



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

**Коррекция оптической дисграфии у младших школьников на
логопедических занятиях**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Логопедия»
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:

60,04 % авторского текста
Работа рекомен к защите
рекомендована/не рекомендована
«14» 12 2022г. кф л 5.
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ОФ-406/101-4-1
Назранова Милана Феликсовна

Научный руководитель:

Преподаватель кафедры СПиПМ
Коробинцева Мария Сергеевна

Челябинск
2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|----|
| Глава I. Теоретические вопросы изучения нарушений письма у младших школьников | 6 |
| 1.1 Понятие «письмо» в научно-теоретических исследованиях | 6 |
| 1.2 Формирование письма младших школьников | 9 |
| 1.3 Понятие «дисграфия». Классификации дисграфии | 14 |
| Выводы по I главе | 18 |
| Глава II. Особенности нарушения письма у младших школьников с оптической дисграфией | 20 |
| 2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с оптической дисграфией | 20 |
| 2.2 Нарушения письма младших школьников с оптической дисграфией... | 23 |
| Выводы по II главе | 26 |
| Глава III. Организация экспериментального изучения письма младших школьников с оптической дисграфией | 28 |
| 3.1 Организация и содержание обследования письма у младших школьников с оптической дисграфией | 28 |
| 3.2 Результаты экспериментального изучения письма младших школьников с оптической дисграфией | 32 |
| 3.3 Содержание коррекционной работы по преодолению оптической дисграфии на логопедических занятиях | 39 |
| Выводы по III главе..... | 45 |
| Заключение | 46 |
| Список использованных источников | 48 |
| Приложения | 52 |

ВВЕДЕНИЕ

Письмо – это самый сложный процесс. Для овладения навыком письма к моменту поступления в школу у ребенка должен быть сформирован ряд определенных предпосылок: правильная устная речь, восприятие, развития двигательная сфера, саморегуляция. К тому же письмо является метапредметным навыком, который лежит в основе овладения школьной программой. Проблемы, вызванные трудностями освоения школьной программы, не ограничиваются трудностями обучения, а проявляются в нарушениях коммуникации со взрослыми и сверстниками.

Одной из важнейших предпосылок письменного акта является сформированность оптико-пространственных представлений.

К сожалению, увеличивается количество школьников, у которых недостаточно сформированы оптико-пространственные представления. Одними из причин позднего формирования оптико-пространственных представлений у современных детей являются отсутствие двигательных и дидактических игр, которые способствуют развитию ориентировки в пространстве, а также чрезмерное использование гаджетов, которые заменяют детям те самые двигательные игры.

Письмо – это знаковая система фиксации речи, которая позволяет с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать ее на расстояние [33]. Это сложный процесс нашей психики, в котором принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный.

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 профилактики, диагностики и коррекции внесли такие ученые как Р.И. Лалаева, Л.И. Ефименкова, И.Н. Садовникова, Т.В. Астахова и другие.

Объект исследования – процесс письма детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

Предмет исследования – специфика коррекции оптической дисграфии у младших школьников с оптической дисграфией на логопедических занятиях.

Цель исследования – теоретически изучить и практически обосновать содержание коррекционной работы по преодолению оптической дисграфии младших школьников на логопедических занятиях.

Для достижения поставленной цели исследования нами был определен ряд задачи:

1. Изучить и проанализировать научно-теоретическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности письма младших школьников с оптической дисграфией.
3. Систематизировать упражнения по преодолению оптической дисграфии младших школьников на логопедических занятиях.

В качестве методов исследования выступают изучение теоретических источников по теме исследования, эмпирические (педагогический эксперимент), качественный анализ и количественная обработка результатов исследования.

База исследования: муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (тяжелыми нарушениями речи) №11 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 5 детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

Структура работы включает следующие разделы: введение, основная

часть, состоящая из трех глав с выводами к каждой из них, заключение, список использованных источников, приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1 Понятие «письмо» в научно-теоретических исследованиях

Письменная речь – это совокупность написанных или читаемых графем, это такое письмо, в котором звуки речи обозначаются буквами. В понятие письменная речь в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо. В данной работе более подробно рассмотрим процесс формирования письма у детей, его особенности и закономерности.

В современной науке сложилась определенная трактовка понятия письменной речи как сложной формы психической деятельности человека, необходимой ему в повседневной жизни и включающей, во-первых, активное выражение своих мыслей средствами той или иной письменности (письмо) и, во-вторых, восприятие и понимание написанного через процессы восприятия (чтения).

Письменный и устная речь – это две формы речевой функции. Письменная речь, в отличие от устной, имеет целенаправленный характер обучения, она формируется во время освоения грамоты и совершенствуется в дальнейшем. Речь устная возникает в процессе общения ребенка со взрослыми людьми, перед ребенком не стоит цель научиться говорить, это происходит автоматически, по умолчанию.

Письмо – это знаковая система фиксации речи, которая позволяет с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать ее на расстояние [33]. Это сложный процесс нашей психики, в котором принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный. Эти анализаторы имеют связь и взаимообусловленность. Во время их работы образуются новые связи между словом и зрительным или слуховым образом. Звуковой анализ при письме обеспечивают два анализатора – акустический и кинестетический, перешифровку звуков и букв – акустический, оптический и

кинестетический, написание букв – оптический, пространственный и двигательный анализаторы.

Р.Е. Левина описывала процесс письма как умение самостоятельно составлять готовые буквенные сочетания, создавая слоги, слова, предложения и в конечном итоге тексты [20]. Овладение грамотой включает в себя создание ассоциаций между такими составляющими как звук и буква, первая в свою очередь является названием определенной буквы, начертания на листе бумаги.

М. Р. Львов говорил о сложном механизме становления письменной речи. За организацию письменной деятельности отвечают речевые центры мозга, память, координирующие механизмы, произносительные органы. Также письмо осложняют правила орфографии и графики, которые в большинстве своем трудны для усвоения ребенком.

Процесс письма имеет многоуровневую структуру, содержит огромное количество операций. При овладении письмом данные операции представляются в развернутом виде.

А. Р. Лурия выделил несколько операций письма. Первая – это программирование. С этого и начинается процесс письма, появляются намерение, мотив и замысел. Человек составляет план высказывания у себя в голове. Соотносит все части с определенной нужной ему структурой, создает смысловую программу текста. Вторая и одна из сложнейших операций – звуковой анализ слова. Здесь определяется звуковая структура слова, место и последовательность каждого звука. Эти процессы необходимы для верного написания слова. Важную роль в данном случае играет проговаривание, которое может быть различным: шепотным, громким, внутренним. Проговаривание помогает определить характеристики звука и его положение в слове. Третья операция – соотнесение выделенного из слова звука с определенным зрительным образом буквы. Для целостного усвоения образа буквы, она должна отличаться от остальных, в частности от оптически схожих. И четвертая

заключительная операция процесса письма – моторная операция, которая характеризуется воспроизведением с помощью дифференцированных движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль, а также зрительный контроль и чтение написанного [25].

А. Н. Леонтьев утверждал, что письмо, как вид деятельности, включает в себя три основные операции: символическое обозначение фонем, моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов и графо-моторные операции [18, с. 10].

Каждая из них обладает соответствующим психологическим обеспечением, представляется независимым от двух других, самостоятельным навыком (подсистемой). Навык символизации, т.е. буквенного обозначения фонем, создается на основе развивающихся у детей способностей к символизации более обширного плана: символической игры, изобразительной деятельности и др. Помимо этого, важной его предпосылкой является достаточная зрелость фонематического восприятия и языкового сознания [22].

Фонематическое восприятие у детей проходит несколько стадий: 1) дофонетическая стадия – полное отсутствие различения окружающих звуков речи, понимания речи и активных речевых возможностей; 2) начальный этап овладения восприятием фонем: различаются акустически наиболее контрастные фонемы и не различаются близкие по дифференциальным признакам [18, с.11].

Письменная речь – это внешняя речь и она выполняет разные функции. Она используется людьми как средство коммуникации, необходимую информацию можно передавать на любые расстояния, когда непосредственное общение с человеком невозможно. Но все же главной функцией письменной речи является фиксация устной речи.

Взрослый человек, у которого процесс письма уже автоматизирован, пользуется навыками написания целых фраз. Для него основной целью

является передача смысла написанного, человек не задумывается о технической стороне письма.

Для ребенка, который только овладевает письмом, на ранних этапах этот процесс является произвольным, то есть действия нацелены на развитие умений управляться со средствами письма, например, шариковой ручкой. Формирование письменной речи важно для развития психики ребенка, становления осознанной произвольной устной речи.

Развитие психики ребенка напрямую зависит от процесса обучения письменной речи, главная ее роль в психической сфере ребенка – формирование осознанной, произвольной речи [6]. Освоение грамматического строя языка и собственно письма выводят ребенка на высшую ступень в развитии речи. Ребенок улучшает свои навыки формулировки мыслей, построения фраз не только в устном виде, но и в письменном.

1.2 Формирование письма младших школьников

Онтогенез – индивидуальное развитие организма от его зарождения и до конца жизни. Онтогенез письма – процесс развития письменной речи ребенка в процессе его роста и развития. Письмо у детей формируется в процессе их психического и физического развития.

Письменность — это особая, новая для ребенка знаковая система. Ему сложно ее осваивать, так как процесс письма произволен. Но кроме того к моменту освоения письма должна быть сформирована сенсомоторная база, развитие ребенка должно соответствовать возрастной норме. Чтобы освоение письма стало возможным, языковые и когнитивные способности ребенка должны достичь определенного, минимально необходимого уровня зрелости.

Письменная речь появляется на пятом – седьмом году жизни ребенка. И поскольку хронологически этот этап совпадает с моментом поступления ребенка в школу, то это состояние называют «школьной зрелостью».

Для изучения процесса письма важна работа А.Р. Лурия о трех функциональных блоках мозга [25]. Функциональная составляющая процесса письма обеспечивается участием взаимосвязанных и высококодифференцированных отделов коры головного мозга. Каждый из компонентов психической функции операции письма локализуется в определенном участке мозга и входит в состав одного из трех блоков мозга.

Первый блок «Энергетический» – блок регуляции тонуса и бодрствования. Благодаря этому блоку поддерживается тонус коры, энергетическая база, необходимая для целенаправленной деятельности, в нашем случае процесса письма.

Второй блок «Информационный» – блок приема, переработки и хранения информации. Поступающая извне информация воспринимается путем работы различных анализаторных систем. Состав данного блока характеризуется такими функциональными компонентами письма как: переработка слухоречевой (воспринимаемые на слух фонемы, лексемы, и их точная дифференциация), кинестетической (дифференциация артикулем, графических движений), зрительной (восприятие образов букв, слов) и полимодальной (восприятие зрительно-пространственных образов, и непосредственно зрительно-моторная координация движений) информации.

Письмо обеспечивается совместной работой всех трех блоков мозга, но все же мы можем сказать, что нарушение работы информационного блока мозга является ключевым в развитии и проявлении оптической дисграфии, так как при данном виде нарушения письма отмечаются следующие особенности: отставание в развитии восприятия, переработки и хранения зрительно-пространственной, зрительной и слуховой информации, а в последующем и их организации.

Третий блок программирования, регуляции и контроля. Рассматривая работу блока с позиции письма, можно выделить такие структурные компоненты как: программирование и серийная организация движений

кисти руки при написании, регуляция и контроль акта письма, то есть соотнесение планируемого с результатом.

Для овладения ребенком навыками устной и в дальнейшем письменной речью необходим правильно сформировавшийся функциональный базис речи. Функциональный базис речи – это системно-кодовое образование, которое появляется у ребенка до того, как он овладеет языком. Этот код имеет несловесную природу и связывает интеллект и язык человека. Функциональный базис письменной же речи – это психофизиологическая основа, на которой формируется чтение и письмо.

А.Н. Корнев утверждал, что в качестве функционального базиса письменной речи должны быть сформированы следующие параметры:

1. Языковые компоненты речи;
2. Пространственное восприятие, пространственные представления;
3. Зрительная память и зрительное восприятие;
4. Слуховая память, слуховое восприятие, фонематическое восприятие, анализ и синтез;
5. Мелкая моторика, зрительно-моторная координация, сукцессивные способности, произвольное внимание [18].

По мнению Р.И. Лалаевой, в структуру функционального базиса письма необходимо включать следующие сформированные стороны:

1. Звукопроизносительная сторона речи;
2. Фонемное восприятие и фонемный анализ;
3. Зрительный анализ и синтез, зрительная память;
4. Пространственные представления;
5. Интеллектуальное развитие [19].

Описывая функциональный базис речи, А.В. Лагутина включает в него следующие процессы:

1. Словарный запас;
2. Грамматический строй речи;
3. Произношение звуков и слов сложного слогового состава;

4. Фонематические процессы;
5. Зрительно-акустическое восприятие;
6. Слухо-речевая и зрительно-предметная память;
7. Конструктивный и динамический праксис;
8. Внимание.

Выделены три группы предпосылок формирования письменной речи. Первая – сенсомоторные предпосылки. Сюда входит: функциональная готовность различных анализаторов, их способность к взаимодействию в сложных процессах восприятия, соотнесения и перекодирования информации. Сформированность у ребенка зрительного восприятия, пространственных представлений, слухового восприятия, моторной сферы, полноценной оптико-моторной координации является сенсомоторной основой овладения письмом. У детей с оптической дисграфией нарушена работа зрительного анализатора, что приводит к неправильному восприятию и различению зрительных образов как изображений, так и букв, а также работа моторной сферы, из-за чего процесс письма для ребенка затруднен.

Группа психологических предпосылок включает в себя сформированность эмоционально-волевой сферы, высших психических функций, и функций и процессов, которые зависят от физиологического и социального развития ребенка. Необходимый уровень развития высших психических функций способствует усвоению и реализации письменной деятельности. Третья группа – лингвистические предпосылки, сюда входит: индивидуальные особенности ребенка, «чувство языка» и заранее сформированные компоненты устной речи [38].

Как показывает статистика, почти половина всех детей начальной школы, а именно 60% испытывают различные трудности в обучении, но более 90% этих трудностей связаны с письмом.

У школьника, который обучается письму, должны формироваться три основные группы навыков:

1) Технические – это то, насколько правильно ребенок пользуется письменными принадлежностями, координированность рук;

2) Графические – правильное изображение букв, слогов, слов, правильные высота, ширина, наклон букв, равномерное расположение букв на строке и правильное соединение их в слоги и слова;

3) Орфографические – правильное определение звукового и буквенного составов слов.

Письмо имеет сознательный характер деятельности. Это складывается из того, что с одной стороны, графический навык – это двигательный навык, который реализуется с помощью мускульных усилий, но с другой, процесс письма – это перекодировка, то есть перенос мыслей на бумагу.

Процесс формирования письменной речи младших школьников протекает на основе взаимодействия различных психических функций (предметных действий, устной речи, памяти и пр.), которые обеспечивают необходимые для реализации письма процессы звуко различения, актуализации образов представлений буквенных знаков и перекодирование их в систему движений руки.

Исходя из концепции М.М. Безруких, формирование письма проходит три этапа:

1) Элементарное письмо. Ребенок запоминает визуальный и двигательный образ букв, учится отличать их друг от друга по ключевым оптическим и моторным характеристикам, обучается звукобуквенному анализу, переводу фонемы в графему. Развивает навык правильного и свободного написания графических элементов как отдельно, так и сочетая их в конкретную букву, буквосочетания, происходит привыкание к связному письму букв в словах, слов в предложении. Овладевает способностью списывать слова с печатного и письменного образцов.

Дети сосредотачивают свое внимание на графической правильности и пространственной ориентации движений руки на строке, они думают над тем, откуда начинать и куда вести линию, где закончить письмо. На этом

этапе ребенок должен осознавать не только, «что он должен сделать», но и «как это сделать правильно» в соответствии с требованиями. Закономерность первого этапа – постоянный самоконтроль написанного.

2) Грамотное осмысленное письмо. Появляется возможность письма под диктовку, изложение своей мысли в письменном виде, написание изложений на основе своего опыта, рассказанного или прочитанного текста. Школьник оперирует полученными в ходе обучения знаниями правописания, орфографии и пунктуации, понимает различие в использовании форм письменной речи. И в целом происходит формирование образной грамотной письменной речи.

3) Грамотная осмысленная письменная речь. На этом этапе становится возможным написание сочинения по заданной теме, которое уже является грамотным, структурированным и последовательным. В письме прослеживаются выразительные средства языка, текст становится более живым и красочным [4].

Таким образом, письмо – это новая для ребенка деятельность, которой он овладевает во время обучения. Процесс письма организуется работой головного мозга, формируется на определенном фундаменте – функциональном базисе речи, и имеет предпосылки формирования.

1.3 Понятие «дисграфия». Классификации дисграфии

Рассмотрим несколько определений понятия «дисграфия».

Дисграфия – частичное нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки: искажения и замены букв, искажения звуко-слоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы на письме.

По мнению Р.И. Лалаевой дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [19].

А.Н. Корнев называет дисграфию стойкой неспособностью овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [18].

Как утверждает И.Н. Садовникова, дисграфия – это частичное расстройство письма, где основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, которые не связаны с нарушением слуха, зрения и снижением интеллекта [33].

Рассматривая данное нарушение письменной речи, Е.А. Логинова утверждает, что дисграфия – это стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение техникой письма считается завершенным [24].

А.Л. Сиротюк связывает частичное нарушение навыков письма, то есть дисграфию, с очаговым поражением, недоразвитием, дисфункцией коры головного мозга.

Проанализировав данные определения, можно объединить ключевые фразы и вывести общее определение. Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма на этапе школьного обучения, при котором наблюдаются стойкие повторяющиеся ошибки, неспособность овладения правилами графики, обусловленные дисфункцией коры головного мозга, несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма, при сохранении зрения, слуха и интеллекта.

В отечественной логопедии существуют разные подходы к классификации дисграфии: психофизиологический, лингвистический, нейропсихологический, клиничко-психологический [14].

М.Е. Хватцев рассматривал дисграфию с психофизиологической позиции, утверждая, что дисграфия связана с недостаточностью языкового развития детей: расстройством речевой функции и языковых операций письма. Им было выделено пять видов дисграфии:

1. Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха;
2. Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»);
3. Дисграфия на почве нарушения произносительного ритма;
4. Оптическая дисграфия;
5. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии.

С нейропсихологического подхода дисграфию изучала Т.В. Ахутина [3]. 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.

Клинико-психологический подход, с которого А.Н. Корнев рассматривал дисграфию, гласит о том, что разные виды дисграфии сопровождаются у детей различными по степени выраженности сочетаниями нервно-психической деятельности [18]. В результате было выделено 4 вида дисграфии:

1. Паралалическая дисграфия («Косноязычие в письме»);
2. Фонематическая дисграфия;
3. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза;
4. Диспраксическая (моторная) дисграфия.

Подробнее мы остановимся 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.

Классификация содержит в себе пять видов дисграфии, рассмотрим каждый из них:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия. Данный вид обусловлен неправильным звукопроизношением, и как следствие опорой на неправильное проговаривание при письме. Отмечаются замены, пропуски букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи.

2. Акустическая дисграфия (на основе нарушений фонемного распознавания). Обусловлена нарушением слуховой дифференциации звуков речи при отсутствии нарушений произношения звуков, которые неправильно обозначаются на письме. К проявлениям акустической дисграфии относятся:

- Замены букв, соответствующих фонетически близким звукам. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав.

- Неправильное обозначение мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных.

- Замены гласных даже в ударном положении.

- В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Обусловлена нарушением различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза.

Проявляется искажениями структуры слова и предложения:

- искажения звуко-буквенной структуры слова (пропуски согласных при их стечении, пропуски гласных, перестановки и добавление букв, пропуски, добавления, перестановка слогов);

- нарушение деления предложений на слова (слитное написание слов, особенно предлогов, с другими словами; отдельное написание слова; отдельное написание приставки и корня слова).

4. Аграмматическая дисграфия. Обусловлена недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений.

Проявления:

- Искажение морфологической структуры слова, замена префиксов, суффиксов, флексий, нарушение предложно-падежных конструкций, нарушение согласования;

- Наблюдаются трудности конструирования сложных по структуре предложений, пропуски членов предложения, нарушение последовательности слов в предложении;

- В связной письменной речи выявляются трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями, нарушена последовательность изложения.

5. Оптичная дисграфия. Обусловлена недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений.

Проявляется в таких заменах и искажениях букв на письме как:

- графически сходных рукописных букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве;

- дописывание лишних элементов, недописывание элементов букв;

- зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга

Выводы по I главе

Анализ литературы показал, что письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию. Оно формируется на определенной

функциональной базе, имеет свои операции, функции и предпосылки развития, такие как сенсомоторные, психологические и лингвистические.

Обучение письму начинается в младшем школьном возрасте, когда ребенок поступает в школу. Но для того, чтобы этот процесс протекал правильно, психическое и физическое развитие должно быть в норме. В процессе обучения у школьника формируются технические, графические и орфографические навыки, письмо проходит три стадии развития и совершенствуется.

Многие авторы, изучая вопрос дисграфии, сформулировали свое понимание и определение этого понятия, провели анализ проявлений нарушения письма и на их основе вывели свои классификации дисграфии.

ГЛАВА II. ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

2.1 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.

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 [36]. Вследствие этого у детей затруднено запоминание и узнавание букв.

Восприятие является основой получения знаний об окружающем мире. Период раннего возраста сензитивен для развития восприятия, поэтому в этот период необходимо делать упор на развитие данной стороны психики. У младших школьников с оптической дисграфией зрительное восприятие страдает в большей мере, что сказывается не только на их письме, в котором можно отследить ошибки оптического характера, но и в целом на их познавательной деятельности и получении знаний извне.

Нарушение восприятия называется агнозией, которая в случае зрительной агнозии имеет данные виды: оптико-пространственная, предметная, симультанная, лицевая, цветовая, а также символическая.

Нарушение зрительного внимания и восприятия влияет на овладение грамотой младшим школьником, на состояние его письменных работ. Обычно такие дети не могут целостно воспринять образ предмета, плохо дифференцируют схожие предметы, не всегда сходу могут найти их сходства или различия, упускают из вида мелкие детали изображения, не обращая своего внимания на них. Также затруднения проявляются при узнавании предметов в условиях наложения, зашумления, контурных изображений. В такой ситуации дети путаются в образах, которые они восприняли в искаженном виде, или не восприняли вовсе. На выполнение заданий уходит больше времени из-за сложности задания для таких детей.

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 дети 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». Для таких детей затруднено выполнение графического диктанта, где нужно воспользоваться умением ориентироваться на листе в клеточку.

Значительные нарушения в зрительно-пространственном восприятии отмечал А.Н. Корнев, который выделял в продуктах деятельности детей с оптической дисграфией большое количество ошибок, возникающих при ориентировке в горизонтальной протяженности предметов, нежели с вертикальной протяженностью, при этом уровень сформированности речи не является определяющим фактором в овладении понятиями «право» и «лево» [18].

Анализируя рабочие тетради младших школьников с оптической дисграфией, можно отметить небрежный и неразборчивый почерк, который также в силу оптических ошибок на письме очень трудно разобрать. Из-за нарушения зрительно-моторной координации у младших школьников страдает точность движения руки, отмечается несовершенство мелкой моторики.

Рассматривая речь у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией, мы можем сказать, что между устной и письменной нет прямой зависимости, письмо не зависит от состояния устной речи и может наблюдаться даже у детей с самым высоким уровнем ее развития. Но все же, если у младшего школьника присутствует нарушение и устной речи, в таком случае от этого будет зависеть уровень выраженности дисграфии.

Так как устная речь у детей с оптической дисграфией в норме, коммуникативная сторона остается сохранной, дети общительны как со взрослыми, так и со сверстниками, легко идут на контакт. В качестве исключения возможен вариант, в котором у ребенка с оптической дисграфией возникает неуверенность в себе или замкнутость на фоне неуспеваемости из-за его нарушения. В таком случае данная особенность личности будет негативно сказываться на установлении коммуникации ребенка со сверстниками, одноклассниками.

Как мы уже говорили ранее, нарушение зрительного восприятия препятствует полноценному качественному развитию, познавательная деятельность таких детей немного отличается от нормы. Ребенок имеет

хорошую мотивацию к учебе и познавательную активность, ему интересно знакомиться с новым материалом, будь то школьная программа или бытовой опыт. Но все же, познавательная сфера детей остается несовершенной, так как присутствует некая неточность, недифференцированность образов, в том числе символов букв.

Процесс письма, который дети совершенствуют еще в младшей школе, является неотъемлемой частью всей учебной деятельности, будь то урок математики или окружающего мира. У младших же школьников с оптической дисграфией овладение процессом письма затруднено и имеет свои особенности, отсюда вытекает общая неуспеваемость ученика в школе.

При оптической дисграфии наблюдается снижение общего уровня невербального интеллекта, и преобладание черт флегматичного темперамента, а также снижено стремление к достижениям, детей как правило трудно замотивировать на успешную работу. Зачастую такие дети не стремятся работать над своими ошибками и преодолевать нарушение. Также частые соматические заболевания приводят к истощению нервной системы детей, что сказывается на работоспособности в том числе.

Таким образом, клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста 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.

2.2 Нарушения письма младших школьников с оптической дисграфией

В процессе овладения письмом в начальной школе в ходе логопедического обследования у детей выявляются весьма специфичные

ошибки, связанные с трудностями усвоения графических символов. Объяснением таких ошибок является оптическая дисграфия.

В структуре оптической дисграфии выделяют три подвида различных по механизму и типу допускаемых ошибок. Они могут встречаться как независимо друг от друга, так и сочетаться между собой или с другими формами дисграфии. Литеральная оптическая дисграфия, связанная с искаженным написанием отдельной буквы. Вербальная оптическая дисграфия сопровождается заменами и смешением оптически сходных букв в составе слова. И зеркальная дисграфия, определить которую в работах ребенка не составит труда. Данный подвид оптической дисграфии проявляется в отраженном написании слов, то есть справа налево.

Причиной нарушения письма при оптической дисграфии является недоразвитие таких процессов, как зрительное внимание, восприятие, зрительный анализ и синтез, оптико-пространственные представления в целом. На фоне этого у детей данной группы прослеживаются стойкие, повторяющиеся ошибки на письме, которые можно классифицировать.

Условно можно разделить ошибки на замены и искажения букв при письме. В первом случае ребенок вместо одной буквы пишет другую, так как эти буквы являются оптически схожими. А при искажении происходит изменение образа буквы путем недописывания или добавления элемента.

Изучая вопрос оптической дисграфии, Р.И. Лалаева выделила варианты ошибок, характерных для данного нарушения [19]:

- Недописывание элементов букв, что связано с недоучетом их количества (например, в письменном варианте буквы «ш» и «и», «м» и «л», «у» и «и»);
- Добавление лишних элементов (например, «и» и «ш», «ш» и «щ»), или добавление к письменной букве «м» еще одного повторяющегося элемента);
- Неправильное расположение элементов букв в пространстве по отношению друг к другу с возможными видоизменениями самих элементов,

включая сюда и зеркальное изображение букв (например, письменные «в» и «д», «д» и «б», или зеркальное написание букв «с» и «э»);

- Написание вместо нужного элемента буквы сходного с ним (например, при написании буквы «ч», ребенок заменяет на «г», при написании «з», на «у»).

Сходные по начертанию буквы имеют отличительные признаки, которые младшим школьникам с оптической дисграфией трудно определить.

Прописные буквы различаются по:

1. количеству совершенно одинаковых элементов («и» и «ш», «п» и «т»);

2. расположению элементов буквы в пространстве по принципу: сверху-снизу, слева-справа (прописные «д» и «в», заглавные прописные «Е» и «З»);

3. по наличию дополнительных элементов («хвостик» у буквы «ц» и буква «и»);

4. по величине отдельных элементов (например, прописные «п» и «р»).

Также нарушением письма при оптической дисграфии является зеркальное написание, которое мы упомянули ранее. Такая особенность иногда встречается у истинных левшей или детей, ведущей рукой которых с детства является левая, но их переучивали выполнять действия с помощью правой руки. В возрасте трех – семи лет такое явление, как «зеркальное письмо» – норма, но если мы говорим о младшем школьном возрасте, то это свидетельствует о неготовности или нарушенной работе тех психических функций, которые составляют процесс письма, в данном случае – зрительные и пространственные операции. Зеркальное написание может появиться и вследствие органического поражения головного мозга.

Если проанализировать тетрадь по русскому языку ученика младшего школьного возраста с оптической дисграфией, можно заметить, что ошибки,

характерные данной форме, прослеживаются в каждом предложении. А также виды оптических ошибок комбинируются между собой. Например, в слове «собака», ребенок может допустить сразу несколько ошибок: буква «с» имеет зеркальное написание, на месте буквы «б» будет находиться буква «д», а вместо «н» – «к». И ошибки такого характера могут прослеживаться в каждом слове, от чего написанное станет непонятным.

Также анализ тетради позволяет определить особенности почерка и расположения написанного текста относительно строки. Ребенку трудно выдерживать строку, писать четко на ней, иногда можно проследить расположение текста выше или ниже строки. В ряде случаев отмечается неверная траектория движений руки при написании букв, неправильное соединение букв или их элементов. Процесс письма характеризуется напряжением руки, медленным темпом записи. Нарушение почерка обусловлено несформированностью зрительных представлений образа буквы в целом, что затрудняет процесс правильного и аккуратного письма. Буквы искажены, неровные, «корявые», разного размера, отсутствуют четкие, выверенные линии, зачастую они дрожащие и угловатые.

Таким образом, нарушения письма детей младшего школьного возраста специфичны, характеризуются повторяющимися ошибками, виды которых мы рассмотрели ранее.

Выводы по II главе

Анализируя специальную литературу, можно сделать выводы:

1. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с оптической формой дисграфии имеет особенности. У данной группы детей нарушена работа высших психических функций, сказывающихся на процессе письма, а именно недоразвитие зрительного внимания и восприятия, анализа и синтеза, оптико-пространственных представлений и ориентировки в целом. Письменная речь не стоит в прямой зависимости от состояния устной речи, и в большинстве случаев отмечается норма ее

развития. Также у младших школьников с оптической формой дисграфии проявляется сниженная познавательная активность, что в том числе сказывается на учебной успеваемости школьника. Коммуникативная и личностная сферы таких детей, как правило, остается сохранной независимо от нарушения.

2. Письмо детей имеет ряд специфических нарушений. Здесь замены и искажения букв по оптическому признаку, зеркальное написание. К ошибкам этой формы можно отнести недописывание элемента, или наоборот добавление лишнего элемента; также написание вместо нужно элемента буквы сходного с ним; неправильное расположение элементов буквы. Также отличительной чертой дисграфии является нарушение почерка и ошибки в пространственной ориентировке на листе, в расположении написанного на нем.

ГЛАВА III. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

3.1 Организация и содержание обследования письма у младших школьников с оптической дисграфией

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (тяжелыми нарушениями речи) №11 г. Челябинска». Проводилось в период с 15.11.2022 – 17.11.2022 года.

Цель – изучить особенности оптико-пространственных представлений и письма у детей с оптической дисграфией. Поэтому программа экспериментального изучения состоит из двух направлений.

Для реализации цели поставлены следующие задачи:

1. Подобрать методики обследования оптико-пространственных представлений и письма у младших школьников с оптической дисграфией.
2. Организовать и провести обследование со стояния зрительно-пространственных представлений и состояния письма младших школьников с оптической дисграфией.
3. На основе анализа продуктов деятельности детей определить особенности оптико-пространственных представлений и письма у младших школьников с оптической дисграфией.

В эксперименте приняли участие 5 детей младшего школьного возраста второго класса с оптической дисграфией. Все дети обучаются по адаптированной общеобразовательной программе начального общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи. Список участников экспериментального исследования и их логопедические заключения представлены в таблице 1.

Таблица 1. Список участников экспериментального исследования.

| № | Имя | Заключение |
|----|--------|---|
| 1. | Максим | Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития). Оптическая дисграфия. |
| 2. | Катя | Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития). Оптическая дисграфия. |
| 3. | Оля | Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития). Оптическая дисграфия. |
| 4. | Ира | Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития). Оптическая дисграфия. |
| 5. | Сергей | Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития). Оптическая дисграфия. |

Обследование проводилось в несколько дней, имело фронтальную форму проведения, были соблюдены одинаковые условия для всех учащихся, выбиралось одно и то же время, в первой половине дня. В ходе проведения экспериментального изучения дети были сконцентрированы на выполнении заданий.

Учитывая структуру дефекта при оптической дисграфии, обследование письма учеников младшего школьного возраста с данным видом нарушения письменной речи предусматривает изучение сформированности оптико-пространственных представлений. Поэтому для реализации этой задачи нами были использованы методики Ю. Е. Розовой и Т. В. Коробченко [32]. Стимульный материал для проведения обследования оптико-пространственных представлений указан в приложении 1.

Методика №1. «Раскрашивание фигур»

Цель: выявление умения классифицировать наглядный материал (геометрические фигуры) по самостоятельно найденному основанию.

В начале проведения методики детям раздается стимульный материал – листы с нарисованными треугольниками, а также каждый ребенок получает набор из шести цветных карандашей.

Инструкция: внимательно рассмотрите фигуры и подумайте, на какие несколько групп вы бы могли их разделить так, чтобы в каждой группе были одинаковые фигуры. Фигуры каждой группы закрасьте одним одинаковым цветом. Сколько найдете групп одинаковых фигур, столько вам и

понадобится разных цветных карандашей. Цвет выбирайте сами. (Задание повторяется дважды.)

По результатам диагностики выделяется 4 уровня умения классифицировать наглядный материал.

Методика №2. «Клеточка»

Цель: выявление умения ориентироваться на плоскости (влево, вправо, вверх, вниз). Проверяется также умение пересчитывать клеточки.

В начале проведения методики детям раздается стимульный материал – лист в клеточку с одной черной клеточкой.

Инструкция: возьмите красный карандаш, отсчитайте от черной клеточки право четыре клеточки и пятую закрасьте. Возьмите синий карандаш, от красной клеточки отступите вниз на две клетки и третью закрасьте. Возьмите зеленый карандаш и закрасьте клеточку, расположенную слева от синей, через одну клеточку от нее. Возьмите желтый карандаш, отсчитайте от зеленой клетки вверх пять клеточек и шестую закрасьте.

По результатам диагностики выделяется 4 уровня сформированности умения ориентироваться на плоскости.

Методика №3. «Найди несколько различий»

Цель: выявление уровня сформированности зрительного восприятия и внимания, уровня развития операции логического мышления – анализ и сравнение.

Стимульным материалом для данной методики является два рисунка, различающихся несколькими признаками.

Инструкция: внимательно рассмотри картинку и найди различия, обведи их.

По результатам диагностики выделяется 4 уровня сформированности зрительного восприятия и внимания, логического мышления.

Методика №4. «Сфотографируй картинку»

Цель: определение объема зрительно-предметной памяти.

Для проведения данной методики необходим стимульный материал – сюжетная картинка «Лето».

Процедура проведения: перед ребенком на 30 секунд кладется картинка, ему предлагается рассмотреть ее и запомнить детали, как бы сфотографировать ее. После этого эталон убирается, ребенку задаются вопросы: какое время года на картинке? Сколько на ней человек? Что у детей в руках? И так далее.

По результатам диагностики выделяется 4 уровня объема зрительно-предметной памяти.

Как правило, те ученики, в работах которых присутствуют явные ошибки оптического характера или есть предпосылки к возникновению оптической дисграфии, совершают ошибки при выполнении заданий каждой вышеописанной методики. Это обусловлено структурой дефекта, где первым звеном является нарушение оптико-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. Более подробный и наглядный разбор ошибок мы разберем в следующем параграфе работы.

Вторая часть экспериментального изучения: изучение состояния письма школьников младшего возраста с оптической дисграфией. Для решения данной задачи была подобрана специальная методика И.Н. Садовниковой [33].

Письмо обследовалось при выполнении следующих видов письменных работ: слухового диктанта, списывания с печатного и рукописного текстов. Объем и смысловая составляющая предлагаемых детям предложений и текстов подобраны с учетом возраста. Время выполнения диктанта и списывания ограничивалось временными рамками, отводимыми для данных видов письменных работ.

По результатам обследования письменных работ учащихся особое внимание обращалось на специфические ошибки, характерные для дисграфии, в особенности оптической формы. Для констатации оптической дисграфии анализируются ошибки, имеющие под собой недоразвитие

оптико-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, предполагающие зеркальное написание букв и слов, искажение и замены букв по оптическому признаку.

Рассмотрим подробнее результаты диагностики оптико-пространственных представлений и письма у младших школьников с оптической дисграфией.

3.2 Результаты экспериментального изучения письма младших школьников с оптической дисграфией

Обследование состояния сформированности оптико-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза учеников младшего школьного возраста с оптической дисграфией. Образцы работ младших школьников, как результат обследования оптико-пространственных представлений, представлены в приложении 2.

Результаты проведения методики «Раскрашивание фигур», нацеленной на выявление умения классифицировать наглядный материал по самостоятельно найденному признаку.

Оценка выполнения задания:

4 уровень: классификация выполнена – выделены три группы треугольников (3 равнобедренных треугольника, 3 равносторонних и 3 прямоугольных);

3 уровень: допущена одна ошибка (неразличение одинаковых фигур в прямом и перевернутом положениях или неразличение одинаковых фигур в прямом и зеркальном положениях);

2 уровень: допущены две ошибки (неразличение одинаковых фигур в прямом и перевернутом положениях и в прямом и зеркальном положениях);

1 уровень: а) допущены три ошибки (неразличение одинаковых фигур в прямом и перевернутом положениях, в прямом и зеркальном положениях, а также неразличение разных треугольников); б) бессмысленное хаотическое раскрашивание фигур.

Результаты проведения методики «Раскрашивание фигур» представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты проведения методики «Раскрашивание фигур».

| Имя | Выполнена/ не выполнена классификация | Различение одинаковых фигур в прямом и перевернутом положениях | Различение одинаковых фигур в прямом и зеркальном положениях | Уровень |
|--------|---|--|--|-----------|
| Максим | - | + | + | 3 уровень |
| Катя | - | + | - | 2 уровень |
| Оля | - | + | + | 3 уровень |
| Ира | - | + | + | 3 уровень |
| Сергей | - | - | - | 1 уровень |

По результатам диагностики можно сделать вывод о том, что никто из детей в полном объеме не смог выполнить классификацию. Например, Катя не смогла в полном объеме выполнить классификацию геометрических фигур, ей с трудом далась классификация особенно в прямом и зеркальном положениях: два одинаковых, но повернутых в разные стороны треугольники ученица сочла за разные фигуры и раскрасила разными цветами. Сергей допустил ошибки в классификации фигур сразу по двум признакам: в прямом и перевернутом положениях и в прямом и зеркальном положениях. Анализируя данные таблице выше, наглядно видно, что классификация фигур в прямом и перевернутом положении дается детям легче, чем в прямом и зеркальном положении. По нашему мнению, это связано с особенностью работы зрительного восприятия, которому проще распознать и соотнести с «образцом» перевернутую фигуру, нежели отзеркаленную.

Результаты проведения методики «Клеточка», которая направлена на выявление умения ориентироваться на плоскости.

Оценка выполнения задания:

1 уровень – ученик не приступил к выполнению задания; несколько клеток закрасены, но их расположение не соответствует инструкции;

2 уровень – выполнен верно только один пункт задания, допущены ошибки в направлении, пересчете клеток, начале отсчета;

3 уровень – выполнено верно 2-3 пункта задания;

4 уровень – все пункты задания выполнены верно.

Результаты проведения методики «Клеточка» указаны в таблице 3.

Таблица 3. Результаты проведения методики «Клеточка».

| Имя | Ошибка в направлении | Ошибка в пересчете клеток | Ошибка в начале отсчета | Уровень |
|--------|----------------------|---------------------------|-------------------------|-----------|
| Максим | + | - | + | 2 уровень |
| Катя | + | + | + | 2 уровень |
| Оля | + | - | - | 3 уровень |
| Ира | + | + | - | 3 уровень |
| Сергей | + | + | + | 2 уровень |

Анализируя работы детей, мы видим, что в целом ошибки допущены в каждом из критериев оценивания. Ошибки в направлении отмечались у всех детей. На основе анализа ошибок, мы выделили двух детей со вторым уровнем – Катя и Сергей. В их работах отмечались ошибки как в направлении, пересчете, так и в начале отсчета клеток. Стоит отметить, что Сергей не справился с заданием, в котором была двухступенчатая инструкция. Несмотря на то, что Сергей и Катя допустили ошибки в каждом из критериев оценивания, мы присвоили им 2 уровень сформированности умения ориентироваться на плоскости, так как ученики приступили к выполнению задания и их действия были адекватными и целенаправленными, соответствовали инструкции.

Также при выполнении задания школьники (Максим, Катя и Сергей) столкнулись с трудностями начала отсчета: кто-то начинал счет с предыдущей цветной клеточки, другие с последующей не закрашенной, что является правильным вариантом выполнения. Затрагивая развитие мелкой моторики данных детей, которая непосредственно связана с процессом письма, можно сделать вывод о том, что она недостаточно развита, так как закрашивание клеточек было неаккуратным, неполноценным, дети выходили за грань клетки. Если выделить средний уровень выполнения задания в данной группе детей – это будет 2 уровень, что дает нам понять,

младшим школьникам с трудом дается выполнение упражнения «Клеточка».

Результаты проведения методики «Найди несколько различий», которая способствует выявлению уровня сформированности зрительного восприятия и внимания, уровня развития логического мышления.

Оценка выполнения задания:

4 уровень – высокий, ребенок справился с заданием менее чем за 20 сек., выделил все отличия;

3 уровень – хороший, ребенок справился с заданием за время от 21 до 30 сек., выделил 8-9 отличий.

2 уровень – средний, ребенок справился с заданием за время от 31 до 45 сек., выделил 7-5 отличия.

1 уровень – низкий, ребенок справился с заданием за время более 45 сек., выделил 5-3 отличия.

Результаты проведения методики «Найди несколько различий» представлены в таблице 4.

Таблица 4. Результаты проведения методики «Найди несколько различий».

| Имя | Время | Количество найденных отличий | Уровень |
|--------|---------|------------------------------|-----------|
| Максим | 39 сек. | 8 | 2 уровень |
| Катя | 49 сек. | 7 | 1 уровень |
| Оля | 35 сек. | 9 | 2 уровень |
| Ира | 41 сек. | 7 | 2 уровень |
| Сергей | 63 сек. | 5 | 1 уровень |

Качественный анализ результатов проведения методики показал, что трудности с выполнением задания испытывал каждый ученик. Детям данной группы потребовалось больше времени на поиск отличий, что обусловлено особенностями развития их высших психических функций – зрительных внимания и восприятия. К особенностям выполнения задания мы относим следующее: дети указывали одни и те же признаки несколько раз; долго не могли выделить мелкие предметы на картинке, особенно, если предмет был нарисован на другом предмете; не выделяли признак в качестве

различия, так как деталь являлась не ярко выраженной среди других/находилась на заднем плане картинке.

Результаты проведения методики «Сфотографируй картинку», направленной на выявление объема зрительно-предметной памяти.

Оценка выполнения задания:

Высокий уровень – ребенок точно назвал и описал все объекты на картинке и указал на листе места их расположения.

Средний уровень – названы и описаны все объекты, изображенные на картинке, но с ошибками указаны места их расположения.

Низкий уровень – названы и описаны не все объекты, изображенные на картинке, с многочисленными ошибками указаны места их расположения.

Очень низкий уровень – ребенок называет единичные объекты с картинки, не может указать места их расположения на листе.

Результаты проведения методики «Сфотографируй картинку» представлены в таблице 5.

Таблица 5. Результаты проведения методики «Сфотографируй картинку».

| Имя | Названы все объекты | Описаны все объекты | Правильное расположение объектов | Уровень |
|--------|---------------------|---------------------|----------------------------------|---------|
| Максим | - | + - | + - | Низкий |
| Катя | - | - | + - | Низкий |
| Оля | - | + | + - | Низкий |
| Ира | - | - | + - | Низкий |
| Сергей | - | - | + - | Низкий |

После того, как дети «сфотографировали» картинку им было необходимо ответить на ряд вопросов, которые описаны в предыдущем параграфе. Почти все учащиеся (80%) не запомнили (по нашему мнению, потому что не обратили внимание на эту деталь) сколько было девочек и мальчиков на картинке, также они затруднялись с ответом на вопрос про пруд и то, что находится рядом с ним. Спустя 20 минут после опроса дети приступили к зарисовке картинке. Перерыв, предусмотренный условием задания, сказался на работах учеников, дети забыли большую часть

картинки, она стала неполной. Например, в работе Иры отсутствовали сочки, деревья на заднем фоне, в целом, девочка нарисовала только то, что было на переднем плане картинки. Аналогично выполнили задание и остальные ребята, в каждой работе не доставало каких-либо элементов. Лучше всех с заданием справилась Оля, которая назвала и описала на листе практически все ключевые объекты, упустив лишь мелкие детали, но все же допустила ошибки с их расположением. Средний уровень выполнения методики «Сфотографируй картинку» в данной группе детей – низкий, что свидетельствует о низком объеме зрительно-предметной памяти.

Подводя итоги проведения методик с целью изучения оптико-пространственных представлений младших школьников с нарушениями речи, мы можем сделать вывод, у детей данной группы прослеживается недоразвитие зрительного гнозиса, внимания, ориентировки на листе бумаги, снижение объема зрительно-предметной памяти. Сформированность данных функций является основой для успешного овладения процессом письма, поэтому невозможность полноценного выполнения заданий данного типа могут быть как предпосылками, так и явными признаками оптической дисграфии.

Перейдем к результатам изучения состояния письма учеников младшего школьного возраста с нарушениями речи. Примеры письменных работ младших школьников представлены в приложении 3.

При оценке работ учеников мы опирались на знание специфических ошибок, характерных оптической форме дисграфии, и учитывали правильное и точное воспроизведение, направление и последовательность букв, слов, текста в целом. Ошибки орфографического характера не учитывались.

Первая часть – списывание с печатного и рукописного текстов.

В результате качественного анализа работ младших школьников с оптической дисграфией, ошибки оптического характера были отмечены у всех детей, и выражались в следующем. Например, при списывании с

печатного текста Сергей допустил ошибки: добавление лишнего элемента (в слове «родились» вместо второй буквы «и» он написал букву «м»: «родилмсь»); добавление повторяющегося элемента у буквы «м»); недописывание элемента буквы (в имени «Петя» вместо буквы «т» мальчик написал букву «п»: «Пепя»); зеркальное написание буквы «с» в слове «скулил». В работе Оли были отмечены: недописывание элемента буквы, что связано с недоучетом их количества (в слове «Жучка» буквы «ж» была заменена на «х»).

При списывании с рукописного текста Катя допустила такие ошибки как: добавление лишнего элемента (у буквы «ш» в слове «кошка»); недописывание элемента буквы (в слове «хитры» буква «р» заменяется буквой «п» в следствие недописывания элемента – палочки).

Анализ диктантов также показал наличие разнообразных ошибок оптического характера в работах младших школьников экспериментальной группы: зеркальное написание букв (в случае с буквами «с» и «э»), недописывание элемента буквы («рошу» вместо «рощу»; «похлтела» вместо «пожелтела»; недописывание элемента в букве «в», что приводит к написанию слова «зеезда»), добавление лишних элементов («суяла» вместо «сияла»; добавление повторяющегося элемента буквы «щ»; добавление крючка у буквы «ш», что приводит к написанию буквы «щ»; добавление повторяющегося элемента, что приводит к замене буквы «л» буквой «м»: «услышам» вместо «услышал»), неправильное расположение элементов в пространстве по отношению друг к другу («бубе» вместо «дубе»), написание вместо нужного элемента буквы сходного с ним («утпом» вместо «утром»).

Количественный анализ письменных работ (списывания и диктанта) показал, что наибольший процент допущенных ошибок школьников с оптической дисграфией – замены графически сходных букв, добавление элемента буквы, недописывание элемента буквы, зеркальное написание букв (таблица 6).

Таблица 6. Результаты количественного анализа исследования письменных работ младших школьников с оптической дисграфией.

| № | Ошибки оптического характера | Процентное соотношение ошибок в обследуемой группе детей |
|----|--|--|
| 1. | Зеркальное написание букв | 20% |
| 2. | Недописывание элемента буквы | 20% |
| 3. | Добавление повторяющегося элемента буквы | 40% |
| 4. | Неправильное расположение элементов букв по отношению друг к другу | 20% |

Также качественный анализ письменных работ позволил выявить несформированность и нарушение почерка у 100% всех участников (5 человек) экспериментальной группы. Дети теряли строку, очень часто элементы букв отличались наклоном, различной высотой, что позволяет сделать вывод о несформированности и ручной моторики.

Таким образом, при проведении экспериментальной работы, изучения письма у младших школьников с оптической дисграфией второго года обучения были диагностированы разнообразные специфические ошибки, вызванные несформированностью оптико-пространственных представлений: зеркальное написание букв; ошибки на смешение букв, имеющих оптико-кинетическое сходство.

3.3 Содержание коррекционной работы по преодолению оптической дисграфии на логопедических занятиях

Логопедическая работа по преодолению нарушения письма у младших школьников с оптической дисграфией предполагает систематичность.

Мазанова Е.В. отмечает, что для проведения эффективной коррекционной работы с младшими школьниками по преодолению оптической дисграфии логопеду важно обратить внимание на раннее начало коррекционной работы, комплексность всех мероприятий, направленных главным образом, на преодоление специфических ошибок на письме [26, с. 133].

В ходе коррекции оптической дисграфии младших школьников следует придерживаться следующих принципов, соблюдение которых обеспечивает эффективность логопедической работы и является обязательным:

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.

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.

Принцип комплексного подхода говорит нам о том, что в работе над устранением нарушений письма необходимо комплексное воздействие различных специалистов. Говоря об оптической дисграфии, важна работа педагога-психолога, которая в том числе будет направлена на развитие высших психических функций.

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) [24, с. 3].

Принцип учета этапа овладения грамотой, степени выраженности дисграфии помогают определить начальные этапы коррекции: начать с формирования базовых, элементарных или более сложных навыков.

Один из важнейших принципов – 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, от простого к сложному и др [24].

В соответствии с результатами обследования состояния оптико-пространственных представлений и письменной речи учитель-логопед определяет основные направления работы.

В рамках реализации 3 задачи нами были проанализированы учебно-методические рекомендации и дидактические пособия таких авторов как: Людмила Николаевна Ефименкова, Татьяна Викторовна Астахова, Елена Витальевна Мазанова, Ирина Николаевна Садовникова, Раиса Ивановна Лалаева.

А также на основе результатов обследования детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией нами были подобраны и систематизированы в формате рабочей тетради упражнения по следующим направлениям коррекции оптической дисграфии:

1. Развитие зрительного внимания;
2. Развитие зрительного восприятия:
 - 1) Узнавание, различение и называние предметов по величине;
 - 2) Узнавание, различение и называние предметов по форме;
 - 3) Узнавание, различение и называние предметов по цвету.
3. Развитие мыслительных операций на оптическом материале;
4. Развитие зрительно-пространственного восприятия;
5. Развитие зрительно-моторной координации.

Упражнения из рабочей тетради представлены в приложении 4. Рассмотрим примерные упражнения из каждого направления.

Для развития зрительного внимания мы выбрали задания, нацеленные на совершенствование различных свойств зрительного

внимания, от уровня сформированности которых зависит качество овладения графической информацией. В процессе выполнения заданий формируются концентрация, устойчивость, переключаемость зрительного внимания, расширяется его объем. Подобраны упражнения типа: называние контурных, наложенных, перечеркнутых и зашумленных изображений предметов; нахождение одинаковых пар предметов; нахождение предмета по образцу и т.д.

Четкость и полнота оптических представлений зависят от степени сформированности зрительного восприятия, задания на развитие которого мы также отразили в рабочей тетради.

С целью развития восприятия цвета нами были выделены упражнения следующих типов: группировка предметов одного цвета; исключение лишнего цвета из группы; нахождение пар предметов одинаковых по цвету; закрашивание полосок в определённый цвет по заданию и т.д.

Восприятию формы предмета способствуют следующие упражнения: нахождение тени предмета; соотнесение формы предмета с геометрической фигурой; соотнесение контура предмета с его рисунком и т.д.

С целью совершенствования восприятия величины предметов предлагаются задания: классификация предметов по двум группам: большой и маленький; расположение предметов по увеличению размера; сравнение предметов по основным признакам: шире – уже, тоньше – толще и т.д.; расположить картинки предметов в соответствии с их реальными размерами и т.д.

Процесс письма базируется на переработке пространственных характеристик графем, что свидетельствует о зависимости его качества от уровня сформированности оптико-пространственного восприятия. И с целью развития данного процесса нами были подобраны упражнения на ориентировку в схеме собственного тела; на ориентировку в пространстве: понятия лево-право, верх-низ и т.д.; также упражнения типа «лабиринт» и т.д.

Сформированность мыслительных операций, таких как оптический анализ, синтез, сравнение и обобщение необходима для четкого усвоения детьми графических образов букв, их существенных оптических свойств. Для развития этого процесса мы подобрали задания: найти и обвести лишний рисунок; соотнести предметы по самостоятельно выбранному основанию; продолжить узор с соблюдением последовательности их элементов и т.д.

Отмечающаяся несформированность почерка детей с оптической дисграфией, проявляющаяся в нарушении пространственного расположения и количества составляющих элементов, их пропорций, интервалов между буквами и словами свидетельствует о несформированности зрительно-моторной координации движений. С целью развития этого процесса мы подобрали упражнения типа: выполнение штриховки изображений по образцу; копирование узоров и изображений по точкам; обведение рисунков по числовым точкам с последующим их раскрашиванием и т.д.

Специально подобранные задания помогут развить в течение года у ребёнка зрительное восприятие, объём зрительной памяти, зрительно-моторные координации, пространственное восприятие и представление.

В ходе прохождения практики на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (тяжелыми нарушениями речи) №11 г. Челябинска» была апробирована рабочая тетрадь для коррекции оптической дисграфии младших школьников с оптической дисграфией с учениками второго класса.

Рабочая тетрадь использовалась как на индивидуальных, так и на подгрупповых занятиях как дополнительный источник заданий на всех коррекционных занятиях по устранению оптической дисграфии.

Технологическая карта подгруппового занятия с младшими школьниками представлена в приложении 5.

Преимуществом данной рабочей тетради является удобство использования ее логопедом на своих занятиях, так как материал уже подобран, систематизирован по направлениям и уровням сложности, что значительно экономит время при подготовке к занятию. Наглядная составляющая пособия разнообразна – присутствует как черно-белая, так и цветная наглядность к заданиям, что вызывает интерес и мотивацию к деятельности у детей.

Во время проведения занятий отмечался эмоциональный отклик детей. Также было отмечено, что при повторном выполнении аналогичных заданий дети не испытывали первоначальные трудности, что свидетельствует о закреплении пройденного материала, а значит и о развитии того процесса, на совершенствование которого направлено упражнение. Заниматься необходимо постоянно и до тех пор, пока дисграфические ошибки не исчезнут.

В конце каждого занятия проводилась рефлексия деятельности, содержащаяся в совместном с учеником анализе результатов упражнений, выявлении и разборе трудностей.

Составленное нами пособие также может быть практически использовано учителями-логопедами общеобразовательных школ, родителями в домашних условиях по рекомендациям учителя-логопеда.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что логопедическая работа по преодолению оптической дисграфии у младших школьников предполагает систематическую работу, направленную на развитие оптико-пространственных представлений в целом. В параграфе были отражены принципы и направления логопедической коррекции, систематизированный дидактический материал для работы с детьми данной группы.

Выводы по III главе

Констатирующий эксперимент заключался в проведении логопедического обследования младших школьников с оптической дисграфией. Оно состояло из двух направлений: обследования состояния оптико-пространственных представлений и состояния письменной речи. С этой целью были изучены методики Ю.Е. Розовой, Т.В. Коробченко и И.Н. Садовниковой. Также было проведено исследование, проанализированы и интерпретированы его результаты.

При оптической дисграфии у учащихся наблюдаются нарушение зрительного восприятия, недоразвитие зрительной памяти, пространственного восприятия и представлений, трудности оптического и оптико-пространственного синтеза, недифференцированность оптических образов букв, смещения и замены букв по оптическому признаку, нарушение почерка в целом.

С целью реализации третьей задачи нашей работы, нами были подобраны и систематизированы упражнения для коррекции выявленных нарушений у детей обследуемой группы таких авторов как Л.Н. Ефименкова, Т.В. Астахова, Е.В. Мазанова, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева. Мы выделили следующие направления коррекционной работы: развитие зрительного внимания и зрительного восприятия, мыслительных операций на оптическом материале, зрительно-пространственного восприятия, зрительно-моторной координации.

Рабочая тетрадь была успешно апробирована в ходе индивидуальных и подгрупповых логопедических занятий с младшими школьниками по коррекции оптической дисграфии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью выпускной квалификационной работы было теоретически изучить и практически обосновать содержание коррекционной работы по преодолению оптической дисграфии младших школьников на логопедических занятиях.

Для достижения поставленной цели работы была изучена литература по теме исследования, проведен констатирующий эксперимент, систематизированы упражнения, сделаны соответствующие выводы по проделанной работе.

В ходе исследовательской работы решались следующие задачи:

1. Изучена и проанализирована научно-теоретическая и специальная литература по проблеме исследования известных ученых, изучающих аспекты данной темы: И.Н. Садовникова, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И. Н. Садовникова, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, Н.М. Трубникова, А.В. Ястребова и других.

На основании работ данных авторов раскрыты вопросы о понятии письма, становлении письменной речи в онтогенезе и предпосылках её формирования, о понятии и классификациях дисграфии. А также дана клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с оптической дисграфией.

2. Для проведения констатирующего эксперимента, направленного на выявление особенностей письма младших школьников с оптической дисграфией были подобраны следующие методики: методика исследования сформированности оптико-пространственных представлений Ю.Е. Розовой и Т.В.Коробченко и методика изучения состояния письма И.Н. Садовниковой.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными

возможностями здоровья (тяжелыми нарушениями речи) №11 г. Челябинска» в период с 15.11.2022 – 17.11.2022 года. В эксперименте приняли участие 5 детей младшего школьного возраста второго класса. Все дети обучаются по адаптированной общеобразовательной программе начального общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи и имеют логопедическое заключение «Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития). Оптическая дисграфия».

Полученные результаты показали, что значительные затруднения у обследуемых обучающихся возникали при выполнении всех заданий по обследованию оптико-пространственных представлений в целом, что напрямую отразилось на обследовании письма. Письменные работы детей имели оптические ошибки разных видов, почерк школьников оказался несформирован. Оптическая дисграфия подтвердилась у всех обследуемых младших школьников. Можно сделать вывод, что им необходима логопедическая работа по коррекции оптической дисграфии.

3. На основе проведенного диагностического обследования в рамках решения третьей задачи нашего исследования были систематизированы упражнения по преодолению оптической дисграфии младших школьников таких авторов как Л.Н. Ефименкова, Т.В. Астахова, Е.В. Мазанова, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, которые соответствовали следующим направлениям работы: развитие зрительного внимания и зрительного восприятия, мыслительных операций на оптическом материале, зрительно-пространственного восприятия, зрительно-моторной координации.

Таким образом, можно сделать вывод, что поставленная цель достигнута, задачи реализованы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аристова Т.А. Коррекция нарушений письменной речи: учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2007. 208 с.
2. Астахова Т.В. Коррекция оптических и моторных нарушений письма у младших школьников с использованием изобразительных средств. М.: Издательство ВЛАДОС, 2021. 63 с.
3. Ахутина Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. СПб.: Акционер и К, 2004. 245 с.
4. Безруких М.М. Психофизиологические механизмы формирования навыка письма у детей 6-7 и 9-10 лет // Новые исследования. 2013. №4. С.4-7.
5. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / М.: Национальный книжный центр, 2015. 128 с.
6. Волкова Л.С. Логопедия : учеб для студ. дефектол. фак. педвузов. М. : ВЛАДОС, 2008. 703 с.
7. Волкова Л.С. Логопедия. Методическое наследие : учебное пособие. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 304 с.
8. Волоскова Н.А. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов. М.: Изд-во МГУ, 1996. 131 с.
9. Галкина О.И. Развитие пространственных представлений у учащихся в начальной школе. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1961. 201 с.
10. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 471 с.
11. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. М.: АИРИС ПРЕСС, 2008. 91 с.
12. Елецкая О.В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи. СПб.: Речь, 2006. 176 с.

13. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 95 с.
14. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / М.: Просвещение, 1972. 206 с.
15. Ефименкова Л.Н., Суслова С.В. Исправление и предупреждение дисграфии у детей // Логопедия сегодня. 2008. № 4. С. 83-86.
16. Каморина Е.А. Логопедическая работа с младшими школьниками при нарушении письма и чтения, обусловленных смешением букв по кинетическому сходству // Логопед. 2007. № 2. С. 88-95.
17. Климова О.Ю. Предпосылки дисграфии у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи на основе недоразвития оптико-пространственных представлений // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 4. С. 27-31.
18. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей : учебно-методическое пособие. СПб. : МиМ, 1997. 286 с.
19. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / СПб: «Союз», 2001. 110 с.
20. Левина Р.Е. Нарушение чтения у детей дошкольного возраста. М.: Наука, 2004. 76 с.
21. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М.: АПН РСФСР, 1961. 310 с.
22. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983. 351 с.
23. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие. СПб.: «Детство-пресс», 2004. 12 с.
24. Логинова Е.А. Основные принципы и задачи логопедического - воздействия по устранению нарушений письма у школьников // Специальное образование. 2014. № 5. С. 132-136.

25. Лурия А.Р. Психологическое содержание процесса письма: учеб. пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2003. 66 с.
26. Мазанова Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками. М.: Изд. «Гном и Д», 2006. 88с.
27. Мазанова Е.В. Коррекция оптической дисграфии. М.: Академия, 2009. 34с.
28. Мазанова Е.В. Учусь не путать буквы. Упражнения по профилактике и коррекции оптической дисграфии. М.: Изд. «Гном и Д», 2006. 32с.
29. Маслова Н.О. Зеркальные ошибки письма у младших школьников с дисграфией // Вопросы педагогики. 2020. № 1. С. 128-130.
30. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. СПб: Детство-Пресс, 2006. 122 с.
31. Розова Ю.Е. Мониторинг речевого развития учащихся начальных классов: рабочая тетрадь. М.: Редкая птица, 2018. 91с.
32. Розова, Ю. Е. Преодоление оптической дисграфии у школьников. М.: Редкая птица, 2021. 190с.
33. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников. М.: ВЛАДОС., 1997. 140 с.
34. Спирина Л.Ф., Ястребова А.В. Дифференцированный подход и проявления нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ // Дефектология. 1988. № 5. С. 34-37.
35. Сулова С.В. Моторная и оптическая дисграфия (диагностика, профилактика, коррекция) // Начальная школа плюс до и после. 2008. № 9. С. 49-52.
36. Токарева О.А. Расстройства письменной речи у детей // Очерки по патологии речи и голоса. 1963. №2. С. 121-139.
37. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма. М.: Просвещение, 1969. 212 с.

38. Цветкова Л.С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушения и восстановление. М.: Юристъ, 1997. 134 с.

39. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. М.: Просвещение, 1984. 138 с.

40. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем писать и читать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма / М.: АРКТИ, 2007. 256 с.

41. Яструбинская Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста // Логопедия. 2004. №2. С. 60-70.

ПРИЛОЖЕНИЯ

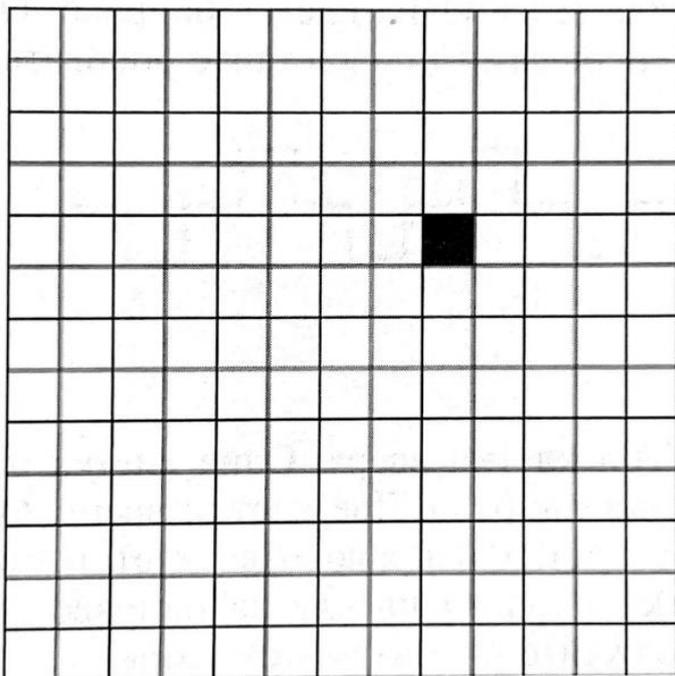
ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Стимульный материал для проведения обследования оптико-пространственных представлений

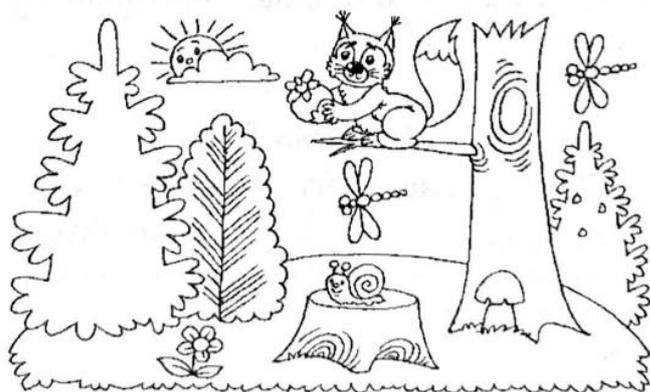
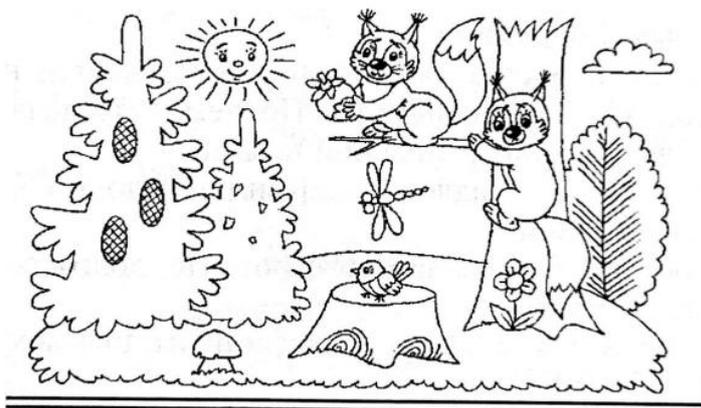
1. Методика «Раскрашивание фигур»



2. Методика «Клеточка»



3. Методика «Найди несколько различий»



4. Методика «Сфотографируй картинку»



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Образцы работ младших школьников



ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Образцы письменных работ

Анна кешка какраше. Сала воде кешки //
кешка. Не сиди бшан, кешка кешки шшан.

Диктант
Утром я с собакой отправился
в рай. Стояла чудесная кешка. Я //
услышал, как сйка прыгала по ве-
ткам. На березе и дубе паломытла
лества. Белое звезда сукра на //
небе

Утром я собралой отправилась погулять. /
Стало чудесная тишина. /
Я слышала как белка по веткам прыгала. /
На берёзе и голубь пожелтела листья. /
Белая звезда села на небе.

Диктант

Утром я с собакой отправилась в
погулять. Стало чудесная тишина. Я
услышала, как белка по веткам
прыгала. На берёзе и голубь пожелтела /
листья. Белая звезда села на небе /

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Образцы страниц рабочей тетради.

4

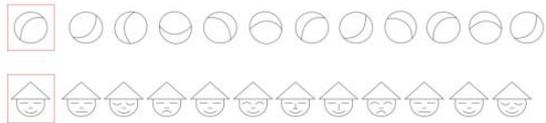
РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВНИМАНИЯ

Первый уровень

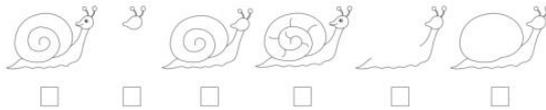
1. Найди и соедини одинаковые пары сапог.



2. Обведи в каждом ряду рисунок, заданный в образце.

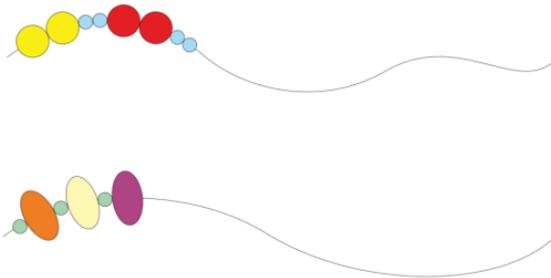


3. Рассмотрите и обозначьте цифрами порядок рисования улитки. Раскрасьте готовый рисунок.

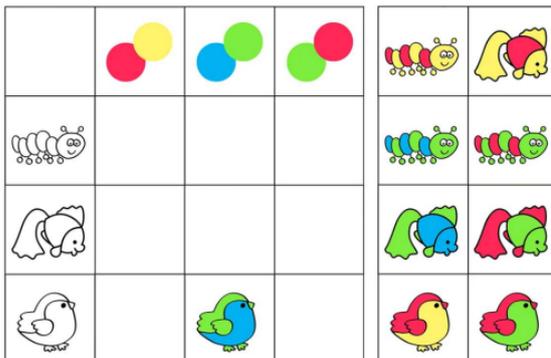


39

3. Продолжи рисовать бусы. Следи, чтобы узор не нарушался.



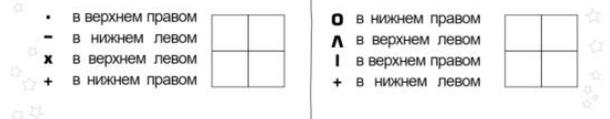
4. Найди подходящее место на полке для всех игрушек.



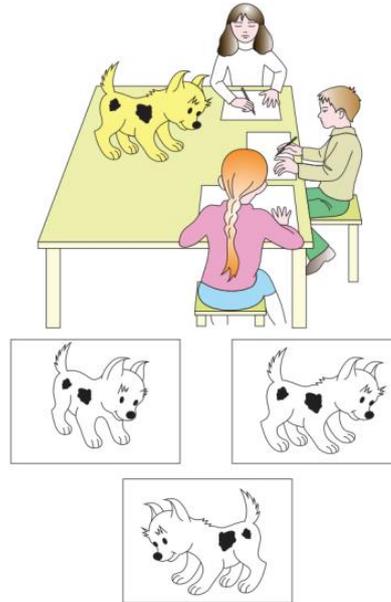
31

Второй уровень

1. Нарисуй значки в соответствующих квадратах.



2. Дети рисовали щенка. Какой рисунок получился у каждого?

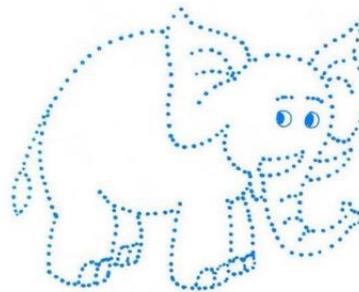


41

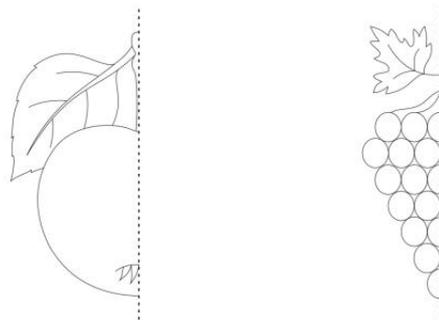
РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ

Первый уровень

1. Аккуратно обведи линии по пунктиру, не отрывая руки. Раскрась слоненка.



2. Дорисуй половинку каждого фрукта. Раскрась.



57

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Технологическая карта занятия

Предмет: подгрупповое логопедическое занятие.

Класс: второй. **УМК:** Школа России.

Время проведения: 20 минут.

Логопедическая тема: Слово. Предложение. Дифференциация строчных букв О, А.

Лексическая тема: Признаки весны. Перелетные птицы.

Место данного занятия в системе занятий: второе занятие по изучаемой теме «Дифференциация букв О, А». Предыдущее занятие «Дифференциация строчных букв О, А в слогах, словах». Последующее занятие «Дифференциация строчных букв О, А в предложении, тексте».

Тип занятия: коррекционное занятие.

Цель занятия: Дифференциация рукописных букв о - а на письме.

Задачи:

Образовательные:

- Учить различать звуки [о - а], зрительные образы букв о – а на письме;
- Автоматизировать графо-кинетический образ букв о – а на материале слов, предложений;
- Развивать умение анализировать простые двусоставные предложения.

Коррекционные:

- Развивать зрительно-пространственные представления, восприятие и ориентировки;
- Развивать зрительный гнозис и мнезис;
- Развивать фонематический анализ и синтез, умение воспроизводить графо-ритмическую структуру слов;
- Активизировать словарь по лексической теме занятия: «Признаки весны. Перелетные птицы».
- Развивать внимание, зрительную память, мыслительные процессы.
- Развивать общую моторику и мелкую моторику рук.
- Развивать навык самоконтроля.

Воспитательные:

- Воспитывать умение слушать и слышать друг друга.
- Воспитывать вежливое отношение к товарищу.
- Прививать любовь к природе.

Планируемые результаты:

1. Личностные:

- развивать познавательные интересы, учебные мотивы;
- самостоятельно оценивать собственную деятельность.

2. Метапредметные (УУД):

2.1. Познавательные:

- учить давать характеристику звука;
- строить краткое монологическое высказывание;
- находить ответы на вопросы.

2.2. Коммуникативные:

- адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач;
- высказывать свою точку зрения и обосновывать ее;
- слушать и понимать речь окружающих;
- формировать коммуникативные навыки учебного сотрудничества.

2.3. Регулятивные:

- осуществлять итоговый и пошаговый контроль по результату деятельности;
- планировать свои действия для выполнения задания.

3. Предметные:

- совершенствовать умение дифференцировать строчные буквы о, а.

Методы и приемы: словесные (беседа, объяснение), наглядные (мультимедийное сопровождение), практические (самостоятельная работа, работа с раздаточными материалами, работа с тетрадью).

Используемые технологии: ИКТ (интерактивная доска, мультимедийная презентация).

Опорные понятия, термины: весна, перелетные птицы, строчные буквы.

Новые понятия: протальник, проталины.

Оборудование: интерактивная доска; мультимедийная презентация; рабочая тетрадь; буквы Л, П; буквы о, а; карточки с индивидуальными заданиями; карточки «мы научимся» и «мы узнаем»; стикеры-рефлексия.

Способы контроля предметных результатов обучения: проверка по образцу, самопроверка, рефлексия в конце занятия.

Содержание занятия

| Этапы урока (время, мин) | Содержание и деятельность учителя | Деятельность учащихся | Формируемые метапредметные результаты |
|--------------------------------------|--|---|---|
| Организационный момент. (5 минут) | Приветствие. - Здравствуйте, ребята! Меня зовут Милана Феликсовна, рада вас видеть! Давайте начнем занятие, садитесь. Уточняется число, день недели, месяц, время года. - Откройте тетради, достаньте ручку, запишем сегодняшнее число. - Взгляните на экран (слайд №1 - слово «протальник»). Маша, прочитай слово. - Давным-давно один весенний месяц называли «протальник». Какой? Почему? <i>* при возникновении</i> | Приветствуют учителя-логопеда, садятся за парты. Отвечают на вопросы учителя. Открывают тетради, записывают число. Ученик читает слово «протальник». | <u>Познавательные:</u> – строить краткое монологическое высказывание; – находить ответы на вопросы. <u>Коммуникативные:</u> <u>е:</u> – высказывать свою точку зрения и обосновывать ее. |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | <p><i>трудностей с ответом – помощь учителя-логопеда.</i> (Месяц март, потому что в марте появляются проталины – это места на земле, где снег уже растаял и даже видна первая травка). (Слайд №2 – изображение весны, проталин) Проталины- это первые приметы весны. И сегодня на занятии мы с вами будем говорить про признаки и приметы весны. *учитель-логопед открывает карточку «мы узнаем» - «приметы весны».</p> | <p>Отвечают на вопрос учителя-логопеда.</p> <p>Проговаривают вместе с учителем «мы узнаем приметы весны».</p> | |
| <p>Основная часть.</p> <p>Сообщение темы урока. (3 минуты)</p> | <p>- Угадайте какие гласные будут помогать нам на занятии (Слайд №3 – загадки):</p> <p><i>В этой букве нет угла, Оттого она кругла. (О)</i></p> <p><i>Хоть и проста она на вид, Но начинается алфавит. (А)</i></p> <p>-Какие буквы мы будем продолжать различать в словах и предложениях? (о-а)</p> <p>*учитель-логопед открывает карточку «мы научимся» - «различать о-а».</p> <p>- Запишем тему занятия «Различай буквы о, а» (Слайд №4 – название темы)</p> | <p>Отгадывают загадки.</p> <p>Отвечают на вопрос: буквы о-а.</p> <p>Проговаривают вместе с учителем «мы научимся различать буквы о-а».</p> <p>Записывают тему занятия.</p> | <p><u>Регулятивные:</u></p> <p>– планировать свои действия для выполнения задания.</p> |
| <p>Актуализация знаний.</p> <p>Дифференциация букв [о-а] (изолированно). (3 минуты)</p> | <p>Уточнение характеристики звуков. (Слайд №5 – характеристика гласных звуков)</p> <p>- Миша, посмотри на экран и дай характеристику звукам</p> | <p>Ученик дает характеристику гласных звуков [о], [а].</p> | <p><u>Познавательные:</u></p> <p>– учить давать характеристику звука;</p> |

| | | | |
|---|---|--|---|
| | <p>[о] и [а]. (гласные, можно пропеть, при произнесении гласных звуков нет преграды, рот широко открыт)</p> <p>- А также мы помним, что гласные бывают ударные и безударные.</p> | | – строить краткое монологическое высказывание. |
| <p>Практическая деятельность.</p> <p>Сообщение лексической темы урока. (12 минут)</p> | <p>Развитие зрительного внимания.</p> <p>- Откройте рабочую тетрадь на странице 9. Посмотрите упражнение №3.</p> <p>Обведите в кружок то, что неправильно нарисовал художник.</p> <p>- все справились с заданием. Молодцы!</p> <p>Сравнение букв о-а по начертанию. (Слайд №6 – изображение прописных букв о и а)</p> <p>- Взгляните на экран, какой элемент у букв о и а одинаковый? Каким элементом отличаются? С какой стороны у буквы «а» палочка с закруглением?</p> <p><u>Работа с рабочей тетрадью:</u></p> <p>- Откройте рабочую тетрадь на странице 44, посмотрите на упражнение №7.</p> <p>Выберите и обведите элементы для написания букв о, а. Пропишите их до конца строки.</p> <p>Сообщение лексической темы урока. Развитие</p> | <p>Самостоятельная работа с рабочей тетрадью.</p> <p>Дети отвечают на вопросы.</p> <p>Самостоятельная работа с рабочей тетрадью.</p> | <p><u>Коммуникативные:</u></p> <p>– высказывать свою точку зрения и обосновывать ее.</p> <p><u>Познавательные:</u></p> <p>– строить краткое монологическое высказывание;</p> <p>– находить ответы на вопросы.</p> |

| | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|
| | <p>буквенного анализа и синтеза.</p> <p>- Перед вами карточка, на которой написаны буквы. Подчеркните правильные буквы о-а так, чтобы количество черточек-подчеркиваний совпадало с количеством элементов букв. (Буква о подчеркивается одной чертой, буква а – двумя.)</p> <p>(Слайд №7 – слово «Птицы»)</p> <p>- Из оставшихся букв соберите слово и запишите его в тетрадь.</p> <p>- Как называются птицы, которые возвращаются весной? (Перелетные)</p> | <p>Самостоятельная работа с карточками.</p> <p>Записывают получившееся слово в тетрадь.</p> <p>Отвечают на вопрос.</p> | |
| <p>Динамическая пауза. (2 минуты)</p> | <p>(Слайд №9 - Стихотворение В. Берестова)</p> <p><i>Стоял ученик на развилке дорог. Где право, где лево - понять он не мог. Но вдруг ученик в голове почесал. Той самой рукою, которой писал, И мячик кидал, и страницы листал, И ложку держал, и полы подметал. «Победа» - раздался ликующий крик: Где право, где лево - узнал ученик.</i></p> <p>-Молодцы, садитесь.</p> | <p>Выполняют упражнения по показу учителя-логопеда; возвращаются за парты.</p> | |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>Закрепление знаний. Дифференциация букв о-а на уровне слова, предложения. (12 минут)</p> | <p>Дифференциация букв о-а на уровне слова. Ученикам предлагаются по-разному написанные, загаданные слова, которые необходимо отгадать.</p> <ul style="list-style-type: none"> - отгадывание слова по верхней половине буквы. (Слайд №10 – слово «Грач»); - отгадывание ребуса. (Слайд №11 – слово «Ласточка»); - чтение слова справа налево. (Слайд №12 – слово «Журавль»); - выбор указанных букв из слова. (Слайд №13 – слово «Голубь»). <p>- Ребята, какая птица лишняя? Почему? (голубь – перелетная птица, зимует с нами)</p> <p>Развитие зрительной памяти.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Повторим, какие названия птиц мы сейчас отгадали. Запишите их в тетрадь. - Проверим, всех ли птиц вы выписали. (Слайд №14 – список птиц») <p>Дифференциация букв о-а в предложениях. (Предложения на карточках)</p> <ul style="list-style-type: none"> - По птицам можно узнать об изменениях в природе. Сегодня мы вспомним приметы весны, связанные с перелетными птицами. - Вставьте пропущенные буквы, и поменяйте слова | <p>Совместно выполняют упражнения.</p> <p>Отвечают на вопрос.</p> <p>Повторяют названия птиц, записывают в тетради.</p> <p>Проверяют себя.</p> <p>Выполняют работу на карточках.</p> | <p><u>Познавательные:</u> – строить краткое монологическое высказывание.</p> <p><u>Регулятивные:</u> – осуществлять итоговый и пошаговый контроль по результату деятельности.</p> |
|--|---|--|---|

| | | | |
|---|--|---|---|
| | <p>местами так, чтобы получилось правильное предложение.</p> <p><i>Прилетает, горл...стый, весна, гр...ч.</i></p> <p><i>Гнезд..., в, заним...ет, л...сточка, март.</i></p> <p><i>Др...зд, запеv...ет, весн..., зв...нко.</i></p> <p>- Прочитайте получившиеся предложения. (Слайд №15 – готовые предложения; проверка)</p> <p>- Молодцы!</p> | <p>Поочередно читают получившиеся предложения.</p> | |
| <p>Подведение итогов урока. Рефлексия. (3 минуты)</p> | <p>(Слайд №18 – подведение итогов)</p> <p>- Чем мы сегодня занимались на занятии? Чем различаются прописные буквы о, а?</p> <p>- Если вам понравилось занятие, и оно было полезным для вас, наклейте на доску улыбающийся смайлик; если нет – грустный. Можете взять стикер у меня на столе.</p> <p>- Вы молодцы! Спасибо за занятие! До свидания!</p> | <p>Отвечают на вопросы. Проводят самооценку деятельности на уроке.</p> <p>Клеят стикеры на доску.</p> <p>Прощаются.</p> | <p><u>Регулятивные:</u></p> <p>– осуществлять итоговый и пошаговый контроль по результату деятельности.</p> |