблюдается сужение объема внимания, быстрое забывание материала, особенно вербального (речевого), снижение активной направленности в процессе припоминания последовательности событий, сюжетной линии текста.

А.В. Ястребова отмечает, что дети младшего школьного возраста с оптической дисграфией, обучающиеся в общеобразовательной школе, не могут самостоятельно организовать свою деятельность. У них снижена наблюдательность, отсутствует умение сосредотачиваться на задании, снижен темп выполнения заданий и испытываются трудности в самоконтроле над собственной деятельностью [34].

У школьников младших классов с оптической дисграфией отмечаются отклонения и в эмоционально-волевой сфере: им свойственны нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками [34].

Как правило, у таких детей отмечаются ограниченность кругозора, узкий круг интересов. Их умозаключения стандартны, шаблонны, поверхностны.

Возникают вторичные аффективные наслоения вследствие того, что вовремя не выявляются механизмы затруднений в учебной деятельности: ребенок обнаруживает агрессивность, нередко отказывается от выполнения учебных заданий либо работает только под страхом наказания. Эти аффективные реакции маскируют чувство глубокой внутренней тревоги

ребенка, ощущение собственной неполноценности. Он боится допустить ошибки в работе и тем самым обнаружить свою несостоятельность [34].

Таким образом, клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с оптической дисграфией разнообразна, она имеет ключевые черты, которые свойственны всем детям с данным нарушением письменной речи. Такие дети имеют нарушения в работе высших психических функций, связанных со зрительными и пространственными операциями, а также особенности познавательной, мотивационной и коммуникативной сфер.

1.3 Своеобразие нарушений письма младших школьников с оптической дисграфией

Несформированность восприятия в частности зрительно-пространственного восприятия у детей влекут за собой ошибки на письме, которые характеризуются как оптическая дисграфия. Такие авторы, как Т.В. Ахутина, Л.В. Венедиктова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, Л.С. Цветкова и др. отмечают, что оптическая дисграфия это особый вид нарушения письма. В основе этого вида дисграфии лежит другое «слабое звено», а именно недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений (то есть представлений о форме и величине предметов и об их расположении в пространстве по отношению друг к другу), несформированность зрительного анализа и синтеза. Именно эту несформированность и следует рассматривать как основу возникновения дисграфии по оптическому признаку.

Е.А. Логинова выделяет характерные ошибки для данного вида дисграфии, которые проявляются в замене графически сходных букв, искажении букв в виде зеркального написания, пропуска элементов буквы, или же их неправильного расположения. Зеркальное написание букв отмечаются у левшей и при органических поражениях мозга [18].

О.А. Токарева причиной оптической дисграфии считает неустойчивость зрительных впечатлений и представлений. Буквы и звук не соотносятся друг с другом, и в разные моменты буквы распознаются по-разному, вследствие чего на письме смешиваются [29].

При оптической дисграфии ребенок не различает похожие графические буквы: п-н, п-и, с-п, с-о, и-ш, л-м., отмечается неустойчивость зрительных впечатлений и представлений. Школьники не только не узнают отдельные буквы, но и не соотносят их с определенными звуками, и не осознают их как графемы, у них одна и та же буква в различные моменты может восприниматься по-разному. Неточное, нечеткое восприятие букв приводит к их частым смешениям. Особенно часто смешиваются буквы, сходные по своему начертанию. Вследствие этого у детей плохо формируются зрительные стереотипы слов – затрудняется узнавание их. В некоторых тяжелых случаях, при оптической дисграфии письмо затруднено, а иногда полностью не доступно для освоения ребенком, ученик не может писать слова, а пишет только отдельные буквы. В более легких случаях письмо возможно, но сопровождается своеобразными ошибками, графическое начертание буквы может быть правильным, но при этом у некоторых детей, особенно часто у левшей, наблюдаются случаи зеркального письма, т.е. буквы пишутся в форме их зеркального отражения, элементы букв и слов часто пишутся справа налево (непроизвольно), сами дети прочесть что написали не могут [29].

В классификации, разработанной Р.И. Лалаевой, описаны типичные, специфические ошибки, характерные для оптической дисграфии, где графически сходные рукописные буквы чаще всего заменяются:

1) состоящие из одинаковых элементов, но по-разному расположенные в пространстве (в-д, т-ш);

2) включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (и-ш, п-т, х-ж, л-м);

3) зеркальное написание букв (с, э); пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент (а, у-), лишние (ш-) и неправильно расположенные элементы х-, т.

Авторы исследования определяют, что, если у ребенка не сформировалось зрительное восприятие до начала его обучения (выше – ниже, дальше – ближе, слева – справа, спереди – сзади), и ребенок не может сравнивать объекты по форме (круглые, квадратные, треугольные, овальные), по размерам (мелкие – крупные, длинные – короткие, широкие – узкие, толстые – тонкие), ему будет очень трудно освоить довольно тонкие отличия в написании оптически похожих букв. Все буквы русского алфавита, как в печатном, так и в рукописном шрифтах, состоят из очень небольшого набора одних и тех же элементов («Палочки», «крючки», овалы и полуовалы и нескольких специфических элементов, характерных для отдельных букв) [14].

Эти идентичные элементы, комбинируя по-разному друг с другом как по числу, так и по пространственному расположению, и образуют различные буквенные символы. Одинаковость составляющих элементов буквы неизбежно приводит к наличию в алфавите нескольких групп оптически сходных букв («г», «п», «т», «р»), («и», «ш», «ц», «щ»), («д», «в», «з», «у», «б»).

Сходные по начертанию буквы отличаются друг от друга в основном по таким признакам:

- 1) по количеству совершенно одинаковых элементов (и-ш, ц-щ, п-т);
- 2) по различному расположению элементов в пространстве по принципу: сверху-внизу, слева-справа (в-д, з-е);
- 3) по наличию дополнительных элементов (и-ц, ш-щ, и-й);
- 4) по величине отдельных элементов (п-р).

В соответствии с теми признаками, по которым различаются сходные по начертанию буквы, неточность в их изображении может выражаться в следующих ошибках:

1. В недописывании элементов букв, что связано с неучетом их количества («и» вместо «ш», «ш» вместо «щ», «л» вместо «м», «х» вместо «ж», «и» вместо «у»).

2. В добавлении лишних элементов («ш» вместо «и», четыре палочки у «ш» или «щ» и т.п.).

3. В неправильном расположении элементов букв в пространстве по отношению друг к другу с возможными видоизменениями самих элементов («в» вместо «д», «б» вместо «д»), включая зеркальное изображение букв («Э» вместо «С»).

4. В написании вместо нужного элемента букв, сходного с ним. Например, буква «н» может быть заменена на «к», «ч» на «г», буква «з» – на «у», «р» – на «п» и т. п.

Зеркальное письмо считается одним из ярких выражений оптической дисграфии (зеркальное написание букв, письмо слева направо), которое может наблюдаться как у левшей, так и при органических повреждениях мозга у ребенка [14].

Л.Г. Парамонова считает, что при оптической дисграфии чаще всего как раз и возникают случаи «зеркального» написания букв, вместо одной буквы ребенок пишет другую, «похожую» на нее букву. Например: устойчивая зеркальность при написании букв з, е, э, с; замены букв у-ч, д- б, д- в [24].

И.Н. Садовникова выявила в своих исследованиях новый тип специфических ошибок – смешение букв по кинетическому сходству. Она замечает, что исследователи традиционно объясняют смешения в письме оптическим сходством букв. Включение в акт письма еще одного анализатора – двигательного – расценивается лишь как необходимое средство обеспечения технической стороны начертание символов, но при этом было бы неверным не учитывать качественную перестройку, которая происходит в ассоциативной цепи слухо-речедвигательных и зрительно-двигательных представлений, и тем самым обеспечивающих процесс письма [27].

Например, смешения в письме букв по кинетическому сходству: о-а (в ударной позиции) – «бонт», «ураки»; б-д – «мебведь», «ядлоки»; и-у – «прурода», «криглый»; т-п – «стасли», «спанция»; х-ж – «можнатые», «вехливый»; л-я – «февряя», «кяюч»; г-р – гечка, ролова.

Кроме того, смешиваются следующие буквы: л-м, ч-ъ, н-ю, и-ш, а-д, у-ч, п-т, л-м, н-к. В заменах видно, что ребенок не сумел дифференцировать тонкие движения руки в соответствии с замыслом: он либо неправильно написал количество однородных элементов (л-м, п-т, и-ш...), либо ошибочно выбрал следующий элемент буквы (у-и, г-р, б-д...). Контроль, за ходом двигательных актов во время написания происходит благодаря зрительному восприятию и костно-мышечным ощущениям у ребенка (кинестезиям). Умение верно оценивать правильность написания букв на основе кинестезий позволяет пишущему ребенку сделать поправки в движения еще до совершения им ошибок [26].

Л.С. Волкова отмечает, что чаще всего у младших школьников, с оптической дисграфией заменяются графически похожие буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (в-д, т-ш, э-с); включающих одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (и-ш, п-т, х-ж, л-м); зеркальное написание букв, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент; лишние (ш-«ии») и неправильно расположенные элементы (х – «сс»), (т – «пп») [4].

М.М. Безруких в своих работах обозначает, что при оптической дисграфии у детей возникают ошибки в пространственном расположении элементов букв (вертикальных, горизонтальных, зеркальное письмо). Ребенок как бы «не видит» строку, нарушает соотношение элементов буквы, путает буквы (в-д), пишет лишние элементы: и-ш, л-м) или, наоборот, не дописывает элементы букв [2].

Е.В. Мазанова находит у детей с данным видом дисграфии следующие нарушения:

- зрительного восприятия, несформированность анализа и синтеза, а также моторных координаций;
- неточность представлений о форме, цвете и величине предмета;
- недоразвитие памяти, пространственного восприятия и представлений [22].

Таким образом, у младших школьников с оптической дисграфией нарушения письма носят стойкий системный характер, поэтому дети с дисграфией нуждаются в специальной логопедической помощи, поскольку специфические ошибки письма не могут быть преодолены учителем обычными школьными методами. Нужна комплексная помощь со стороны учителей, учителей-логопедов и родителей обучающихся.

1.4 Роль внеурочной деятельности в коррекции оптической дисграфии младших школьников

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее – ФГОС НОО) отмечается, что основная образовательная программа начального общего образования реализуется организацией, осуществляющей образовательную деятельность через организацию урочной и внеурочной деятельности в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами.

В процессе многоплановой внеурочной работы можно обеспечить развитие общекультурных интересов школьников, способствовать решению задач нравственного воспитания [26].

Обучение детей во внеурочное время позволяет полнее использовать потенциал школьного образования за счет углубления, расширения и применения школьных знаний.

Внеурочная деятельность является обязательной частью образовательного процесса. Она представляет собой проведение занятий вне учебной деятельности. Существуют различные виды внеурочной работы, что

делает деятельность учащихся разнообразнее, способствует повышению уровня коммуникативных навыков, является дополнительной возможностью для проявления индивидуальных качеств младших школьников.

В начальной школе внеурочная деятельность предоставляет возможность решить следующие задачи:

- обеспечить благоприятную адаптацию ребенка в школе;
- оптимизировать учебную нагрузку обучающихся;
- улучшить условия для развития ребенка;
- учесть возрастные и индивидуальные особенности обучающихся [26].

Рабочие программы курсов внеурочной деятельности должны обеспечивать достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. Рабочие программы разрабатываются на основе требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования с учетом программ, включенных в ее структуру.

Рабочие программы курсов внеурочной деятельности содержат в соответствии с ФГОС НОО:

- 1) результаты освоения курса внеурочной деятельности;
- 2) содержание курса внеурочной деятельности с указанием форм организации и видов деятельности;
- 3) тематическое планирование [26].

План внеурочной деятельности является организационным механизмом реализации основной образовательной программы начального общего образования. Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное), в таких формах как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и других [26].

Формы организации внеурочной деятельности в рамках реализации основной образовательной программы начального общего образования определяет образовательное учреждение [26].

Работу по развитию речи невозможно осуществить только на уроках русского языка и литературного чтения, поэтому с введением ФГОС НОО появилась возможность продолжить эту работу, во внеурочной деятельности и внеклассных мероприятиях.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС НОО для детей с ОВЗ) коррекционно-развивающая область является обязательной частью внеурочной деятельности, поддерживающей процесс освоения содержания ФАОП НОО.

Содержание коррекционно-развивающей области в рамках внеурочной деятельности детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) представлено следующими обязательными коррекционными курсами:

1. «Произношение».
2. «Логопедическая ритмика».
3. «Развитие речи».

Основные задачи коррекционного курса «Произношение»:

1. Развитие психофизиологических механизмов, лежащих в основе устной речи: оптимального для речи типа физиологического дыхания, речевого дыхания, голоса, артикуляторной моторики, чувства ритма, слухового восприятия, функций фонематической системы.

2. Обучение нормативному (компенсированному) произношению всех звуков русского языка с учетом системной связи между фонемами русского языка, их артикуляторной и акустической характеристики, характера дефекта (параллельно с развитием операций языкового анализа и синтеза на уровне предложения и слова).

3. Коррекция нарушений звукослоговой структуры слова.

4. Формирование просодических компонентов речи (темпа, ритма, паузации, интонации, логического ударения).

5. Профилактика нарушений чтения и письма.

Основные задачи реализации курса «Логопедическая ритмика»:

1. Развитие общей, тонкой и артикуляторной моторики.

2. Развитие дыхания и голоса.

3. Развитие чувства темпа и ритма в движении.

4. Воспитание координации речи с темпом и ритмом музыки.

5. Коррекция речевых нарушений средствами логопедической ритмики [25].

Коррекционный курс «Развитие речи» представлен следующими задачами:

1. Формирование речевой деятельности обучающихся с ТНР, профилактика вторичных речезыковых расстройств.

2. Развитие устной и письменной речи.

3. Формирование и развитие различных видов устной речи (разговорно-диалогической, описательно-повествовательной) на основе обогащения знаний об окружающей действительности, развития познавательной деятельности (предметно-практического, наглядно-образного, словесно-логического мышления).

4. Формирование языковых обобщений и правильного использования языковых средств в процессе общения, учебной деятельности.

5. Формирование, развитие и обогащение лексического строя речи, уточнение значений слов, развитие лексической системности, формирование семантических полей.

6. Развитие и совершенствование грамматического оформления речи путем овладения продуктивными и непродуктивными способами словоизменения и словообразования, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций предложений.

7. Развитие связной речи, соответствующей законам логики, грамматики, композиции, выполняющей коммуникативную функцию: формирование умения планировать собственное связное высказывание; анализировать неречевую ситуацию, выявлять причинно-следственные, пространственные, временные и другие семантические отношения; самостоятельно определять и адекватно использовать языковые средства оформления связного высказывания в соответствии с коммуникативной установкой и задачами коммуникации.

8. Овладение разными формами связной речи (диалогическая и монологическая), видами (устная и письменная) и типами или стилями (сообщение, повествование, описание, рассуждение) [25].

Таким образом, работу по коррекции дисграфии у детей с ТНР невозможно осуществить только на уроках русского языка и литературного чтения, поэтому с введением ФГОС НОО появилась возможность продолжить эту работу, во внеурочной деятельности. Содержание коррекционно-развивающей области в рамках внеурочной деятельности детей с ТНР представлено обязательными коррекционными курсами: «Произношение», «Логопедическая ритмика», «Развитие речи». В рамках преодоления оптической дисграфии у младших школьников во внеурочной деятельности можно использовать коррекционный курс «Развитие речи».

Выводы по первой главе

Изучение теоретических аспектов проблемы коррекции оптической дисграфии младших школьников в внеурочной деятельности позволило прийти к ряду выводов.

1. Дисграфия – это нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. В научной литературе выделены пять видов дисграфии: артикуляторно-акустическая,

акустическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.

2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с оптической дисграфией разнообразна, она имеет ключевые черты, которые свойственны всем детям с данным нарушением письменной речи. Такие дети имеют нарушения в работе высших психических функций, связанных со зрительными и пространственными операциями, а также особенности познавательной, мотивационной и коммуникативной сфер.

3. У младших школьников с оптической дисграфией нарушения письма носят стойкий системный характер, поэтому дети с дисграфией нуждаются в специальной логопедической помощи, поскольку специфические ошибки письма не могут быть преодолены учителем обычными школьными методами. Нужна комплексная помощь со стороны учителей-логопедов и родителей обучающихся.

4. Работу по коррекции дисграфии у детей с ТНР невозможно осуществить только на уроках русского языка и литературного чтения, поэтому с введением ФГОС НОО появилась возможность продолжить эту работу, во внеурочной деятельности. Содержание коррекционно-развивающей области в рамках внеурочной деятельности детей с ТНР представлено обязательными коррекционными курсами: «Произношение», «Логопедическая ритмика», «Развитие речи». В рамках преодоления оптической дисграфии у младших школьников во внеурочной деятельности можно использовать коррекционный курс «Развитие речи».

ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1 Результаты исследования письма младших школьников

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ С(К)ОШ № 11 г. Челябинск. В исследовании приняли участие 10 детей младшего школьного возраста (3 класс). Все дети обучаются по адаптированной общеобразовательной программе начального общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (вариант 5.2).

Цель нашего исследования – изучение особенностей письма у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и выявление среди них группы детей с оптической дисграфией.

Диагностика навыков письма проводилась по методике Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой по следующим направлениям:

1. Обследование навыков написания слухового диктанта.
2. Обследование навыков списывания с печатного текста.

Методика включает серию специально подобранных текстов, различающихся по объему для разных классов начальной школы: увеличением многосложных словесных единиц и их длиной, числом букв в словах, их сложностью.

Текст для слухового диктанта: «Лето.

Коротка летняя ночь. Заиграл первый луч солнца. Подул ветерок. Зашелестели листики. Всюду проснулась жизнь. На зеленый лужок прилетели пчелы. Жужжат, торопятся к цветам мохнатые шмели.

К лесной опушке слетаются птицы. Звенят в воздухе их радостные песенки. Прибегают на полянку лесные зверьки. Слышны разные звуки, шорохи, голоса. Вот белочка в рыжей шубке сделала легкий прыжок и оказалась на вершине сосенки. Ежик пробежал в свое жилище. Хлопочут усердные воробьи».

Текст для контрольного списывания (с печатного текста):

«Мышь-малютка.

Мышь-малютка – самый маленький грызун в лесу. Весит она всего несколько граммов. Шёрстка у неё коричневая, глазки чёрные, грудка белая.

Мышка-малютка ловко лазает по высоким стеблям, листьям, кустам. В высокой траве зверек сплетает из травинок чудесное гнёздышко-шалашик.

Оно подвешено на стебельке высоко над землёй. Не страшен мышке ветер и мороз. Утеплела она гнёздышко внутри мягкими былинками. Скоро там появятся крошечные мышата».

Анализ письменных работ проводился согласно определенным параметрам: число предложений написанных с новой строки; заголовок работы написан не в центре строки, первое слово текста написано на одной строке с его названием.

Для анализа письменных работ обучающихся выделены следующие группы ошибок:

1) замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков;

2) оптические ошибки (ошибки в написании оптически похожих букв);

3) моторные ошибки (ошибки кинетического запуска, недописывание элементов букв, написание лишних элементов букв, персеверации букв, слогов);

4) зрительно-моторные ошибки (смещение букв по кинестетическому сходству, неточная передача графического образа буквы, невнятное начертание букв);

5) зрительно-пространственные ошибки (зеркальное написание букв, неточное оформление рабочей строки);

6) ошибки звукового анализа и синтеза на уровне буквы, слога;

7) лексико-грамматические ошибки (нарушение согласования, управления, замена слов по звуковому сходству, по семантическому сходству, пропуски слов, слитное написание слов) [1].

Подробные критерии оценивания представлены в приложении 1. Следует отметить, что для оптической дисграфии характерно преобладание ошибок в виде замен графически сходных букв (оптические), зеркального написания букв (зрительно-пространственные ошибки), пропусков элементов букв и их неправильного расположения (моторные ошибки), смешения букв по кинестетическому сходству (зрительно-моторные ошибки).

В первую очередь представим результаты диагностического обследования навыков написания слухового диктанта младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты обследования навыков написания слухового диктанта у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

№ п/п	Имя ребенка	Виды ошибок							Общее количество ошибок
		Замены и смешения букв, обусл. акустико-артикуляц. сходством	Оптические	Моторные	Зрительные	Зрительно-пространственные	Ошибки звукового анализа и синтеза	Лексико-грамматические	
1	Алиса Б.	4	-	-	-	2	4	-	10
2	Демид Г.	4	-	1	-	-	3	2	10
3	Артур Ж.	5	-	2	-	-	-	2	9
4	Настя И.	-	-	-	-	-	6	2	8
5	Максим К.	6	-	-	-	1	3	-	10
6	Вика Л.	-	5	3	3	-	-	-	11
7	Даниил М.	8	-	-	-	1	2	3	13
8	Артем Н.	1	4	3	4	5	-	-	16
9	Вероника У.	-	7	4	5	-	-	-	16
10	Ульяна Ю.	-	6	4	-	3	-	-	13

Как мы видим, все дети допустили большое количество ошибок при написании слухового диктанта.

У большинства детей (60 % – Алиса Б., Демид Г., Артур Ж., Максим К., Даниил М., Артем Н.) были выявлены множественные ошибки замен и смешения букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством

(«шупке» вместо «шубке», «ноть» вместо «ночь», «лушок» вместо «лужок», «зделала» вместо «сделала»).

Пять детей (50 % – Алиса Б., Демид Г., Настя И., Максим К., Даниил М.) допустили при написании диктанта ошибки звукового анализа и синтеза (пропуск букв, например, «зжужат» вместо «зажужжат», «радосные» вместо «радостные»; вставка букв, например, «жизьнь» вместо «жизнь»).

Три ребенка (30 % – Демид Г., Артур Ж., Даниил М.) допустили при написании слухового диктанта лексико-грамматические ошибки: нарушение согласования существительного с прилагательным («в рыжая шубке»), слитное написание слов.

Отдельно следует остановиться на таких ошибках, как оптические, моторные, зрительно-моторные, зрительно-пространственные, которые характерны для оптической формы дисграфии. По результатам анализа ошибок нами выявлены четыре ребенка с оптической дисграфией (40 % – Вика Л., Артем Н., Вероника У., Ульяна Ю.).

Отообразим количество и виды выявленных ошибок у детей с оптической дисграфией с помощью диаграммы (рисунок 1).

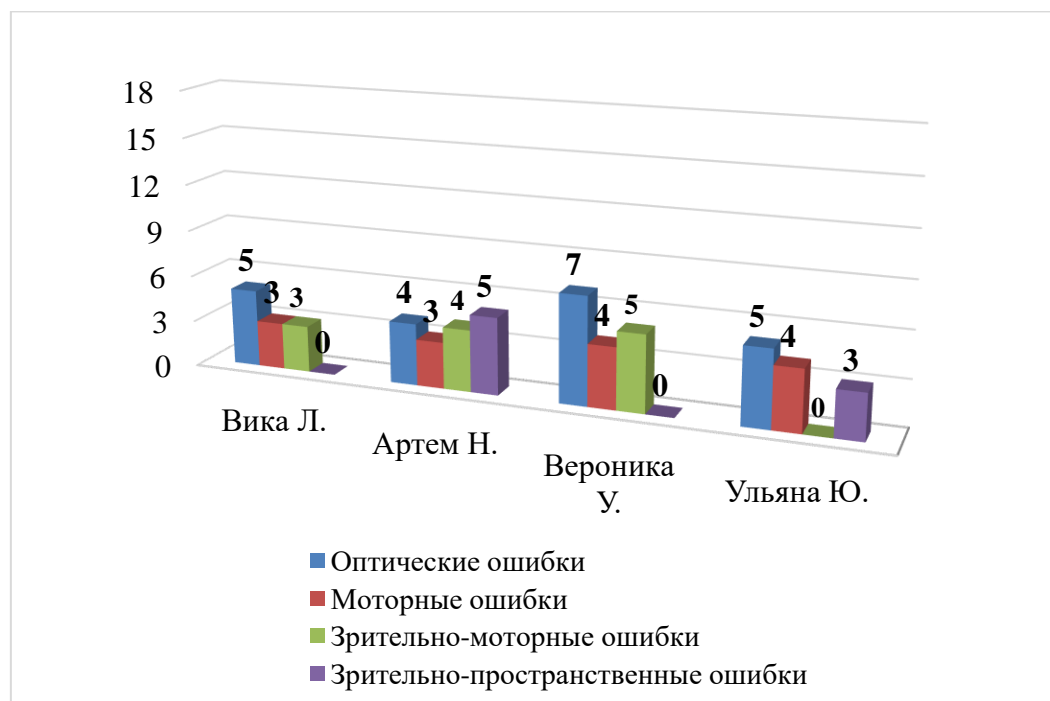


Рисунок 1 – Количество и типы ошибок при написании слухового диктанта младших школьников с оптической дисграфией

Далее представим результаты диагностического обследования навыков контрольного списывания у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты обследования навыков контрольного списывания у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

№ п/п	Имя ребенка	Виды ошибок							Общее кол-во баллов
		Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством	Оптические	Моторные	Зрительно-моторные	Зрительно-пространственные	Ошибки и звукового анализа и синтеза	Лексико-грамматические	
1	Алиса Б.	2	-	-	-	-	2	-	4
2	Демид Г.	2	-	1	-	-	1	-	3
3	Артур Ж.	2	-	-	-	-	-	1	3
4	Настя И.	-	-	-	-	-	4	-	4
5	Максим К.	4	-	-	-	-	2	-	6
6	Вика Л.	-	4	3	3	-	-	-	10
7	Даниил М.	4	-	-	-	1	1	1	7
8	Артем Н.	-	5	3	4	5	-	-	17
9	Вероника У.	-	6	4	5	-	-	-	15
10	Ульяна Ю.	-	7	-	4	-	-	-	11

Как мы видим, при контрольном списывании, все дети также, как и при выполнении слухового диктанта допустили большое количество ошибок.

Большинство детей (50 % – Алиса Б., Демид Г., Артур Ж., Максим К., Даниил М.) допустили ошибки замен и смешения букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством, также, как и при слуховом диктante (например, «грутка» вместо «грудка», «морос» вместо «мороз»).

Также пять детей (50 % – Алиса Б., Демид Г., Настя И., Максим К., Даниил М.) допустили большое количество ошибок языкового анализа и

синтеза (пропуски букв, например, «подл» вместо «подул»; вставки букв, например, «чудестный» вместо «чудесный»).

Два ребенка (20 % – Артур Ж., Даниил М.) допустили при контрольном списывании лексико-грамматические ошибки: слитное написание слов.

Также, как и в слуховом диктанте, остановимся подробнее на таких ошибках, как оптические, моторные, зрительно-моторные, зрительно-пространственные, которые характерны для оптической формы дисграфии. По результатам анализа ошибок нами также выявлены четыре ребенка с оптической дисграфией (40 % – Вика Л., Артем Н., Вероника У., Ульяна Ю.).

Отообразим количество и виды выявленных ошибок у детей с оптической дисграфией с помощью диаграммы (рисунок 2).

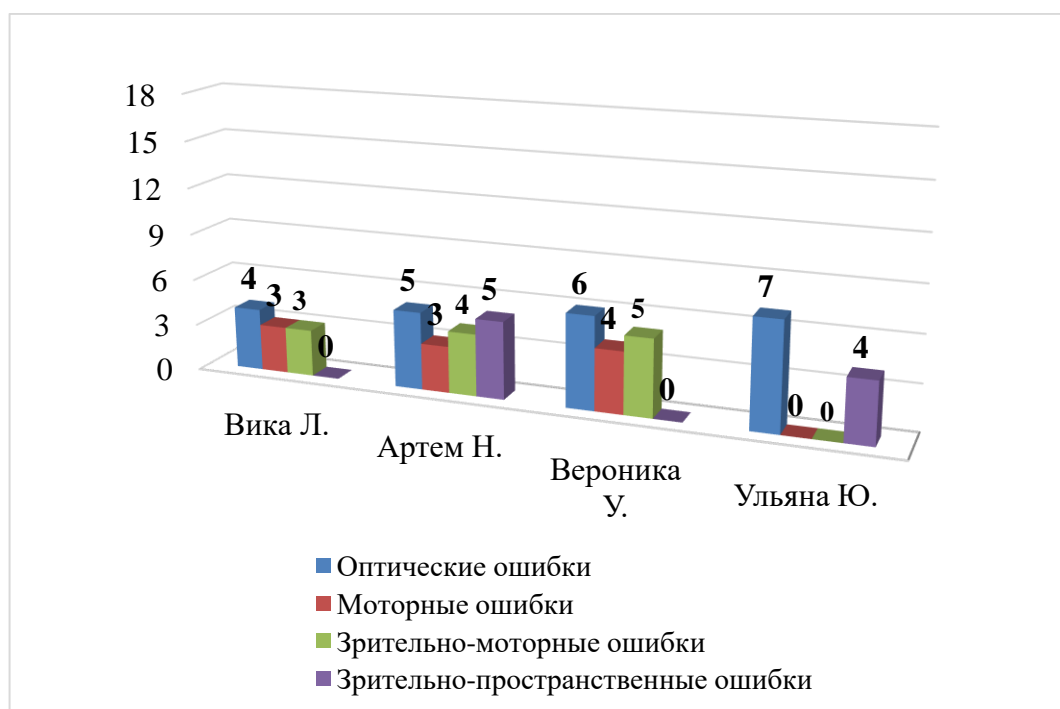


Рисунок 2 – Количество и типы ошибок при контрольном списывании младших школьников с оптической дисграфией

Представим качественный анализ выявленных дисграфических ошибок у младших школьников с оптической дисграфией, допущенных при слуховом диктанте и контрольном списывании (таблица 3).

Таблица 3 – Дисграфические ошибки у младших школьников с оптической дисграфией

№ п/п	Имя ребенка	Типы ошибок							
		Оптические		Моторные		Зрительно-моторные		Зрительно-пространственные	
		Диктант	Списывание	Диктант	Списывание	Диктант	Списывание	Диктант	Списывание
1	Вика Л.	Замены г - р	замены г - р, в - д	недописывание е буквы у («и») вместо «у»	недописывание е буквы у («и») вместо «у»	замены о а	замены о а	-	-
2	Артем Н.	замены п - р, в - д	замены п - р	добавление лишнего элемента в буквах «ш», «т»	добавление лишнего элемента в буквах «ш», «т»	неточная передача графического образа букв «в», «к»	неточная передача графического образа букв «в», «к»	зеркальное написание букв «с», «С», «Е»	зеркальное написание букв «с», «С»
3	Вероника У.	замены с - е, в - д	замены с - е, в - д	замены х - ж, б - д	замены б - д	замены ы л - я, К - Н	замены ы л - я, и - ш, ш - щ	-	-
4	Ульяна Ю.	замены г - р	замены г - р	замены б - д, п - т	-	-	-	зеркальное написание букв «с», «С», «З»	зеркальное написание букв «с», «С», «Э»

По результатам качественного анализа ошибок мы можем сделать вывод, что у детей с оптической дисграфией наблюдались следующие типы ошибок:

1) оптические (замены оптически сходных букв «с-е», «г-р», «п-р», «в-д»);

2) моторные (недописывание элементов буквы «у», добавление лишнего элемента в буквах «ш», «т», ошибки кинетического запуска (замены «х-ж», «б-д», «п-т»));

3) зрительно-моторные (смещение букв по кинестетическому сходству «о-а», «л-я», «К-Н», «и-ш», «ш-щ», неточная передача графического образа букв «в», «к»);

4) зрительно-пространственные (зеркальное написание букв «с», «С», «Е», «З»).

Также у всех детей наблюдалось колебание наклона и высоты букв.

Таким образом, по результатам диагностического обследования младших школьников мы выявили четыре ребенка с оптической дисграфией, для которых мы предлагаем организовать логопедическую помощь в рамках внеурочной деятельности.

2.2 Комплекс игр и упражнений по коррекции оптической дисграфии для внеурочной деятельности

На основе результатов диагностического обследования нами был составлен комплекс логопедических игр упражнений по коррекции оптической дисграфии младших школьников в рамках коррекционного курса для детей с ТНР «Развитие речи» (вариант 5.2).

Коррекционный курс разработан в соответствии с требованиями ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ (ТНР) и является обязательной частью внеурочной деятельности, поддерживающей процесс освоения содержания ФАОП НОО.

Коррекционный курс «Развитие речи» ставит своей целью поэтапное формирование речевой деятельности обучающихся во всех аспектах. На занятиях по развитию речи обучающиеся получают не только знания о нормах общения, но и практическую речевую подготовку. Главной целью работы по развитию речи является формирование и систематическое совершенствование полноценных языковых средств общения и мышления у обучающихся с ТНР.

Коррекционному курсу внеурочной деятельности «Развитие речи» для 3 класса отведено 33 часа в год (1 час в неделю).

В соответствии с результатами диагностики нами определены следующие направления логопедической работы, которые будут включены в коррекционный курс «Развитие речи» в рамках коррекции оптической дисграфии у младших школьников:

1. Коррекция оптических ошибок письма.
2. Коррекция моторных ошибок письма.
3. Коррекция зрительно-моторных ошибок письма.
4. Коррекция зрительно-пространственных ошибок письма.

Для решения указанных задач мы составили комплекс логопедических игр и упражнений по коррекции оптической дисграфии у младших школьников в рамках коррекционного курса внеурочной деятельности «Развитие речи». При составлении комплекса мы опирались на рекомендации Т.В. Ахутиной, М.А.Безруких, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, Т.А. Фотековой, А.В. Ястребовой и др. Нами были отобрано 8 тем занятий курса «Развитие речи» и подобраны для каждой из них игры и упражнения для коррекции оптической дисграфии.

В процессе планирования коррекционной работы руководствовались следующие принципы обучения:

1. Принцип учета причин и механизма нарушения подразумевает необходимость определения логопедом на этапе диагностики основного механизма нарушения, с учетом которого и будут подбираться направления, методы и приемы коррекции.

2. Принцип системности в работе логопеда. Системность предполагает учет взаимосвязи всех компонентов речевой функциональной системы. Влияя на одну сторону речи, мы развиваем и другие, тесно связанные с ней. Но помимо речевых процессов, в коррекции нарушений письма следует совершенствовать и неречевые процессы, высшие психические функции, непосредственно влияющие на процесс письма.

3. Принцип опоры на сохранное звено. В работе используются компенсаторные возможности ребенка, сохраненные звенья его психофизической организации. Например, при коррекции оптической дисграфии используется прием «письма в воздухе (опора на двигательное чувство), ощупывание букв с закрытыми глазами (опора на кинестетическое чувство).

4. Принцип индивидуального подхода. Здесь помимо учета уровня развития устной и письменной речи конкретного ребенка, следует опираться на его возраст, этап школьного обучения, состояние здоровья, личностные особенности и интеллектуальные возможности.

А также при организации коррекционной работы по устранению нарушений письма учитываются общие дидактические принципы: наглядности, доступности, принцип от простого к сложному.

Нами было разработано календарно-тематическое планирование курса внеурочной деятельности «Развитие речи» с включением в него специальных игр и упражнений по коррекции оптической дисграфии у младших школьников (таблица 4).

Таблица 4 – Календарно-тематическое планирование курса внеурочной деятельности «Развитие речи» с включением в него игр и упражнений по коррекции оптической дисграфии

№	Дата	Тема занятия	Кол-во часов	Игры и упражнения по коррекции оптической дисграфии
1	2	3	4	5
1	1.03	Работа с неправильно написанным текстом	1	«На что похожа буква?», «Конструирование буквы»
2	15.03	Редактирование текста	1	«Чего не стало?», «Добавь недостающий элемент буквы»
3	22.03	Типы текста. Описание.	2	«Художники», «Составь предложения по картинкам»

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
	5.04			«Подчеркни правильно написанные слова», «Зашифруй слова»,
4	12.04 19.04	Текст – сравнительное описание	2	«Разложи картинки», «Запиши слоги в две строчки: слоги с буквой «и», слоги с буквой «у»» «Составь из слогов слова и запиши их. Буквы (б, д) подчеркни разными карандашами», Запиши слова, вставляя пропущенные буквы (б, д)», «Что изменилось?»
5	3.05 10.05	Типы текста. Повествование	2	«Допиши буквы», «Составь из слогов слова и запиши их. Буквы (х, ж) подчеркни разными карандашами», Запиши слова, вставляя пропущенные буквы (х, ж)» «Запиши слова, дописывая элементы букв (б, д)», «Соедини схемы слов и картинки», «Предложение рассыпалось»
6	17.05 21.05	Типы текста. Рассуждение	2	«Запиши каждое слово графически. Над соответствующим слогом напиши букву «о» или «а»», «Прочти рассказ и запиши его по памяти. Укажи в словах символами буквы «и», «у»»
7				«Прописывание в тетради буквы, где обозначено начало написания буквы (красной стрелкой), траектория написания (черной стрелкой)», «Найди буквы п-т в словах», «Помоги Золушке и Емеле записать имена их знакомых. В этих именах обязательно встречаются буквы Е-З»
8	24.05	Сочинение на тему: «Мой выходной день»	1	«Спиши слова. Вместо точек вставь пропущенные буквы», «Вставь пропущенные буквы ш-щ в слова. Прочитай и объясни значение каждого слова», «Зашифруй слова»

Конспекты всех подобранных игр и упражнений представлены в приложении 2.

Целью логопедических упражнений и игр, направленных на коррекцию оптических ошибок письма было устранение замен оптически сходных букв «с-е», «г-р», «п-р», «в-д». Для этого нами были подобраны игры, которые

способствуют развитию пространственного восприятия, зрительного внимания, закреплению образа букв. Это игры в ассоциации «На что похожа буква?», «Что изменилось?», «Чего не стало?», «Что добавилось?», «Художники», «Разложи картинки» и др.

Представим в качестве примера две игры данного раздела.

Игра № 1 «На что похожа буква».

Цель: устранение замен оптически сходных букв, развивать внимание, воображение, тренировать ассоциативное мышление, учить устанавливать ассоциативные связи.

Ход игры: логопед рисует оптически сходные буквы, которые учащиеся путают и предлагает подумать, нарисовать и сказать, на что каждая из них похожа? Например, «В» похожа на половинку бабочки, «Д» – на дятла и т.д.

Игра № 2 «Разложи картинки».

Цель: формировать навыки дифференциации букв п-р на письме.

Ход игры: логопед просит учащихся разложить картинки на два столбика. В левый столбик картинки в названии которых есть звук «п», а в правый со звуком «р». Затем логопед просит записать в тетрадь данные слова также в два столбика.

Игры и упражнения по коррекции моторных ошибок письма направлены на устранение таких ошибок, как: недописывание элементов буквы «у», добавление лишнего элемента в буквах «ш», «т», ошибки кинетического запуска (замены «х-ж», «б-д», «п-т»). Для этого нами были подобраны следующие игры и упражнения: «Допиши буквы», «Составь из слогов слова и запиши их. Буквы (х, ж) подчеркни разными карандашами», «Запиши слова, вставляя пропущенные буквы (х, ж)», «Подчеркни правильно написанные слова», «Зашифруй слова», «Запиши слова, дописывая элементы букв (б, д)», «Соедини схемы слов и картинки», «Запиши слоги в две строчки: слоги с буквой «и», слоги с буквой «у»».

Представим в качестве примера два упражнения данного раздела.

Упражнение № 1 «Запиши слова, дописывая элементы букв б, д».

Цель: упражнять в различении оптических сходных букв б-д.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию:
«Допиши хвостики буквам «б» и «д» и прочитай слова»:

оант оазар оушно оорога
оилет руоашка раоота раоуга
гвозоики орошка.....загаока оаоушка

Упражнение № 2 «Запиши слоги в две строчки: слоги с буквой «и», слоги с буквой «у»».

Цель: упражнять в различении оптических сходных букв и-у.

Ход упражнения: логопед просит учащихся записать в две строчки:

- 1) слоги с буквой и;
- 2) слоги с буквой у.

ни, ку, ут, ли, ви, ин, ду, би, ру.

Игры и упражнения по коррекции зрительно-моторных ошибок письма нацелены на устранение таких ошибок, как: смешение букв по кинестетическому сходству «о-а», «л-я», «К-Н», «и-ш», «ш-щ», неточная передача графического образа букв «в», «к». Для этого нами были подобраны следующие игры и упражнения: «Запиши каждое слово графически. Над соответствующим слогом напиши букву «о» или «а»», «Вставь пропущенные буквы ш-щ в слова. Прочитай и объясни значение каждого слова», «Составь и запиши предложения из данных картинок».

Представим в качестве примера две игры данного раздела.

Упражнение № 1 «Запиши каждое слово графически. Над соответствующим слогом напиши букву «о» или «а»»

Цель: устранить у учащихся ошибку смешения букв «о»-«а».

Ход игры: логопед предлагает учащимся над каждым слогом написать букву о или а.

Образец: почка, о а.

Мох, тачка, кочка, баран, кофта, масло, карта, палка.

Упражнение № 2 «Вставь пропущенные буквы ш-щ в слова. Прочитай и объясни значение каждого слова»

Цель: упражнять детей в различении букв ш и щ.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «Вставь пропущенные буквы ш-щ в слова. Прочитай и объясни значение каждого слова».

по...ада	помо...ь	за...ел	пи...а...
малы...и	за...елка	ти...ина	...ала...
та...у	...еки	хи...ник	но...у
...ёпот	и...ейка	ве...ичка	ве...алка

Игры и упражнения по коррекции зрительно-моторных ошибок письма нацелены на устранение ошибки зеркального написания букв «с», «С», «Е», «З». Для устранения данного типа ошибок необходима организация с детьми работы по проведению зрительного анализа буквы (куда «смотрит», из каких элементов состоит), конструирование буквы и ее элементов, прописывание в тетради, где обозначено начало написания буквы (красной стрелкой), траектория написания (черной стрелкой).

Представим в качестве примера две игры данного раздела.

Игра № 1 «Помоги Золушке и Емеле записать имена их знакомых. В этих именах обязательно встречаются буквы Е – З»

Цель: упражнять детей в зрительном различении букв Е и З.

Ход игры: логопед дает детям следующую инструкцию: «Помоги Золушке и Емеле записать имена их знакомых. В этих именах обязательно встречаются буквы Е – З».

...катерина	...лена	...инаида	...вгений
...ахар	...лата	...катерина	...вгения

Игра № 2 «Предложение рассыпалось».

Цель: упражнять детей в зрительном различении букв Е и З.

Ход игры: логопед просит учащихся составить предложения из слов и записать их: завод, ремонт, на, закрылся, потеряла, хрустальную, Золушка,

туфельки. Затем учащимся предлагается подчеркнуть буквы «З», «Е» стрелочками.

Таким образом, нами был составлен комплекс логопедических игр и упражнений по коррекции оптической дисграфии младших школьников во внеурочной деятельности в рамках коррекционного курса «Развитие речи». Мы полагаем, что последовательное использование разработанного нами комплекса игр упражнений во внеурочной деятельности позволит более успешно и эффективно проводить работу по коррекции оптической дисграфии у младших школьников с ТНР.

Выводы по второй главе

Организация диалогической работы, направленной на изучение содержания коррекции оптической дисграфии младших школьников во внеурочной деятельности позволила нам сделать следующие выводы.

1. Мы изучили особенности письма у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи с целью выявления среди них группы детей с оптической дисграфией. Диагностика навыков письма проводилась по методике Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой по следующим направлениям: «Обследование навыков написания слухового диктанта», «Обследование навыков списывания с печатного текста». По результатам диагностического обследования младших школьников с тяжелыми нарушениями речи мы выявили четыре ребенка с оптической дисграфией, для которых мы предлагаем организовать логопедическую помощь в рамках внеурочной деятельности.

2. Нами был составлен комплекс логопедических игр и упражнений по коррекции оптической дисграфии младших школьников во внеурочной деятельности в рамках коррекционного курса «Развитие речи». Игры и упражнения были нами подобраны в соответствии с следующими направлениями: коррекция оптических ошибок письма, коррекция моторных ошибок письма, коррекция зрительно-моторных ошибок письма, коррекция

зрительно-пространственных ошибок письма. Нами было отобрано восемь тем курса внеурочной деятельности «Развитие речи» и подобраны для каждой темы игры и упражнения по коррекции оптической дисграфии: «Работа с деформированным текстом», «Редактирование текста», Типы текста. Описание», «Текст – сравнительное описание», «Типы текста. Повествование», «Типы текста. Рассуждение», «Сочинение на тему: «Мой выходной день».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате теоретического и эмпирического изучения проблемы коррекции оптической дисграфии младших школьников в внеурочной деятельности мы заключили следующее.

Решая первую задачу исследования, мы осуществили анализ психолого-педагогической и специальной литературы и пришли к выводу, что дисграфия – это нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. В научной литературе выделены пять видов дисграфии: артикуляторно-акустическая, акустическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии. У младших школьников с оптической дисграфией нарушения письма носят стойкий системный характер, поэтому дети с дисграфией нуждаются в специальной логопедической помощи, поскольку специфические ошибки письма не могут быть преодолены учителем обычными школьными методами. Нужна комплексная помощь со стороны учителей-логопедов и родителей обучающихся.

В рамках решения второй задачи исследования мы изучили особенности письма у младших школьников с ТНР и выявили группу детей с оптической дисграфией. Диагностика навыков письма проводилась по методике Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой по следующим направлениям: «Обследование навыков написания слухового диктанта», «Обследование навыков списывания с печатного текста». По результатам диагностического обследования младших школьников с тяжелыми нарушениями речи мы выявили четыре ребенка с оптической дисграфией и следующие типы ошибок:

– оптические (замены оптически сходных букв «с-е», «г-р», «п-р», «в-д»);

– моторные (недописывание элементов буквы «у», добавление лишнего элемента в буквах «ш», «т», ошибки кинетического запуска (замены «х-ж», «б-д», «п-т»));

– зрительно-моторные (смещение букв по кинестетическому сходству «о-а», «л-я», «К-Н», «и-ш», «ш-щ», неточная передача графического образа букв «в», «к»);

– зрительно-пространственные (зеркальное написание букв «с», «С», «Е», «З»).

На основе проведенного диагностического обследования в рамках решения третьей задачи исследования нами был составлен комплекс логопедических игр упражнений по коррекции оптической дисграфии у младших школьников в рамках коррекционного курса внеурочной деятельности «Развитие речи». Игры и упражнения были нами подобраны в соответствии с следующими направлениями: коррекция оптических ошибок письма, коррекция моторных ошибок письма, коррекция зрительно-моторных ошибок письма, коррекция зрительно-пространственных ошибок письма. Нами было отобрано восемь тем курса внеурочной деятельности «Развитие речи» и подобраны для каждой темы игры и упражнения по коррекции оптической дисграфии. Мы полагаем, что последовательное использование разработанного нами комплекса игр упражнений во внеурочной деятельности позволит более успешно и эффективно проводить работу по коррекции оптической дисграфии у младших школьников с ТНР.

Таким образом, задачи нашего исследования решены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения : нейропсихологический подход : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки «Психология» (бакалавриат), (магистратура), «Клиническая психология» (специалитет) ФГОС ВО / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – Москва : Академия, 2015. – 282 с. – ISBN 978-5-4468-0317-0.
2. Безруких
3. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : теоретические положения современной нейропсихологии, высшие психические функции человека и процессы их развития, патология речи : методы диагностики и коррекции : учебник для студентов вузов / Т. Г. Визель. – Москва : В. Секачев, 2013. – 262 с. – ISBN 978-5-88923-353-4.
4. Волкова Л. С. Логопедия : учеб. для студ. дефектол. фак-тов пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва, 2008. – 680 с. – ISBN 5-691-00128-0.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 431 с. – ISBN 978-5-17-050057-4.
6. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва : АСТ: Астрель, 2005. – 351 с. – ISBN 5-17-030476-5.
7. Гурьянов Е. В. Психология обучения письму: Формирование графических навыков письма / Е. В. Гурьянов. – Москва : Издательство АПН, 1959. – 264 с. – ISBN 978-5-7567-0274-3.
8. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – Москва, 2011. – 224 с. – ISBN 978-5-4441-0087-5.

9. Иншакова О. Б. Изучение актуальных проблем дисграфии в контексте мультидисциплинарного подхода / О. Б. Иншакова // Гуманитарные исследования. – 2011. – № 4 – С. 22-28.
10. Казаева Т. Н. Развитие речи младших школьников / Т. Н. Казаева // Начальная школа. – 2007. – № 6. – С. 76-79.
11. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург. – 286 с. – ISBN 5-9268-0234-2.
12. Корнев А. Н. Нарушение письменной речи у детей / А. Н. Корнев. – Москва, 2007. – 250 с. – ISBN 5-7562-0004-5.
13. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург: Издательство «СОЮЗ», 2003. – 224 с. – ISBN 5-222-05013-0; 5-94033-034-7.
14. Лалаева Р. И. Устранение нарушений чтения и письма у учащихся вспомогательной школы / Р. И. Лалаева. – Москва : Просвещение, 1978. – 88 с. – ISBN 978-5-9765-2268-8.
15. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии : монография / Р. Е. Левина. – Москва : Просвещение, 2007 – 216 с. – ISBN 978-5-91872-037-0.
16. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – Москва : Наука, 2002. – 217 с. – ISBN 978-5-8112-4075-3.
17. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / А.А. Леонтьев. – Москва : Academia : Смысл, 2005. – 287 с. – ISBN 5-89357-191-6.
18. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учебное пособие / Е. А. Логинова. – Санкт-Петербург : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 820 с. – ISBN 978-5-91180-895-2.
19. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – Москва : Изд-во АН СССР, 1950. – 250 с. – ISBN 978-5-4315-0185-2.

20. Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – Москва : Просвещение, 1979. – 431 с. – ISBN 5-7142-0505-7.

21. Ляудис В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. – Москва : Междунар. пед. акад., 2014. – 148 с. – ISBN 5-87977-014-1.

22. Мазанова Е. В. Учусь не путать буквы : альбом 1 : упражнения по профилактике и коррекции оптической дисграфии / Е. В. Мазанова. – Москва : ГНОМ, 2012. – 31 с. – ISBN 978-5-91928-328-7.

23. Немов Р. С. Психология : в 3 кн. / Р. С. Немов. – Москва : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. – 686 с. – ISBN 5-691-00093-4.

24. Парамонова Л. Г. Дисграфия : диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с. – ISBN 5-89814-326-2.

25. Приказ Минпросвещения РФ от 24.11.2022 № 1023 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=446773&ysclid=1wxurzz12519548165> (дата обращения: 10.03.2024).

26. Приказ Минпросвещения РФ от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=445216&ysclid=1wxu98jer7670255800> (дата обращения: 10.03.2024).

27. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – Москва, 2005. – 184 с. – ISBN 5-87065-036-4.

28. Спирова Л. Ф. Учителю о детях с нарушениями речи / Л. Ф. Спирова, А. В. Ястребова. – Москва : Просвещение, 1976. – 112 с. – ISBN 5-7155-0243-8.
29. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О. А. Токарева // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты). – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. – Т. 2. – С. 456-469.
30. Хватцев М. Е. Логопедия / М. Е. Хватцев. – Москва, 2005. – 234 с. – ISBN 978-5-691-01731-5.
31. Цветкова Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – Москва, 2007. – 345 с. – ISBN 5-7975-0024-8.
32. Чиркина Г. В. Основа логопедической работы с детьми / Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 2011. – 168 с. – ISBN 5-89415-246-1.
33. Чистякова О. В. Исправляем дисграфию : 500 упражнений для учащихся 1-4 классов / О. В. Чистякова. – Санкт-Петербург : Литера, 2016. – 224 с. – ISBN 978-5-407-00573-5.
34. Эльконин Д. Б. Детская психология : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Д. Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2011. – 383 с. – ISBN 978-5-7695-8389-6.
35. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – Москва : Просвещение, 2006. – 211 с. – ISBN 978-5-699-35302-6.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анализ ошибок письма по методике Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой

Все ошибки, связанные с нарушением фонетического принципа письма, делятся на несколько групп в зависимости от причины их возникновения.

Ошибки письма.

1. Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков:

а) звонких и глухих согласных, включая их мягкие пары:

– звонкий согласный на глухой согласный («кладкой» вместо «гладкой»; «осере» вместо «озере»);

– глухой согласный на звонкий согласный («воне» вместо «фо-не»; «стебельке» вместо «стебельке»).

б) твердых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных букв (по вертикали) между собой:

– гласная буква 2 ряда на гласную 1 ряда («стебелок» вместо «стебелёк», «радом» вместо «рядом»);

– гласная буква 1 ряда на гласную 2 ряда («високие» вместо «высокие», «фёне» вместо «фоне»);

Ошибки данного характера допускаются школьниками, обнаруживаемыми при обследовании устной речи нарушения фонематического восприятия при различении твёрдых и мягких звуков на слух.

От названных выше следует отличать ошибки, механизм возникновения которых связан с невозможностью овладеть различными способами обозначения мягких согласных на письме при сохранной способности в устной речи различать твердые и мягкие согласные на слух.

Ошибки обозначения мягкости согласных:

- замена гласной буквы 2 ряда на Ъ («льбовались» вместо «любовались», «зельными» вместо «зелёными»);
- замена гласной буквы 2 ряда на Ъ + гласная буква («любовались» вместо «любовались»);
- замена гласной буквы 2 ряда на Й + гласная («земля» вместо «земля»);
- замена гласной буквы 2 ряда на Й в конце слова («цапль» вместо «цапля»);
- замена Ъ на гласную букву («листвие» вместо «листвие», «любовались» вместо «любовались», «веси» вместо «весь»);
- пропуск Ъ («болшой» вместо «большой», «стебелке» вместо «стебельке»);
- замена разделительного Ъ на Й, Й + или Ъ («воробьи» вместо «воробьи»).

Ошибки обозначения мягкости не относятся к дисграфическим.

в) свистящих и шипящих согласных:

- свистящий согласный на шипящий согласный («чудешный» вместо «чудесный», «оказалось» вместо «оказалось»);
- шипящий согласный на свистящий согласный («подснежники» вместо «подснежники», «слысны» вместо «слышны»).

г) аффрикатов и их компонентов:

- согласный звук Ц на согласный Ч («расчвели» вместо «расцвели», «цветёт» вместо «цветёт»);
- согласный звук Ч на согласный звук Ц («цудесные» вместо «чудесные»);
- аффрикаты на компоненты аффрикатов («светок» вместо «цветок», «раствели» вместо «расцвели»);
- компоненты аффрикатов на аффрикаты («цёмной» вместо «тёмной», «чёмный» вместо «тёмный»),

д) заднеязычных согласных (к-х, г-х, включая их мягкие пары):

– смычных согласных (К, Г) на щелевой (Х) («прибегают» вместо «прибегают»), «холоса» вместо «голоса»);

– щелевой (Х) на смычные (К, Г) («шороки» вместо «шорохи», «черёмука» вместо «черёмуха»),

е) сонорных согласных (включая мягкие пары):

– вибрانت Р на смычно-проходной согласный Л («класив» вместо «красив», «озела» вместо «озера»);

– смычно-проходной согласный Л на вибрانت Р («корабрики» вместо «кораблики», «стеберёк» вместо «стебелёк»),

ж) гласных букв, проявляющихся в смешениях гласных букв между собой (по горизонтали).

– гласная буква 1 ряда на гласную букву 1 ряда («цветоми» вместо «цветами», «глодкой» вместо «гладкой»);

– гласная буква 2 ряда на гласную букву 2 ряда («тарилками» вместо «тарелками», «лёбовались» вместо «любовались»);

з) согласных сходных по способу образования: п-к, с-х, т-к и т.д.

– например, «хобачка» вместо «собачка», «кам» вместо «там»;

и) согласных сходных по месту образования: п-м; т-н, н-л и т.д.

– например, «то» вместо «но»; «лад» вместо «над».

2. Оптические ошибки:

Ошибки написания зрительно похожих букв («уом» вместо «дом»).

3. Моторные ошибки:

а) ошибки двигательного запуска («чубесные» вместо «чудес-ные», «поднян» вместо «поднят»);

б) графический поиск при написании букв;

в) лишние элементы при воспроизведении букв (И-Й, И-Ш: «цветамш» вместо «цветами»);

г) недописывание отдельных элементов букв (Е-Ё) («темной» вместо «тёмной», «ис» вместо «их»), «стебелек» вместо «стебелёк»);

д) персеверации – повтор предыдущей буквы (слога):

– согласных букв («стебелёл» вместо «стебелёк», «корарблики» вместо «кораблики»);

– гласных букв («шариик» вместо «шарик», «кувшиинки» вместо «кувшинки»);

– слогов («словновно» вместо «словно», «списысывание» вместо «списывание»);

– неоднократные правильные обводки букв.

4. Зрительно-моторные ошибки:

а) смешения оптически сходных букв («очи» вместо «они», «дветам» вместо «цветам», «радные» вместо «разные»);

б) неточность передачи графического образа буквы;

в) неадекватное начертание букв.

5. Зрительно-пространственные ошибки:

а) зеркальность букв («Зжик» вместо «Ёжик», «спи)ывание» вместо «списывание»);

б) неточность оформления рабочей строки (во всех письменных работах оцениваются по выполнению первой и последней строки):

– неудержание строки во время письма

6. Ошибки звукового анализа и синтеза.

Данная группа ошибок может встречаться как на уровне буквы, так и слога, в связи с тем, что слог, особенно у первоклассников, в силу несформированности фонемного анализа может восприниматься ими как целая и нечленимая единица.

а) пропуски букв:

согласных:

— парных звонких согласных, парных глухих согласных («понят» вместо «поднят», «цеток» вместо «цветок», «тебельке» вместо «стебельке», «высоие» вместо «высокие»);

– непарных звонких, непарных глухих согласных («касивыми» вместо «красивыми», «кувшики» вместо «кувшинки»),

гласных:

– А, О, У, Э, Ы, Я, Ё, Ю, Е, И («стеблѣке» вместо «стебельке», «лѣсьев» вместо «лиѣсьев», «выско» вместо «высоко»);

знаков:

– Ъ («подѣм» – «подѣм»),

б) вставки букв:

согласных:

– парных звонких согласных, парных глухих согласных («расцвѣтай» вместо «расцвѣли», «будтоны» вместо «бутоны»);

– непарных звонких, непарных глухих согласных («повѣляло» вместо «повѣяло», «разцвернулся» вместо «развернулся»);

гласных:

– А, О, У, Э, Ы, Я, Ё, Ю, Е, И («пылѣвут» вместо «плѣвут», «расцвѣли» вместо «расцвѣли», «было» вместо «был»);

знаков:

– Ь и Ъ («лѣсьном» вместо «лесном», «проехал» – «пѣроехал»),

в) перестановки букв:

– хаотичные перестановки («лѣзотые» вместо «золотые», «отцвѣли» вместо «отцвѣли»);

– реверсия (зеркальная перестановка) букв в слогѣ («чусѣдные» вместо «чудѣсные»);

– реверсия букв в слове («ему» вместо «уме»),

г) антиципация букв:

– согласных («с лесной» вместо «к лесной», «из звонкие» вместо «их звонкие»);

– гласных («чѣдѣсные» вместо «чудѣсные», «плѣвут» вместо «плѣвут»).

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Конспекты игр и упражнений по коррекции оптической дисграфии

1. «На что похожа буква?»»

Цель: устранение замен оптически сходных букв, развивать внимание, воображение, тренировать ассоциативное мышление, учить устанавливать ассоциативные связи.

Ход: логопед рисует оптически сходные буквы, которые учащиеся путают и предлагает подумать, нарисовать и сказать, на что каждая из них похожа? Например, «В» похожа на половинку бабочки, «Д» – на дятла и т.д.

2. «Найди и обведи красным цветом букву А»»

Цель: уточнить графический образ буквы А.

Ход: учитель-логопед просит учащихся найти и обвести красным цветом букву А.



3. «Чего не стало?»»

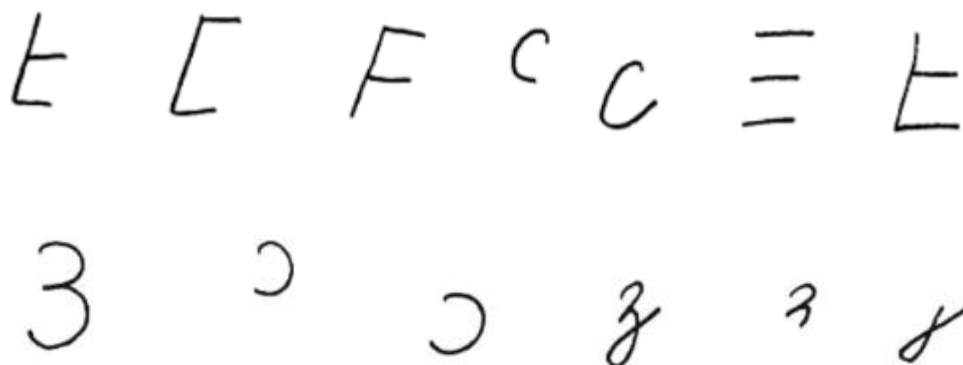
Цель: уточнение и расширение объема зрительной памяти.

Ход: на столе раскладываются 5-6 игрушек. Дети стараются запомнить их. Затем учитель-логопед убирает одну, а дети должны отгадать, какой игрушки не стало.

4. «Добавь недостающий элемент буквы»

Цель: закрепление зрительного образа букв, развитие зрительного внимания.

Ход упражнения: учитель-логопед дает детям следующую инструкцию: «Рассмотри внимательно карточки и добавь недостающий элемент каждой буквы».



5. «Выложи букву»

Цель: уточнить графический образ буквы А.

Ход: учитель-логопед предлагает детям выложить буквы из геометрических форм, предметов из бусинок, крупы, палочек, конструктора, мозаики, проволоочки, ниток.

6. «Что изменилось?»

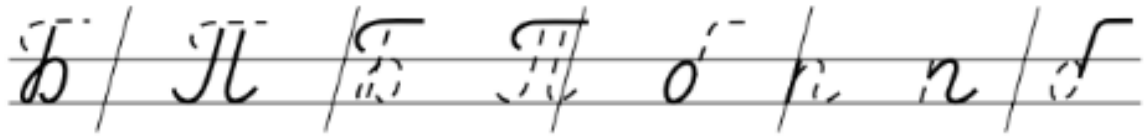
Цель: уточнение и расширение объема зрительной памяти.

Ход: учитель-логопед предлагает детям определить изменения местонахождения игрушек, предметных картинок, используя предложенные конструкции: между, за, до, после, перед и т.д.

7. «Допиши буквы»

Цель: формировать навыки дифференциации букв б-п, Б-П на письме.

Ход: учитель-логопед просит учащихся дописать предложенные буквы.



8. «Разложи картинку»

Цель: формировать навыки дифференциации букв п-р на письме.

Ход: учитель-логопед просит учащихся разложить картинку на два столбика. В левый столбик картинки в названии которых есть звук «п», а в правый со звуком «р». Затем логопед просит записать в тетрадь данные слова также в два столбика.

9. «Запиши слоги в две строчки: слоги с буквой «и», слоги с буквой «у»»

Цель: упражнять в различении оптических сходных букв и-у.

Ход: учитель-логопед просит учащихся записать в две строчки:

1) слоги с буквой и;

2) слоги с буквой у.

ни, ку, ут, ли, ви, ин, ду, би, ру.

10. «Зашифруй слова»

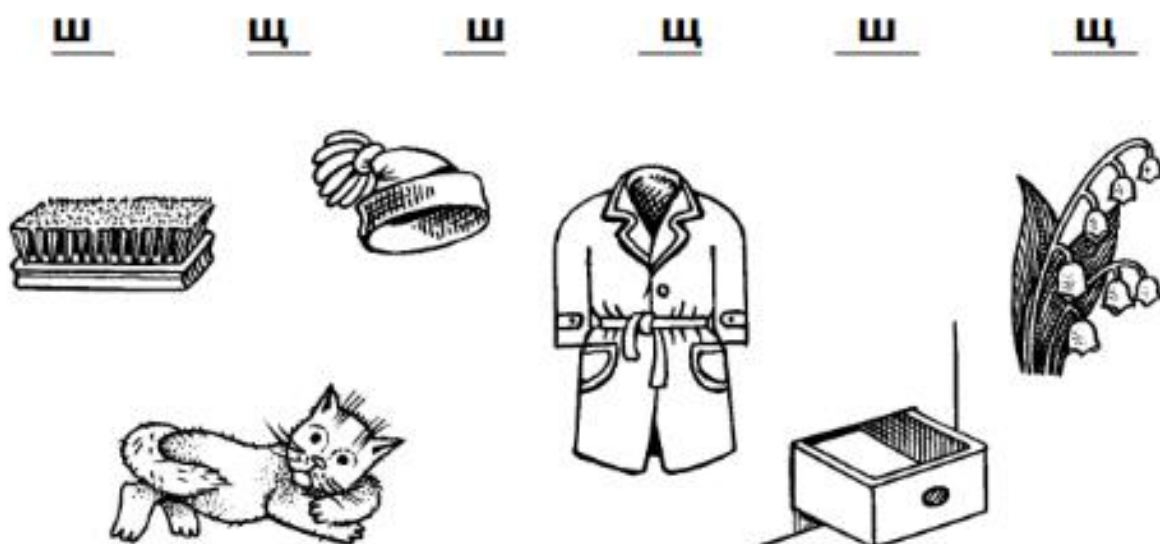
Цель: упражнять в различении оптических сходных букв б-д.

Ход: учитель-логопед предлагает детям зашифровать слова следующим образом: ↑ — б ↓ — д.

Башня, домик, блюдце, бобры, дубки, подберёзовик, добавка, добро, бодрость, беседка, дрозды, бублик, дубрава, подбородок, лебеди.

11. «Составь из слогов слова и запиши их. Буквы (х, ж) подчеркни разными карандашами»

Цель: упражнять в различении букв х-ж.



15. «Предложение рассыпалось»

Цель: упражнять детей в зрительном различении букв Е и З.

Ход: логопед просит учащихся составить предложения из слов и записать их: завод, ремонт, на, закрылся, потеряла, хрустальную, Золушка, туфельки. Затем учащимся предлагается подчеркнуть буквы «З», «Е» стрелочками.

16. «Запиши каждое слово графически. Над соответствующим слогом напиши букву «о» или «а»»

Цель: устранить у учащихся ошибку смешения букв «о»-«а».

Ход: учитель-логопед предлагает учащимся над каждым слогом написать букву о или а.

Образец: почка, о а.

Мох, тачка, кочка, баран, кофта, масло, карта, палка.

17. «Прочти рассказ и запиши его по памяти. Укажи в словах символами буквы «и», «у»»

Цель: устранить у учащихся ошибку смешения букв «и»-«у».

Ход: учитель-логопед просит детей прочитать рассказ и записать его по памяти. Затем детям необходимо обозначить в словах символами буквы занятия

Собака Пушок

У Саши была собака Пушок. Однажды Саша ушел в школу. А Пушок остался дома один. Пушок — шалун: он сорвал сал-фетку со стола. На пол упали чашки и чайник. Пришел из школы Саша. Мальчик очень расстроился. Он поругал собаку.

18. «Помоги Золушке и Емеле записать имена их знакомых. В этих именах обязательно встречаются буквы Е-З»

Цель: упражнять детей в зрительном различении букв Е и З.

Ход: логопед дает детям следующую инструкцию: «Помоги Золушке и Емеле записать имена их знакомых. В этих именах обязательно встречаются буквы Е – З».

...катерина	...лена	...инаида	...вгений
...ахар	...лата	...катерина	...вгения

19. «Спиши слова. Вместо точек вставь пропущенные буквы п-т»

Цель: упражнять детей в зрительном различении букв п и т.

Ход: учитель-логопед предлагает детям списать слова и вместо точек вставить пропущенные буквы.

. ар . или . оляна . уговица
. ок . ело . арелка . уговица
. ам . уфли . орошок . роллейбус
. ук . аракан . арус . программа

20. «Вставь пропущенные буквы ш-щ в слова. Прочитай и объясни значение каждого слова»

Цель: упражнять детей в различении букв ш и щ.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «Вставь пропущенные буквы ш-щ в слова. Прочитай и объясни значение каждого слова».

по...ада	помо...ь	за...ел	пи...а...
малы...и	за...елка	ти...ина	...ала...
та...у	...еки	хи...ник	но...у
...ёпот	и...ейка	ве...ичка	ве...алка