



South Ural State Humanitarian Pedagogical University

South Ural Scientific Center

Russian Academy of Education (RAE)

E. V. Reznikova, T. V. Bukova

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR  
YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH OPTICAL  
DYSGRAPHY

Monograph

Chelyabinsk

2022

Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет

Южно-Уральский научный центр  
Российской академии образования (РАО)

Е. В. Резникова Т. В. Букова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ  
ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСТРАФИИ

Монография

Челябинск

2022

УДК 371.9 : 371.015

ББК 74.57 : 88.840

Р 34

**Рецензенты:**

д-р пед. наук, профессор Е. А. Екжанова;

д-р пед. наук, профессор Е. Ю. Никитина;

д-р пед. наук, профессор Е. А. Шумилова

**Резникова, Елена Васильевна**

Р34 Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников в процессе коррекционной работы по преодолению оптической дисграфии : монография / Е. В. Резникова, Т. В. Букова ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 232 с. ISBN 978-5-907538-52-8

В монографии внимание уделяется теоретическим и практическим аспектам психолого-педагогического сопровождения, изучению особенностей письменной речи младших школьников с оптической дисграфией, предложены практические рекомендации по оказанию коррекционной помощи младшим школьникам с оптической дисграфией. Настоящая монография имеет значение для дальнейшего изучения психолого-педагогических аспектов сопровождения детей с нарушениями речевого развития. Монография адресована учителям начальных классов, специалистам коррекционного образования, методистам образовательных учреждений, студентам и магистрантам педагогических учебных заведений.

УДК 371.9 : 371.015

ББК 74.57 : 88.840

ISBN 978-5-907538-52-8

© Резникова Е. В., Букова Т. В., 2022

© Оформление. Южно-Уральский  
научный центр РАО, 2022

## Содержание

<i>Введение</i> .....	8
.....	
<b>1 Теоретические аспекты проблемы</b> психолого-педагогического сопровождения .....	12
.....	
1.1 Понятие психолого-педагогическое сопровождение в литературе .....	12
.....	
1.2 Формирование письменной речи у детей в онтогенезе .....	21
.....	
1.3 Понятие дисграфия. Классификация дисграфий .....	33
.....	
<i>Выводы по главе 1</i> .....	50
.....	
<b>2 Характеристика учащихся младшего школьного</b> возраста с оптической дисграфией .....	53
.....	
2.1 Клинико-психолого педагогические аспекты преодоления нарушения речи у младших школьников с оптической дисграфией .....	53
.....	

2.2 Специфика речевых нарушений у младших школьников с оптической дисграфией и особенности психолого-педагогического сопровождения ...	72
.....	
2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению оптической дисграфии .....	82
.....	
<b>Выводы по главе 2</b> .....	89
<b>3 Экспериментальная работа по психолого- педагогическому сопровождению младших школьников с оптической дисграфией</b> .....	92
.....	
3.1 Методики для изучения письменной речи у младших школьников с оптической дисграфией .....	92
.....	
3.2 Состояние письменной речи у младших школьников с оптической дисграфией .....	103
.....	
3.3 Содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников с оптической дисграфией .....	117
.....	
3.4 Анализ экспериментальной работы .....	139
.....	
<b>Выводы по главе 3</b> .....	148
.....	
<b>Заключение</b> .....	149
.....	

<i>Библиографический список</i> .....	151
.....	
Приложение А	
«Подборка проверочных диктантов для 2-го класса» .....	162
.....	
Приложение Б	
«Примеры письменных работ учащихся, участвующих в эксперименте» .....	168
.....	
Приложение В «Примерная программа коррекционно-развивающих занятий по устранению оптической дисграфии» .....	170
.....	
Приложение Г «Примерные конспекты занятий с учащимися по устранению оптической дисграфии» .....	175
.....	
Приложение Д «Тренажер для глаз» .....	195
.....	
Приложение Е «Комплекс физкультурных минуток» ...	196
.....	
Приложение Ж «Игры и упражнения для коррекции, развития зрительно-пространственных представлений» .....	205
.....	
Приложение З «Дидактические упражнения» .	218
.....	

## Введение

Современная образовательная среда предъявляет все большие требования к качеству обучения школьников. ФГОС НОО поставил задачу обеспечить «равные возможности получения качественного начального общего образования» для всех детей, поступающих в школу. В стандарте указывается на обязательный «учет индивидуальных возрастных, психологических, физиологических особенностей детей» [58].

Между тем, число учеников, не усваивающих программу начальной и средней школы, постоянно растёт. Одной из составляющих данного факта является несформированность или атипичное формирование навыков письма и чтения и, как следствие, невозможность кодировать и декодировать информацию по ряду учебных предметов. Трудности в обучении чтению и письму могут наблюдаться как у детей с нарушениями психофизического развития, так и у детей, не имеющих ярко выраженных нарушений высших психических функций.

Обнаруженные у младших школьников специфические нарушения письма и других психических функций различного генеза определяют необходимость дифференцированного комплексного подхода к проведению коррекционной работы по преодолению дисграфии, а также устранению парциальных нарушений устной речи. Вот почему проблема коррекции нарушений письма у учащихся общеобразовательной школы остается одной из наиболее актуальных в современной педагогике и логопедии.

Нарушения письма и чтения являлись предметом пристального изучения зарубежных и отечественных ученых на протяжении нескольких столетий. Наиболее значимый вклад в изучение проблемы нарушения письма и чтения внесли Т. П. Бессонова, О. Е. Грибова, Л. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова и другие. В последние десятилетия исследованиями в этой области занимаются О. И. Азова, О. Б. Иншакова, Е. А. Логинова, И. А. Прищепова и другие.

Нарушения процесса овладения письменной речью в настоящее время рассматриваются в различных аспектах: клиническом, психологическом, нейропсихологическом, психолингвистическом, педагогическом (Т. В. Ахутина, Л. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. А. Логинова, Н. А. Никашина, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова, Л. Ф. Спирина, О. А. Токарева, М. Е. Хватцев, С. Н. Шаховская, А. В. Ястребова и др.).

Проблема коррекции нарушений письма все еще остается актуальной, что связано с недостаточной эффективностью традиционных методик коррекции дисграфии, с увеличением числа учащихся с нарушением письма, а также с усложнением симптоматики и механизмов этого нарушения.

Таким образом, реализация психолого-педагогического сопровождения младших школьников в процессе коррекционной работы по преодолению оптической дисграфии является актуальным направлением деятельности специалистов в общеобразовательной организации.

Целью нашего исследования было теоретически изучить и практически доказать возможность коррекции оптической

дисграфии у младших школьников в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Достижение выдвинутой цели обусловило необходимость решения следующих задач:

1. Изучить теоретические аспекты проблемы расстройств письма у младших школьников;
2. Выявить особенности состояния письма у младших школьников с оптической дисграфией;
3. Определить содержание психолого-педагогического сопровождения по преодолению оптической дисграфии у учащихся младших классов, а так же проверить эффективность предложенного коррекционного воздействия.

В нашем исследовании мы доказывали и исследовали, что психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста будет проходить эффективней, если использовать на логопедических занятиях комплекс специально отобранных упражнений и заданий, направленных на преодоление оптической дисграфии.

В нашем исследовании мы опирались на исходные теоретические положения: концепцию Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна о единстве биологического и социального факторов в культурно-историческом развитии личности; теория А. Н. Леонтьева о деятельностном подходе к становлению личности; теории А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина о значимости каждого возрастного периода в развитии личности ребенка; признание единства закономерностей развития детей с разным уровнем психофизического развития (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, Б. В. Зейгарник, А.Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, М. Монтессори).

В целом, исследование позволило провести анализ литературных источников по теме исследования, изучить состояния проблемы на основе анализа литературных источников, познакомиться с историями развития детей, документацией (личные дела, заключения ПМПК, медицинские карты). В ходе исследования были использованы методы наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, констатирующий, контрольный, обучающий эксперименты, анализ и обобщение полученных результатов.

Базой исследования стало Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «СОШ № 9» г. Коркино. В экспериментальном исследовании приняли шесть учащихся 2-го класса с оптической дисграфией.

В монографии представлены результаты исследования и описаны реализованные на практике психолого-педагогические мероприятия, подобран и апробирован набор диагностических заданий для изучения навыков письма у детей младшего школьного возраста. Материалы исследования могут быть использованы на уроках русского языка учителями начальных классов, на коррекционных занятиях учителями-логопедами, учителями-дефектологами, педагогами-психологами.

# **1 Теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения**

## **1.1 Понятие психолого-педагогического сопровождения в литературе**

Основным моментом модернизации современной системы образования является создание условий для развития и самореализации каждого ребенка.

В последнее десятилетие в России произошли существенные социальные и экономические перемены [31]. В этих условиях проводимая модернизация экономики и общественных институтов потребовала новых подходов к подготовке активного, думающего человека, способного творчески подходить к решению задач, обладающего установкой на рациональное использование своего времени и проектирование своего будущего, способного на сотрудничество в условиях глобализации. Интеллект и творческий потенциал человека превращаются в ведущий фактор экономического роста и национальной конкурентоспособности. В связи с этим перед школьным образованием ставятся новые задачи, на решение которых направлены стандарты второго поколения. Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся.

Психолого-педагогическим фундаментом ФГОС НОО является деятельностная педагогика, в основе которой лежит

культурно-историческая теория Л. С. Выготского, а также труды его последователей А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и других отечественных ученых [67].

В основе ФГОС лежит системно – деятельностный подход, который включает в себя:

- учет индивидуальных психологических, личностных, возрастных, физиологических особенностей обучающихся;
- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям современного общества;
- обеспечение преемственности образования;
- разнообразие организационных форм.

В связи с этим важное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды [48].

Данная задача может быть успешно решена лишь посредством организации психолого-педагогического сопровождения. Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыли в своих исследованиях М. Р. Битянова, Б.С. Братусь, Е. В. Бурмистрова, О. С. Газман, И. В. Дубровина, Е. И. Исаев, Е. И. Казакова, А. И. Красило, В. Е. Летунова, Н. Н. Михайлова, А.В. Мудрик, С. Д. Поляков, М. И. Роговцева, К. Роджерс, Н. Ю. Синягина, В. И. Слободчиков, Ф. М. Фрумин, А. Т. Цукерман, Л. М. Шипицына, И. С. Якиманская и другие.

Под термином «психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса» сегодня принято понимать целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, форми-

рования, развития и коррекции всех субъектов данного процесса [6]. Изучение осуществляется в целях оптимизации всего учебно-воспитательного процесса, укрепления здоровья и работоспособности учащихся и сотрудников для наиболее полной реализации их творческого потенциала и поддержания комфортного психического состояния. Понятие психологического сопровождения введено психологами Г. Бардиер, И. Романов, Т. Чередниковой в 1993 году как концептуальный подход в работе с детьми детского сада и младших классов и как сопровождение естественного развития ребенка, предотвращая всякое возможное их искажения и торможение. Программы составляются таким образом, что ими можно было бы варьировать, сопровождать и будить ростки самостоятельности у ребенка, стараясь не управлять им, не обязывать его, не ограничивать его фантазию и не подавлять [19].

Э. М. Александровская отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение — это особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса. Автор идею сопровождения сближает с идеей поддержки, отмечает, что технологии сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями, а также с педагогами.

Известный отечественный психолог М. Р. Битянова рассматривает психологическое сопровождение как модель организации психологической службы в образовании, как отражение

системы теоретических представлений о деятельности школьного психолога на практике. Автор определяет свой подход как «парадигму сопровождения», подчеркивая его деятельностную направленность и отмечая, что эта система выросла из практики, ориентирована на практику и как на свою конечную цель, и как источник своего собственного развития [6].

Е. И. Казакова под психолого-педагогическим сопровождением понимает оказание помощи ребенку, его семье и педагогам, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы; мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников; органическое единство диагностики проблемы и субъектного потенциала ее разрешения, информационного поиска возможных путей решения, конструирования плана действий и первичная помощь в его осуществлении; помощь в формировании ориентационного поля, где ответственность за действия несет сам субъект развития.

Психолого-педагогическое сопровождение, указывают Г. А. Спирина, А. И. Климова, это профессиональная деятельность взрослых, взаимодействующих с ребёнком в школьной среде. Целью сопровождения является создание социально – психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения [59].

Л. М. Шипицына подчеркивает, что более эффективное использование метода психолого-педагогического медико-социального сопровождения развития ребенка может быть осуществлено на базе специально созданной в школе службы ППМС-сопровождения [48].

Основные виды деятельности службы психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса раскрыты в таблице 1.

Таблица 1 — Основные виды деятельности школьной социально-психологической службы

Вид деятельности	Направление работы школьной социально-психологической службы
1	2
Диагностика	Выявление особенностей психического развития ребенка, сформированности определенных психологических новообразований, соответствия уровня развития УУД, личностных и межличностных образований возрастным ориентирам и требованиям общества. На основе результатов психологической диагностики, разрабатываются направления и задачи психопрофилактической и коррекционно-развивающей работы, определяется тематика и цели психолого-педагогического просвещения участников образовательного процесса
Коррекционно-развивающая работа	Активное воздействие на процесс формирования личности в детском возрасте и сохранение её индивидуальности, осуществляемое на основе совместной деятельности учителей, педагога-психолога, учителя – дефектолога, учителя – логопеда, врачей, социального педагога и других специалистов
Психопрофилактическая работа	Обеспечение решения проблем, связанных с обучением, воспитанием, психическим здоровьем детей: – разработка и осуществление развивающих программ для учащихся с учетом задач каждого возрастного этапа;

*Продолжение таблицы 1*

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– выявление психологических особенностей ребенка, которые в дальнейшем могут обусловить отклонения в интеллектуальном или личностном развитии;</li> <li>– предупреждение возможных осложнений в связи с переходом учащихся на следующую возрастную ступень</li> </ul>
<p>Психологическое консультирование</p>	<p>Помощь в решении тех проблем, с которыми к психологу обращаются учителя, учащиеся, родители:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– по вопросам разработки и реализации программ обучения и воспитания;</li> <li>– по вопросам психологии детей и их возрастным особенностям;</li> <li>– по поводу проблем обучения, поведения, межличностного взаимодействия конкретных учащихся или групп учащихся;</li> <li>– профориентационное консультирование учащихся;</li> <li>– оказание психологической помощи и поддержки учащимся, находящимся в состоянии стресса, конфликта, сильного эмоционального переживания;</li> <li>– помощь в организации эффективного детско-родительского общения и др.</li> </ul>
<p>Психологическое просвещение</p>	<p>Приобщение педагогического коллектива, учащихся и родителей к психологической культуре</p>

Уровни психолого-педагогического сопровождения раскрывает М. Р. Битянова [6]

Уровень класса (группы). На данном уровне ведущую роль играют учителя, классный руководитель, воспитатель обеспечивающие необходимую педагогическую поддержку ребенку в решении задач обучения, воспитания и развития. Основная цель их деятельности – развитие самостоятельности в решении проблемных ситуаций, предотвращение дезадаптации ребенка, возникновения острых проблемных ситуаций. Для достижения данной цели классный руководитель совместно со специалистами СПС разрабатывает план развития класса и каждого ученика. Корректируется план воспитательной работы в классе на основе психологических характеристик класса и учащихся.

Уровень образовательного учреждения. Оказывается специализированная помощь детям со сложными проблемами, предполагающая участие специалистов особой квалификации, комплексный (междисциплинарный) подход и особые условия для работы (наличие специального оборудования, технологий и т. п.). На данном уровне работа ведется педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом, социальным педагогом, выявляющими проблемы в развитии детей и оказывающими первичную помощь в преодолении трудностей в обучении, взаимодействии с учителями, родителями, сверстниками. На данном уровне также реализуются профилактические программы, охватывающие значительные группы учащихся, осуществляется экспертная, консультативная, просветительская работа с администрацией и учителями.

И.В. Возняк отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение включает в себя следующие направления:

- формирование и развитие психолого-педагогической компетентности педагогических и административных работников, родительской общественности;
- сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся;
- формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни;
- дифференциация и индивидуализация обучения;
- мониторинг возможностей и способностей обучающихся;
- выявление и поддержка одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья;
- формирование коммуникативных навыков в разновозрастной среде и среде сверстников;
- обеспечение осознанного и ответственного выбора дальнейшей профессиональной сферы деятельности;
- профилактика безнадзорности и правонарушений;
- защита прав детей [58].

Одним из важных направлений психолого-педагогического сопровождения указывают Е. В. Резникова, Л. Е. Шевчук является психолого-педагогический консилиум (ПМПК), в рамках которого происходит разработка и планирование единой психолого-педагогической стратегии сопровождения каждого ребёнка в процессе его обучения, а также определённых ученических групп и параллелей [52].

Л. М. Шипицына раскрывает основные этапы сопровождения детей.

Автор отмечает, что эффективность образовательного процесса во многом зависит от уровня знаний педагогом своих воспитанников, умения осуществлять дифференцированный подход к ним.

Эту задачу помогает решить всесторонняя диагностика, которая дает возможность получать данные о характере и динамике психического развития, о личностных особенностях ребенка, о состоянии его здоровья и социального благополучия.

Поэтому первым этапом деятельности по сопровождению развития ребенка является сбор информации о ребенке. Это первичная диагностика соматического, психического, социального здоровья ребенка. При этом используется широкий спектр различных методов: тестирование, анкетирование родителей и педагогов, наблюдение, беседа, анализ продуктов разных видов труда и деятельности ребенка, документации ОУ.

Второй этап — анализ полученной информации. На основе анализа определяется, сколько детей нуждаются в неотложной помощи, каким детям необходима психолого-педагогическая поддержка, кому необходима социальная помощь и т. д.

Третий этап: совместная выработка рекомендаций для ребенка, педагога, родителей, специалистов; составление плана комплексной помощи для каждого «проблемного» воспитанника.

Четвертый этап: консультирование всех участников сопровождения о путях и способах решения проблем ребенка.

Пятый этап: решение проблем, то есть выполнение рекомендаций каждым участником сопровождения.

Шестой этап: анализ выполненных рекомендаций всеми участниками. (Что удалось? Что не получилось? Почему?)

Седьмой этап: дальнейший анализ развития ребенка. (Что мы делаем дальше?)

Все этапы условны, т. к. у каждого ребенка своя проблема и в ее решении требуется индивидуальный подход. Однако для решения проблем ребенка необходимы заинтересованность и высокая мотивация всех участников процесса сопровождения: ребенка, родителей, педагогов, специалистов [48].

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

## **1.2 Формирование письменной речи у детей в онтогенезе**

Письменная речь – одна из форм существования языка, более поздняя по времени ее возникновения, чем устная речь. В понятие письменная речь в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо.

В Большой Российской энциклопедии дано определение: «Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков» [9, с. 205].

Письмо сложный многоуровневый процесс, обеспечивается действием нижнелобной, нижнетеменной, височной и затылочной зон коры головного мозга. Для овладения письмом необходимо своевременное формирование всех областей мозга и их сохранность.

И. Н. Садовникова отмечает, что письмо является сложным многоуровневым процессом, в реализации которого участвуют различные анализаторы: речедвигательный, речеслуховой, зрительный, двигательный, осуществляющие последовательный перевод артикулемы в фонему, фонемы в графему, графемы в кинему [54].

Письменная речь – сложная по структуре и функциональной организации психическая деятельность, включающая в себя целый ряд последовательных операций, включающих целостную самоорганизующуюся функциональную систему.

По мнению А. Р. Лурия и устная и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего обучения [29].

Так как формирование письменной речи происходит после возникновения устной речи, то временные рамки возникновения письменной речи более поздние.

Итак, для овладения письменной речью у ребенка должны быть зрелыми многие психические функции, так как данный процесс является сложной умственной деятельностью [29].

Периодизация развития речи находится в поле зрения многих авторов (Л. С. Выготский, В. А. Артемов, Н. И. Жинкин, А. Н. Соколов, А. А. Леонтьев).

В работах А. Н. Гвоздева, А. А. Леонтьева, Г.Л. Розенгард-Пупко, Д. Б. Элькониной, Н.Х. Швачкина, В. И. Бельтюкова, А.К. Марковой подробно описано становление речи у детей с самого раннего детства. Эти авторы с разных позиций рассматривают и определяют этапы развития речи.

На современном этапе развития науки более обоснованным, очевидно, можно считать выделение именно, четырёх этапов в процессе развития речи, поскольку её интенсивное формирование продолжается и в школьном возрасте, совпадающем с периодом начального школьного обучения.

Согласно концепции «речевого онтогенеза» А. А. Леонтьева речевая деятельность имеет следующие периоды:

Подготовительный (с момента рождения до года). В первый год жизни происходит подготовка к овладению речи. С момента рождения у ребенка появляются голосовые реакции: крик и плач, далекие от звуков человеческой речи. Но крик и плач играют большую роль в развитии тонких и разнообразных движений трех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного. Немного позже ребенок начинает реагировать на голос говорящего, а именно, перестает плакать, прислушивается, когда к нему обращаются. К концу первого месяца жизни ребенок начинает поворачивать голову в сторону говорящего или следить за ним глазами. Позже ребенок начинает реагировать на интонацию: на ласковую — оживляется, на резкую — плачет. Около 2-х месяцев появляется гуление и к началу 3-го месяца — лепет (агу-угу, тя-тя, ба-ба и т. п.). Лепет

— это сочетание звуков, неопределенно артикулируемых. Около 5 мес. ребенок слышит звуки, видит у окружающих артикуляционные движения губ и пытается подражать. Многократное повторение какого-то определенного движения ведет к закреплению двигательного навыка.

Возраст от 11-ти месяцев до начала второго года жизни ребенка является переломным, поскольку в речи ребенка появляются первые слова. Эти слова могут полностью совпадать с образцами взрослой речи («мама», «папа», «баба» и т. д.), но могут носить и искаженный характер «ня» – на, «да» – дай, «кика» – киска, «де» — идем, и т. д. Данный период характеризуется стремительными темпами овладения ребенком этими словами и активным их использованием в собственной речи.

Как отмечают А. Н. Гвоздев, Н. И. Жинкин, А. Н. Леонтьев причина столь высокой активности ребенка заключается в овладении им возможностями первичного обобщения и замещения словом целого класса объектов действительности. Состав артикуляций, производимых ребенком в это время, становится уже более менее близким к родному языку.

И. Ю. Кулагина отмечает, что появление первых слов и рост их числа характеризуют переход ребенка к следующему этапу развития [15].

Преддошкольный (от года до трех лет). До 3-х лет начинается этап становления активной речи. В это время у ребенка появляется особое внимание к артикуляции окружающих. Он очень много и охотно повторяет за говорящим и сам произносит слова. На данном этапе возможно, что ребенок путает звуки, переставляет их местами, искажает, опускает.

Первые слова ребенка носят обобщенно-смысловой характер. Одним и тем же словом или звукосочетанием он может обозначать и предмет, и просьбу, и чувства. Например, слово каша может означать в разные моменты вот каша; дай кашу; горячая каша. Или слово папа может означать пришел папа; нет папы; папа, подойди и т. п.

Для этого периода характерна ситуационная речь, т.е. ребенка можно понять в зависимости от того в какой ситуации он находится в общении со взрослым. Ситуационная речь ребенка сопровождается жестами, мимикой.

С полутора лет слово приобретает обобщенный характер. Появляется возможность понимания словесного объяснения взрослого, усвоения знаний, накопления новых слов.

В преддошкольный период словарь ребенка увеличивается следующим образом: к 1 году и 6 месяцам — 10–15 слов, к концу 2-го года жизни словарь увеличивается до 300 слов, к трем годам словарь составляет 1000 слов.

В этот период у ребенка начинает формироваться грамматический строй речи. Сначала ребенок выражает свои желания, просьбы одним словом. Потом – примитивными фразами без согласования. Далее постепенно появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложении.

К двум годам дети практически овладевают навыками употребления форм единственного и множественного числа имен существительных, времени и лица глаголов, используют некоторые падежные окончания.

Дошкольный (от трех до семи лет). В возрасте от 3 до 7 лет у детей развивается навык слухового контроля за собственным произношением. В этот период у детей наблюдается

неправильное звукопроизношение (как правило, свистящих, шипящих, сонорных звуков р и л). Формируется фонематическое восприятие.

В возрасте 4–6 лет у детей отмечается быстрое увеличение словарного запаса. Активный словарный запас ребенка составляет 3000–4000 слов. В работах К. Д. Ушинского особое внимание уделяется чувству языка, которое подсказывает ребенку место ударения в слове, грамматический оборот, способ сочетания слов в предложении.

Одновременно с развитием словаря идет и развитие грамматического строя речи. В дошкольный период дети овладевают связной речью. После трех лет происходит значительное усложнение содержания речи ребенка, увеличивается ее объем. Это ведет к усложнению структуры предложений.

По определению А. Н. Гвоздева, к трем годам у детей оказываются сформированными все основные грамматические категории [28].

На четвертом году жизни дети начинают в речи использовать как простые, так и сложные предложения. Наиболее распространенной формой высказывания в данном возрасте является простое распространенное предложение.

Уже на пятом году жизни дети достаточно свободно пользуются структурой сложно-сочиненных и сложноподчиненных предложений. В этот момент высказывания детей начинают напоминать короткий рассказ. Ответы на вопросы начинают включать в себя все большее количество предложений. В пятилетнем возрасте дети без дополнительных вопросов составляют пересказ сказки (рассказа) из 40–50 предложений,

что свидетельствует об успехах в овладении одним из трудных видов речи – монологической речью.

В дошкольный период заметно улучшается фонематическое восприятие: сначала дети начинают дифференцировать гласные и согласные звуки, далее – мягкие и твердые согласные и, наконец — сонорные, шипящие и свистящие звуки.

К четырем годам в норме ребенок должен дифференцировать все звуки, т. е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие. К этому же времени заканчивается формирование правильного звукопроизношения и ребенок говорит совсем чисто. На протяжении дошкольного периода постепенно формируется контекстная (отвлеченная, обобщенная, лишенная наглядной опоры) речь. Контекстная речь появляется сначала при пересказе ребенком сказок, рассказов, затем при описании каких-нибудь событий из его личного опыта, его собственных переживаний, впечатлений.

Школьный (от семи до семнадцати лет). С семи лет у детей начинает преобладать учебная деятельность, поэтому главной особенностью развития речи у детей на данном этапе по сравнению с предыдущим является сознательное усвоение. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила построения высказываний. Письменная речь начинает занимать ведущую роль.

Перестройка речи в школьном возрасте происходит от восприятия и различения звуков до осознанного использования всех языковых средств.

Таким образом, вышеизложенные периоды не могут иметь строгих, четких границ, каждый из них плавно переходит в последующий.

Практически все недостатки речевого развития, связанные с использованием средств языка (звуков речи, слов, грамматических правил) препятствуют формированию письменной речи.

Комплекс функциональных предпосылок письма представляет собой многоуровневую систему с большим количеством когнитивных и речевых функций. Достигая минимально необходимого уровня зрелости, они создают оптимальные возможности для осуществления операций звукобуквенной символизации, графического моделирования звуковой структуры слова, реализации графомоторной программы.

Развитие мелкой (пальчиковой) моторики не только имеет ведущее значение для успешного овладения актом письма, но и ускоряет процесс развития речевой моторики, так как представительства в мозге движений мышц языка и пальцев рук близко соседствуют. М.М. Кольцова отмечает, что есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи – такой же, как артикуляционный аппарат [20].

Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина раскрывают возрастные особенности развития тонкой моторики рук у детей [34]:

1–2 года. Держит два предмета в одной руке; чертит карандашом, переворачивает страницы книги. Ставит друг на друга от 2 до 4 кубиков. 2-3 года. Открывает ящик и опрокидывает его содержимое. Играет с песком и глиной. Открывает крышки, использует ножницы, красит пальцем. Нанизывает бусы.

3–4 года. Держит карандаш пальцами, копирует формы несколькими чертами. Собирает и строит постройки из 9 кубиков.

4–5 лет. Рисует карандашами или цветными мелками. Строит постройки более чем из девяти кубиков. Складывает бумагу более чем один раз. Определяет предметы в мешке на ощупь, лепит из пластилина (от 2-х до 3-х частей), шнурует ботинки. Таким образом, развитие тонкой моторики рук проходит свой путь становления и достигает своей зрелости к моменту начала обучения в школе.

Формирование письменной речи тесно связано с развитием зрительно- моторной координацией, которая так же совершенствуется в процессе роста и развития ребенка:

3–6 месяцев Направляет руки ко рту. Следит за движением рук, под контролем зрения и направляет руку к предмету и захватывает его.

6–12 месяцев. Развивается «единое» поле зрения и действия. Глаз направляет движения руки. Перекладывает предмет из одной руки в другую. Может положить ложку в чашку, кубики в коробку.

1–2 года. Чертит штрихи и «каракули». Держит чашку, поднимает ее и пьет. Помещает квадрат в квадратную прорезь, овал — в овальную. Повторяет изображения нескольких горизонтальных, вертикальных и округлых линий.

2–3 года. Может крутить пальцем диск телефона, рисует черточки, воспроизводит простые формы. Режет ножницами. Рисует по образцу крест.

3–4 года. Обводит по контурам, копирует крест, воспроизводит формы. Хватает катящийся к нему мяч.

4-5 лет. Раскрашивает простые формы. Копирует заглавные буквы. Рисует простой «дом» (квадрат и диагонали). Рисует человека, изображая от 2 до 3 частей его тела. Копирует

звезду, квадрат. Дорисовывает три части в незавершенную картину.

5–6 лет. Аккуратно вырезает картинки. Пишет буквы и числа. Дорисовывает недостающие детали к картинке. Бьет молоточком по гвоздю. Воспроизводит геометрические фигуры по образцу.

Таким образом, в процессе письма принимают участие слуховой, зрительный, общедвигательный и речедвигательный анализаторы.

А. Н. Корневым обозначены условия, на которых базируется обучение письму и без которых овладение им представляется невозможным [22]:

1) осознание фонематической структуры слов и овладение навыком фонематического анализа;

2) полноценное владение слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка;

3) владение синтаксическим членением речевого потока (высказывания) на предложения и слова;

4) владение полным набором звуко-буквенных ассоциаций, т.е. правил символизации фонем русского языка по законам графики;

5) владение базовыми навыками каллиграфии, т.е. полным набором моторных образов-кинем (строчных и прописных) и правил их соединения при безотрывном письме.

Перечисленные условия касаются преимущественно начального этапа освоения навыка правописания. Как отмечают Е.В. Гурьянов и М.К. Щербак, усвоение навыков письма учащимися характеризуется постепенным переключением их внимания с простейших задач на более сложные. Авторы гово-

рят, что в зависимости от того, на что направлено внимание пишущего, процесс усвоения навыков письма можно разбить на четыре стадии: элементарную, буквенную, стадию связного письма, высшую стадию – связное, скорописное письмо [11].

Так, на элементарной стадии внимание ребенка во время письма сосредоточивается, главным образом на правильном выписывании элементов букв и на соблюдении правил посадки при письме, координации движений и правил пользования пером и тетрадь. Применительно к нашему времени соблюдение этих правил также актуально, только вместо пера дети теперь используют ручки.

М. М. Безруких отмечает, что на второй стадии при письме в сознании ученика на первый план выступают задачи правильного изображения букв, а задачи правильного написания элементов и соблюдения гигиенических и технических правил отступают на второй план. Именно на буквенной стадии начинается автоматизация процессов выполнения этих правил [7].

На стадии связного письма все внимание ученика сосредоточивается на правильном соединении букв в словах и на соблюдение правильного соотношения их по величине, наклону, нажиму, расстановке и положению на линии строки. По мнению авторов, на всех указанных выше стадиях параллельно с техническими и графическими навыками ученик постепенно овладевает умением определять звуковой и буквенный состав слов, а также умением соблюдать орфографические правила [12].

Позднее были выделены 4 этапа формирования графических навыков у детей: ориентировочный, аналитический, аналитико-синтетический и синтетический (речевого письма) [11].

М. М. Безруких подчеркивает, что на ориентировочном этапе, относящемся к дошкольному возрасту, ребенок только знакомится с графическими движениями и формами, не ставя перед собой определенных задач в отношении выражения тех или иных элементов речи. Он приучается общаться с карандашом и ручкой, учится ориентироваться в пространстве листа бумаги. В этот период у ребенка формируется способность к символизации. Постепенно письменная речь начинает осознаваться им как средство общения.

Аналитический этап — добукварный и букварный периоды школьного обучения. Поступив в школу, дети под руководством учителя приступают к систематическим графическим упражнениям. Стараясь соблюдать гигиенические и технические нормы письма, каждый ребенок учится писать элементы букв и их соединения. Выполняя эти упражнения, ученик анализирует образцы, которым он должен подражать, свои движения и получившиеся графические формы, а по мере возможности и условия, от которых зависит соответствие этих форм данным образцам.

Одновременно ребенком осуществляются и упражнения в звуковом и слоговом анализе слов. Постепенно школьник знакомится с буквенными обозначениями выделенных звуков и приступает к их прописыванию. Этот процесс для ребенка сложен: ему необходимо, выписывая буквы, расчленять их на составные графические элементы, а при написании каждого из них выделить ряд специальных графических задач, относящихся к способу изображения данного элемента [7].

И. Н. Садовникова отмечает, что на данном этапе явно преобладают процессы анализа над процессами синтеза. В

дальнейшем ученик переходит к упражнениям в письме более сложных соединений, соответствующих слоговым и «морфемным» сочетаниям звуков в словах. Синтетическая деятельность школьника при выполнении таких упражнений постоянно соединяется с аналитической. Поэтому этому этапу формирования графических навыков Е. В. Гурьянов дал название аналитико-синтетического [12].

На синтетическом этапе процесс письма постепенно превращается в процесс выражения мыслей, преобладает синтетическая деятельность. Как отмечает специалист, переход на эту стадию должен быть тщательно подготовлен, потому что, если необходимые графические и технические навыки не усвоены учеником в достаточной степени, преждевременное отвлечение внимания ребенка от графики и ускорение письма приведут к ухудшению почерка ребенка.

Таким образом, формирование навыка письменной речи представляет собой длительный, динамичный процесс, состоящий из усвоения знаний, приобретения умений изложения мыслей в письменной форме в результате многократного повторения названных выше умений в ходе практической деятельности.

### **1.3 Понятие дисграфия. Классификация дисграфий**

Нарушения письма у детей изучаются давно, но до настоящего времени этот вопрос остается одной из актуальных проблем коррекционной педагогики. Нарушения процесса овладе-

ния письменной речью в настоящее время рассматриваются в различных аспектах: клиническом, психологическом, нейропсихологическом, психолингвистическом, педагогическом (Т. В. Ахутина, Л. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. А. Логинова, Н.А. Никашина, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Л. Ф. Спирина, О. А. Токарева, М. Е. Хватцев, С. Н. Шаховская, А. В. Ястребова и др.).

Содержание термина «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному.

Р. И. Лалаева дает следующее определение: «дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [25].

И. Н. Садовникова определяет дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников — трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения [53].

А. Н. Корнев считает, что систематика дисграфии разработана недостаточно. По его мнению, дисграфия — это синдром, который следует определять, как состояние, при котором у детей, с достаточным уровнем интеллектуального и речевого развития, нарушается формирование навыков графической символизации речи в соответствии с фонетическим принципом написания и грамматическими правилами согласования слов в

предложении. Автор выделяет два вида дисграфий: дисфонологические, в которых ведущим механизмом являются фонологические нарушения, и метаязыковые, имеющие в своей основе нарушение металингвистических процессов [23].

А. Л. Сиротюк определяет дисграфию, как частичное нарушение навыков письма вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга [57].

Существенной для диагностики и организации психолого-педагогической коррекции дисграфии представляется ее дифференциация с позиции развития дефекта, предложенная С. Ф. Иваненко [16]. Автор выделила следующие четыре группы нарушений письма (и чтения) с учетом возраста детей, этапа обучения их грамоте, степени выраженности нарушений и специфики проявлений:

1. Трудности в овладении письмом. Показатели: нечеткое знание всех букв алфавита; сложности при переводе звука в букву и наоборот, при переводе печатной графемы в письменную; трудности звуко-буквенного анализа и синтеза; чтение отдельных слогов с четко усвоенными печатными знаками; письмо под диктовку отдельных букв. Диагностируются в первом полугодии первого года обучения.

2. Нарушение формирования процесса письма. Показатели: смешения письменных и печатных букв по различным признакам (оптическим, моторным); трудности в удержании и воспроизведении смыслового буквенного ряда; затруднения при слиянии слогов в слово; чтение побуквенное; списывание печатными буквами с печатного текста уже осуществляется, но самостоятельное письмо находится в стадии формирования. Типичные ошибки в письме: написание слов без гласных, сли-

яние нескольких слов или же их расщепление. Диагностируется во втором полугодии первого и в начале второго года обучения.

3. Дисграфия. Показатели: стойкие ошибки одного или разных видов. Диагностируется во втором полугодии второго года обучения.

4. Дизорфография. Показатели: неумение применять в письме орфографические правила по школьной программе за соответствующий период обучения; большое количество орфографических ошибок в письменных работах. Диагностируется на третьем году обучения.

Симптомами дисграфии принято считать стойкие ошибки в письменных работах детей школьного возраста, которые не связаны с незнанием или неумением применять орфографические правила.

Р. И. Лалаева [25], характеризуя ошибки при дисграфии определяет следующие их особенности. Ошибки при дисграфии являются стойкими и специфическими. Дисграфические ошибки являются многочисленными, повторяющимися и сохраняющимися долгое время. Дисграфические ошибки связаны с несформированностью лексико-грамматического строя речи, недоразвитием оптико-пространственных функций, неполноценной способностью детей дифференцировать фонемы на слух и произношении, анализировать предложения, осуществлять слоговой и фонематический анализ и синтез.

Исследователи по-разному характеризуют виды дисграфических ошибок.

Р. И. Лалаева выделяет следующие группы ошибок при дисграфии:

- искаженное написание букв;
- замена рукописных букв, имеющих графическое сходство, а также обозначающих фонетически сходные звуки;
- искажение звуко-буквенной структуры слова (перестановки, пропуски, добавления, персеверации букв, слогов);
- искажения структуры предложения (раздельное написание слова, слитное написание слов, контаминации слов);
- аграмматизмы на письме.

Ошибки на письме соотносятся с тем или иным видом дисграфии. Так, артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Для дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания характерны ошибки в виде замен букв, соответствующих фонетически близким звукам, замен гласных звуков, ошибки обозначения на письме мягкости согласных. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза выражается в пропусках согласных при их стечении, пропусках гласных, перестановках и добавлениях букв; пропусках, перестановках и добавлении слогов; слитном написании слов и их разрывах. Аграмматическая дисграфия проявляется в искажениях морфологической структуры слов (неправильное написание приставок, суффиксов, падежных окончаний; нарушение предложных конструкций, изменение падежа местоимений, числа существительных; нарушения согласования) и нарушениях синтаксического оформления речи (трудности конструирования сложных предложений, пропуски членов предложения, нарушения последовательности слов в предложении). Для оптической дисграфии характерны ошибки в виде замен графически сходных букв, зеркального написа-

ния букв, пропусков элементов букв и их неправильного расположения.

Н. И. Садовникова выделяет три группы специфических ошибок, не соотнося их с какими-либо видами дисграфии, но характеризуя возможные механизмы и условия их проявления в письме детей. Так ошибки на уровне буквы и слова могут быть обусловлены:

- несформированностью действий звукового анализа слов (пропуск, перестановка, вставка букв или слогов);

- трудностями дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство (смещение парных звонких и глухих согласных; лабиализованных гласных; сонорных, свистящих и шипящих звуков, аффрикат);

- кинестетическим сходством в написании букв (замены букв, имеющих тождественные графомоторные движения);

- явлениями прогрессивной и регрессивной ассимиляции в устной и письменной речи, связанной со слабостью дифференцировочного торможения (искажения фонетического наполнения слов: персеверация – застревания на какой-либо букве, слоге, или повторение в слове; антиципация – предвосхищения буквы или слога) [54].

Ошибки на уровне слова могут быть обусловлены:

- затруднениями в вычленении из речевого потока речевых единиц и их элементов (нарушение индивидуализации слов, проявляющееся в раздельном написании частей слова: приставок или начальных букв, слогов, напоминающих предлог, союз, местоимение; в разрывах слов при стечении согласных из-за слабой артикуляторной слитности; в слитном напи-

сании служебных слов с последующим или предыдущим словом, слитном написании самостоятельных слов);

- грубыми нарушениями звукового анализа (контаминация – соединение частей разных слов);

- трудностями анализа и синтеза частей слов (морфемный аграмматизм в виде ошибок словообразования: неправильное использование приставок или суффиксов; уподобление различных морфем; неправильный выбор формы глагола).

Ошибки на уровне предложения могут быть обусловлены:

- недостаточностью языковых обобщений, не позволяющей школьникам «уловить» категориальные различия частей речи;

- нарушениями связи слов: согласования и управления (аграмматизм, проявляющийся в ошибках изменения слов по категориям числа, рода, падежа, времени) [53].

А. Н. Корнев выделяет несколько категорий дисграфических ошибок:

- ошибки звукобуквенной символизации (замены букв, фонематически или графически близких);

- ошибки графического моделирования фонематической структуры слова (пропуски, перестановки, вставки букв, ассимиляции, пересeverации);

- ошибки графического маркирования синтаксической структуры предложения (отсутствие точек в конце предложения, заглавных букв в начале его. Отсутствие пробелов между словами или создание неадекватных пробелов в середине слов) [23].

Среди причин, вызывающих дисграфию, выделяются: обусловленная вредными воздействиями или наследственной предрасположенностью задержка в формировании важных для

письма функциональных систем; нарушения устной речи органического генеза; трудности становления у ребенка функциональной асимметрии полушарий (латерализации); задержка в осознании ребенком схемы тела. Дисграфия может быть следствием нарушения восприятия пространства и времени, а также анализа и воспроизведения пространственной и временной последовательности. Спровоцировать ее появление могут аффективные расстройства [54].

Наиболее подробно причины возникновения у детей письменной речи проанализированы А. Н. Корневым. Он указывает на то, что данные нарушения обычно возникают при сочетании действия патогенных факторов в период раннего онтогенеза с неблагоприятными микро- и макросоциальными условиями жизни ребенка. В этиологии расстройств письменной речи автор выделяет группы явлений.

Первая группа — это конституциональные предпосылки: индивидуальные особенности формирования функциональной специализации полушарий мозга, наличие у родителей нарушений письменной речи, психические заболевания у родственников.

Вторая группа — это энцефалопатические нарушения, обусловленные вредными воздействиями в периоды пре-, пери- и постнатального развития. Повреждения на ранних этапах онтогенеза (пренатальный период) чаще вызывают аномалии развития подкорковых структур. Более позднее воздействие патологических факторов (роды и постнатальное развитие) в большей степени затрагивают высшие корковые отделы мозга. Воздействие вредных факторов приводит к отклонениям в развитии мозговых систем, получивших название «дизонтогений» (негрубые, резидуальные состояния), к неравномерности раз-

вития отдельных мозговых функций (минимальные мозговые дисфункции). Неравномерность развития каких-либо областей мозга отрицательно сказывается на формировании функциональных систем психики, обеспечивающих определенные функции.

С патогенезом нарушений письменной речи А. Н. Корнев связывает три варианта дизонтогенеза:

- задержку развития психических функций;
- неравномерность (асинхронию) развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций (что вносит дезорганизацию во взаимодействие и координацию при формировании функционального базиса письма);
- парциальное недоразвитие ряда психических функций.

При энцефалопатических вариантах этиологии дисграфии доминируют проявления асинхронии и парциального недоразвития психических функций. Дизонтогенез такого рода сказывается на формировании предпосылок интеллекта (сукцессивных функциях, зрительно-моторной координации, пространственной ориентировке, внимании, памяти, речевых навыках и других функциях).

Третья группа причин, обуславливающих возникновение дисграфии, – это неблагоприятные социальные и средовые факторы.

Таким образом, по мнению А. Н. Корнева, трудности в овладении письменной речью возникают, в основном, как результат сочетания трех групп явлений: биологической недостаточности мозговых систем; возникающей на этой основе функциональной недостаточности; средовых условий, предъявляю-

щих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям [22].

Существует несколько классификаций детской дисграфии, отражающих различные механизмы данного расстройства.

С позиции психофизиологического подхода, дисграфия рассматривается С. С. Ляпидевским, О. А. Токаревой, как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов. Первичное недоразвитие анализаторных и межанализаторных связей приводит к недостаточности анализа и синтеза разномодальной перцептивной информации, нарушению перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую, например, перевод звуков в буквы [61].

Степень недостаточности межанализаторных связей коррелирует со степенью и характером затруднений в овладении письменной речью, а преимущественное нарушение того или иного анализатора позволило выделить соответствующие формы дисграфии: моторную, акустическую и оптическую [53].

С позиции психофизиологического анализа механизмов нарушений письма разработана и классификация дисграфии М. Е. Хватцева [66]. Характеризуя тот или иной вид дисграфии, ученый рассматривал не только психофизиологические механизмы нарушения, но и соответствующие им расстройства речевой функции и языковых операций процесса письма. М. Е. Хватцев и Р. Е. Левина были одними из первых исследователей, кто связал дисграфию прежде всего с недостаточностью языкового развития детей. Классификация М. Е. Хватцева в настоящее время не используется в практической деятельности, но ее роль в развитии учения о детской дисграфии очень важна. Теоретические представления о дисграфии как речевом

расстройстве, разработанные им, лежат в основе современных классификаций нарушений чтения и письма у детей [64].

С позиции клинико-психологического подхода дисграфия рассматривается не как самостоятельное расстройство, а как один из симптомов, входящих в комплекс других, преимущественно неврологических или энцефалопатических нарушений. Причины и симптоматика дисграфии связываются прежде всего с явлениями недоразвития и повреждения центральной нервной системы, проявляющимися в нейродинамических нарушениях и парциальной дефицитности высших психических функций, в функциональной недостаточности их высших форм регуляции. В связи с этим, И. Ф. Марковская, А. Н. Корнев указывают на то, что нарушения письменной речи наиболее часто обнаруживаются в синдроме минимальной мозговой дисфункции, при задержке или других нарушениях психического развития.

Так, А. Н. Корнев, рассматривая дисграфию с позиции клинико-психологического подхода и характеризуя возможные ее варианты, выделяет не только соответствующие ошибки в письме детей, но и симптомы клинических расстройств, обуславливающие и сопровождающие тот или иной вариант нарушения письма. Клинические и нейропсихологические исследования позволили ученому выявить неравномерность психического развития у детей с нарушениями письменной речи, определить то, что разные виды дисграфии сопровождаются у детей различными по степени выраженности и сочетаниям расстройствами нервно-психической деятельности. Автор выделяет дисфонологические дисграфии (паралалическую и фонематическую), связанные с нарушением языковых операций;

дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза, диспраксическую дисграфию, обусловленную нарушением формирования у детей графомоторных навыков[22].

Т. В. Ахутина с позиции нейропсихологического подхода выделила варианты трудностей письма, которые часто встречаются у детей, но механизмы которых редко обсуждаются в педагогической литературе. В частности, автор выделила трудности письма по типу регуляторной дисграфии, обусловленной несформированностью произвольной регуляции действий (функций планирования и контроля) [2].

Второй вариант нарушений письма обусловлен трудностями поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры. При этом у детей наблюдается повышенная утомляемость, колебания работоспособности.

Третий вариант трудностей письма Т. В. Ахутина определяет как зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу. От работы правого полушария зависят зрительно-моторная координация, возможность соотнесения движения с вертикальной и горизонтальной координатами, возможность объединения в одно целое и запоминание общего взаиморасположения частей, то есть восприятие целостного образа.

А. Л. Сиротюк, опираясь на исследования нейропсихологов в отношении сложной мозговой операции письма, выделяет три ведущих вида его нарушения:

– речевые дисграфии (моторная и сенсорная), идущие в синдроме различных форм нарушений;

– неречевые дисграфии (гностические) – идут в синдроме нарушения восприятия: зрительного, пространственного, оптико-пространственного;

– дисграфии как нарушение (или несформированность) целенаправленного поведения, его организации и контроля, несформированности мотивов [57].

Психофизиологическое, клинико-психологическое и нейропсихологическое рассмотрение дисграфии с позиции ее природы (нарушения мозговых механизмов, нарушения формирования и развития высших психических функций) имеют большое значение для выяснения причин возникновения этого дефекта, его психопатологических механизмов.

С учетом современных представлений о сущности и механизмах дисграфии наиболее существенным критерием для классификации этого нарушения является несформированность той или иной психической функции и определенных операций письма. На основании этих критериев сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена разработана классификация, включающая следующие виды дисграфий.

В создании этой классификации принимали участие Л. Г. Парамонова, В. А. Ковшиков, Р. И. Лалаева, Л. С. Волкова, Г. А. Волкова и другие ученые.

Артикуляторно-акустическая дисграфия встречается у детей имеющих нарушения звукопроизношения, при которой проявляются трудности дифференциации ребенком артикуляторных признаков звука, препятствуют его успешному соотношению с соответствующей буквой.

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в смешениях, заменах, пропусках букв. Которые соответствуют смешениям, заменам, отсутствию звуков в устной речи.

В ряде случаев замены букв на письме сохраняются у детей и после того, как замены звуков в устной речи устрани-

ны. Причиной этого является несформированность кинестетических образов звуков, при внутреннем проговаривании не происходит опоры на правильную артикуляцию звуков. Этот вид дисграфии преимущественно отмечается у детей с полиморфным нарушением звукопроизношения.

Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации фонем), по традиционной терминологии – акустическая дисграфия. связывается с недостаточным уровнем функционирования операций сложного процесса различения и выбора фонем. В случае нарушения какой-либо из операций (слухового анализа, выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) страдает весь процесс фонемного распознавания.

Этот вид дисграфии проявляется в заменах букв, обозначающих фонетически близкие звуки, в нарушении мягкости согласных. Чаще при письме смешиваются буквы, обозначающие свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (*Ч-ТЬ, Ч-Щ, Ц-Т, Ц-С, С-Ш, З-Ж, Б-П, Д-Т, Г-К* и др.), а также гласные *О-У, Е-Ю, Е-И, А-Я, О-Е, У-Ю, И-Ы*.

При дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза могут быть неполноценны разные виды этих сложных операций: деление предложения на слова и синтез предложения из слов, слоговой и фонематический анализ и синтез. В письме эта дисграфия проявляется в искажениях структуры слов и предложений (пропуски, перестановки, добавления букв, слогов, слов; слияние и разрыв слов). Фонематический анализ является наиболее сложным, поэтому ошибки в виде искажения звуко-буквенной структуры слова наиболее распространены.

Аграмматическая дисграфия связывается с недоразвитием у детей лексико-грамматического строя речи, несформированностью морфологических и синтаксических обобщений. Ошибки при этой дисграфии могут проявляться на уровне слова, словосочетаний, предложений и текстов – нарушение смысловых и грамматических связей между предложениями; искажения морфологической структуры слов; нарушения согласования слов; искажения предложно-падежных конструкций.

В большинстве классификаций О. А. Токарева, М. Е. Хватцев, Р. И. Лалаева и др. представляют такой вид, как оптическая дисграфия.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительно-пространственного гнозиса и мнезиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. При оптической дисграфии наблюдаются следующие виды нарушений письма:

а) искаженное воспроизведение букв на письме (неправильное воспроизведение пространственного соотношения буквенных элементов, зеркальное написание букв, недописывание элементов, лишние элементы);

б) замены и смещения графически сходных букв.

Чаще всего смешиваются буквы, отличающиеся одним элементом (*П-Т, Л-М, И-Ш*), либо буквы, состоящие из одинаковых или сходных элементов, но различно расположенных в пространстве (*В-Д, Э-С*).

Одно из проявлений оптической дисграфии – зеркальное письмо: зеркальное написание букв, письмо слева направо.

По мнению О. А. Токаревой [62], оптическая дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся

с определенными звуками и в различные моменты воспринимаются по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия буквы смешиваются на письме. Наиболее часто наблюдаются смешения следующих рукописных букв :*п-н, п-и, у-и, ц-ш, ш-и, м-л, б-д, п-т, н-к*.

М. Е. Хватцев отмечает, что оптическая дисграфия вызывается несформированностью или нарушением в формировании оптических речевых систем в головном мозге. Вследствие чего нарушается формирование зрительного образа букв, слов, и человек не различает сходные графические символы: *п-н, п-и, с-о, и-ш, л-м* [64].

Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (*б-д, т-ш*); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (*и-ш, п-т, х-ж, л-м*); зеркальное написание букв (*с -, э*); пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент (*ау – а*), лишние (*ш – шш*) и неправильно расположенные элементы (*х – сс, т – ш*).

Оптическую дисграфию подразделяют на литеральную и вербальную. Литеральная дисграфия проявляется трудностях воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии воспроизведение изолированных букв сохранно. Однако при написании слов отмечаются искажения букв, замены и смешения графически сходных букв.

По представлениям И. Н. Садовниковой и А. Н. Корнева смешения графически сходных букв происходят по их кинетическому сходству и объясняются нарушением динамической организации движений. Центральным звеном движения явля-

ется координация, которая обеспечивает точность, соразмерность и плавность выполнения движения. Понятие координации связано с понятием праксиса и темпа, сущностью которого является возможность быстро образовывать рефлексы на время и выполнять равномерные движения [54].

При психолого-педагогическом обследовании видно, что у детей с оптической дисграфией ведущим является нарушение в рече-зрительном анализаторе: дети могут не производить тонкие зрительные дифференцировки (путать чайник и чашку, клубнику и малину), а также демонстрировать грубые нарушения пространственного восприятия при хорошем словарном запасе и сохранном фонемном и языковом анализе.

Динамика коррекции нарушения при оптической дисграфии во многом зависит от своевременности начала занятий по ее устранению и профилактике. Эффективность работы также напрямую связана с правильно подобранным программно-методическим комплексом и систематичностью проведения занятий, целесообразностью используемых методик, направленных на формирование пространственно-временных представлений, развитие речезрительных функций и графомоторных навыков. Наиболее быстрых положительных результатов можно достигнуть при постоянном взаимодействии учителя начальных классов, логопеда и родителей.

Таким образом, под дисграфией понимается, частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

## Выводы по главе 1

В теоретической части нашего исследования мы проанализировали взгляды разных ученых по проблеме психолого-педагогического сопровождения детей.

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что под психолого-педагогическим сопровождением понимают профессиональную деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в школьной среде. Ребенок, приходя в школу и погружаясь в школьную среду, решает свои определенные задачи, реализует свои индивидуальные цели психического и личностного развития, социализации, образования и др. Сопровождающая работа находящихся рядом с ним взрослых направлена на создание благоприятных социально-психологических условий для его успешного обучения, социального и психологического развития. В частности, логопед, сопровождая вместе с педагогом ребенка в процессе школьного обучения, может, с одной стороны, помочь ему максимально использовать предоставленные возможности для образования или развития, а с другой стороны, приспособить индивидуальные особенности к заданным извне условиям школьной жизнедеятельности. Л. М. Шипицына под сопровождением понимает метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению нарушений процесса письма у детей младшего школьного возраста может быть ориентирована на индивидуально-психологические особенности ребенка и построена с их

учетом – это одно из ведущих направлений в психолого-педагогическом сопровождении детей младшего школьного возраста. Решение данной проблемы обеспечивает подготовку школьников к успешной социальной адаптации в обществе.

Письмо — это созданная людьми вспомогательная знаковая система, которая используется для фиксации звукового языка и звуковой речи. В тоже время письмо – это самостоятельная система коммуникации, которая, выполняя функцию фиксации устной речи, приобретает ряд самостоятельных функций: письменная речь дает возможность усвоить знания, накопленные человеком, расширяет сферу человеческого общения

Основная функция письменной речи – фиксация устной речи, имеющая цель сохранить ее в пространстве и времени. Письмо служит средством коммуникации между людьми, когда непосредственное общение невозможно, когда они разделены пространством и временем.

Письменная речь — это процесс выражения мыслей в графической форме. Базой письменной речи является устная речь.

Дисграфия является частичным специфическим нарушением процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки. Проблема дисграфии активно изучается в психологическом и нейропсихологическом аспектах. Большое внимание уделяется изучению структурных операций письменно-речевой деятельности, а также базовых психических операций и функций, влияющих на ее становление. Во многих работах указывается на то, что нарушения письменной речи часто сочетаются с нарушением формирования неречевых психических функций.

Дисграфия изучается в педагогическом, психологическом, клиническом аспектах. Многие авторы подчеркивают, что в этиологии дисграфии выявляется сложное переплетение причин, условий и предпосылок, что обуславливает целый ряд направлений, методов коррекционной работы, направленных на преодоление нарушений письменной речи.

Дисграфия является одной из самых распространенных форм речевой патологии у младших школьников. Нарушения письма оказывают влияние на весь процесс обучения и речевое развитие детей. Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае чрезвычайно важно для построения логопедической работы с детьми.

## **2 Характеристика учащихся младшего школьного возраста с оптической дисграфией**

### **2.1 Клинико-психолого-педагогические аспекты преодоления нарушения речи у младших школьников с оптической дисграфией**

Письмо является сложным многоуровневым процессом, в реализации которого участвуют различные анализаторы: речедвигательный, речеслуховой, зрительный, двигательный, осуществляющие последовательный перевод артикулемы в фонему, фонемы в графему, графемы в кинему. Залогом успешного овладения письмом является достаточно высокий уровень развития устной речи. Однако, в отличие от устной речи, письменная речь может развиваться только при условии целенаправленного обучения [28].

Ряд авторов, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова, указывают на возможные причины нарушения письма, а именно на экзогенные вредности пренатального, натального и постнатального периодов

Анализируя анамнезы детей с нарушением письма, Е. В. Мастюкова и А. Г. Московкина отмечают, что дисграфия возникает вследствие заболеваний матери во время беременности, инфекций, интоксикации, токсикозов беременности, акушерских патологий, родовых травм, тяжелых заболеваний или травм в первые годы жизни [33].

Е. А. Логинова считает, что педагогическая запущенность, недостаточное внимание к развитию речи ребенка, а также низкая мотивация к процессу овладения грамотой могут привести к трудностям усвоения письма. В ряде случаев появлению дисграфии у детей способствует несоответствие возрастных особенностей с требованиями школьной программы при овладении грамотой или родители, переоценивая возможности детей, могут давать им материал сложный и большой по объему для усвоения [27].

Билингвизм (двуязычие) в семье, нечеткая и неправильная речь окружающих, дефицит речевого общения, невнимание к речи детей со стороны взрослых, неоправданное раннее обучение ребенка грамоте при отсутствии у него психологической готовности являются социально-психологическими факторами, которые способны привести к возникновению дисграфии [19]. У таких детей отмечается соматическая ослабленность: в дошкольном, младшем школьном возрасте они переносят массу заболеваний, включая инфекционные

Современные исследования свидетельствуют о том, что большинство детей с дисграфией отличается от своих сверстников состоянием нервно-психического развития. Клинико-психологическими и нейропсихологическими исследованиями подтверждается, что расстройства письма возникают на фоне недостаточности церебральных функций, и сопровождаются когнитивными, невротоподобными и психоорганическими нарушениями [41].

А. Л. Сиротюк связывает частичное нарушение навыков письма у школьников с очаговыми поражениями, недоразвитием, дисфункцией коры головного мозга. Повреждения на ран-

них этапах онтогенеза чаще вызывают аномалии развития подкорковых структур. Более позднее воздействие патологических факторов (роды и постнатальное развитие) в большей степени затрагивают высшие корковые отделы мозга. Воздействие вредных факторов приводит к отклонениям в развитии мозговых систем. Неравномерность развития мозговых структур отрицательно сказывается на формировании функциональных систем психики [57].

С клинической точки зрения, отмечают Л. О. Бадалян, Н. П. Завадненко, нарушения письменной речи у детей рассматриваются как последствия минимальной мозговой дисфункции (ММД), причиной которой являются ранние локальные повреждения мозга. У детей наблюдается задержка в темпах развития функциональных систем мозга, которые обеспечивают сложные интегративные функции. При этом общее интеллектуальное развитие детей с минимальной мозговой дисфункцией (ММД) находится на уровне нормы, но у детей наблюдаются значительные трудности в школьном обучении и социальной адаптации. Минимальные мозговые дисфункции (ММД) могут проявляться в возрастной незрелости отдельных высших психических функций и их дисгармоничном развитии, а также в виде нарушений формирования навыков письма, чтения или счета [3].

С нейрофизиологической точки зрения, одной из причин дефекта речевого развития при нарушениях чтения и письма является несформированность коркового ритмогенеза, который отражает значительную незрелость развития электрической активности коры (В. Алферова, Р. Мачинская и др.). Однако А. Н. Корнев [24] подчеркивает, что нарушения биоэлектриче-

ской активности у детей с дисграфией непостоянны и определяются, как правило, при функциональных нагрузках. Это, по его мнению, свидетельствует о преимущественно функциональной неполноценности мозговых систем, возникшей в результате задержки их созревания.

В исследовании А. В. Щукина указано, что у детей с нарушениями чтения и письма выявлено несоответствие возрастным нормативам функциональной зрелости лобно-таламической ассоциативной системы, что обуславливает нарушения внимания и низкую способность к произвольной регуляции деятельности. Кроме того, у многих детей на ЭЭГ имеются признаки снижения порога судорожной готовности, при этом локальные изменения преобладают в задних отделах левого полушария (затылочной, теменной, височно-теменно-затылочной и задней височной областях). При регистрации вызванных потенциалов у младших школьников с нарушениями письменной речи было выявлено нарушение процесса переработки информации в левой центрально-височно-теменно-затылочной области [63].

Согласно данным нейропсихологии (Э. Г. Симерницкая, Л. С. Цветкова, Т. В. Ахутина, А. В. Семенович), функциональная несформированность лобных отделов мозга и связанная с этим недостаточность нейродинамического компонента психической деятельности проявляются в нарушении организации письма как деятельности (неустойчивость внимания, неудержание программы, недостаточность саморегуляции и контроля). Функциональная несформированность правого полушария проявляется в недостаточности пространственных представлений, нарушении организации действий в простран-

стве, нарушения порядка воспроизведения слухоречевых и зрительных эталонов. Функциональная несформированность левой височной области провоцирует затруднения в звукоразличении, нарушении формирования у ребенка фонематического слуха, приводит к дефициту слухоречевой памяти в звене избирательности. Дефицитарность подкорковых образований мозга обуславливает недостаточность фоновых компонентов психической деятельности, в том числе письма: плавности, переключаемости, уровня тонуса, отчего страдает графическое оформление записи.

В соответствии с современными представлениями, И. Н. Садовникова, патогенез дисграфии у детей связывает с несвоевременным становлением процесса латерализации функций головного мозга, в т. ч. установления доминантного по управлению речевыми функциями большого полушария. В норме эти процессы должны быть завершены к началу школьного обучения. Несформированная в срок, а также перекрестно сложившаяся латералита свидетельствует о том, что не установилась доминантная роль одного из больших полушарий головного мозга. Это может являться причиной нарушений речевого развития, поскольку в таких случаях затруднен корковый контроль за многими видами деятельности [54].

Таким образом, существует большой симптомокомплекс причин, приводящий к формированию дисграфий. Значительную роль в возникновении дисграфии играют генетические факторы, раннее поражение центральной нервной системы, которое впоследствии может проявляться в минимальных мозговых дисфункциях (ММД), дисгармоничном развитии высших психических функций (ВПФ), их незрелости к моменту школь-

ного обучения. Каждая из этих причин, а тем более их сочетание, может стать причиной трудностей в формировании письменной речи.

Изучению психолого-педагогических особенностей детей с нарушениями письменной речи посвящены работы И. Т. Власенко, Ю. Г. Демьянова, З. И. Калмыковой, А. Н. Корнева, И. Ю. Кулагиной, Л. С. Цветковой, А. В. Ястребовой [14; 23; 69; 71].

Исследования этих авторов показывают, что у младших школьников массовой школы, страдающих специфическими расстройствами письма, наблюдаются своеобразные недостатки познавательной деятельности. Отмечается выраженная неравномерность психического развития, недостаточная сформированность высших психических функций (внимания, памяти), дисгармония в развитии отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций.

По мнению А. Н. Корнева, патогенез дисграфии у детей связан с несвоевременным становлением процесса латерализации функций головного мозга, в т. ч. установления доминантного по управлению речевыми функциями большого полушария. В норме эти процессы должны быть завершены к началу школьного обучения. В случае задержки латерализации и наличия у ребенка скрытого левшества корковый контроль над процессом письма нарушается. При дисграфии имеет место несформированность ВПФ (восприятия, памяти, мышления), эмоционально-волевой сферы, зрительного анализа и синтеза, оптико-пространственных представлений, фонематических процессов, слогового анализа и синтеза, лексико-грамматической стороны речи [23].

С точки зрения психолингвистики, механизмы дисграфии рассматриваются как нарушение операций порождения письменного высказывания: замысла и внутреннего программирования, лексико-грамматического структурирования, деления предложения на слова, фонематического анализа, соотнесения фонемы с графемой, моторной реализации письма под зрительным и кинестетическим контролем.

Л. С. Цветкова отмечала, что дисграфия может быть обусловлена недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме.

Автор указывает, что у детей с дисграфией отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, сукцессивных и симультанных процессов, эмоционально-волевой сферы [66].

Психолингвистический аспект рассматривает механизмы нарушений письма как расстройство операций порождения письменного речевого высказывания (по А. А. Леонтьеву): внутреннего программирования связного текста, внутреннего программирования отдельного предложения, грамматического структурирования, операции выбора фонем, фонематического анализа слов и др. (Е. М. Гопиченко, Е. Ф. Соботович).

Исследования О. Б. Иншаковой и др. указывают на взаимосвязь трудностей овладения навыком письма у младших школьников с несформированностью ряда гностических и моторных функций, принимающих непосредственное участие в

осуществлении процесса письма. Именно с этими трудностями, по мнению авторов, связано возникновение оптических нарушений письма, часто встречающихся в письменных работах учащихся начальных классов общеобразовательной школы. Оптические ошибки отличаются стойкостью, препятствуя полноценному становлению у детей навыка письма [17].

А. В. Семенович, А. Л. Сиротюк отмечают, что трудности обучения школьников вызываются слабостью высших психических функций или их компонентов. Это характеризуется быстрым утомлением, невозможностью следить за объяснением учителя, дефицитом внимания, трудностями переключения, отсутствием самоорганизации. В результате нарушения функций программирования и контроля деятельности в письменных работах наблюдаются ошибки, обусловленные нарушением языкового анализа и синтеза. А нарушения в развитии функций переработки слуховой, зрительной, зрительно-пространственной, кинетической информации способствует возникновению артикуляционно-акустических, акустических, оптических ошибок [57].

А. В. Ястребова отмечает, что анализ учебной деятельности, являющейся ведущей в школьном возрасте, свидетельствует о том, что у учащихся младших классов массовой школы, имеющих специфические расстройства письма, проявляется неумение самостоятельно организовать свою деятельность, снижена наблюдательность, отсутствует умение сосредотачиваться на инструкции, осмысливая отдельные её звенья, замедлен темп выполнения заданий, страдает контроль за собственной деятельностью [70].

У школьников с дисграфией нарушения письменной речи могут сочетаться с психическим и психофизическим инфантилизмом, интеллектуальной пассивностью.

Исследования интеллектуального развития детей с нарушениями письменной речи, проведенные А. Н. Корневым [22], показали неравномерность умственного развития этой категории детей. У большинства детей с выраженной дислексией и дисграфией общий интеллектуальный показатель по методике (Д. Векслера) значительно ниже, чем у детей без нарушений письменной речи, а в ряде случаев соответствует пограничному с умственной отсталостью. При этом выявлена существенная диспропорция интегральных показателей между вербальным и невербальным интеллектуальными показателями. Особенно большие трудности у этих детей вызывают вербальные тесты.

Таким образом, анализ литературных источников по данному вопросу свидетельствует о том, что у детей с нарушениями письменной речи в значительной мере страдают умозаключения и рассуждения, которые характеризуются стереотипией, шаблонностью, банальностью. Отмечается недостаточность мыслительных операций обобщения, абстрагирования, страдает процесс формирования сравнения понятий.

Как было сказано ранее, нарушения письма, обусловленные недоразвитием зрительно-пространственных представлений, называются оптической дисграфией. Отдельные буквы не узнаются детьми, не соотносятся с соответствующими звуками. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются при письме и при чтении. В начальный период обучения грамоте многие дети не улавливают тонких различий в

начертании букв. О наличии оптической дисграфии можно говорить в том случае, когда замена букв по оптическому признаку носит типичный, стойкий, повторяющийся характер [14].

Несформированность зрительно-пространственного восприятия у детей с дисграфией отмечали такие авторы, как М. Е. Хватцев (1959), О. А. Токарева (1969), И. Н. Садовникова (1995), Л. С. Цветкова (1997), Т. В. Ахутина (1997, 2001), Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова (2003), А. Н. Корнев (2003) и др.

Л. С. Цветкова отмечает, что у детей с дисграфией зрительно-пространственное восприятие отличается низкой дифференцированностью, синкретичностью (неумением воспринять объект целостно, выделить как главные, так и второстепенные его признаки) [66].

Исследования А. Н. Корнева выявили у детей с дисграфией значительные трудности в оперировании зрительно-пространственными образами. Автором отмечается большее количество ошибок, возникающих при ориентировке в горизонтальной протяженности предметов по сравнению с вертикальной протяженностью, причем уровень собственно речевого развития у них не является определяющим в овладении понятиями «право – лево». Указывается, что данные понятия являются наименее чувственно подкрепленными, весьма отвлеченным [22].

Исследования Л. М. Шипицыной, Л. С. Волковой, Т. А. Фотековой выявили у младших школьников с речевой патологией зрительно-пространственные агнозии, которые проявлялись в неумении соотносить на плоскости представления «над» и «под», «справа» и «слева» и др. Поскольку дисграфия часто сочетается с нарушением устной речи, это заключение правомерно и для детей с нарушением письма [28; 48; 61]. Де-

ти младшего школьного возраста с дисграфией затрудняются в опознании предметов, данных в виде контурного, наложенного изображений, редко используют названия геометрических форм, неправильно передают пространственное расположение предметов, логику пространственных отношений. У данной категории детей, в отличие от их сверстников без нарушения письма, замедлено идет развитие глазомера, необходимого для четкого зрительно-пространственного восприятия.

О. А. Токаревой оптическая дисграфия связывается с недоразвитием у детей зрительных систем коры головного мозга. Неполюценность оптического анализатора может проявляться, по данным автора, в нарушении целостного восприятия, дифференцированных зрительных представлений, зрительной памяти. Вследствие этого у детей затруднено запоминание и узнавание букв. В письме они смешивают оптически сходные буквы, неправильно располагают элементы букв в пространстве или путают их количество. Вследствие неточности зрительного восприятия буквы смешиваются на письме. Наиболее часто наблюдаются смешения следующих рукописных букв: *п-н, п-и, у-и, ц-щ, ш-и, м-л, б-д, п-т, н-к* [61].

Оптическая дисграфия, по мнению М. Е. Хватцева, вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге, при этом нарушается формирование зрительного образа буквы, слова. При литеральной дисграфии у ребенка нарушается зрительный образ буквы, наблюдаются искажения и замены изолированных букв. При вербальной дисграфии написание изолированных букв является сохранным, однако с трудом формируется зрительный образ слова с грубыми ошибками. При оптической дисграфии ребенок не

различает сходные графически рукописные буквы: *n-n, n-u, c-n, c-o, u-ш, л-м* [64] .

Т. В. Ахутина с позиции нейропсихологического подхода выделяет зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу, так как от работы правого полушария зависят зрительно-моторная координация, возможность соотнесения движения с вертикальной и горизонтальной координатами, возможность объединения в одно целое и запоминание общего взаиморасположения частей, то есть восприятие целостного образа.

Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы:

– состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (*б-д, т-ш*);

– включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (*и-ш, n-т, х-ж, л-м*);

– зеркальное написание букв (*с – э*);

– пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент (*ay – a*), лишние (*ш ии*) и неправильно расположенные элементы (*х – сс, т – ш*) [2].

При психолого-педагогическом обследовании видно, что у детей с оптической дисграфией ведущим является нарушение в рече-зрительном анализаторе: они могут не производить тонкие зрительные дифференцировки (путать чайник и чашку, клубнику и малину), а также демонстрировать грубые нарушения пространственного восприятия при хорошем словарном запасе и сохранном фонемном и языковом анализе.

О. А. Азова отмечает, что у детей, имеющих к началу школьного обучения недостаточные представления о про-

странственном расположении предметов, нарушение зрительного восприятия, несформированную латерализацию и двигательные навыки, неизбежно возникает смешение букв, сходных по оптико-пространственным признакам [1].

Е. В. Мазанова указывает на то, что замены или смешение букв по оптико-моторным признакам не являются безопасными описками. Есть определенные предпосылки для таких нарушений, своеобразное «слабое звено» в развитии высших психических функций. Только выявив причину ошибок, можно эффективно помочь ребенку. Причинами таких ошибок могут быть:

- трудности в различении правой и левой руки;
- нарушение умения определять направления в пространстве (справа, слева, вверху, внизу, сзади, спереди, впереди, между);
- нарушения зрительного восприятия;
- дефекты зрительного внимания и памяти;
- трудности конструирования, т.е. собирания из отдельных частей картинок, букв, геометрических фигур (конструктивный праксис);
- трудности в запоминании и повторении последовательности движений (пересчет пальцев, проба «кулак-ребро-ладонь» и др.). Эти трудности свидетельствуют о нарушении динамического праксиса [35].

М. М. Безруких отмечает, что контроль за ходом двигательных актов во время письма осуществляется благодаря зрительному восприятию и костномышечным ощущениям (кинестезии). Умение оценивать правильность начертания букв на основе кинестезий позволяет пишущему вносить поправки в

движения еще до совершения ошибок. При несовершенстве кинетической и динамической стороны двигательного акта у младших школьников кинестезии не могут иметь направляющего значения, и тогда происходит смешение букв, начертание первого элемента которых требует тождественных движений. С переходом на стадию связного письма отмечается значительный рост числа таких ошибок, что в определенной мере связано с повышением темпа письма и увеличением объема письменных работ [7].

Т. В. Ахутина указывает на анализ трудностей письма у младших школьников с оптико-пространственной дисграфией и обнаруживает следующие особенности:

- 1) сложность в ориентировке на тетрадном листе;
- 2) трудности в удержании строки;
- 3) постоянные колебания наклона и высоты букв, несоответствие элементов букв по размеру; раздельное написание букв внутри слова;
- 4) трудности актуализации графического и двигательного образа нужной буквы, замены зрительно похожих и близких по написанию букв (например, К-Н), замены рукописных букв печатными, необычный способ написания букв, особенно прописных, недописывание элементов букв;
- 5) устойчивая зеркальность при написании букв З, Е, э, с; замены букв У – Ч, д – б, д – в;
- 6) пропуск и замена гласных, в том числе ударных;
- 7) нарушения порядка букв;
- 8) трудности выделения целостного образа слова, вследствие чего два знаменательных слова, слова с предлогами пишутся слитно; позднее в связи со сверхгенерализацией правила написания предлогов приставки пишутся отдельно от корней;

9) замены букв, элементы которых по-разному расположены в пространстве;

10) замены букв, состоящих из разного количества одинаковых элементов [2].

По мнению О. В. Елецкой при оптической дисграфии характерно неусвоение и неразличение графически сходных букв и их смешение (буквы, отличающиеся количеством элементов, пространственным расположением элементов), пропуски элементов (особенно при соединении букв, включающих одинаковые элементы), включение лишних элементов, неправильное расположение элементов, зеркальное написание, исправления, нестабильный, неряшливый почерк, выражающийся в разной высоте и наклоне букв, разном расстоянии между словами. Все перечисленные особенности легко находят свое объяснение в одном механизме — трудностях оперирования пространственной информацией и попытках их компенсации [13].

При литеральной дисграфии, отмечает Р. И. Лалаева, наблюдается нарушение узнавания и воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако при написании слова наблюдаются искажения, замены букв оптического характера. К оптической дисграфии относят и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга [25].

Л. Г. Парамонова отмечает, что оптическая дисграфия стоит как бы особняком среди всех других её видов. Все остальные виды дисграфий связаны с речевым недоразвитием ребёнка, которое может выражаться как в недостаточно дифференцированном восприятии им речи окружающих, так и в

несовершенстве его собственной устной речи. Оптическая дисграфия не зависит от состояния устной речи и может иметь место у детей даже с высоким уровнем её развития. Этот вид дисграфии обусловлен несформированностью зрительного восприятия, пространственной ориентации и зрительно-моторной координации. Именно эту несформированность и следует рассматривать как явную предпосылку оптической дисграфии. Если ребёнок до начала обучения его грамоте не приобрёл умения сравнивать предметы по форме, величине и не научился ориентироваться в пространственном расположении предметов по отношению друг к другу, то ему будет очень сложно усвоить довольно тонкие различия в начертании оптически сходных букв. Это объясняется тем, что все буквы русского алфавита, как в печатном, так и в рукописном шрифте состоят из очень небольшого набора одних и тех же элементов («палочки», «крючки», овалы и полуовалы и несколько специфических элементов, характерных для отдельных букв). Эти одинаковые элементы, по-разному комбинируясь между собой как по количеству, так и по пространственному расположению, и образуют различные буквенные знаки. Одинаковость составляющих буквы элементов неизбежно приводит к наличию в алфавите нескольких групп оптически сходных букв. Если ребёнок не улавливает всех этих достаточно тонких различий, то это неизбежно приводит к трудностям усвоения начертаний букв и как следствие этого – к неправильному изображению их на письме, то есть к оптической дисграфии [45].

Рассматривая различные виды нарушений письма в начальной школе и анализируя причины, их вызывающие, М. М. Безруких выделяет следующие «группы риска»:

1 группа — более 30 % детей, имеющих трудности при обучении письму, — это дети, имеющие в анамнезе патологию беременности и родов у мамы, родовые травмы, инфекционные и другие тяжелые заболевания в возрасте до года;

2 группа — дети ослабленные, часто болеющие;

3 группа — дети с различными неврологическими нарушениями или с черепно-мозговыми травмами;

4 группа — дети, у которых имеется задержка в развитии тех или иных функций головного мозга [7].

Особая «группа риска» – леворукие дети (особенно при переучивании). У таких детей проявляется весь комплекс нарушений почерка и трудностей формирования навыка письма. Такие дети с первых дней обучения в школе сталкиваются с рядом трудностей: они с трудом ориентируются на плоскости тетрадного листа, путают понятия «слева – справа», «вверх – вниз», смешивают сходные по написанию буквы, неправильно изображают и допускают зеркальное написание как отдельных элементов, так и букв, испытывают трудности в усвоении числового ряда, делают ошибки в арифметических действиях. Все это является одним из проявлений оптической дисграфии. В основе этих трудностей находятся несформированность зрительно-пространственного восприятия, конструктивного мышления, а также личностные особенности [16].

В отдельную «группу риска», отмечает Г. Г. Мисаренко, относят школьников, для которых русский язык не является родным. Результаты исследования показали наличие предпосылок возникновения нарушений письменной речи у этих детей: неполноценность фонематического восприятия, несформированность фонематических процессов, недоразвитие

лексико-грамматической стороны речи, нарушение импрессивной речи, в ряде случаев недостатки произношения [38].

Некоторые учителя считают дисграфические ошибки нелепыми, вызванными личностными качествами учеников: неумением слушать объяснение учителя, невнимательностью при письме, небрежным отношением к работе. На самом деле в основе подобных ошибок лежат серьезные причины. У детей с оптической дисграфией отмечается несформированность высших психических функций: зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза.

М. М. Безруких подчеркивает что, выполнение двигательного акта письма (то есть выполнение сложнокоординированных моторных движений) во многом зависит не только от степени развития моторных функций, но и от особенностей зрительного и пространственного восприятия, зрительно-моторных координаций.

Для детей с подобными нарушениями характерна нестабильность графических форм, проявляющаяся в значительной вариативности (нарушении) определенной высоты, протяженности (ширины) и наклона букв. Для них характерны очень медленный темп письма, и тремор при письме (дрожание линии), а при сильном треморе — «бисеринки» утолщений на линиях письма, дополнительные штрихи, неправильное соединение.

У детей с нарушениями в развитии моторных функций очень трудно идет процесс освоения конфигураций букв, они никак не могут понять соотношение частей, их расположение на строке. Буквы у них часто большие, «растопыренные», все линии неровные, много дополнительных штрихов. Пишут эти дети с большим напряжением, и почерк резко ухудшается даже при незначительном увеличении скорости письма [7].

Л. А. Барсукова отмечает, что одним из составляющих компонентов в формировании навыка письма является оптико-пространственное восприятие, которое играет важную роль при ориентировке на листе бумаги, нахождении начала строки, удержании строки, актуализации графических и двигательных образов. Раннее и своевременное выявление дисграфических ошибок поможет избежать серьезных проблем в письменной речи [5].

Как указывает Е. В. Мазанова, смешивание букв по кинестетическому и оптическому сходству не следует принимать за обыкновенные «описки», т. к. как они не связаны ни с произношением, ни с правилами орфографии. Такие ошибки могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения [35].

Таким образом, письмо является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности: внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику руки, предметные действия и др. При этом в основе трудностей овладения письмом могут лежать: несформированность слухового восприятия (фонематическое распознавание, слухо-речевая память), несформированность зрительного восприятия (актуализация зрительного образа буквы и цифры), несформированность кинестетического восприятия (дифференциация артикулем, кинестетический анализ графических движений), недостаточная переработка полимодальной информации (ориентация элементов буквы, строки в пространстве, зрительно-моторная координация), трудности поддержания активного тонуса коры при письме (работоспособность),

несформированность серийной организации движений (моторное программирование графических движений), трудности регуляции психической деятельности (планирование, реализация и контроль акта письма). Кроме того, каждый из перечисленных компонентов самостоятельно, либо в совокупности может препятствовать «нормальному» овладению такой сложной деятельностью, как письмо. А, оптическая дисграфия, как было показано, связана с недоразвитием зрительного гнозиса и мнезиса, анализа и синтеза, пространственных представлений.

## **2.2 Специфика речевых нарушений у младших школьников с оптической дисграфией и особенности психолого-педагогического сопровождения**

Для полноценного овладения письменной речью необходимы нормативное владение ребенком устной речью (в ее фонетическом и лексико-грамматическом оформлении) и сформированность базовых операций языкового анализа и синтеза.

О. Е. Смирнова подчеркивает, что в ходе онтогенетического развития ребенок уже к концу дошкольного периода детства обладает готовностью к овладению грамотой. Устная речь к этому возрасту уже достаточно развита по всем параметрам (звукопроизношение, словарь, грамматический строй языка и как следствие связная речь), фонематический слух и восприятие, ребенок владеет большинством операций звукового анализа и синтеза, сложились предпосылки для последующих видов языкового анализа, в достаточной мере сформированы оптико-пространственные и базовые графомоторные навыки.

А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова отмечают, что в настоящее время возросло число детей имеющих трудности в обучении. Большинство неуспевающих школьников имеют различные нарушения речи. Нарушения речи у младших школьников многообразны по своим направлениям. Одни недостатки касаются только произношения, другие затрагивают процессы фонематического восприятия и затрагивают процессы фонематического развития и выражаются в затруднениях звукового анализа. У младших школьников встречаются нарушения как фонетико-фонематической системы, так и лексико-грамматической, что выражается в общем недоразвитии речи. Недостатки речевого развития у школьников мешают усвоению смыслового содержания учебного материала, ведут к появлению дисграфических ошибок [71].

По мнению Е. А. Камориной, нарушения письменной речи выявляются у детей с теми или иными недостатками устной речи. Иногда к началу обучения в школе эти недостатки уже скорректированы, но при письме проявляются в различных специфических ошибках. Наличие стойких ошибок такого типа говорит о частичном нарушении процесса письма младшего школьника [30].

Исследования О. Б. Иншаковой и др. указывают на взаимосвязь трудностей овладения навыком письма у младших школьников не только с несформированностью ряда гностических и моторных функций, принимающих непосредственное участие в осуществлении процесса письма но и с недоразвитием речи. Часто многочисленные ошибки в чтении и письме, сопровождаются плохо развитой устной речью – бедным словарем, нарушением грамматического строя, несформированно-

стью логико-грамматических отношений. В этом случае невозможность дать развернутый грамотный устный ответ ведет к неуспеваемости ребенка по устным предметам. Плохая техника чтения не дает вникнуть в содержание прочитанного, что влечет за собой неправильное решение математических задач. Словом, к середине второго класса ребенок уже может стойко отставать по всем предметам [17].

Особого внимания по мнению М. М. Безруких, требуют дети с недостатками произношения и слуха, а также дети с фонетико-фонематической недостаточностью. Так как для выделения определенного звука у учеников с фонетико-фонематической недостаточностью уходит больше времени, поэтому они пишут значительно медленнее других. Удлинение паузы (при общем темпе работы класса) заставит ученика быстрее, а значит, менее качественно выполнять само движение. Наиболее характерными трудностями в нарушении почерка проявляются нестабильность высоты, протяженности, наклона и замены букв. Наиболее часто встречаются такие замены: *б-п, д-т, г-к, з-с, ж-ш*, вместо *ю-ьу, е-йо* и т. п. [7].

Особые трудности при письме отмечает О. В. Елецкая у детей с другими задержками речевого развития, с неправильной артикуляцией. У учащихся с нарушением звукопроизношения чаще всего возникают дополнительные трудности при обучении. Ученики затрудняются в звуко-буквенном анализе, так как из процесса письма исключается четкое и правильное проговаривание [13].

При нарушениях звукопроизношения ошибки связаны с самими недостатками речи. Заменяются близкие по артикуляции звуки *л, н, д, б, м, п*. Фактически при письме могут прояв-

ляться все дефекты проговаривания. У этих детей часто выделяются следующие нарушения письма: пропуски, замены звонких согласных глухими, свистящих-шипящими (*б-п, д-т, г-к и т-д*), смешивание букв, сходных по начертанию (оптические ошибки: *д-б, п-т, и-ш*), искажение слов, слияние предлогов со словами и отдельных слов в предложении, искажение предложения.

Сложность звуко-буквенного анализа, медленность этого процесса тормозят формирование и графических навыков. У этих учащихся буквы неровные, не соблюдается высота, ширина букв, очень часто отмечается тремор (дрожжание руки). Чтение как правило бывает медленным, монотонным, побуквенным. При этом они с трудом узнают буквы в тексте, не могут выделить отдельные слова, не делают интонационные ударения, не «видят» фразы, не понимают смысла прочитанного.

Р. Е. Левина также отмечала, что в основе нарушений письма лежит несформированность фонематической системы. При этом если у детей затруднено образование фонематических представлений, то у них медленно формируются и представления о графеме и соответствующие виды языкового анализа и синтеза.

По мнению О. Б. Иншаковой ошибки являются проявлением первичного речевого или оптико-моторного нарушения. Такие нарушения у школьников без специальной коррекции не исчезают. Более того они тормозят усвоение программного материала, приводят к неуспеваемости [17].

И. Н. Садовникова указывает, что смешения букв по кинетическому признаку могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения. Этот феномен автор объяс-

няет тем, что при указанных смещениях «размываются» неокрепшие еще связи между звуком и буквой: между фонемой и артикулемой, с одной стороны, и графемой и кинемой — с другой [54].

Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, И. В. Прищепова отмечают, что специфические расстройства письма влекут за собой нарушения в овладении орфографией, часто являются причиной стойкой неуспеваемости, отклонений в формировании личности ребенка. Смещения букв по кинетическому сходству носят закономерный и стойкий характер, снижают в целом качество письма и чтения, имеют выраженную тенденцию к росту и при отсутствии профилактических и коррекционных мероприятий тормозят развитие речемыслительной деятельности школьников.

Таким образом, у детей страдающих оптической дисграфией нарушения письма носят стойкий системный характер, поэтому они нуждаются в специальной коррекционной помощи.

Л. М. Шипицына, А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова, Р. В. Демьянчук, Н. Н. Яковлева раскрывают основные принципы психолого-педагогического сопровождения:

– принцип — рекомендательный (необязательный для исполнения) характер – базируется на ведущей идее необходимости самостоятельности ребенка в решении актуальных для его развития проблем, а решения центра сопровождения могут носить только рекомендательный характер. Приоритет полномочий решения может быть определен в следующей последовательности: ребенок и его родители; педагоги; окружение;

– в принципе — на стороне ребенка – отражено базовое противоречие метода сопровождения. Специалисты системы

сопровождения призваны стремиться решить каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребенка;

- принцип — непрерывность сопровождения, предполагает непрерывное сопровождение ребенка на всех этапах помощи в решении проблемы;

- мультидисциплинарность сопровождения. Принцип требует согласованной работы «команды» специалистов, включенных в единую организационную модель и владеющих единой системой методов;

- один из самых сложно реализуемых принципов – стремление к автономизации. В настоящее время наряду с крупными независимыми Центрами сопровождения, актуально создавать в учреждениях службы или группы сопровождения.

Деятельность современных центров и служб сопровождения направлена на обеспечение двух согласованных процессов:

- индивидуальное сопровождение детей в образовательных учреждениях;

- системное сопровождение, направленное на профилактику или коррекцию проблемы, характерной не для одного ребенка, а для системы в целом;

принцип – индивидуальное сопровождение детей в образовательном учреждении предполагает создание условий для выявления потенциальной и реальной «групп риска» (то есть детей, находящихся под воздействием одного или нескольких факторов риска) и гарантированную помощь тем детям, которые в ней нуждаются.

Системное сопровождение и социальное педагогическое проектирование осуществляется центрами и службами в нескольких направлениях:

– участие в разработке и реализации программ развития образовательных систем с учетом создания более благоприятных условий для развития детей;

– создание профилактико-коррекционных программ, направленных на преодоление проблем, характерных для детей с проблемами в развитии и обучении.

Как отмечает О. В. Елецкая, в обучении и воспитании детей, страдающих оптической дисграфией, немаловажную роль играет взаимосвязанная, слаженная работа специалистов – учителей, учителей-логопедов, педагогов-психологов, медицинских специалистов с целью сопровождения детей, а также их родителей [13].

Психолого-педагогическое сопровождение детей с оптической дисграфией является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, в рамках которого у них происходит развитие памяти, внимания, мышления, коррекция речевых нарушений и адаптация в социуме [18].

Чрезвычайно актуальна для современной системы образования, нацеленной на создание вариативной системы обучения и воспитания различных категорий детей, идея Л. С. Выготского о необходимости создания для каждого ребенка условий, соответствующих его индивидуальным особенностям и способствующих реализации его потенциальных способностей.

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения учащихся с оптической дисграфией являются:

устранение специфических нарушений письменной речи младших школьников, вызванных несформированностью зрительного гнозиса, пространственных представлений, графомоторных координаций;

обучение родителей психолого-педагогическим технологиям повышения грамотности учащихся, приемам и методам его воспитания и обучения в условиях семьи.

Коррекционная работа проводится в четыре этапа. Основные этапы психолого-педагогического сопровождения учащихся с оптической дисграфией предложены О. В. Елецкой, Н. Ю. Горбачевской [13].

Таблица 2 — Основные этапы психолого-педагогического сопровождения учащихся с оптической дисграфией

Этап	Цель	Содержание
1	2	3
Диагностический	Определение уровня, характера нарушения письменной речи	Выявление характера нарушений. Планирование индивидуальной работы
Подготовительный	Формирование зрительного восприятия, пространственных представлений	Развитие зрительного анализа и синтеза. Развитие буквенного гнозиса. Формирование пространственного восприятия. Развитие зрительно-моторных координаций
Основной	Формирование навыка правильного написания смешиваемых букв	Дифференциация смешиваемых букв. Автоматизация навыка правильного написания буквы на

*Продолжение таблицы 2*

1	2	3
		различном речевом материале (слог, слово, предложение, текст)
Заключительный	Проверка сформированности навыка правильного написания букв	Проведение контрольной диагностической работы, с целью определения уровня освоения материала.

Для проведения эффективной коррекционной работы с детьми при устранении оптической дисграфии важно учесть комплексность мероприятий, направленных на преодоление специфических ошибок.

Для обследования навыка письма используют следующие основные приемы: письмо специально подобранных текстов, письмо отдельных букв, письмо слов разной слоговой структуры. При этом предлагаются 2 вида работы – списывание с рукописного или печатного текста и запись под диктовку.

После проведенного обследования детей распределяют в группы (по 4-6 человек) для проведения с ними фронтальных занятий (2 раза в неделю) по 40 минут или подгруппы (по 2–3 человека), для проведения подгрупповых занятий продолжительностью 20-30 минут. При необходимости ребенок может зачисляться на индивидуальные занятия (2–3 раза в неделю), их продолжительность соответствует 20–25 минутам.

Коррекционная работа должна быть направлена на развитие речевой системы в целом. Главной целью коррекционной работы является закрепление связей между фонемой-артикулемой-графемой-кинемой. Для лучшего усвоения образа буквы педагог должен привлекать к работе максимальное количество анализаторов: зрительный, слуховой, тактильный.

Р. И. Лалаева предлагает использовать следующие приемы: упражнения по развитию зрительного, зрительно-пространственного восприятия, памяти на предметах и геометрических фигурах, вырезать, лепить буквы из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, определять сходство и различие оптически сходных букв. Конструировать буквы из различного материала и реконструировать их. Проводить дифференциацию букв, сходных по начертанию, в письменных упражнениях.

Как указывает М. М. Безруких, необходимы самые разнообразные упражнения, направленные на развитие мелких движений рук: необходимо усилить внимание детей при изучении каждой буквы на расположении ее частей, направлении штрихов [7].

Наряду со специфической коррекцией (специальными комплексами упражнений на развитие тонкокоординированных движений) необходима и неспецифическая коррекция – общее укрепление организма, терпеливое и внимательное отношение педагога и родителей.

Для эффективной коррекции оптической дисграфии, указывает Е. А. Каморина, самым важным является развитие у ребенка зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, что в свою очередь поможет увидеть ему

различия в начертании смешиваемых или неправильно ориентированных в пространстве букв. Для этого используются различные приемы, которые позволяют развить необходимые представления [30].

Подводя итог выше сказанному, можно отметить, что устранение оптической дисграфии осуществляется приемами, направленными на развитие зрительного гнозиса, мнезиса, пространственных представлений и их речевых обозначений, развитие зрительного анализа и синтеза. Большое внимание уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов.

### **2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению оптической дисграфии**

В современной логопедии существует целый ряд направлений, методов коррекционной работы, направленных на преодоление нарушений письменной речи. Л. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, Г. Г. Мисаренко, Л. А. Парамонова, И. Н. Садовникова, А. В. Ястребова и др. указывают, что логопедическое воздействие строится с учетом механизма того или иного вида дисграфии, симптоматики, структуры дефекта, психологических особенностей учащихся с дисграфией [14; 28; 39; 46; 55; 68]

А. Н. Корнев предлагает комплексный подход к преодолению дисграфии. Данный подход включает следующие направления: психотерапевтическую работу, медикаментозное лечение и лечебно-педагогические мероприятия. Автор под-

черкивает, что, по мнению ряда исследователей, психотерапия должна являться одним из ведущих направлений работы с детьми. При этом психотерапевтическая работа должна проводиться не только с ребенком, но и его семьей. А. Н. Корнев выделяет формирование функционального базиса навыков чтения и письма. Оно включает следующие разделы: развитие речевых навыков и функций, необходимых для овладения грамотой; развитие зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления; формирование зрительно-графических способностей; развитие сукцессивных способностей ребенка (сукцессивные операции — это операции различения, запоминания и воспроизведения временных последовательностей, вербальных стимулов, действий, символов, звуковых ритмов, изображений); развитие способностей к концентрации, распределению и переключению внимания [22].

В методике, предложенной И. Н. Садовниковой [54], коррекционная работа на фонетическом уровне направлена на развитие фонематического восприятия и формирование навыков звукового анализа слов: развитие пространственных и временных представлений; развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов; количественное и качественное обогащение словаря; совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов; усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений; обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций.

Еще одна методика, традиционно используемая специалистами для коррекции письменной речи, разработана Л. Н. Ефименковой [14]. Данная методика основана на лингвистическом

подходе к пониманию нарушенных механизмов. Главной задачей коррекционной работы, по мнению автора – воспитать у ребенка чувство родного языка. Планирование коррекционной работы построено в логической последовательности и с учетом программы по русскому языку начальной школы общеобразовательной школы.

Автор предлагает два этапа работы:

На первом этапе работы проводится коррекция устной и письменной речи учащихся первого класса. Особое место уделяется последовательности прохождения тем, отработке полученных умений и навыков – слово, предложение, грамматическое оформление предложения и его распространение, работа над связной речью (пересказы, устные сочинения), работа над слоگو-звуковым составом (слоговой состав слова, ударение, согласные звуки).

Второй этап направлен на работу с учащимися 2-3 классов. На данном этапе проводится работа над словом, а также по дифференциации звуков речи.

Предлагаемая Е. В. Мазановой [35], система коррекционной работы по преодолению дисграфии строится на основе комплексного логопедического обследования с учетом особенностей психофизической деятельности младших школьников. Программа предназначена для учителей-логопедов общеобразовательных школ, работающих над профилактикой и преодолением дисграфии у учащихся начальных классов. Е. В. Мазанова считает, что для проведения эффективной коррекционной работы с детьми при дисграфии логопеду нужно принять во внимание ранние сроки начала коррекционной работы, комплексность мероприятий, направленных на преодоление спе-

цифических ошибок, своевременно подключить к выполнению домашних заданий родителей. После проведения комплексного обследования проводится серия специальных коррекционных занятий, а также параллельно ведется работа по индивидуальным тетрадям.

Л. А. Барсукова указывает, что при устранении специфических нарушений письменной речи у ребенка необходимо: уточнить и расширить объем зрительной памяти; формировать и развивать зрительное восприятие и представления, формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения; развивать зрительный анализ и синтез; развивать зрительно-моторные координации; учить дифференциации смешиваемых по оптическим признакам букв [5].

Для лучшего усвоения образа букв по методике Е. В. Мазановой ребенку традиционно предлагается: ощупывать, вырезать, лепить их из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, определять сходство и различие оптически сходных букв и т. д.; проводить дифференциацию букв, сходных по начертанию, в письменных упражнениях.

Коррекционную работу Е. В. Мазанова предлагает проводить поэтапно:

1. Организационный (проведение первичного обследования, оформление документации и планирование работы);
2. Подготовительный (развитие у детей зрительного и слухового восприятия, развитие зрительного и слухового анализа и синтеза, развитие мнестиса);
3. Основной (закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме, автоматиза-

ция смешиваемых и взаимозаменяемых букв, дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв)

4. Заключительный (закрепление полученных навыков) [36].

Методика А. В. Ястребовой посвящена, прежде всего, совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности. Одновременно ведётся работа над всеми компонентами речевой системы – звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем [68].

Динамика коррекции нарушения при оптической дисграфии во многом зависит от своевременности начала занятий по ее устранению и профилактике. Эффективность работы также напрямую связана с правильно подобранным программно-методическим комплексом и систематичностью проведения занятий, целесообразностью используемых методик, направленных на формирование пространственно-временных представлений, развитие речезрительных функций и графомоторных навыков. Наиболее быстрых положительных результатов можно достигнуть при постоянном взаимодействии учителя начальных классов, логопеда и родителей [63].

М. М. Безруких предлагает при коррекции оптической дисграфии развивать у ребенка зрительно-пространственные представления и зрительный анализ и синтез, что даст ему возможность заметить различия в начертании смешиваемых или неправильно ориентируемых им в пространстве букв. В процессе непосредственной работы над различением букв широко используются такие приемы: складывание букв из состав-

ляющих их элементов, переделка одной буквы в другую, лепка смешиваемых букв из пластилина, письмо смешиваемых букв в воздухе, вырезывание букв из бумаги или картона, обводка контуров букв.

Очень полезны также упражнения в узнавании букв в усложненных условиях: узнавание заштрихованных букв, букв, изображенных пунктиром, стилизованных и наложенных друг на друга букв.

Все эти упражнения преследуют цель: привлечь внимание ученика к особенностям начертания сходных букв, к имеющимся в них различиям и тем самым помочь ему усвоить правильное их написание. Проводятся они в такой последовательности:

- многократное написание изолированных букв;
- написание букв в отдельных словах, включающих смешиваемые буквы;
- написание букв в предложениях, насыщенных смешиваемыми учеником буквами;
- написание смешиваемых букв в обычных текстах [7].

При устранении оптической дисграфии большую значимость имеет методика Р. И. Лалаевой. Она построена с учетом нарушенных операций процесса письма, его механизмов. При устранении оптической дисграфии логопедическая работа проводится по следующим направлениям:

- формирование зрительного восприятия и узнавания формы, величины и цвета (зрительного гнозиса), в том числе и буквенного;
- расширение объема и уточнение зрительной памяти;

- формирование пространственных представлений (ориентировка на собственном теле и в окружающем пространстве);
- развитие зрительного анализа и синтеза;
- дифференциация смешиваемых при письме букв (изолированно, в слогах, словах, предложениях и связных текстах) [28].

Большое внимание уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов. При устранении оптической дисграфии учитываются особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе [19].

В настоящее время разрабатываются программы оказания психологической помощи учащимся с трудностями в обучении, в том числе с дисграфией. Коррекционная работа с детьми предусматривает решение многих задач: развитие когнитивных способностей, коррекцию неблагоприятных личностных особенностей, развитие межличностных взаимодействий и коммуникативных умений, психосоматическое оздоровление, психолого-педагогическая работа с родителями, психолого-педагогическое сопровождение детей, находящихся на домашнем обучении. Авторы используют в работе методы телесно-ориентированной терапии, арттерапии, элементы нейролингвистического программирования, двигательные и когнитивные приемы, возрастное-психологическое консультирование. Программа подбирается для каждого ребенка индивидуально. По данным авторов, положительный результат появляется уже через 15 занятий и проявляется в исчезновении учебных и личностных проблем [27].

Таким образом, выше перечисленные методики по преодолению нарушений письма основаны на разных подходах. Каждую методику отличает своеобразие в использовании методов и приемов логопедического воздействия, нами были выделены лишь общие направления, на которых они базируются. Организация логопедической работы по преодолению дисграфии у детей школьного возраста может осуществляться в нескольких методологических подходах.

## **Выводы по главе 2**

Среди отечественных авторов, посвятивших свои работы вопросам изучения оптической дисграфии у детей, следует отметить такие имена: А. Н. Корнев, Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова, А. В. Ястребова Л. Г. Парамонова, В. И. Липакова, М. М. Безруких, Р. И. Лалаева и другие.

Существует большой симптомокомплекс причин, приводящий к формированию оптической дисграфии. Каждая из этих причин, а тем более их сочетание, может стать причиной возникновения оптической дисграфии: генетические факторы, раннее поражение центральной нервной системы, которое впоследствии может проявляться в минимальных мозговых дисфункциях, дисгармоничном развитии высших психических функций, их незрелости к моменту школьного обучения.

Современные исследования свидетельствуют о том, что большинство детей с дисграфией отличается от своих сверстников состоянием нервно-психического развития. Клинико-

психологическими и нейропсихологическими исследованиями подтверждается, что расстройства письма возникают на фоне недостаточности церебральных функций, и сопровождаются когнитивными, неврозоподобными и психоорганическими нарушениями.

При недостаточной сформированности зрительного гнозиса и мнезиса, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, рече зрительных функций возникает оптическая дисграфия. Оптическая дисграфия проявляется в искажениях букв на письме или их замене другими (неправильное восприятие и воспроизведение пространственного расположения элементов букв, зеркальное написание букв, недописывание элементов и т. п.), замены и смешения графически сходных букв. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. В различные моменты буквы воспринимаются по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме. Наиболее часто наблюдаются смешения следующих рукописных букв: *п – н, п – и, у – и, ц – ш, ш – и, м – л, б – д, п – т, н – к*. В тяжелых случаях оптической дисграфии письмо слов невозможно. Ребенок пишет только отдельные буквы.

Данная категория детей достаточно многочисленная и является «группой риска» при обучении письму и чтению.

Полноценное усвоение письма тесно связано с уровнем развития устной речи, достигнутым в дошкольном возрасте. В период овладения устной речью у детей происходят неосознанная обработка языкового материала, накопление звуковых и морфологических обобщений, которые создают готовность к овладению письмом в школьном возрасте. При

недоразвитии устной речи возникают нарушения письма различной тяжести, а нарушения письма оказывают влияние на весь процесс обучения.

Дети с оптической дисграфией принадлежат к той категории учащихся, которая нуждается в логопедической помощи, которая осуществляется в рамках психолого-педагогического сопровождения. Без такой помощи они не только испытывают затруднения в процессе обучения, но и оказываются в числе стойко неуспевающих по родному языку и математике.

Только в процессе психолого-педагогического сопровождения учащиеся с оптической дисграфией смогут получить необходимую помощь от всех специалистов службы сопровождения в преодолении дисграфии. Анализ методик показал, что эффективность работы напрямую связана с правильно подобранным программно-методическим комплексом и систематичностью проведения занятий, целесообразностью используемых методик, направленных на формирование пространственно-временных представлений, развитие рече – зрительных функций и графо – моторных навыков. Л. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, Г. Г. Мисаренко, Л. А. Парамонова, И. Н. Садовникова, А. В. Ястребова и др. указывают, что логопедическое воздействие строится с учетом механизма того или иного вида дисграфии, симптоматики, структуры дефекта, психологических особенностей учащихся с оптической дисграфией.

### **3 Экспериментальная работа по психолого-педагогическому сопровождению младших школьников с оптической дисграфией**

#### **3.1 Методики для изучения письменной речи у младших школьников с оптической дисграфией**

Для изучения письменной речи, уточнения структуры речевого дефекта, оценки степени выраженности нарушений разных компонентов речи, построения системы индивидуальной коррекционной работы, комплектования групп на основе общности структуры нарушения речи, отслеживания динамики речевого развития и оценки эффективности коррекционного воздействия применяются различные методики.

Целью констатирующего эксперимента являлось определение уровня сформированности процессов письма у младших школьников 2 класса.

Основные задачи эксперимента:

- 1) исследование навыка письма у детей младшего школьного возраста;
- 2) выяснение степени овладения грамотой с учетом этапа обучения и требований школьной программы на момент обследования;
- 3) выявление нарушений письма (отсутствие или наличие специфических ошибок, их характер и степень выраженности).

В ходе обследования, помимо изучения школьных тетрадей, ученикам предлагалось выполнить письменные задания, чтобы иметь возможность видеть процесс их выполнения и степень имеющихся у ребенка затруднений, колебаний. Этот момент обследования особенно важен, поскольку в большинстве случаев наблюдается резко выраженное различие в качестве выполнения учащимися классных и домашних работ.

Для диагностики письменной речи мы использовали методики Р. И. Лалаевой, Л. В. Венедиктовой, Т. В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой, И. Н. Садовниковой, Г. В. Чиркиной, М. М. Безруких [2; 8; 17; 25; 42] .

Представленный речевой материал для обследования письма рассчитан на учащихся 2-го класса массовой школы и отвечает следующим требованиям:

- включает все звуки фонетических групп;
- предусматривает позиционную близость звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство, а также букв, смешиваемых по кинетическому сходству;
- включает слова со слоگو-ритмической структурой различной сложности.

Для проведения обследования нами были подобраны методики, которые по нашему мнению, помогут актуально оценить уровень состояния письменной речи младших школьников.

В процессе использования каждой из конкретных методик следует обращать внимание на ряд общих моментов:

- перед проведением письменных работ школьникам нужно подробно объяснить процедуру проведения обследования;
- письменные работы выполняются на обычных тетрадных листах;

– для изучения письма под диктовку предлагают только специально отобранные диктанты, соответствующие возрастным и программным требованиям учащихся;

– для списывания с печатного и рукописного текстов каждый ученик использует индивидуальные листочки с образцами контрольного текста;

– дети должны сидеть по одному за партой;

– дети, требующие посторонней помощи и не справившиеся с заданием в отведенное время, фиксируются.

Для нашего исследования мы отобрали следующие методики, которые помогут решить задачи нашего исследования

**Методика 1. Самостоятельное письмо (автор О. Б. Иншакова).**

**Цель:** направлено на изучение самостоятельного написания своего имени и фамилии.

**Содержание:** экспериментатор предлагает выполнить задание на листе формата А.

**Инструкция:**

«Обведи кружочком цифру 1. Это первое задание. Под цифрой 1 на свободном месте, как умеешь, напиши свою фамилию и имя»

Это задание позволит изучить:

а) наличие метаязыковых знаний (написание имени и фамилии с заглавной буквы, отдельное написание слов);

б) имеющиеся у ребенка зрительно-пространственные трудности (зеркальность, ненахождение начала рабочей строки и неиспользование ее при письме).

## **Методика 2. Слуховой диктант (автор Т. Б. Ахутина).**

### **1. Способность писать под диктовку буквы**

**Цель:** задание направлено на изучение способности писать под диктовку печатные буквы, т.е. осуществлять перешифровку звукового образа в графический образ на уровне буквы.

**Содержание:** логопед с одинаковыми интервалами диктует буквы, которые ребенку необходимо записать.

#### **Предлагаемый речевой материал:**

– буквы, обозначающие звуки, близкие по способу и месту образования: *п-б-м, к-г-х, н-д, т-н, б-м* и т. д;

– буквы обозначающие звуки, близкие по акустическим признакам: *п-б, т-д, к-г, в-ф, с-з, ш-ж*;

– буквы, близкие по графическому начертанию: *о-с; о-г*;

– буквы, имеющие одинаковые элементы в начертании: *в-д, б-д, м-ш, п-и, ш-т, и-п*.

**Инструкция:** « В свободном рабочем пространстве записывай буквы которые я буду тебе диктовать. Если не знаешь букву, то ставь вместо неё точку»

а) общее количество верно написанных букв (продуктивность);

б) ошибки написания (повторы букв, оптические ошибки, смещения, пропуски, вставки, перестановки);

в) зрительно-пространственные сложности (трудности нахождения начала предполагаемой рабочей строки и расположения на строке букв, неудержание строки, колебания высоты и наклона букв, зеркальность);

г) способность удерживать рабочую программу (отсутствие переходов с печатных букв на письменные).

## ***2. Способность писать под диктовку слоги***

**Цель:** задание направлено на изучение способности осуществлять перешифровку звукового образа в графический образ на уровне слога и усвоение правил обозначения твердости и мягкости согласной различными способами.

**Содержание:** логопед с одинаковыми интервалами диктует слоги, которые ребенку необходимо записать.

**Предлагаемый речевой материал:** слоги *лѐ, бя, зе, инт, тье, тарь.*

**Инструкция:** «В свободном рабочем пространстве записывай слоги которые я буду тебе диктовать. Если не знаешь, то ставь точку»

С помощью этого задания оценивается:

а) общее количество верно написанных под диктовку слогов (продуктивность);

б) ошибки, возникающие на уровне воспроизведения слога (повторы букв, оптические, кинетические ошибки, смешения, пропуски, вставки, перестановки букв);

в) зрительно-пространственные сложности (трудности нахождения начала предполагаемой рабочей строки и расположения на строке букв, неудержание строки, колебания высоты и наклона букв, зеркальность);

г) способность удерживать рабочую программу (отсутствие переходов с печатных букв на письменные).

## ***3. Способность писать под диктовку слова***

**Цель:** задание направлено на изучение способности осуществлять анализ звучащих слов различной сложности, перешифровки фонем в графемы и графем в кинемы при письме под диктовку слов.

**Содержание:** логопед, четко проговаривая все звуки, диктует слова, которые ребенку необходимо записать печатными буквами.

**Предлагаемый речевой материал:** слова: *кот, щит, дом, день, стул, куст, Юля, ели, тёрка, печка, игрушка, ослик.*

**Инструкция:** «В свободном месте записывай слова под диктовку. Слова пиши печатными буквами. Если ты не можешь написать слово, то ставь на этом месте чёрточку и продолжай писать дальше»

Выполнение этого задания дает возможность оценить:

а) общее количество верно написанных под диктовку слов (продуктивность) и использование ребенком метаязыковых знаний;

б) ошибки, возникающие при воспроизведении слова на основе акустико-артикуляционного сходства звуков (повторы букв, оптические, кинетические ошибки, смешения, пропуски, вставки, перестановки букв);

в) зрительно-пространственные сложности (трудности нахождения начала предполагаемой рабочей строки и расположения на строке букв, неудержание строки, колебания высоты и наклона букв, зеркальность);

г) способность удерживать рабочую программу (отсутствие переходов с печатных букв на письменные).

#### ***4. Способность писать под диктовку предложения***

**Цель:** задание направлено на изучение умения записывать под диктовку предложения.

**Содержание:** детей сначала просят прослушать первое предложение, а потом записать его под диктовку.

**Предлагаемый речевой материал:** предложения *Катя мыла руки. У дома лужи.*

**Инструкция:** «Запиши предложения, которые сначала внимательно прослушаешь. Если ты не можешь написать предложение, то нарисуй вместо него черту»

Выполнение этого задания дает возможность оценить:

а) общее количество верно написанных под диктовку предложений и слов (продуктивность), правильность их оформления (наличие заглавной буквы в начале, точки в конце предложения, отдельное написание слов);

б) ошибки в написании слов в предложениях (повторы букв, оптические, кинетические ошибки, смещения, пропуски, вставки, перестановки букв);

в) зрительно-пространственные сложности (хаотичное расположение предложений в рабочем пространстве, недержание строки, колебания высоты и наклона букв, зеркальность);

г) способность удерживать рабочую программу (отсутствие переходов с печатных букв на письменные).

### **Методика 3. Списывание с печатного текста (авторы Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова).**

**Цель:** исследовать умение списывать печатный текст.

**Инструкция:** «Прочитай написанные слова. Спиши их».

**Предлагаемый материал** (печатный текст):

На даче.

Стояли теплые деньки. Наша дача была у моря. Дул морской ветерок. Утром мы пришли в сад. Там цвели красные маки. Рядом душистые розы.

В цветах блестели капельки росы. На ягодных кустах зрели сочные плоды. У крыльца спал кот Мурзик (подборка текстов для проведения диагностики, представлена нами в Приложении А).

Выполнение этого задания дает возможность оценить:

а) продуктивность выполнения;

б) ошибки, допущенные при списывании (пропуски букв, смещения, неточность передачи графического образа букв, неверное обозначение мягкости согласных);

в) зеркально-пространственные трудности (зеркальность букв);

г) способность удерживать рабочую программу (отсутствие переходов с печатных букв на письменные).

#### **Методика 4. Диктант (автор И. Н. Садовникова).**

Цель: предназначена для выявления у младших школьников специфических нарушений письма.

**Инструкция:** «Запиши предложения, которые сначала внимательно прослушаешь».

**Предлагаемый материал** (печатный текст):

Птицы и девочка.

У дома рос высокий клен. Подлетели вороны. Они шумно сели на ветки клена. Веточки закачались. Каждое утро девочка приносила птицам крошки хлеба. Вороны ждали ее. Девочку звали Аленушка.

Примечание для проведения диагностической процедуры:

Обследуемый ведет наблюдение за характером процесса письма: может ли ребенок сразу фонетически правильно записать слово или пишет с опорой на его проговаривание, а также за количеством ошибок.

Особое внимание уделяется тому, допускает ли ребенок специфические ошибки на замену букв: свистящих, щипящих, звонких и глухих; соноров; мягких и твердых.

При этом необходимо выяснить:

– единичные или частные эти ошибки; распространяются ли они на одну группу звуков или на несколько групп; соответствуют ли замены в письме тем нарушениям, которые наблюдаются в устной речи;

– происходят ли замены при написании фонетически простых или структурно трудных, многосложных и малознакомых слов.

Диктанты должны включать в себя слова со звуками:

– близкими по способу и месту образования (п – б – м, к – г – х, н – д, т – н, б – м, м – н и т. д.);

– близкими по акустическим признакам (п – б, т – д, к – г, ф – в, с – з, ш – ж);

буквами: близкими по графическому начертанию (о – с, о – е); близкими по графическому начертанию, но различно расположенными в пространстве (в – д, б – д, т – ш, п – и, м – т, и – п); имеющими одинаковые элементы графического начертания (и – ш, п – т, х – ж, л – м).

Речевой материал для обследования письма должен отвечать следующим требованиям:

– речевой материал включает звуки всех фонетических групп;

– предусматривает позиционную близость звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство, а также букв, смешиваемых по кинестетическому сходству;

– включает слова различной сложности слого-ритмической структуры.

Критерии оценки самостоятельного письма, списывания, слухового диктанта и списывания:

- высокий уровень (3 балла) — работа выполнена без ошибок;
- средний уровень (2 балла) — в работе учениками допущены 1–2 ошибки;
- низкий уровень (1 балл) — ученики допустили в работе более 3 ошибок.

### **Методика 5. «Срисуй фигуры» (автор М. М. Безруких).**

**Цель:** предназначена для выявления у младших школьников уровня развития зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций.

**Инструкция:** «Срисуй фигуры, точно так же как они нарисованы».

Примечание: если при выполнении этого задания ребенок допускает ошибки (выполняет зеркально, не дорисовывает, не соблюдает пропорции), педагог оказывает стимулирующую помощь в виде вопросов, привлечения внимания ребенка к ошибке. Например: «Посмотри внимательно на мой рисунок. У тебя такие же фигуры? Они так же выполнены?»

**Предлагаемый материал:** лист с начерченными фигурами (см. Приложение)

#### **Критерии оценок:**

- 3 балла (высокий уровень) — ребенок выполняет задание уверенно, линии четкие, ровные;
- 2 балла (средний уровень) — при выполнении наблюдается скованность, напряжение, тремор. Нарушение направления штриха;
- 1 балл (низкий уровень) — задание не выполнено.

**Методика 6. «Графический диктант» (автор М. М. Безруких).**

**Цель:** Предназначена для исследования ориентации в пространстве. С ее помощью выявляется умение внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линии, самостоятельно действовать по указанию взрослого.

**Инструкция:** «Сейчас мы будем рисовать фигуры по клеточкам. Давай попробуем сначала начертить линию по одной клеточке вниз, вправо, вверх, влево. А теперь рядом попробуй нарисовать две клеточки вниз и две влево. Молодец, правильно. А теперь слушай инструкцию (педагог показывает место начало рисунка): «Нарисуй две клетки вправо, две вниз, одну вправо, две вверх, две вправо».

**Оборудование:** Листок в клетку и ручка с черной пастой. На листе с левой стороны должна быть нарисована точка ( место начала рисунка).

**Критерии оценок:**

– 3 балла (высокий уровень) — задание не вызывает трудностей, выполняется самостоятельно;

– 2 балла (средний уровень) — ребенок выполняет задание со стимулирующей помощью;

– 1 балл (низкий уровень) — не выполняет задание даже с помощью.

Таким образом, подробно рассмотрев все методики, определив точность и глубину поставленной проблемы мы приступили к констатирующему этапу нашего исследования, который позволит нам изучить уровень сформированности процессов письма и зрительно-пространственных функций у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

### **3.2 Состояние письменной речи у младших школьников с оптической дисграфией**

Целью констатирующего эксперимента являлось определение уровня сформированности процессов письма и зрительно-пространственных функций у детей младшего школьного возраста.

Констатирующий этап эксперимента проходил в марте 2017 г. на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «СОШ № 9» г. Коркино. В экспериментальном исследовании приняли участие 6 учеников 2 класса. Средний возраст отобранных детей – 8 лет. Все дети, отобранные для изучения, имели согласно медицинской документации сохраненный физический слух, нормальное зрение и по состоянию своего здоровья и психического развития могли обучаться по программе общеобразовательной школы. Следует заметить, что при поступлении в первый класс школы дети, позже отобранные нами в экспериментальную группу, имели речевые диагнозы. По заключению районного ПМПК в анамнезе у учащихся дислалия, фонетико-фонематическое недоразвитие речи. У школьников отмечается соматическая ослабленность.

Исследование письменной речи учащихся проводилось посредством анализа письменных работ второклассников по русскому языку для выявления дисграфических ошибок.

В ходе обследования, помимо изучения школьных тетрадей, детям предлагали выполнить письменные задания в присутствии логопеда, чтобы иметь возможность видеть сам процесс их выполнения и степень имеющихся у ребенка

затруднений, колебаний. Этот момент обследования особенно важен, поскольку в большинстве случаев наблюдается резко выраженное различие в качестве выполнения учащимися классных и домашних работ. Последние бывают не только более аккуратными по своему оформлению, но и содержат значительно меньше дисграфических и иных ошибок, что объясняется неограниченностью времени их выполнения и помощью со стороны родителей.

Приведенный в схеме для обследования речевой материал рассчитан на обследование учащихся 2 класса массовой школы.

Оценивая выполнение письменных работ учащимися, мы учитывали среднее количество неисправленных дисграфических ошибок в работе. К специфическим ошибкам оптической дисграфии мы относили:

– регуляторные ошибки письма (замены букв: *й – и, ё – е*);

– оптические ошибки (замены букв: *о – е, и – а, о – с, е – с, у – з, и – л, м – ш, д – з*);

– моторные ошибки (замены кинетически сходных букв, графический поиск начертания буквы, лишние элементы и их недописывание, неточность передачи графического образа буквы);

– ошибки зрительно-моторной координации (зеркальное написание букв, неадекватное начертание букв).

Количественная оценка осуществлялась путем подсчета баллов. Оценка результатов производилась по 3х – бальной системе (1 балл – низкая оценка, 2 балла – средняя оценка, 3 балла – высокая оценка), разработанной для исследования письменной речи школьников.

Оценка в баллах:

3 балла, высокий уровень – не более 1 ошибки в написании или незнание одной буквы или слова

2 балла, средний уровень – незнание 2 – 3 букв или их неточное написание;

1 балл, низкий уровень – множественные дисграфические ошибки (зеркальность, смешение букв по фонетическому или артикуляционному сходству), отсутствие навыков письма.

В результате проведенного эксперимента были выявлены своеобразные особенности письменной речи младших школьников.

Качественный анализ, показал, что дети допускали специфические ошибки во всех письменных работах, но степень выраженности дисграфии зависела от степени сложности этих работ. Наиболее легкими были домашние работы по русскому языку. Письменные работы, выполнявшиеся в классе, оказались более трудными для учеников, количество дисграфических ошибок в классных работах возрастало. Многие дети не справлялись с предложенным учителем темпом работы и не успевали выполнить упражнения до конца; начинали спешить, что приводило к появлению еще большего числа дисграфических ошибок.

Ниже мы представим количественный анализ в виде таблиц и диаграмм. Подробно рассмотрим результаты учащихся, участвующих в эксперименте.

Исследование навыков письменной речи младших школьников на констатирующем этапе представлено в Таблице 3.

Таблица 3 — Исследование навыка письма младших школьников

Ф. И. ребенка	Самостоятельное письмо	Письмо по слуху				Списывание
		Буква	Слог	Слово	Предложение	
1 Лейла К.	1	1	1	1	1	1
2 Лера Е.	2	2	1	1	1	1
3 Сережа К.	1	1	1	1	1	1
4 Влад Е.	2	2	2	1	2	1
5 Сережа О.	1	1	1	1	1	1
6 Артем Н.	2	2	1	1	1	1

Как при письме под диктовку, так и при списывании дисграфические ошибки у младших школьников встречались во всех видах письма. Письмо под диктовку является более сложным видом письма, чем другие, поэтому специфических ошибок в диктантах дети допускали значительно больше.

В процессе написания диктанта и списывания было выявлено, что диапазон ошибок в письменных работах при списывании варьировался от 2 до 25, а в диктантах от 5 до 21. Ошибки либо исправлялись детьми частично, либо не замечались вообще. Большинство ошибок допускали дети по типу оптической дисграфии.

Таблица 4 — Исследование навыка написания диктантов младшими школьниками

Ф. И. ребенка	Выполнение задания	Балл
1	2	3
1 Лейла К.	Наблюдается неправильное написание букв, недописывание букв, написание лишних элементов, смешивание и замена букв, схожих графически.	1
2 Лера Е.	Колебание наклона и высоты букв. Наблюдается неправильное написание букв, а именно зеркальное написание букв, недописывание букв, написание лишних элементов, смешивание и замена букв, схожих графически.	1
3 Сережа К.	Пропуски элементов букв, при соединении букв, включающих одинаковый элемент. Наблюдается неправильное написание букв, смешивание букв т-д, и-у; написание лишнего элемента буквы (мимоз — «мишоз»").	1
4 Влад Е.	Пропуски элементов букв, при соединении букв, включающих одинаковый элемент	1
5 Сережа О.	Дисграфические ошибки: зеркальность, замены и смещения оптически сходных букв (пропадут — «пропадт», «ропадит»), пропуск букв. Затрудняется в ориентировке на тетрадном листе, не выделяет красной строки, нарушает порядок букв, слогов.	1

*Продолжение таблицы 4*

1	2	3
б Артем Н.	Стойкое написание слов-предлогов и приставок с измененной последовательностью букв в противоположном направлении, например, за, но, по, на писались как аз, оп, он, ан. Пропусками элемента буквы пушистый — «пушистый», с щеки — «с цеки»	1

В результате проведённой диагностики было выявлено что Влад Е. допустил несколько ошибок, пропуски элементов букв, при соединении букв, включающих одинаковый элемент, например в словах «стояли», «душистые», «пришли». Или, например, отсутствие точки в конце предложения или заглавной буквы.

Лейла К., Сережа К., Лера Е., Сережа О., Артем Н. допустили в письменных работах значительное число ошибок. Так у Лейлы К. наблюдались лишние элементы при воспроизведении букв (И-Й, И-Ш «пришлш» – вместо «пришли»), смещения оптически сходных букв («дветах» вместо «цветах», «очи» – вместо «они»). Раздельное написание частей слова «день ки» вместо «деньки», «закача лись» вместо «закачались».

У Леры Е. и Артема Н. наблюдалось колебание наклона и высоты букв. Зеркальное написание букв (с, у, я), недописывание букв, написание лишних элементов, смешивание и замена букв, схожих графически, слитное написание предлогов со словами и раздельное написание приставок и слов, например «всад» вместо «в сад», «укрыльца» вместо «у крыльца». Эти

учащиеся плохо читают, при чтении допускают ошибки, чётко не читают окончания, пропускают буквы.

У Сережи О. в письме замены и смешения букв: «уом» вместо «дом», «пшоды» вместо «плоды», «зома» – вместо «дома»; ошибки в написании графически сходных букв: «бушистые» вместо «душистые»; персеверация букв и слогов: «поддетели» вместо «подлетели»; антиципация букв и слогов: «додкрышей» вместо «под крышей». Нарушения обозначения границ предложения: отсутствие заглавной буквы в начале предложения; отсутствие точки в конце предложения.

Количество специфических ошибок, допущенных во всех видах письменных заданий, было суммировано у каждого ученика. С учетом количества и характера ошибок, относящихся к каждому конкретному виду дисграфии, у 6 учащихся наблюдается оптическая дисграфия.

Качественный анализ показал, что в ошибках по типу оптической дисграфии у учащихся встречались такие как замена графически сходных букв (п-т, у-и, п-н, у-д), искаженное написание букв, связанное с недописыванием элементов, с добавлением лишнего элемента букв; графические ошибки при которых наблюдались несоблюдение строки, нарушение наклона, несоблюдение полей, неправильное соединение буквы.

Наиболее распространенными ошибками оказались:

– пропуски букв: дрожит – «дожит», низко – «изко», склеил – «клил», карандашей – «карндашей»;

– смешения графически сходных букв и-у, т-п, б-д, х-ж, е-ё, ш-щ, т-н, к-т, Р-Г, т-р, п-к, к-н, п-р, К-Н, к-р, п-н и др.: щипали – «щитали», лиса – «луса», белый – «дельный»;

– нарушения обозначения границ предложений – отсутствие в предложении точки и (или) заглавной буквы, неуместное написание заглавной буквы или точки в середине предложения;

– ошибки обозначения границ слов – слитное написание слов или раздельное написание частей слова.

Приведем характерные образцы письма школьников, участвующих в эксперименте:

Пример 1. Лейла К.

Диктуемый текст: На полянках играет солнечный луч.

Письмо: *На паинках и гркает солечный увч.*

Пример 2. Сережа О.

Диктуемый текст: Радостная песня соловья наполняет все вокруг.

Письмо: *Радос ная десня соловя подоляет в со вокруг.*

Так при написании ученики допускали специфические дисграфические ошибки — замены, смешения букв, общее искажение слов. Также наблюдались пропуски букв, слогов, перестановки, добавления.

Примеры письменных работ учащихся, участвующих в эксперименте представлены в Приложении 2.

Результаты констатирующего эксперимента по определению уровня сформированности навыка письма у учащихся вторых классов представлены в Таблице 5.

Таблица 5 — Результаты уровня сформированности навыка письма у учащихся 2-х классов

Ф. И. ребенка	Самостоятельное письмо	Слуховой диктант	Списывание	Диктант
1 Лейла К.	н*	н	н	н
2 Лера Е.	с*	н	н	н
3 Сережа К.	н	н	н	н
4 Влад Е.	с	с	н	н
5 Сережа О.	н	н	н	н
6 Артем Н.	с	н	н	н
Примечание – н — низкий; с — средний				

Результаты констатирующего эксперимента по определению уровня сформированности навыка письма у учащихся вторых классов наглядно представлено на рисунке 1.

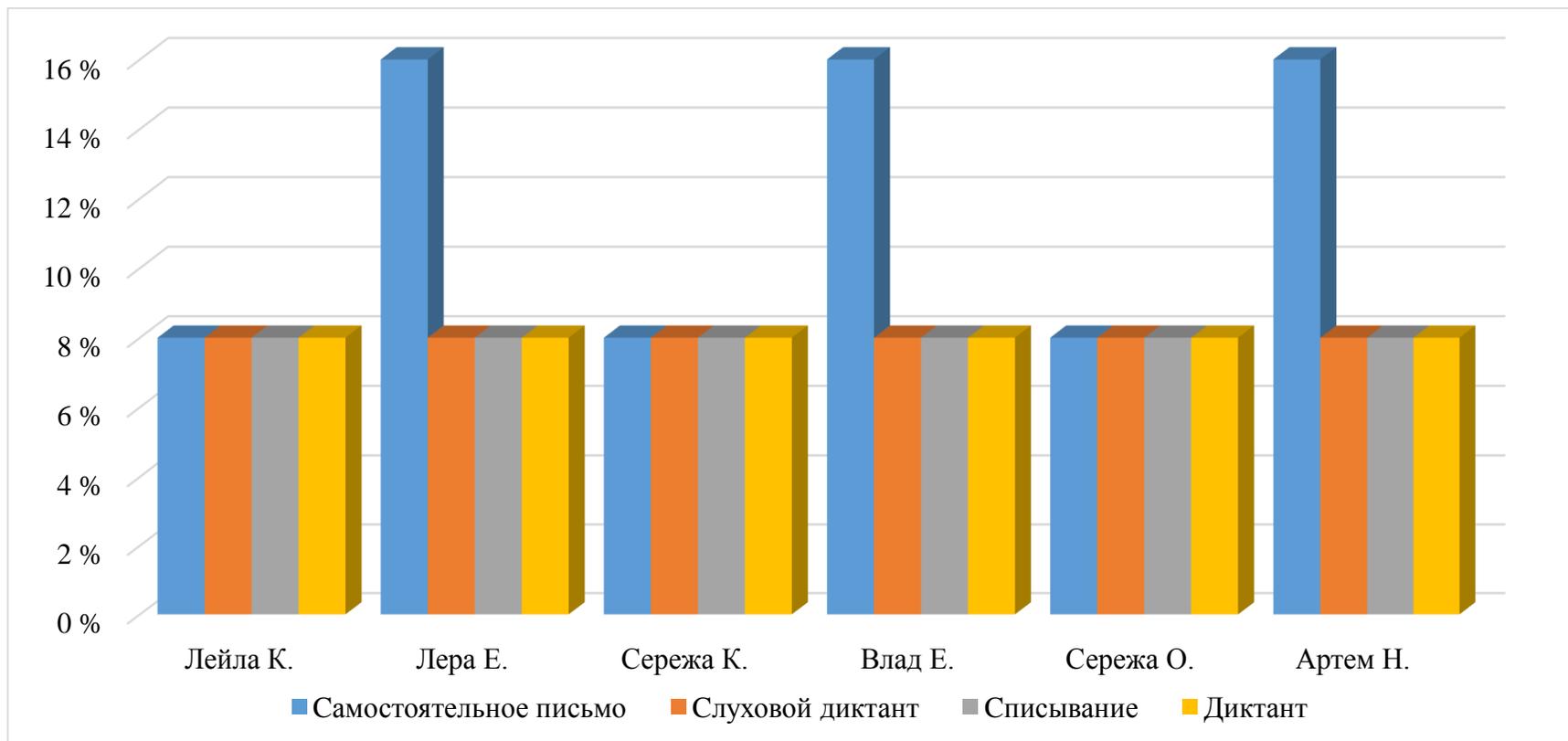


Рисунок 1 — Уровень сформированности навыка письма у учащихся вторых классов

В таблице 6 представлен анализ выполнения детьми методик «Срисуй фигуру» и «Графический диктант».

Анализируя результаты детей при исследовании зрительно-моторной координации выявлено, что никто из детей не выполнил задание полностью.

Таблица 6 — Исследование графических умений и зрительно-моторной координации

Ф. И. ребенка	Срисуй фигуру	Графический диктант
1	2	3
1 Лейла К.	Рисует аккуратно и старательно, но допустила небольшие ошибки, вышла за поля	Воспроизведение содержащее несколько ошибок
2 Лера Е.	Рисует медленно, неуверенно	Воспроизведение, в котором имеется лишь сходство отдельных элементов с узором
3 Сережа К.	Графические навыки сформированы на низком уровне, линия рисунка неровная, размер не соответствует образцу, наблюдается значительное отклонение от образца	Воспроизведение, в котором имеется лишь сходство отдельных элементов с диктованным узором
4 Влад Е.	Не соблюдает пространственное расположение фигур и деталей на плоскости листа	Воспроизведение содержит множество ошибок

Продолжение таблицы 6

1	2	3
5 Сережа О.	Графические навыки сформированы на низком уровне, линия рисунка неровная, размер не соответствует образцу, наблюдается значительное отклонение от образца	Отсутствует сходство даже в отдельных элементах
6 Артем Н.	Рисует аккуратно и старательно, но допустил небольшие ошибки при пространственном расположении	Воспроизведение содержащее несколько ошибок

Таблица 7 — Результаты методик «Срисуй фигуру» и «Графический диктант»

Ф. И. ребенка	Срисуй фигуру		Графический диктант	
	Кол-во баллов	Уровень	Кол-во баллов	Уровень
1 Лейла К.	2	с	2	с
2 Лера Е.	1	н	1	н
3 Сережа К.	1	н	1	н
4 Влад Е.	1	н	1	н
5 Сережа О.	1	н	1	н
6 Артем Н.	2	с	1	н
Примечание – н — низкий; с — средний				

Результаты исследования зрительно-пространственные функции и зрительно-моторная координации у учащихся 2-го классов наглядно представлены на рисунке 2.

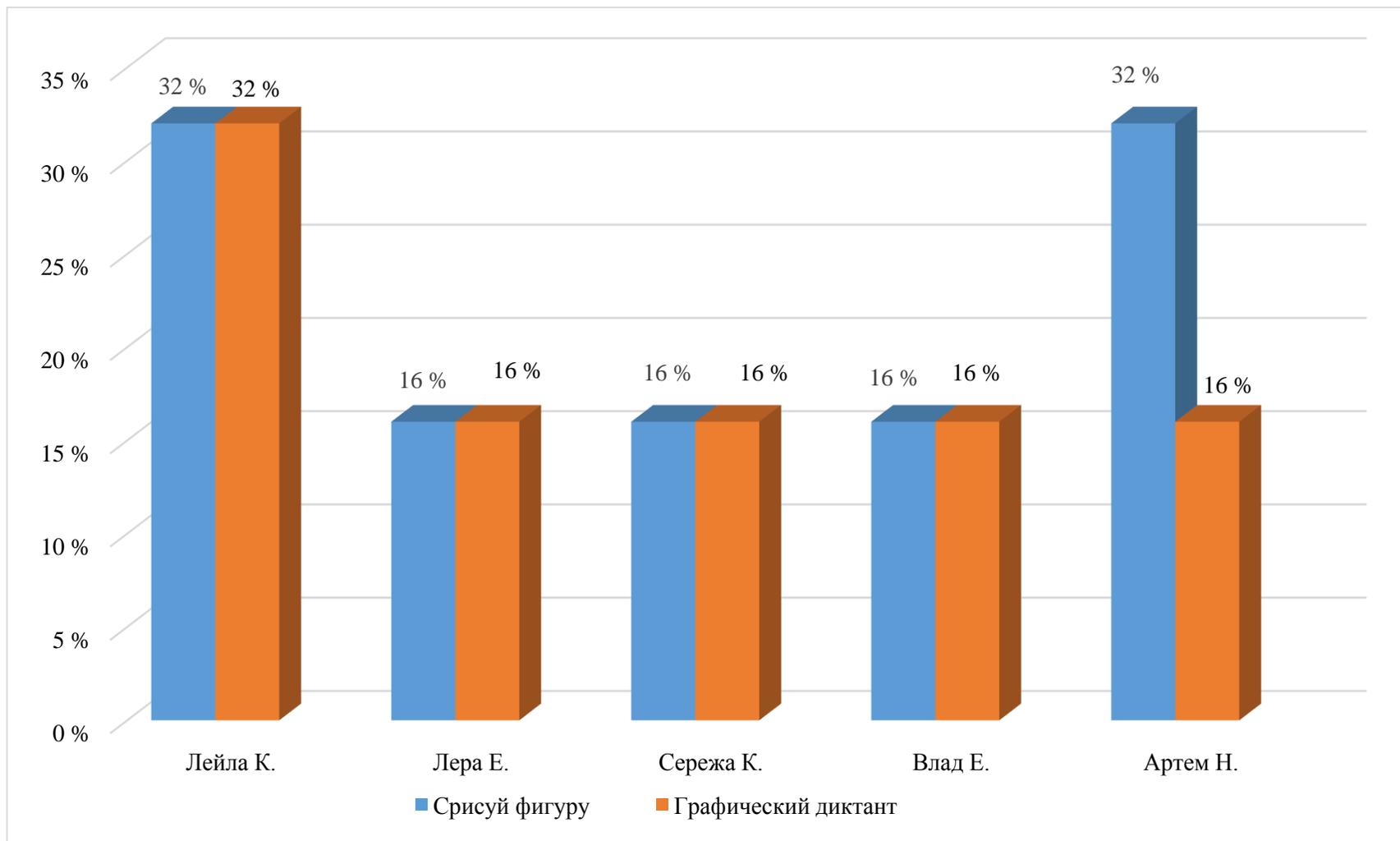


Рисунок 2 — Уровни сформированности зрительно-пространственных функций и зрительно-моторной координации у учащихся 2-го класса

Проведя качественный анализ можно сказать, что ученикам не удавалось воспроизвести узор, который соответствует образцу по величине, элементам по методике «Срисуй фигуру».

Лера Е. допускала ошибки, рисовала медленно и не аккуратно. Наблюдался постоянный сдвиг листа левой рукой с места, не могла контролировать движения карандаша.

Сережа О., Сережа К. отрывали карандаш от бумаги. Графические навыки этих школьников сформированы на низком уровне, линия рисунка неровная, размер не соответствует образцу. Несформированность зрительно-моторных координаций учащихся не позволяла им координировать свои движения. Дети не могли срисовать простые геометрические фигуры, пересекающиеся линии, буквы, цифры с соблюдением размеров, пропорций.

У Влада Е. наблюдалась скованность движений, сильное мышечное напряжение (сильный либо очень слабый нажим), помощь другой рукой.

При выполнении задания «Графический диктант», в котором требовалось слуховое сосредоточение, у учащихся выявились сложности с восприятием инструкции со словами пространственного значения, например, верх, влево и т. д.

По результатам исследования зрительно – пространственные функции и зрительно-моторная координация у учащихся экспериментальной группы еще до конца не сформированы.

Таким образом, можно сделать вывод, что 100 % учеников, участвующих в эксперименте, показали низкий уровень сформированности навыков письма, у 83% учащихся выявлен низкий уровень сформированности неречевых функций. Ученикам, показавшим низкий уровень требуется специальная

коррекционно-развивающая работа по формированию правильной письменной речи и неречевых функций. С детьми экспериментальной группы мы будем проводить специальные логопедические занятия с использованием разработанных нами коррекционно-развивающих упражнений по устранению оптической дисграфии.

### **3.3 Содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников с оптической дисграфией**

Данные, полученные в ходе анализа специальной литературы и проведенного эксперимента, свидетельствуют о том, что при оптической форме дисграфии дети обладают довольно большим потенциалом и в результате правильно организованного коррекционного воздействия могут достигнуть значительных успехов в развитии письменной речи, моторных и психических функций.

Результаты первичной диагностики легли в основу построения плана коррекционной работы по устранению оптической дисграфии у младших школьников. Нами был организован формирующий эксперимент. Экспериментальной базой послужило Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «СОШ № 9». По результатам логопедического обследования письменной речи 6 учащихся 2-х классов были зачислены в экспериментальную группу.

На основе результатов констатирующего эксперимента нами были получены данные о том, что у младших школьников выявлена оптическая дисграфия.

Цель формирующего этапа эксперимента — устранение оптической дисграфии у младших школьников с использованием комплекса коррекционно-развивающих упражнений.

Формирующий этап эксперимента продолжался в течение двух лет. Занятия проводились в школьном классе.

При составлении планирования и комплекса коррекционно – развивающих мероприятий, мы опирались на материалы Примерной основной образовательной программы начального общего образования, с опорой на общеобразовательную программу начальной школы (1-4) по русскому языку, автор Т. Г. Рамзаева, а также на рекомендации Р. И. Лалаевой, Л. В. Венедиктовой, И. Н. Садовниковой, М. А. Безруких, Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной, А. В. Ястребовой и др. [50, 25, 53, 7, 61].

Преодоление трудностей овладения письменной речью осуществляли с учетом принципов: комплексности, системности, патогенетического принципа, учета симптоматики и степени выраженности нарушений чтения и письма, опоры на сохраненные звенья психических функций и на анализаторное взаимодействие (обходного пути), принципов поэтапного формирования умственных действий, постепенного усложнения заданий и речевого материала с учетом «зоны ближайшего развития», развития речи в единстве с мышлением, индивидуализации и дифференциации используемых методов, приемов и средств с учетом имеющегося моторного и сенсорного опыта детей.

Коррекционно-развивающую работу по устранению нарушений оптической дисграфии осуществляли согласно четырем этапам психолого-педагогического сопровождения.

На подготовительном этапе организовали занятия, которые направили на создание предпосылок, обеспечивающих полноценное формирование письма. На основном этапе организовали занятия, которые направили на устранение оптической дисграфии. На основании проведенного обследования детей распределили в подгруппы (по 2–3 человека), для проведения подгрупповых занятий продолжительностью 20–30 минут. При необходимости проводили индивидуальные занятия (2–3 раза в неделю), их продолжительность соответствует 20–25 минутам.

Занятия проводили во второй половине дня не чаще 3 раз в неделю. Средняя непрерывная продолжительность различных видов деятельности не превышала 7–10 минут. Продолжительность одного занятия не превышала 40 мин. На каждом занятии давали задания для развития зрительного восприятия, внимания, памяти, конструктивных действий, динамического праксиса.

При устранении нарушений письма проводили работу в следующих направлениях:

а) развитие зрительного восприятия (включая развитие зрительного и буквенного гнозиса);

б) развитие слухового восприятия;

в) развитие объема, распределения, концентрации и устойчивости внимания;

г) уточнение и расширение объема зрительной и слуховой памяти;

- г) формирование пространственного восприятия;
- д) развитие мелкой моторики и зрительно-моторной координации;
- е) дифференциация смешиваемых букв изолированно, в слогах, словах, предложениях, текстах.

В Таблице 8 представили методы и приемы, которые мы использовали для преодоления оптической дисграфии в ходе психолого-педагогического сопровождения.

Таблица 8 — Методы и приемы коррекционной работы при оптической дисграфии

Направление	Метод и прием
1	2
Развитие зрительного восприятия	<ul style="list-style-type: none"> <li>- узнавание наложенных, зашумленных, контурных, силуэтных, недорисованных изображений, цифр, букв;</li> <li>- узнавание цифр и букв в непривычном ракурсе;</li> <li>- нахождение сходств и различий в предметах и явлениях;</li> <li>- восстановление по неполным изображениям целого;</li> <li>- конструирование фигур, букв, цифр, цифр из отдельных элементов;</li> <li>- узнавание изображения- нелепицы «Где ошибся художник?»</li> </ul>
Развитие слухового восприятия	<ul style="list-style-type: none"> <li>- упражнения на дифференциацию звуков, различение по тональности, высоте и длительности;</li> <li>- воспроизведение ритмического рисунка на слух;</li> <li>- игра «Поймай звук»</li> </ul>
Развитие объема внимания	<ul style="list-style-type: none"> <li>- запоминание слов, состоящих из набора букв, не несущих смысловую нагрузку;</li> <li>- запоминание 10 слов, предложений;</li> <li>- таблицы Шульте;</li> <li>- корректурные пробы</li> </ul>

Продолжение таблицы 8

10	2
Развитие распределения внимания	<ul style="list-style-type: none"> <li>- упражнение на одновременное выполнение нескольких действий (чтение, запоминание текста и счет постукиваний карандашом, рисование и подсчет хлопков)</li> <li>- нахождение слов в буквенном потоке буквенного сочетания;</li> <li>- корректурные пробы (выделение разными способами нескольких букв, цифр);</li> <li>- шифровальные диктанты</li> </ul>
Развитие концентрации и устойчивости внимания	<ul style="list-style-type: none"> <li>- игра «Переплетенные линии»</li> <li>- списывание набора буквенных сочетаний с доски, карточки;</li> <li>- рисование узоров, орнаментов по точкам, образцу, симметричным в зеркальном отражении;</li> <li>- нахождение отличий в изображении;</li> <li>- кодирование фигур, цифр по образцу (модификация методики Пьера-Рузера);</li> <li>- лабиринты;</li> <li>- шифровальные диктанты</li> </ul>
Развитие зрительной слуховой памяти	<ul style="list-style-type: none"> <li>- игра «Что изменилось?». «Чего не стало?»</li> <li>- запоминание набора слогов, слов. Словосочетаний, предложений;</li> <li>- запоминание пар слов;</li> <li>- слуховые диктанты</li> </ul>

*Продолжение таблицы 8*

1	2
Развитие пространственной ориентации	<ul style="list-style-type: none"><li>- графические диктанты;</li><li>- упражнения с предлогами, обозначающими пространственные отношения;</li><li>- дорисовывание целого изображения по части;</li><li>- упражнения на отработку пространственных отношений;</li><li>- упражнения на определение места звука в слове, предметов в ряду</li></ul>
Развитие Мелкой моторики пальцев рук	<ul style="list-style-type: none"><li>- пальчиковая гимнастика</li><li>- работа с ножницами мозаика, вышивание, лепка и перебирание мелких деталей, вязание и склеивание мелких деталей;</li><li>- работа с лекалами, трафаретами, шнуровками;</li><li>- штриховка, раскрашивание;</li><li>- рисование по точкам, по пунктирам;</li></ul>
Развитие зрительно-моторной координации	<ul style="list-style-type: none"><li>- графические диктанты;</li><li>- рисование по точкам, пунктирам;</li><li>- работа по зрительно-двигательным траекториям;</li><li>-лабиринты</li></ul>

Примерная программа коррекционной работы и комплекс упражнений, который использовали на подготовительном этапе представлены в Приложениях В, Ж.

Особое внимание на подготовительном этапе уделили формированию пространственного восприятия и пространственных представлений. В ходе коррекционной работы развивали у учащихся зрительно-пространственные функции, что позволило в дальнейшем сформировать четкие зрительные образы букв и навык быстрого различения графически сходных букв.

Проводили упражнения на ориентировку в схеме собственного тела и на ориентировку в окружающем пространстве.

Много упражнений предложили по различению пространственного восприятия букв. Например:

- определить пространственные отличия похожих друг на друга букв (например: *p* – *ь*, *c* – *э*, *z* – *m*);

- пририсовать к начерченным на листе бумаги вертикальным линиям недостающие элементы букв (*p*, *ь*, *z*, *m*, *в*, *ф*, *к*) по образцу, а затем (*а*, *у*, *и*, *л*) по образцу;

- «превратить» несколько небольших нарисованных кружков в буквы (*ю*, *ф*, *р*, *б*) по образцу;

- нарисовать на листе бумаги правильно изображенные буквы и эти буквы в зеркальном отражении. Ребенок должен показать правильно изображенные буквы;

- «превратить» нарисованную букву в другую по памяти. Например: *ь* – *в*, *ь* – *ы*, *c* – *о*, *о* – *ф*.

Примерные конспекты занятий с учащимися по устранению оптической дисграфии представлены в Приложении 4.

На занятиях использовали тетрадь «Коррекция оптической дисграфии» разработанную О.С.Яцель, со специальными упражнениями, при помощи которых развивали зрительное восприятие, зрительную память, тонко-координированные движения рук учащихся, формировали зрительно-моторную координацию. Количество и последовательность таких заданий определяли индивидуально с учетом того, что нарушено и в какой степени. Индивидуальный подход осуществлялся с учетом результатов диагностики [70].

На основном этапе наиболее полезным и эффективным способом восстановления оптического образа буквы, а также тонкого дифференцированного восприятия букв, близких по своему рисунку (*н, п, и*), применили прием "реконструкции буквы". Эти упражнения сначала проводили на уровне материальной формы действия: ученики из одной данной буквы (деревянной или пластмассовой и др.) составляли все возможные другие буквы, дополняя ее каждый раз недостающими для другой буквы элементами, или устраняя лишние элементы из данной буквы.

После серии последовательных операций, включающих опору на вербальный осознанный анализ конструкции буквы, предлагали ученикам выполнить серии этих же операций, но уже на материализованном уровне – дорисовывание заданной буквы, и, наконец, на уровне представлений (устно перечислить все буквы, которые можно построить из заданной буквы путем ее реконструкции). Эти действия предлагали только после относительно восстановленного знания букв алфавита. Эти занятия проводили систематически и в течение длительного времени.

Другое упражнение – осознанный сравнительный вербальный анализ строения букв. Предлагали ученикам самостоятельно найти из выложенных букв сходные по внешнему виду и объяснить, в чем сходство и в чем их различие.

Далее, начертание букв предлагали запомнить по словесной характеристике их конструкции. Например, буква *о* как «кружок» или «ноль», буква *с* – как «полукруг», буква *ж* – «большой жук».

На занятиях использовали метод нахождения слов, начинающихся на одну и ту же букву. Работу вели с опорой на соответствующие предметные картинки. Предлагали записать слова в столбик следующим образом:

*н(ога)*  
*н(асос)*  
*н(осок)*  
*н(ора)*  
*н(ос)*

Затем предлагали другую группу картинок, на которых изображены предметы, названия которых начинаются с другой буквы, близкой по оптическому признаку, и слова тоже записываются в столбик.

На следующем занятии учащимся вперемешку предъявляли картинки, и предлагали разложить их в две группы, обозначенные на столе буквами, например, *н* и *п*. Эти упражнения проводили со всеми буквами, усложняя сочетания букв и увеличивая объем для одновременного их сравнения.

Постепенно, по мере улучшения умения распознавания букв, вводили упражнения по восстановлению знания рукописных букв. На занятиях предлагали разные виды диктантов,

например диктанты наиболее распространенных имен и фамилий, а также диктанты названий предметов, наиболее близких для младшего школьника. Многократное письмо диктантов имен и фамилий, привычных слов, начинающихся на ту или другую букву, помогало восстанавливать ее оптический образ через:

а) сохранный моторный образ буквы;

б) ее связь с определенными упроченными смысловыми связями;

в) с определенными эмоциями, возникающими в связи с написанием слов.

При чтении текстов предлагали находить и подчеркивать отрабатываемые буквы, или буквы похожие друг на друга, или буквы соответствующие данным рукописным и т. д.

Далее предлагали упражнения для закрепления оптического образа рукописной и печатной буквы, но уже не отдельно, а внутри слова, где все буквы находятся в сочетании друг с другом и поэтому требуют наиболее тонкого оптического анализа при письме и чтении. Работа по анализу строения буквы внутри слова способствовала восстановлению обобщенного и в то же время константного оптического ее образа. Для этого анализ структуры буквы (особенно это касается рукописного шрифта) проводили не отдельно, а внутри слова. Применяли прием вербального анализа при сравнении оптически сходных букв. Для сравнительного анализа подбирали слова, включающие буквы, близкие по оптическому рисунку и наиболее трудные для учащихся. Проводили много упражнений по письму отдельных букв и целых слов с опорой на моторный двига-

тельный образ (письмо букв, слов в воздухе рукой, письмо с закрытыми глазами).

Материал, помогающий учащимся откорректировать ошибки на уровне написания буквы и слога и проконтролировать свою работу, научиться соотносить звук и букву, различать буквы, сходные по написанию представлен в Приложении Ж.

Важную роль при обучении написанию букв играет конкретная роль графических норм, осуществляемая на двух уровнях – кинестетическом ощущении и зрительном восприятии. Для формирования кинестетического праксиса использовали упражнения на прописывание в воздухе определенных фигур. Прежде чем приступить к ее прописыванию, ученики рассказывали о ней: определяли точку начала движения, характер воображаемых линий, обращали внимание на направление движения. Затем ученики карандашом прописывали предложенную фигуру в воздухе тремя способами, по 4-5 раз каждым из них.

Первый – рука выполняет крупные движения от плеча. Второй – рука опирается на локоть, работает только кисть, сгибаясь в запястном суставе, от чего размер выписываемого в воздухе образца естественно уменьшается. Третий – опора на локоть, работают только пальцы, плечевой сустав отводит руку в сторону. На кончик карандаша надевали пенопластовый шарик, чтобы он был лучше виден. Когда ребята поняли и освоили механизм работы руки, первый способ исключили и предлагали обводить фигуры, нарисованные не только на доске, но и на листе бумаги.

Для развития кинестетического праксиса использовали упражнения с исключением зрительного контроля. Упражне-

ния на усвоение общего графического образа объекта выполняли на белой нелинованной бумаге. При выполнении придерживались определенной последовательности:

1. Образец буквы написан на бумаге слева сверху. Получив задание, ученику предлагали воспроизвести букву, зрительно контролируя свою работу. Ученик комментирует движение пальцев и кисти (описывает словами форму образца и последовательность операций). Затем пишет букву второй раз, глядя на образец. Таким образом, объект письма оказывается в области бокового зрения. Концентрировали внимание учеников на ощущениях движение пальцев и кисти. Очертания написанной буквы сравнивали с образцом. Предлагали написать таким способом буквы для прочного усвоения двигательного образа. Далее предлагали с закрытыми глазами написать букву один раз, только по двигательной памяти, потом предлагали сверить написанное с образцом. В случае ошибки ученики характеризовали ее и снова писали букву, закрыв глаза, и опять проверяли.

2. Образец написан на доске. Сначала ученики устно характеризовали образец, а затем воспроизводили несколько раз на листе, глядя на то, что пишут. После каждой буквы сверяли ее с образцом. Подготовившись таким образом, ученики писали букву один раз на бумаге, глядя на доску и соотнося зрительный образ с двигательными ощущениями. Основное внимание направляли на кисть и пальцы руки. Потом дети сверяли написанное с образцом.

3. Образец одной и той же буквы написан на бумаге два-три раза. Ученики выполняли упражнение по варианту 1 с той

разницей, что писали заданное число букв, стараясь сохранить одинаковый наклон.

4. Упражнение выполняется по варианту 3, но образец написан на доске.

Упражнения на развитие умения чувствовать размер объекта выполняли на белой нелинованной бумаге.

1. В левом верхнем углу листа представлен образец буквы. Сначала ученики воспроизводили его несколько раз, глядя на то, что пишут, но внимание при этом направлено на ощущение движений пальцев и всей кисти. Затем они работали, глядя на образец и стараясь запоминать не только форму, но и свои движения. Количество определял каждый ребенок самостоятельно. Далее ученики закрывали глаза и писали букву несколько раз, стараясь выполнять движения, одинаковые по конфигурации и по размаху.

2. Такое же упражнение выполняли по образцу, представленному на доске. Дети писали букву один раз, глядя на него и стараясь запомнить свои движения, а потом сразу выполняли ее второй и третий раз, пытаясь сохранить размер. Затем ребята сравнивали свои объекты по величине и делали выводы об успешности первой попытки. После каждых трех-четырех букв дети смотрели на свою запись и контролировали правильность выполнения задания.

Упражнения на развитие умения ощущать и контролировать движение кисти вправо по строке выполняли на бумаге, разлинованной в одну широкую линейку. Расстояние между линиями должно быть не менее 1,5 см. Объект контроля – умение сохранять ровность строки.

1. Ученики писали строчку элементов, глядя только на образец в начале строки.

2. Глядя на образец в начале строки, дети писали букву несколько раз, запоминая, в каком направлении движется кисть. Для облегчения работы рисовали в конце строчки красный кружок. Потом предлагали проанализировать работу. Затем упражнение повторяли на следующей строке.

Работу над дифференциацией букв, имеющих кинетическое сходство, начали с уточнения оптико-пространственных дифференцировок на действиях с картинками, геометрическими фигурами, мозаикой. Для упражнений в конструировании и реконструировании букв использовали счетные палочки или картонные элементы букв. Упражняли в анализе состава и структуры графического знака; в синтезе его из элементов; в сравнительном анализе букв. Вначале реконструкцию букв проводили в наглядно-действенном плане, а затем — отвлеченно, т.е. по представлению. Переходя к рукописному шрифту, дети упражнялись в записи чередующихся элементов букв, смешиваемых по кинетическому сходству: по образцу, по исходной инструкции, под команду — с постепенным убыстрением темпа.

Мы учили детей выделять «опорные», сигнальные признаки, отличающие смешиваемые буквы (и, соответственно, обозначаемые ими звуки). Последовательность операций такова: поэлементная запись смешиваемых букв проводится с негромким проговариванием в двух вариантах: расчлененно и целостно. Во всех упражнениях главной целью явилось закрепление связи между фонемой — артикулемой — графемой — кинемой. Для контроля правильности включали все четыре анализатора.

При проведении работы по преодолению нарушений, выраженных в смешении букв, имеющих оптическое сходство, проводили уточнение оптико-пространственных представлений учеников и работу по различению конкретной пары букв, которые смешиваются в письме школьников. Большое значение уделяли уточнению способа начертания букв и их многократному прописыванию: обведение трафаретных букв, написание буквы по схеме, самостоятельно.

Как было сказано ранее, в ходе констатирующего эксперимента у учащихся были выявлены ошибки по типу оптической дисграфии. В таблице 9 представили коррекционные упражнения при трудностях написания букв.

Таблица 9 — Коррекционные упражнения по устранению оптической дисграфии у младших школьников

Ошибка на письме	Коррекционное упражнение
<p>Смещение графически схожих букв, отличающихся дополнительными элементами (и-ш, п-т, х-ж, л-м)</p>	<p>1 Сравнение букв по начертанию. Сколько элементов используется при написании каждой буквы? Какие элементы одинаковые? Чем отличаются эти буквы?</p> <p>2 Послушайте звуки, слоги и слова и поднимите соответствующую букву – у или и. Звуки: и, а, у, и, щ, и, у, в, о, и, и, у. Слоги: по, пи, ту, ву, ви, ли, лу, жу, цу, чи. Слова: лужа, книга, куры, лист, минута, очки, уроки.</p> <p>3 Вставьте буквы б — д в слова текста и прочитайте. Летом ...ратья ...ыли в ...еревне у ...а...ушки и ...е...ушки. Не...алеко от ...еревни ...ежала ...ыстрая речка. Каж...ый ...ень ...ети лю...или у...ить там ры...у с утра и ...о о...е...а. Потом спешили в лес за гри...ами и яго...ами. А вечером ...ратья ра...отали в огоро...е вместе с ...е...ушкой и ...а...ушкой.</p> <p>4 Найдите буквы П – Т и подпишите под ними цифру 2 или 3:</p>

Продолжение таблицы 9

1	2
	<p>5 Прочитайте слоги, опираясь на количество ножек букв П – Т.  //У //а ///а //у/// ///ы //я //о/// ///а/// е/// //ё</p>
<p>Смещение букв, состоящих из одинаковых элементов, различно расположенных в пространстве (в-д, т-ш)</p>	<p>1 Сравнить картинки и найти отличия  2 Предложить «зашумлённые» рисунки – найти птиц среди ветвей  3 Сделать выбор из всех букв алфавита, сходных по начертанию букв;  4 Называть написанные рядом сходные по начертанию буквы (печатные и рукописные), узнавать недописанные буквы и буквы, наложенные друг на друга, конструировать буквы из элементов, находить неправильные буквы. Кроме того, можно предложить ребенку задания по «переделыванию» букв, т. е. сделать из одной другую;  5 Осуществлять письмо под диктовку оптически сходных букв, а также слогов и слов, включающих эти буквы;  6 Расшифровывать слова, находить ошибки.  Расшифруй и запиши слова.  1 = б ! = д по!1оро!ок, 1лю!о, 1у!ильник, !о1ро!ушный.  2 = п 3 = т 2ар3а, 2ло3ник, 2о3о2, 2ло3.     – п     – т   ор  ной   ос  авил за  ла  ку на   аль  о.</p>

Продолжение таблицы 9

1	2
	<p>Исправь ошибки, найди правильное слово. бубина дудина будина бидуна дубина дубна Найди и исправь ошибки Воп таучок тлепёт понкую паупинку. Обнажбы лесоруды свалили дуд.</p>
Зеркальное написание букв	<p>1 Нахождение букв в геометрических фигурах. Например, в приведенном квадрате предлагается отыскать спрятавшиеся буквы: о, у, и, м, п, г, т, с, р, л, х, э и т. д. Чтобы легче было увидеть букву, дети параллельно выкладывают контур из палочек.</p> <p>2 Поиск букв, наложенных друг на друга. Необходимо выделять буквы, написанные одна на фоне другой.</p> <p>3 Реконструирование букв. Например: из буквы П можно сделать букву Н, передвинув одну палочку.</p> <p>4 Определение букв, которые можно выложить из трех (И, А, П, Н, С, Ж) и из двух элементов (Г, Т, К).</p> <p>5 Конструирование букв из элементов: овал, полуовал, длинная и короткая палочка.</p>

Продолжение таблицы 9

1	2
	<p>6 Письмо смешиваемых букв под диктовку. Буквы диктуются в неопределенной последовательности, чтобы исключить возможность догадки, например: э, э, е, е, е, э, э.</p> <p>Перед записью каждой буквы ученик должен сказать, из каких элементов она состоит.</p> <p>7 Письмо слогов, а затем и слов с этими буквами, например: си, ба, да, эх, ем; собака, этажи, ель.</p>
<p>Пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковые элементы.</p> <p>Добавление лишних элементов</p> <p>Неправильное расположение элементов букв</p>	<p>1 Конструирование букв из пластилина, теста, мозаики, крупы, палочек, спичек, карандашей, изображать пальцами</p> <p>2 Нахождение «спрятавшихся букв»</p> <p>3 Игра «Полубуковка» дорисовать недостающие элементы так, чтобы получились полубуквы</p> <p>4 «Превращение буквы» – из одной буквы получить другую (добавить или изменить только один элемент):</p> <p>ы-ь-в-з</p> <p>т-г-п-н-и</p> <p>5 «Правильно-неправильно» отыскать только правильно написанные буквы</p> <p>6 Упражнения: «Скопируй узор», «Найди отличия»</p>

На этом этапе перешли к письменным упражнениям.

Дифференциацию букв на письме осуществляли в следующем порядке: сначала закрепляли одну букву из пары, затем – вторую, и только после этого предлагали задания на речевом материале, включающем обе смешиваемые буквы. Речевой материал подбирали так, чтобы в период работы над одной буквой избежать написания второй. Таким образом, учитывая принцип «от простого к сложному», дифференциацию букв на письме осуществляли сначала изолированно, затем в слогах, словах, предложениях и текстах.

В своей работе мы использовали следующие виды письма:

Списывание: а) с рукописного текста, б) с печатного текста, в) осложненное заданиями логического и грамматического характера.

В процессе выполнения письменных упражнений внимательно следили как за направлением письма в целом (строка заполняется слева направо), так и за способом написания каждой буквы: элементы в буквах дописываются только с правой стороны и в направлении сверху вниз.

В Приложении 7 представлены письменные упражнения по дифференциации оптически сходных букв, которые использовали в коррекционной логопедической работе.

Основной принцип всех письменных упражнений состоял в том, что перед записью каждой буквы, слога, слова и т.д. ученики проговаривали, каждую из «сомнительных» букв которую собираются написать. Такие предварительные «отчеты» очень важны для предупреждения ошибочного написания букв, без чего невозможна выработка правильных и устойчивых зрительно-двигательных стереотипов слов.

Эффективность коррекционной работы зависит от возможности переноса в повседневную жизнь навыков, приобретенных на занятиях, поэтому логопедическое сопровождение должно осуществляться в тесной взаимосвязи между психологом, логопедом, родителями, педагогами.

Успешное осуществление коррекционной работы зависит от контакта учителя-логопеда с учителями начальных классов. Мы познакомили педагогов со спецификой и видами речевых нарушений, затрудняющих успешное овладение учениками чтением и письмом, обратили внимание коллег на необходимость дифференцированного подхода к обучению школьников с проблемами в обучении, познакомили педагогов с методами и приемами логопедической работы, которые они могут успешно использовать на уроках.

Мы приглашали учителей на открытые занятия, разработали цикл памяток и информационных буклетов, посвященных вопросам преодоления дисграфии. Памятку для учителей начальных классов по работе с детьми с дисграфией представили в Приложении 3.

Работу по коррекции оптической дисграфии осуществляли при активном участии и поддержке родителей. В связи с этим работа с родителями составляла еще один важный блок логопедического сопровождения детей с оптической дисграфией. Использовали такие формы работы, как индивидуальное и групповое консультирование, выступления на родительских собраниях, размещали материалы на информационном стенде для родителей, разработали рекомендации для закрепления навыков в домашних условиях (Приложение 9). Приложений только 8 и обозначены они буквами, указать верную букву.

Таким образом, обнаруженные у младших школьников специфические нарушения письма и других психических функций определили необходимость дифференцированного комплексного подхода к коррекционной работе по преодолению дисграфии. В ходе психолого-педагогического сопровождения подобрали комплекс специальных упражнений по преодолению оптической дисграфии. Психолого-педагогическое сопровождение детей с оптической дисграфией является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, в рамках которого у них происходит развитие памяти, внимания, мышления, коррекция речевых нарушений. В обучении и воспитании детей, страдающих оптической дисграфией, немаловажную роль играет взаимосвязанная, слаженная работа специалистов — учителей, учителей-логопедов, педагогов-психологов, медицинских специалистов с целью сопровождения детей, а также их родителей.

### **3.4 Анализ экспериментальной работы**

Контрольный этап эксперимента был направлен на решение задачи: выявить эффективность применения комплекса коррекционно-развивающих упражнений, установить, в какой степени он способствовал преодолению оптической дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы.

Мы использовали аналогичные методики, что и на этапе констатирующего эксперимента. Речевой материал подобрали с учетом программных требований 3 класса (эксперимент про-

должался в течение двух лет и обучающиеся перешли в третий класс. Речевой материал для контрольной диагностики представлен в Приложении 1.

Качественный анализ показал, что те методики, которые вызывали трудности у детей на этапе констатирующего эксперимента, были выполнены детьми экспериментальной группы и лишь у одного ученика вызывали незначительные затруднения. Это хорошо видно из количественного анализа, который мы отразили в таблицах и на рисунках.

Таблица 10 — Результаты состояния письменной речи младших школьников (контрольный эксперимент)

Ф. И. ребенка	Самостоятельное письмо	Слуховой диктант	Списывание	Диктант
1 Лейла К.	с	с	с	с
2 Лера Е.	с	с	с	н
3 Сережа К.	с	с	с	с
4 Влад Е.	с	с	с	с
5 Сережа О.	с	н	с	н
6 Артем Н.	с	с	с	с
Примечание – с — средний; н — низкий				

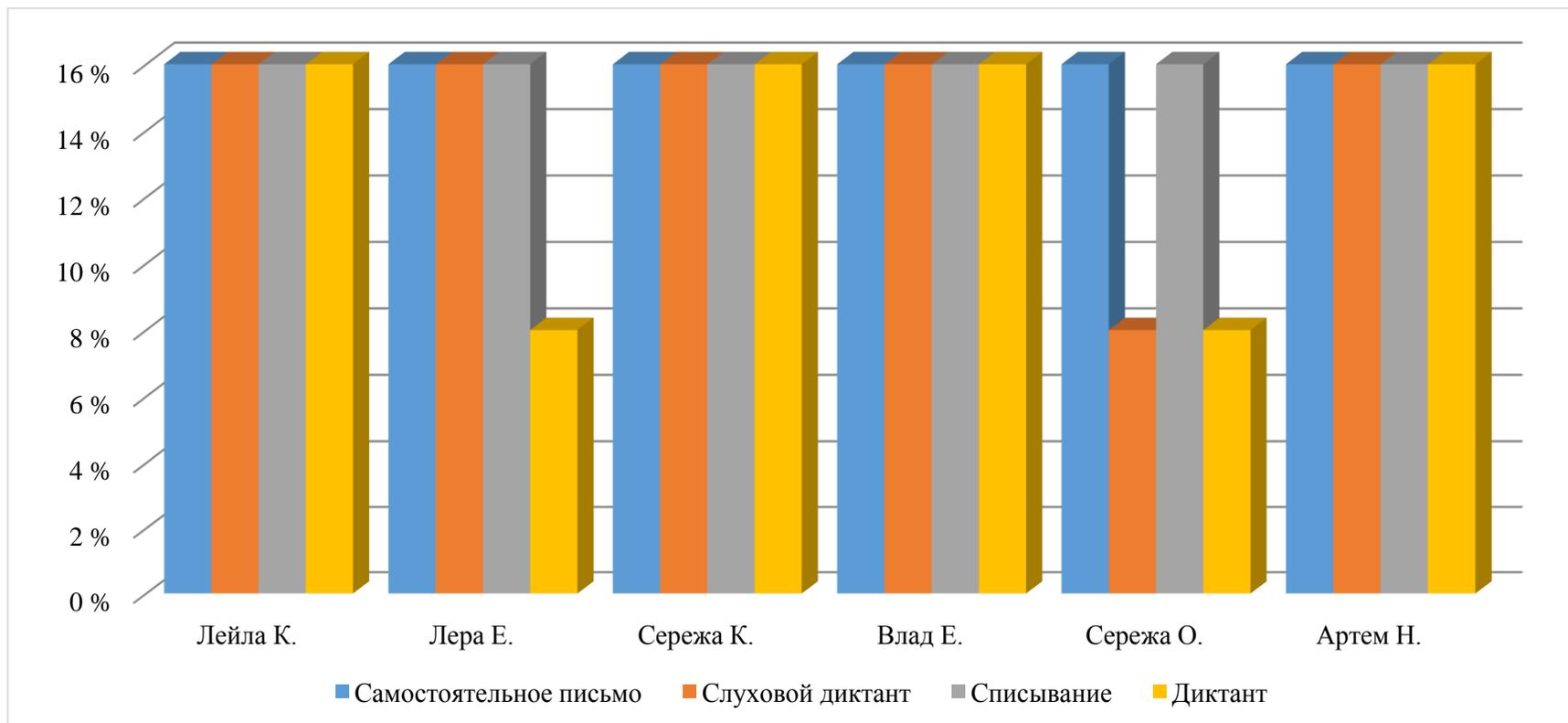


Рисунок 3 — Результаты состояния письменной речи учащихся на этапе контрольного эксперимента

Качественный анализ контрольного эксперимента показал, что учащиеся все еще допускают ошибки в письменных работах. Но количество ошибок у учащихся по сравнению с констатирующим экспериментом значительно уменьшилось. Стоит отметить и тот факт, что учащиеся научились сами находить свои ошибки и исправлять их.

Частоту встречаемости специфических ошибок у учащихся 3-их классов можно проследить на рисунке 4.

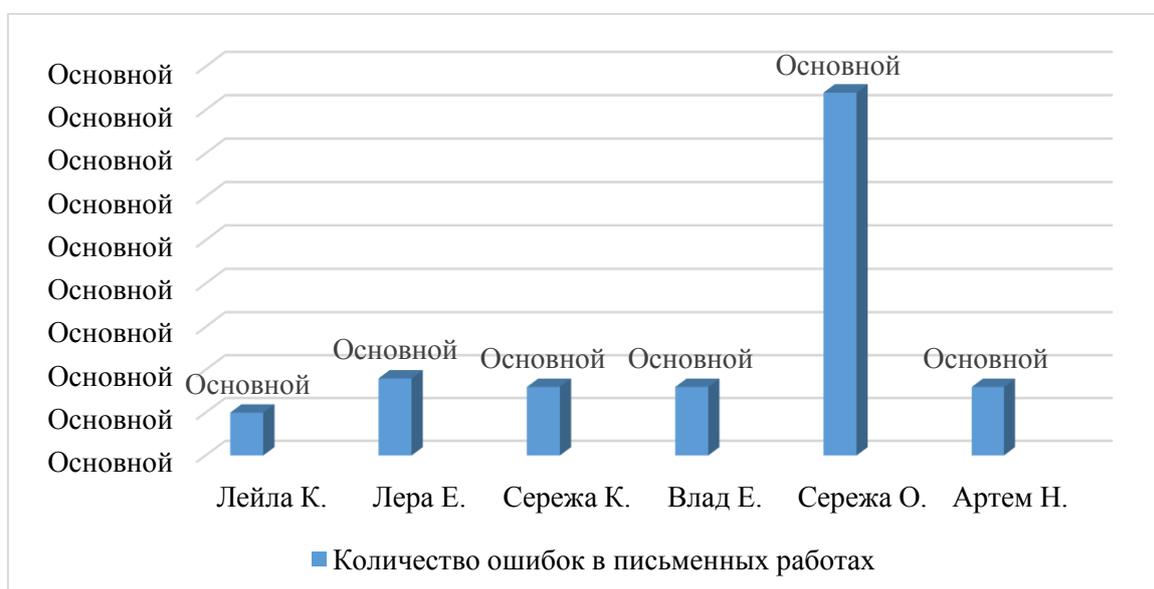


Рисунок 4 — Количество специфических ошибок у учащихся на контрольном этапе эксперимента

Мы наблюдаем уменьшение количества оптических ошибок на письме, что говорит о положительной динамике. Во 2-ом классе было выявлено 6 учеников с оптической дисграфией, в 3-ем классе выявлен 1 ученик (Сережа О.). У остальных учащихся количество оптических ошибок значительно снизилось. Кроме того, 2 ученика из 2 класса повысили свои четвертные

оценки по русскому языку, за первую четверть в 3 классе получили отметку «4».

Качественный анализ показал, что состояние письменных работ у учеников экспериментальной группы после коррекционно-развивающей работы значительно улучшилось.

В письменных работах, как на логопедических занятиях, так и в классе у Артема Н. и Лейлы К. значительно уменьшились стойкие специфические дисграфические ошибки.

У Леры Е. снизилось количество таких ошибок, как пропуски букв, исчезли ошибки на слитное написание слов с предлогами.

У Влада снизились ошибки: пропуски и вставки лишних букв; исчезли: замены букв по графическому сходству, слитное написание слов с предлогами.

Таблица 11 — Сводные данные диагностики на этапе контрольного эксперимента

Ф. И. ребенка	Навык письменной речи		Неречевая функция	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
1 Лейла К.	низкий	средний	средний	средний
2 Лера Е.	низкий	средний	низкий	средний
3 Сережа К.	низкий	средний	низкий	средний
4 Влад Е.	низкий	средний	низкий	средний
5 Сережа О.	низкий	низкий	низкий	низкий
6 Артем Н.	низкий	средний	низкий	средний

Качественный анализ показал, что значительно повысился уровень зрительно – пространственных функций и зрительно-моторной координации у учащихся экспериментальной группы (Таблица 12). Мы обобщили результаты полученные в ходе констатирующего и контрольного этапов эксперимента и представили на рисунке 5.

Таблица 12 — Анализ результатов состояния неречевых функций у младших школьников

Ф. И. ребенка	Срисуй фигуру		Графический диктант	
	Кол-во баллов	Уровень	Кол-во баллов	Уровень
1 Лейла К.	2	с	2	с
2 Лера Е.	2	с	1	н
3 Сережа К.	2	с	2	с
4 Влад Е.	2	с	2	с
5 Сережа О.	1	н	1	н
6 Артем Н.	2	с	2	с
Примечание – с — средний; н — низкий				

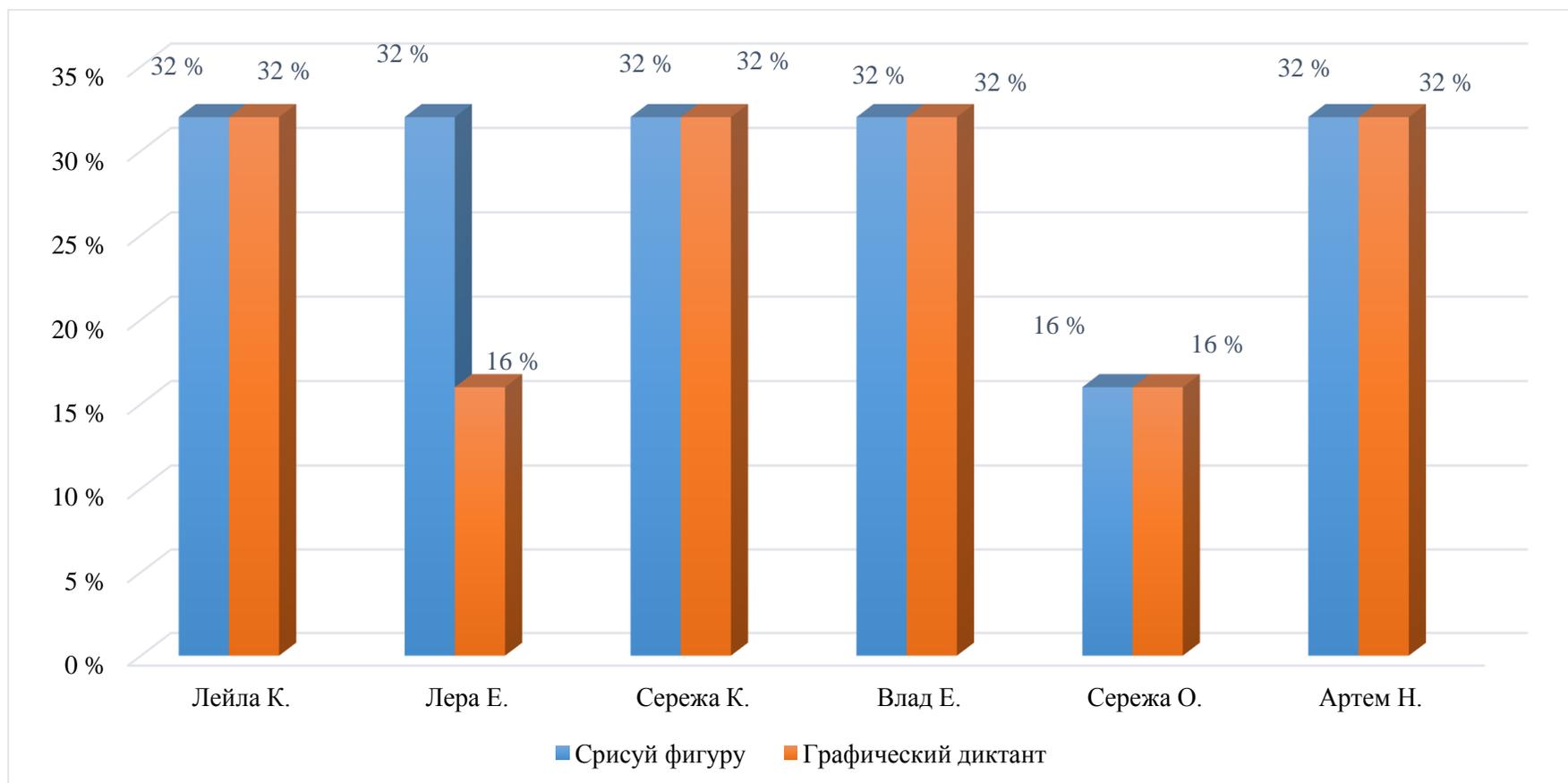


Рисунок 5 — Результаты «Срисуй фигуру» и «Графический диктант» у учащихся на этапе контрольного эксперимента

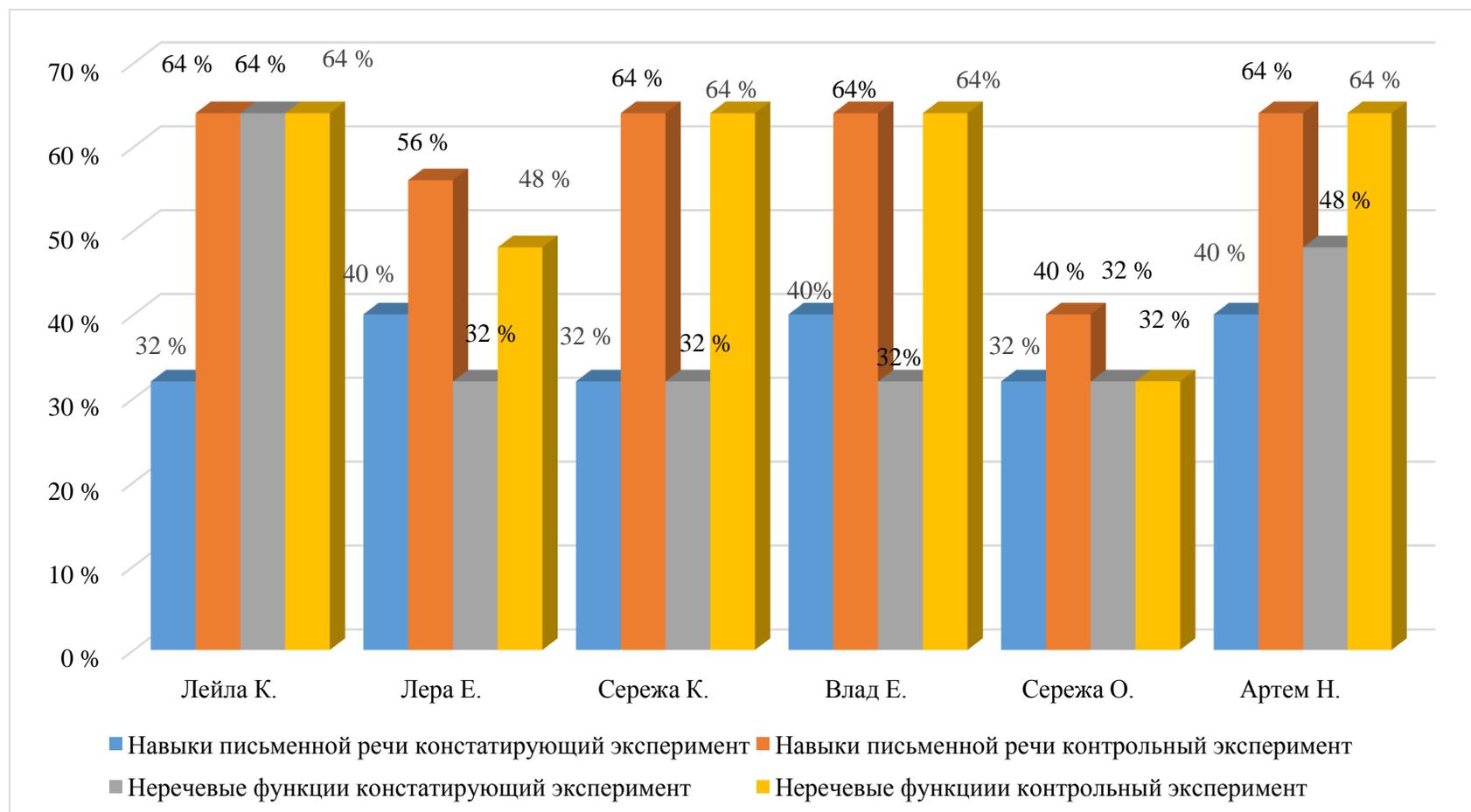


Рисунок 6 — Сравнительные данные уровня сформированности письма у учащихся 3-х классов

Можно сделать вывод, что у 5-го учащегося повысился уровень сформированности навыков письменной речи, так на констатирующем этапе у этих школьников был низкий уровень (32 %), на контрольном этапе уровень поднялся до среднего (64 %). Только у одного мальчика Сережи К. уровень не изменился, в связи с тем, что мальчик не посещал дополнительные занятия, не выполнял дома рекомендации учителя.

Результаты контрольных диктантов и списываний показали, что выбранный нами комплекс специальных упражнений по устранению оптической дисграфии дал положительные результаты.

Сравнительные данные уровня сформированности навыков письменной речи и неречевых функций у младших школьников на этапе контрольного эксперимента:

- у 84 % учеников средний уровень успешности выполнения письменных заданий, у 84% учащихся средний уровень сформированности неречевых функций;

- 16 % учащихся показали низкий уровень сформированности письменных навыков, у 16 % учащихся низкий уровень сформированности неречевых функций.

Исходя из результатов контрольного эксперимента можно сделать вывод, что уровень владения письменной речью большинства детей экспериментальной группы хотя и не достиг возрастной нормы, но все-таки повысил качественную результативность.

Из выше представленных данных видно, что комплекс разработанных и апробированных нами специальных упражнений по устранению оптической дисграфии доказал свою эффективность и после проведения коррекционной работы у большинства учащихся заметно улучшились результаты по всем исследуемым параметрам.

### Выводы по главе 3

В данной главе мы изучили исходное состояние навыка письма у детей младшего школьного возраста, выявили уровень сформированности неречевых функций с учетом этапа обучения и требований школьной программы на момент обследования.

Результаты констатирующего эксперимента позволили сделать вывод о том, что у 6 (100%) учеников низкий уровень успешности выполнения письменных заданий. В письменных работах учащихся с низким уровнем выявлены преимущественно дисграфические ошибки по типу оптической дисграфии.

Полученные результаты позволили определить направление и содержание коррекционной работы по устранению оптической дисграфии у младших школьников в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал, что использование комплекса специально отобранных упражнений по преодолению оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста значительно повышает уровень владения письменной речью.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует об эффективности коррекционной работы, реализуемой на общеобразовательных занятиях, специально-организованных занятиях и во внеурочной деятельности с целью преодоления оптической дисграфии у младших школьников.

## Заключение

В монографии мы доказательно описали, что процесс психолого-педагогического сопровождения младших школьников с оптической дисграфией действительно актуален и может быть эффективным при правильной организации.

В процессе нашего исследования, мы изучили специальную психолого-педагогическую, медицинскую, психолингвистическую, логопедическую литературу по проблеме психолого-педагогического сопровождения младших школьников с оптической дисграфией.

Нами были подобраны экспериментальные методики для выявления нарушений письма и проведена работа по выявлению исходного состояния навыка письма у детей младшего школьного возраста, выяснили степень овладения грамотой с учетом этапа обучения и требований школьной программы на момент обследования.

По результатам констатирующего эксперимента у 100 % исследуемой группы отмечались стойкие дисграфические ошибки. Анализ ошибок позволил сделать вывод о том, что у учащихся оптическая дисграфия.

Работа по улучшению состояния письменной речи у детей младшего школьного возраста проводилась посредством апробации комплекса специально отобранных упражнений по преодолению оптической дисграфии на общеобразовательных занятиях, специально-организованных занятиях и во внеурочной деятельности, а также во время взаимодействия с другими специалистами общеобразовательного учреждения и родителями.

Контрольный эксперимент показал положительную динамику данной работы по сравнению с констатирующим экспериментом. Успешная коррекционная работа по устранению оптической дисграфии предполагала индивидуальный подход, учитывалась структура дефекта и особенности развития неречевых функций младших школьников.

Проанализировав результаты коррекционной работы, можно сказать, что предложенные ученикам упражнения по устранению оптической дисграфии активизировали деятельность учащихся, у них возникала заинтересованность в результате, они стали более внимательными. Ещё один положительный момент данного комплекса упражнений, состоит в том, что он безотметочный, дети не боялись ошибаться, а значит, они стали более уверенными в себе, в своих силах, у них повысилась самооценка, а значит, они стали более успешными.

Таким образом, мы экспериментально подтвердили возможность коррекции оптической дисграфии у младших школьников в процессе психолого-педагогического сопровождения. Цель работы достигнута, намеченные задачи решены.

## Библиографический список

1. **Азова, О. И.** Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников : специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Азова Ольга Ивановна; Московский государственный открытый педагогический университет им. М.А. Шолохова.– Москва, 2006. – 392 с. – Текст: непосредственный.

2. **Ахутина, Т. В.** Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. – М.: Детство – Пресс, 2001. – 295 с. – ISBN 978-5-9770-0162-5. – Текст : непосредственный

3. **Бадалян, Л. О.** Невропатология / Л. О. Бадалян. – М. : Академия, 2007. – 368 с. – ISBN 978-5-4468-0141-1. – Текст : непосредственный.

4. **Бабин, Г. В.** Формирование навыка фонемного анализа у детей с общим недоразвитием речи / Г. В. Бабкина, Н. А. Грассе. – Текст : непосредственный // Письмо и чтение : трудности обучения и коррекции. – М. : Из-во МПСИ ; Воронеж : Из-во НПО Модэк, 2001. – С.174–192.

5. **Барсукова, Л. А.** Логопедия для учителей, психологов, родителей : речевые нарушения, практикум логопеда, методики устранения нарушений, анализы текстов. Самопроверка / Л. А. Барсукова, Н. А. Румега, Н. Е. Земская. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 316 с. – ISBN 978-5-222-16357-3. – Текст: непосредственный.

6. **Битянов, М. Р.** Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянов. – М. : Совершенство, 1997. – 298 с. – ISBN 5-89441-007-Х. – Текст : непосредственный.

7. **Безруких, М. М.** Трудности обучения письму и чтению в начальной школе / М.М.Безруких – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2009. – 84 с. – Текст: непосредственный.

8. **Безруких, М. М.** Готов ли ребенок к школе? : методические рекомендации / Безруких М. М. – 2-е изд., дораб. – Москва : Вентана-Граф, 2006 (Ульяновск : Тип. "Печатный двор"). – 62 с. – ISBN 5-360-00041-4. – Текст: непосредственный.

9. Большая Российская энциклопедия Т.2: [в 30 т.] / научно-редакционный совет: председатель — Ю. С. Осипов и др. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2004. – 766 с. – ISBN 5-85270-320-6. – Текст : непосредственный.

10. **Выготский, Л. С.** Основы дефектологии / Авт. послесл. и коммент. Э. С. Бейн и др.] : Собрание сочинений. В 6-ти томах. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 5. – 369 с. – Текст: непосредственный.

11. **Гурьянов, Е. В.** Психология и методика обучения письму в букварный период / Е. В. Гурьянов, М. К. Щербак – М. : Учпедгиз, 1952. – 174с. – Текст: непосредственный.

12. **Гурьянов, Е. В.** Психология обучения письму. Формирование графических навыков письма / Е. В. Гурьянов – М.: Из-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1959. – 264 с. – Текст: непосредственный.

13. **Елецкая, О. В.** Организация логопедической работы в школе / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – М. : Творч. Центр Сфера, 2005 (ГУП Смол. обл. тип. им. В.И. Смирнова). – 189, с.- ISBN 5-89144-533-6.- Текст: непосредственный.

14. **Ефименкова, Л. Н.** Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Национальный книжный центр, 2015. – 319 с. – ISBN 978-5-4441-0087-5. – Текст: непосредственный.

15. **Жинкин, Н. И.** К вопросу о развитии речи у детей / Н. И. Жинкин.– Текст: непосредственный // Советская педагогика № 6, 1954. – С. 79-94.

16. **Иваненко, С. Ф.** К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников / С. Ф. Иваненко. – Текст: непосредственный // Дефектология. – 1984. – № 1. – С.14-21.

17. **Иншаков, О. Б.** Отражение зрительно-пространственных трудностей в письме первоклассников / О. Б. Иншакова, А. Н. Кричевец, Т. В. Ахутина. – Текст: непосредственный // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. – М. : Из-во МСГИ, 2006. – С. 44-49.

18. **Ишимова, О. С.** Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов : письмо : программно-методические материалы : учебное пособие для общеобразовательных организаций / О. А. Ишимова, С. Н. Шаховская, А. А. Алмазова. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 2018. – 124 с.– ISBN 978-5-09-062251-6. – Текст: непосредственный.

19. **Каше, Г. А.** Подготовка к школе детей с недостатками речи : Пособие для логопеда / Г. А. Каше. – М. : Просвещение, 1985. – 207 с. – Текст: непосредственный.

20. **Кольцова, М. М.** Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка : (Роль двигат. анализатора в формировании высш. нервной деятельности ребенка) / Акад. пед. наук СССР. Науч.-исслед. ин-т физиологии детей и подростков. – Москва : Педагогика, 1973. – 143 с. – Текст: непосредственный.

21. Комплект диагностических материалов по оценке и учету индивидуальных особенностей развития детей 5–7 лет // под ред. М. М. Безруких – М., 2006. – 133с. – Текст: непосредственный.

22. **Корнев, А. Н.** Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с. – ISBN 5-9268-0234-2.– Текст: непосредственный.

23. **Корнев, А. Н.** Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003.– 330 с. – ISBN 5-9268-0234-2. – Текст: непосредственный.

24. **Лалаева, Р. И.** Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников : (Формирование лексики и грамматики) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 1999. – 158 с. – ISBN 5-87852-109-1. – Текст: непосредственный.

25. **Лалаева, Р. И.** Нарушение чтения и письма у младших школьников: диагностика и коррекция : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов н/Д : Феникс; СПб. : Союз, 2004 – 218 с. – ISBN 5-222-05013-0; 5-94033-034-7.– Текст: непосредственный.

26. **Левина, Р. Е.** Нарушения письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т дефектологии. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 311 с.– Текст: непосредственный.

27. **Логинова, Е. А.** Дифференцированный подход в логопедической работе по устранению дисграфии у учащихся с задержкой психического развития : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Гос. пед. ун-т. – Санкт-Петербург, 1992. – 16 с. – Текст: непосредственный.

28. Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.; под ред. профессор Волковой Л. С. и Шаховской С. Н. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 677 с. – ISBN 5-691-00128-0.– Текст: непосредственный.

29. **Лурия, А. Р.** Письмо и речь. Нейролингвистические исследования : Учеб.пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / А.Р. Лурия. – Москва : Academia, 2002. – 345 с. – ISBN 5-7695-1011-0.– Текст: непосредственный.

30. **Каморина, Е. А.** Логопедическая работа с младшими школьниками при нарушении письма и чтения, обусловленных смешением букв по кинетическому сходству / Е. А. Каморина.– Текст: непосредственный // Логопед. – 2014. – № 2 – С. 88–95.

31. **Кодермятов, Р. Э.** К проблеме психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса / Р. Э. Кодермятов, Н. А. Тумакова, А.Э. Сенцов Е. В. Павловская.– Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1738-1740.

32. **Мастюкова, Е. М.** Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии : ранний и дошкольный возраст : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям: 031500 Тифлопедагогика, 031600 Сурдопедагогика, 031700 Олигофренопедагогика, 031800 Логопедия, 031900 Специальная психология , 032000 Специальная дошкольная педагогика и психология / Е. М. Мастюкова. – Москва : Классик Стиль, 2003 – 319 с. – ISBN 5-94603-051-5.– Текст: непосредственный.

33. **Мастюкова, Е. М.** Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие по специальностям: 032000-Спец. дошк. педагогика и психология, 031500-Тифлопедагогика, 031600-Сурдопедагогика, 031700-Олигофренопедагогика, 031800-Логопедия, 031900-Спец. психология / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 407 с.– ISBN 5691011006. – Текст: непосредственный.

34. **Мазанова, Е. В.** Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками / Е.В. Мазанова. — М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2006. — 88 с.– ISBN 5-296-00683-6. – Текст: непосредственный.

35. **Маркова, А. К.** Психология усвоения языка как средства общения / Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1974. – 239 с.– Текст: непосредственный.

36. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / [Г. В. Чиркина и др.] ; под общ. ред.

Г. В. Чиркиной. – 3. изд., доп. – М. : АРКТИ, 2003 (Домодедово : ДПК). – 239 с. – ISBN 5-89415-266-6.– Текст : непосредственный.

37. **Мисаренко, Г. Г.** Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков / Г. Г. Мисаренко.– Текст : непосредственный // Логопед. – 2004. – № 2. – С.4-14.

38. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – Москва : Сфера ; В. Секачев, 2008. – 125 с. – ISBN 978-5-88923-134-9. – Текст : непосредственный.

39. Основы генетики. Кликино-генетические основы коррекционной педагогики и специальной психологии : Учеб. пособие для студентов пед. высш. учеб. заведений по специальностям «Тифлопедагогика», «Сурдопедагогика», «Олигофренопедагогика», «Логопедия», «Спец. психология», «Спец. дошк. педагогика и психология» / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина ; под общ. ред. В. И. Селиверстова и Б. П. Пузанова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 367 с. – ISBN 5-691-00596-0.– Текст: непосредственный.

40. Основы теории и практики логопедии / [Р. Е. Левина и др.] ; под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Альянс, 2013. – 366 с. – ISBN 978-5-91872-037-0. – Текст : непосредственный.

41. Основы логопедической работы с детьми : учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. классов, студентов пед. училищ / [Г. В. Чиркина и др.]. – 2. изд., испр. – М. : АРКТИ, 2003. – 239 с. – ISBN 5-89415-246-1. – Текст : непосредственный.

42. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. образования, обучающихся по специальности 0318 «Спец. дошк. образование (повыш. уровень сред. проф. образования)» / [Т. В. Волосовец и др.] ; под ред. Т. В. Волосовец. – М.: Academia, 2000. – 199 с. – ISBN 5-7695-0559-1. – Текст : непосредственный.

43. **Павлов, И. П.** Физиология высшей нервной деятельности / И. П. Павлов – М. : Политиздат, 1951. – 456с. – Текст: непосредственный.

44. **Парамонова, Л. Г.** Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. – СПб. : Лениздат : Союз, 2001. – 238с. – ISBN 5-289-02016-0.– Текст: непосредственный.

45. Педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 «Педагогическое образование» / П. И. Пидкасистый, В. А. Мижериков, Т. А. Юзефович ; под ред. П. И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2014. – 619 с.– ISBN 978-5-4468-0229-6.– Текст: непосредственный.

46. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья : методическое пособие / Л. И. Загляда, Н. А. Коровина ; Департамент образования и науки Кемеровской области, Кузбасский региональный ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования. – Кемерово : Изд-во КРИПКИПРО, 2013. – 152 с. – ISBN 978-5-7148-0415-1.– Текст : непосредственный.

47. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / под ред. Л. М. Шипицыной. — М.: Владос, 2003. – 528 с. – ISBN 5-691-00921-4.– Текст: непосредственный.

48. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособие : для студентов высш. пед. учеб. заведений / [И. Ю. Левченко и др.] ; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д Забрамной. – М. : Academia, 2003. – 318 с. – ISBN 5-7695-0555-9.– Текст: непосредственный.

49. Русский язык : энциклопедия / Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова ; Рос. акад. наук ; гл. ред., [авт. предисл.] Ю. Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая рос. энцикл. ; Изд.

дом «Дрофа», 1997. – 703 с. – ISBN 5-85270-248-X. – Текст : непосредственный.

50. Психолого-медико-педагогический консилиум в общеобразовательной школе : методические рекомендации / Л. Е. Шевчук, Е. В. Резникова ; М-во образования и науки Челябинской обл., "Челябинский гос. пед. ун-т (ГОУ ВПО "ЧГПУ)", Каф. специальной педагогики, психологии и предметных методик, Муниципальное общеобразовательное учреждение Средняя общеобразовательная школа № 73. – Челябинск: ИИУМЦ "Образование", 2010. – 150 с. – ISBN 978-5-98314-373-9.– Текст : непосредственный.

51. **Садовникова, И. Н.** Дисграфия, дислексия: технология преодоления : пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И. Н. Садовникова. – Москва : Парадигма, 2011. – 279 с. – ISBN 978-5-4214-0011-0. – Текст : непосредственный.

52. **Садовникова, И. Н.** Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] : книга для логопедов / И. Н. Садовникова. – Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС» ; Московский пед. гос. ун-т, 1995. – 255 с. – ISBN 5-87065-036-4. – Текст: непосредственный.

53. **Семенова, О. А.** Возрастные преобразования познавательных функций у детей в возрасте от 5 до 7 лет: нейропсихологический анализ / О. А. Семенова, Р. И. Мачинская.– Текст: непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 2. – С. 20-28

54. Коррекция обучения и развития школьников: Адаптация «леворукого» ребенка. Кинезиология на уроках физкультуры. Тренинг межполушар. взаимодействия / А. Л. Сиротюк. – М. : Сфера, 2001. – 77 с. – ISBN 5-89144-214-0. – Текст : непосредственный.

55. **Сиротюк, А. Л.** Обучение детей с учетом психофизиологии : Практ. руководство для учителей и родителей / А.Л. Сиротюк. – М. :

Сфера, 2000. – 122 с. – ISBN 5-89144-136-5.– Текст: непосредственный.

56. Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения ФГОС : планирование, документация, мониторинг, учет и отчетность / [сост.: И. В. Возняк и др.]. – Волгоград : Учитель, 2014. – 235 с. – ISBN 978-5-7057-3571-6. –Текст : непосредственный.

57. **Спирова, Л. Ф.** Вопросы методики обучения русскому языку с нарушениями речи / Л. Ф. Спирова, Р. И. Шуйфер – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962 – 169с.– Текст: непосредственный.

58. **Спирова, Л. Ф.** Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л. Ф. Спирова – М.: Педагогика, 1980. – 327 с. – Текст: непосредственный.

59. **Тасибиева, Д. М.** Уроки по развитию речи учащихся в период обучения грамоте: пособие для учителя / Под ред. А. Ф. Бойцовой. – М.: Просвещение, 1983. -190 с. – Текст: непосредственный.

60. **Токарева, О. А.** Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков / О .А. Токарева / Под ред. С. С. Ляпидевского. – М., 1969. – 258 с.– Текст: непосредственный.

61. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов : методическое пособие / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Айрис-Пресс : Айрис-Дидактика, 2007. – 172 с. – ISBN 978-5-8112-2353-4.– Текст : непосредственный.

62. **Шипицына, Л. М.** Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л. М. Шипицына, А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова, Р. В. Демьянчук, Н. Н. Яковлева ; под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003. – 240 с. – ISBN 5-9268-0172-9. – Текст : непосредственный.

63. **Шукин, А. В.** Интеллектуально-личностные особенности детей с дисграфией в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – СПб, 2008 – 20 с. – Текст: непосредственный.

64. **Хватцев, М. Е.** Логопедия / М. Е. Хватцев – М. : Просвещение, 1959. – 356 с.– Текст: непосредственный.

65. **Хомякова, С. Е.** Коррекция оптической дисграфии: профилактика оптической дисграфии в раннем детстве и в дошкольном возрасте (часть 1) / С. Е. Хомякова. – Текст : непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – №1. – С. 135–139.

66. **Нейропсихология счета, письма и чтения: Нарушение и восстановление : учеб. пособие / Л. С. Цветкова. – М. : Юристь, 1997. – 255 с. – ISBN 5-7975-0024-8.– Текст: непосредственный.**

67. **Яковлева, Н. Н.** Преодоление нарушений письменной речи [Электронный ресурс] / Н. Н. Яковлева. – СПб.: КАРО, 2011. – 160 с. – ЭБС «IPRbooks». – Текст: непосредственный.

68. **Ястребова, А. В.** Коррекция общего недоразвития речи у учащихся первых классов общеобразовательных школ / А. В. Ястребова. – Текст: непосредственный // Дефектология. – 1983. – № 5. – С. 59-64.

69. **Ястребова, А. В.** Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при образовательной школе (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией) / А. В. Ястребова Т. П. Бессонова – М. : Когито-Центр 1996. – 47 с. – Текст : непосредственный.

70. **Яцель, О. С.** Коррекция оптической дисграфии у младших школьников : альбом упражнений для индивидуальной работы / О. С. Яцель. – Москва : Изд-во Гном, 2013. – 31 с. – ISBN 978-5-91928-605-9.– Текст : непосредственный.

*Нормативно-правовые материалы*

**71. ФГОС НОО.** Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : стандарт Российской Федерации : издание официальное : утвержден приказом Министерства образования и науки Рос. Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. Доступ из справочно- правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.

## **Приложение А**

(рекомендуемое)

### **Подборка проверочных диктантов для 2-го класса**

#### **Птицы и девочка**

У дома рос высокий клен. Подлетели вороны. Они шумно сели на ветки клена. Веточки закачались. Каждое утро девочка приносила птицам крошки хлеба. Вороны ждали ее. Девочку звали Аленушка.

#### **Пушок**

У Веры жил кот Пушок. Кот был беленький и пушистый. Лапки и хвост серенькие. Пушок любил рыбу и мясо. Девочка часто играла с котом.

#### **Осенний лес**

Как красив лес осенью! Кругом деревья в золотом уборе. Хороши высокие березы и осины.

Под кустом прячется заяц. У дупла сидит белка. На макушку ели села птица.

#### **В роще**

Дети пришли в рощу. Там весело и шумно. Пчела брала мед с цветка. Муравей тащил травинку. Голубь строил гнездо для голубят. Заяц бежал к ручью. Ручей поил чистой водой и людей, и животных.

### **Зимние забавы**

С неба падал мокрый снежок. Ребята побежали во двор и стали лепить из снега фигурки.

Коля слепил снеговика с метлой в руке. Женя выстроил домик с окошком изо льда. У Тани получился хороший Дед Мороз. Всем было весело.

### **В лесу**

Катя и Юра идут в лес. Рядом бежит пес Тузик. Весело поют птицы. Скачут по веткам белочки. Спрятались под елкой серые ежики.

### **Зяблик**

По ночам холод. В лесу еще лежит снег. Много снега – целый сугроб. И на реке лед. А на еловой ветке сидит зяблик. Он поет. По всему лесу летит его трель. Откликнулась трелью лесная чаща. Что это? Это эхо. Вот чудо! Прозвучала птичья песня. Это привет весны.

### **Главный город**

Москва – главный город нашей России. В Москве много улиц, переулков, проспектов. Все знают Красную площадь, площадь Пушкина, Суворовский бульвар, Садовое кольцо.

Два друга Воронин Слава и Шишкин Коля живут на Плющихе. Мальчики гуляют в сквере с собакой Бимом и кошкой Муркой.

Слова для справок: улица, проспект, на Плющихе.

## **Друзья**

Ребята города Москва любят ходить в парк Сокольники. У Андрюшки Соловьева есть там рыжий друг Яшка. Это пушистая белочка с длинным хвостом. Мальчик принес корм. Постучал по сосне. Спустился Яшка, взял еду и скрылся за деревьями.

## **Утро**

Вспыхнул первый луч солнца. Ночная тьма укрылась в густой листве деревьев. Проснулись малиновки. Перья на их грудках окрасились в цвет зари. Заблестели на листьях капли росы. Над цветами стали кружить золотые пчелки. Они жадно пьют сладкий сок. Мелькают стрижи. Хорошо иметь быстрые и легкие крылья.

## **Весна**

Ещё мороз и холод. Кругом снег и сугробы. А в нашем классе уже весна. На окошках в бутылках и банках стоят ветки деревьев. На ветках берёзки уже показались душистые листочки. А на ветках ольхи висят золотые серёжки. Совсем как весной в саду!

## ***Привет***

(переписать печатными буквами)

*Коля заболел. Лежит он и в окно смотрит. В окне показался красный шарик. Шарик прыгал на веревочке. Это Миша и Катя пришли к товарищу. Они привет посылают ему.*

## **На даче**

(списывание письменными буквами)

Стояли теплые деньки. Наша дача была у моря. Дул морской ветерок. Утром мы пришли в сад. Там цвели красные маки. Рядом душистые розы.

В цветах блестели капельки росы. На ягодных кустах зрели сочные плоды. У крыльца спал кот Мурзик.

## **Ежик**

(списывание с рукописного текста)

Тёплые лучи разбудили лес. От старой ели легла тень. Вылез тощий ёжик. Он стал искать пищу.

## **Журавль**

(списывание с рукописного текста)

*Жил на болоте журавль. Он построил избушку. Журавлю стало скучно жить одному. Он позвал в гости цаплю.*

## **Кувшинки**

(списывание с рукописного текста)

*На далёком лесном озере расцвели чудесные кувшинки. Их стебелёк был высоко поднят над водой. На стебельке виднелся большой круглый цветок. Он был очень красив на фоне тёмной воды. Как золотой шарик рядом с большими зелёными тарелками листьев. Высокие сосны любовались красивыми цветами. Словно золотые кораблики плывут по гладкой воде озера.*

## ***Цветёт черёмуха***

**(списывание с печатного текста)**

Под лучами майского солнышка всё быстро растёт. Отцвели лёгкие белые подснежники. В лугах развернулся пёстрый ковёр из трав и листьев. Налились на черёмухе бутоны. Приятным ароматом повеяло от дерева. Утром грянули холода. Утренний туман не поднялся колечком с лесной полянки. Он замер и лёг инеем на землю. Тишина в лесу.

## ***Лягушка***

**(Списывание с рукописного текста)**

*Жила-была на свете лягушка. Она сидела в болоте и ловила комаров и мошек. Однажды она сидела на сучке, высунившись из воды. Лягушка наслаждалась тёплым мелким дождиком. Дождик моросил по её лакированной спинке. Вдруг тонкий звук раздался в воздухе. Это были утки. Они спустились в болото. Лягушка спряталась.*

**3 класс**

**Диктант**

***Лето***

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

К лесной опушке слетаются птицы. Звенят в воздухе их радостные песенки. Прибегают на полянку лесные зверьки. Слышны разные звуки, шорохи, голоса. Вот белочка в рыжей

шубке сделала лёгкий прыжок и оказалась на вершине сосенки. Ежик пробежал в своё жилище. Хлопочут усердные воробьи.

### ***Мышь-малютка***

(списывание с печатного текста)

Мышь-малютка — самый маленький грызун в лесу. Весит она всего несколько граммов. Шёрстка у неё коричневая, глазки чёрные, грудка белая. Мышка-малютка ловко лазает по высоким стеблям, листьям, кустам. В высокой траве зверёк сплетает из травинок чудесное гнёздышко-шалашик. Оно подвешено на стебельке высоко над землёй. Не страшен мышке ветер и мороз. Утепила она гнёздышко внутри мягкими былинками. Скоро там появятся крошечные мышата.

### ***Енот***

(списывание с рукописного текста)

*Живёт енот в дупле, а ночью бродит по болотам, берегам речек и озёр. Шёрстка у него длинная и густая. На хвостике окраска кольцами то светлее, то темнее. На морде шерсть чёрная с белой оторочкой.*

*Поймает енот лягушку, рака, мышь, ящерицу и сначала пополощет их в воде. За это прозвали его енотом-полоскуном. Енот и жёлуди, и орехи, и ягоды тоже моет. Заодно и лапки помоеет перед едой.*

(По А. Тамбиеву)

Приложение Б  
(справочное)

Примеры письменных работ учащихся,  
участвующих в эксперименте

Диктант  
Яша ходит в школу  
нетя Вера ~~ку~~ купила ма-  
шку нетан ручку  
и карандаш.  
~~тетрадь~~ и Оливия  
он кладёт в порт-  
фель

Рисунок Б.1

Диктант  
Птицы вьют. Подлетели вороны. Они  
сильно сели на ветки вьют. Ветки да-  
вались когда утро дедочка приносил  
птицам крошки хлеба. Вороны журили.  
Дедочка двал аленушке.

Рисунок Б.2

Надо же  
Стояли темные тени,  
Наша тача дымилась  
Тут марской вечерок.  
Утром мы кружили в сад  
Там ивели красные маки  
# Радом душистые  
носы.

Рисунок Б.3

**Приложение В**  
(рекомендуемое)

**Примерная программа коррекционно-развивающих занятий  
по устранению оптической дисграфии**

Таблица В.1

№	Тема занятия	Содержание работы	Кол-во часов
1	2	3	4
<b>1 этап. Организационный</b>			
1	Проведение первичного обследования; - оформление документации и планирование работы; - сообщение результатов обследования всем участникам педагогического процесса	На данном этапе работы проводятся беседы с родителями, выступления на родительских собраниях и т. д	4
<b>2-этап. Подготовительный (Развитие неречевых процессов)</b>			

*Продолжение таблицы В.1*

1	2	3	4
2	<p>1. Развитие у детей зрительного восприятия и узнавания предметов.</p> <p>2. Развитие зрительного анализа и синтеза.</p>	<p>Развитие зрительного гнозиса:</p> <p>а) развитие восприятия цвета;</p> <p>б) развитие восприятия формы;</p> <p>- в) развитие восприятия размера и величины.</p> <p>- Развитие буквенного гнозиса:</p> <p>а) развитие восприятия цвета букв;</p> <p>б) развитие восприятия формы, размера и величины букв;</p> <p>в) дифференциация расположения элементов букв</p>	7
3	<p>Уточнение и расширение объема зрительной памяти (зрительного мнестиса):</p>	<p>а) развитие запоминания формы предметов;</p> <p>б) развитие запоминания цвета;</p> <p>в) развитие запоминания последовательности и количества букв и предметов (вначале проводим работу по развитию зрительной</p>	8

Продолжение таблицы В.1

1	2	3	4
		памяти, рассматривая предметы, потом геометрические фигуры и лишь затем буквы).	
4	Формирование пространственного восприятия и представлений	<p>а) ориентировка в схеме собственного тела;</p> <p>б) дифференциация правых и левых частей предмета;</p> <p>в) ориентировка в окружающем пространстве.</p> <p>Формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения.</p> <p>Развитие зрительно-моторных координаций</p>	12
3 этап. Основной (дифференциация сходных букв)			
5	Дифференциация букв <i>а-о</i>	1. Закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме.	3
6	Дифференциация букв <i>у-и</i>		4
7	Дифференциация <i>п-т</i>		4
8	Дифференциация букв <i>д-б</i>		3

Продолжение таблицы В.1

1	2	3	4
9	Дифференциация <i>к-н</i>	<p>2. Автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв:</p> <p>- дифференциация гласных букв:</p> <p>а) изолированно;</p> <p>б) в слогах и словах;</p> <p>в) в словосочетаниях;</p> <p>г) в предложениях и тексте.</p> <p>- дифференциация гласных и согласных букв:</p> <p>а) изолированно;</p> <p>б) в слогах и словах;</p> <p>в) в словосочетаниях;</p> <p>г) в предложениях и тексте</p> <p>- дифференциация согласных букв:</p> <p>а) изолированно;</p> <p>б) в слогах и словах;</p> <p>в) в словосочетаниях;</p>	4
10	Дифференциация <i>л-м</i>		3
11	Дифференциация <i>и-ш</i>		4
12	Дифференциация букв <i>х-ж</i>		3
13	Дифференциация <i>Л-И, л-и</i>		3
14	Дифференциация <i>Л-Я, л-я</i>		4
15	Дифференциация букв <i>К-Н, к-н</i>		3
16	Дифференциация <i>Н-П, н-п</i>		3
17	Дифференциация <i>П-К, п-к</i>		4
18	Дифференциация букв <i>и-ш</i>		3
19	Дифференциация <i>И-Ц, и-ц</i>		3
20	Дифференциация букв <i>х-ж</i>		3
21	Дифференциация букв <i>щ-ц</i>		4
23	Дифференциация букв <i>З-Е</i>		3
24	Дифференциация <i>ш-т</i>		3
25	Дифференциация <i>Ф-Р, ф-р</i>	3	

*Продолжение таблицы В.1*

1	2	3	4
		<p>г) в предложениях и тексте                      Конструирование и реконструирование букв.                      Сравнение элементов букв. Развитие оптико-пространственных представлений. Развитие зрительно-моторной координации. Установление связей между графемой и артикулемой. Развитие образного мышления</p>	
4 этап. Заключительный			
27	<p>1.Закрепление полученных навыков.                      2.Перенос полученных знаний на другие виды деятельности.</p>	<p>Работа на данном этапе проводится в конце обучения</p>	2

## Приложение Г (рекомендуемое)

### Примерные конспекты занятий с учащимися по устранению оптической дисграфии

**Занятие. Дифференциация букв Аа-Оо, звуки [а], [о]**

**Задачи:**

- образовательная: учить детей различать звуки [а] – [о] и буквы *а-о*;

- развивающая: развивать тактильное, зрительное, фонематическое восприятие, внимание, память, мышление, навыки чтения и письма;

- воспитательная: воспитывать умение внимательно слушать ответы товарищей, желание помочь при затруднениях;

- здоровьесберегающая: активизировать работу головного мозга, межполушарное взаимодействие, предупреждать глазное напряжение.

Оборудование: элементы строчных букв *а-о*, зеркала, кассы букв, строчные письменные буквы *а-о* из наждачной бумаги, рабочие тетради (по количеству детей); зрительные метки – любые яркие картинки, мнемоническая карточка «Осип-Аня», поощрительные призы

## *Ход занятия*

### *1. Организационный момент. Кинезиологическая разминка «Перекрестное марширование»*

Упражнение 1. Шагать высоко поднимая колени, попеременно касаясь правой и левой рукой противоположной ноги. Сделать шесть пар движений;

Упражнение 2. шагать, касаясь правой рукой правого колена, левой – левого. Сделать шесть пар движений;

Повторить 1 упражнение.

### *2. Тренировка оптических стимулов. Работа в тетрадах.*

Игра «Лужайки» (занятие 1, задание 1)

Подбор картинок к определенному цветовому фону. Детям предлагаются фоны («лужайки») разного цвета: красного, зеленого, синего, желтого, белого, черного- а также картинки с изображением предметов разного цвета: арбуз, цыпленок, синяя лента, клубника, черная смородина, облака. Детям предлагается соединить картинку с лужайкой того же цвета.

### *3. Введение в тему занятия (перешифровка звука в букву) (занятие 1, задание 2-3)*

- Проверка правильности выполнения задания

Логопед: Какую картинку вы соединили с зеленой лужайкой? (*Арбуз*)

Какую картинку вы соединили с белой лужайкой? (*Облако*)

- Выделение первого звука каждого слова.

- Уточнение и сравнение артикуляции звуков [а] – [о].

(*При произнесении звука [о] губы округлены. При произнесении звука [а] рот широко открыт*).

- Соотнесение звуков с соответствующими буквами (поиск печатных букв в кассе букв, запись строчных букв *о-а* на доске).

- Определение сходства букв *о-а* (у букв общий первый элемент – овал).

#### **4. Сообщение темы занятия.**

Логопед: сегодня на занятии мы будем учиться различать буквы *о-а*.

- Внимательное рассматривание букв *о-а*.

- Сравнение графем (зрительного образа буквы).

- определить чем похожи эти буквы (*У них общий первый элемент – овал*). Определить чем они отличаются (*У буквы а есть второй элемент – крючок*) (Занятие 1, задание № 4)

- Использование мнемонического приема

Логопед показывает детям две карточки со стилизованными буквами. На первой нарисована письменная строчная буква *о*, напоминающая овальное лицо мальчика без волос, на второй – строчная буква *а*, напоминающая овальное лицо девочки с косичкой («косичка»- второй элемент буквы *а*, крючок). Предлагается запомнить *а* – Аня, буква с «косичкой», *о* – Осип, буква без «косички».

- Угадывание букв *а-о* с закрытыми глазами..

Детям предлагается на ощупь угадать буквы *о-а*, вырезанные из наждачной бумаги, и назвать их.

-Буквографика.

Нарисовать буквы *о-а* в воздухе рукой, ногой, носом (с закрытыми и открытыми глазами).

- нахождение букв *а-о* среди других букв (занятие № 1, задание 5)

В ряду букв найти буквы *а-о*. Букву *о* обвести в кружок, букву *а* – подчеркнуть.

*б, ю, о, а, о, о, ф, в, ы, о, е, д, а*

6. Динамическая пауза «Как живешь?» (Таблица Г.1).

Таблица Г.1

Содержание упражнения	Выполняемое движение
Логопед: Как живешь? Дети: Вот так!	Дети показывают большой палец руки вверх.
— Как идешь? — Вот так! — Как бежишь? — Вот так! — Как ночью спишь? — Вот так! — Как шалишь? — Вот так!	Выполняют соответствующие движения
— Как на уроке сидишь? — Вот так!	Дети спокойно садятся за парты.

### **7. Этап закрепления полученных знаний.**

Поочередная запись в тетрадь смешиваемых букв с одновременным проговариванием соответствующих звуков.

Прочитать слоги под цифрами (Занятие, задание б)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

ва со ко да ба ка ло та ро па ва па

С опорой на группы цифр составь слова из прочитанных слогов. Записать слова письменными буквами *Образец: 2-1 (сова)*

11- 4 2 – 9 – 6 7- 10 – 8

2- 5- 6 3- 9 – 1 11 – 9- 12

Вставить в стихотворение пропущенные письменные буквы *а-о* и прочитать потешку. Назвать сначала слова с буквой *о*, затем с буквой – *а*. Найти слова с обеими буквами (занятие № 1, задание 7)

Идет к\_з\_ р\_г\_т\_я,

Идет к\_з\_ б\_д\_т\_я.

Н\_жк\_ми т\_п, т\_п,

Гл\_зк\_ми хл\_п, хл\_п!

З\_б\_д\_ет, з\_б\_д\_ет!

Прочитать пословицы. Исправить ошибки. Написать пословицы правильно (занятие 1, задание 8)

За двумя ежами погонишься, ни одного не поймаешь.

Дерево познается по плотам, а человек по делам.

### **8. Гимнастика для глаз.**

Тренажер со зрительными метками по В.Ф.Базарному.

В различных равноудаленных участках логопедического кабинета фиксируются привлекающие внимание яркие объекты – зрительные метки (красочные картинки). Логопед просит на счет «раз» быстро повернуться в сторону одной метки и зафиксировать взгляд на ней, на счет «два» дети поворачиваются и фиксируют взгляд на другой метке. Продолжительность гимнастики – 1,5 – 2 мин.

### **9. Самостоятельная работа. Проверочный слуховой диктант**

*Прошло лето. Осень вступила в свои права. Тихо шуршат у озера камыши. Ночью был отлив. Вода ушла от берега. В камышах она застыла тонким льдом. Настало утро. Засверкал на солнышке ледок. Днем он растает.*

## **10. Итог.**

Логопед. Мне понравилось, что вы сегодня замечательно работали, были внимательны и поэтому научились различать буквы о-а. Так чем отличаются письменные буквы о и а? Молодцы! (Подсчет поощрительных значков, которые раздавались каждому во время занятия за правильно выполненные задания).

## **11. Рефлексия «Лесенка настроения»**

У каждого ученика на парте картонный человечек и лестница с тремя ступеньками, на которой нарисованы три мордашки: на верхней – веселая, на средней – спокойная, на нижней – грустная.

Логопед:

- Кто сегодня не смог сделать правильно все задания, поставьте своего человечка на нижнюю ступеньку.

- Кто иногда ошибался, поставьте человечка на среднюю ступеньку.

- У кого все получилось, кто научился хорошо различать буквы о и а, поставьте человечка на верхнюю ступеньку.

- Какое у вас сейчас настроение? Почему?

- Вам понравилось занятие? Что больше всего понравилось?

## **Занятие. Дифференциация букв Уу-Ии. Звуки [у], [и]**

### **Задачи:**

- образовательная -учить детей различать звуки [у] – [и] и буквы у-и;

- развивающая – развивать тактильное, зрительное, фонематическое восприятие, внимание, память, мышление, навыки чтения и письма;

- воспитательная – воспитывать аккуратность при письме;

- здоровьесберегающая – активизировать работу головного мозга, межполушарное взаимодействие, проводить профилактику нарушений зрения.

**Оборудование:** зеркала, рисунок с наложенными предметами, касса букв, бархатные буквы *у-и* (размером не менее 5 см), элементы букв, калька, плакат зрительных траекторий В. Ф. Базарного (офтальмотренажер).

### *Ход занятия*

**1. Мобилизационный этап. Кинезиологическая разминка. Упражнение «Мельница»**

Круговыми движениями вращать руку и противоположную ногу сначала вперед, затем назад, одновременно с вращением глаз вправо, влево, вверх, вниз. Время выполнения 1-2 мин. Дыхание произвольное.

**2. Тренировка оптических стимулов.**

Игра «Что ты видишь на картине?» (занятие № 2, задание 1)

Перед детьми рисунок с наложенными друг на друга инструментами, среди которых есть изображение утки. Предлагается назвать увиденные предметы (молоток, пила, клещи, лопата, утка).

**3. Введение в тему занятия (перешифровка звука в букву) (занятие № 2, задание 2-3).**

Логопед: Скажите, кто лишний на этой картинке? (*утка*). Как назвать одним словом оставшиеся предметы? (*Инструменты*)

Выделение первых звуков в словах утка и инструменты.

Уточнение и сравнение артикуляции звуков [у] – [и]. (*При произнесении звука [и] губы улыбаются, при произнесении звука [у] вытягиваются вперед трубочкой*).

- Нахождение печатных букв У-И в кассе букв.
- Запись письменных строчных букв у-и на доске.
- Определение сходства в написании букв у-и.

#### **4. Сообщение темы занятия.**

Логопед: Сегодня мы будем учиться различать буквы У-Ии, звуки [у], [и].

Педагог раздает детям буквы, вырезанные из бархатной бумаги. Дети должны сначала обвести пальчиком по контуру буквы *и*, четко произнеся звук вслух. Обратит внимание на то, что при произнесении звука [и] губы растягиваются в стороны, и буква *и* пишется движением руки в сторону. (*Дети прописывают букву и в тетради и следят за движением руки*).

Затем обводят пальчиком по контуру букву *у*, четко произнеся звук вслух. Обратит внимание на то, что при произнесении звука [и] губы вытягиваются вперед, и буква *у* тоже вытянута. (*Дети прописывают букву у в тетради*).

Нахождение элементов букв, Словесное описание их сходств и различий (занятие № 2, задание 4-5). Первый элемент у букв одинаковый – крючок. Второй элемент буквы *и* – похож на крючок, у буквы *у* – петелька вниз.

Перевод сочетаний букв *у-и* на кальку, с проговариванием вслух:

*и у у и и у и у и у и у у и и у у и и*

#### **5. Динамическая пауза «Индюк» А. Барто**

Таблица Г.2

Содержание упражнения	Выполняемое действие
Ходит по двору индюк Среди уток и подруг Вдруг увидел он грача Рассердился сгоряча Сгоряча затопал Крыльями захлопал Весь раздулся, словно шар Или медный самовар. Затряс бородою  Понесся стрелою	Шаги на месте  Остановиться, удивленно Посмотреть вниз. Потопать ногами Руками, словно крыльями, похлопать себя по бокам Руки на поясе. Сцепить округленные руки перед грудью. Помотать головой, приговаривая «бала-бала-бала». Бег на месте.

**7. Этап закрепления изученного материала.**

Найти буквы *у* – *и* среди других букв. Букву *и* подчеркнуть одной чертой, букву *у* – двумя чертами (занятие № 2, задание б).

*ш и п ф о у а р щ ц в д*

Вставить в слова письменную букву *и* или *у*. Прочитать слова, которые получились (занятие № 2, задание 7).

Зв\_к, к\_т, м\_р, ш\_м, к\_вш\_н, л\_ст\_к

Прочитать слова. Объяснить их значение, заменить в каждом слове букву *и* на букву *у*. Записать и прочитать новые слова. Объяснить значения получившихся слов (занятие № 2, задание 8).

*Лик-лук*

*пить-...*

*липа- ...*

*Тир- ....*

*мишка-...*

## **8. Гимнастика для глаз.**

Движение взгляда по стрелкам: вверх-вниз, влево-вправо, по часовой стрелке и против нее, по «восьмерке» (3-5 повторений). Упражнения выполняются только стоя.

## **9. Проверочный слуховой диктант.**

Скоро лето.

*Наступила весна. Какие чудные стоят дни. Весело чирикают воробьи. Они рады теплу и свету. Летят с юга ласточки, стрижи и другие птицы. Грачи уже свили гнезда. На улицах много ребят. Мальчики пускают в ручьях кораблики, строят запруды. Девочки вывели на прогулку своих кукол. Скоро лето!*

## **10. Итог.**

## **11. Рефлексия «Лесенка настроения»**

### **Занятие. Дифференциация букв Пп-Тт. Звуки [п,п'], [т,т']**

#### **Задачи:**

- образовательная -учить детей различать оптически схожие строчные буквы *п-т*;
- развивающая – развивать зрительный гнозис, мнезис, пространственные представления, внимание, мышление, мелкую моторику, навыки чтения и письма;
- воспитательная – воспитывать умение внимательно слушать ответы товарищей, желание помочь при затруднениях;
- здоровьесберегающая – активизировать работу головного мозга, межполушарное взаимодействие, проводить профилактику нарушений зрения.

**Оборудование:** печатные и прописные буквы П-Т, *n-m*, офтальмотренажер В.Ф.Базарного, геометрические фигуры разного цвета, формы, размера, листы картона, элементы букв, поощрительные значки, лесенка рефлексии, человечки, копилка успехов, диктофон, магнитофон, карточки с буквами, тетради, ручки, мел, слова-загадки, мнемонические карточки.

### Ход занятия

1. **Мобилизирующий этап. Кинезиологическая разминка** (проводится под классическую мелодичную музыку)

- Проведение самомассажа и специальной гимнастики:
  - массаж ладошек (интенсивное растирание до теплоты);
  - массаж боковых краев пальчиков (друг о друга);
  - массаж подушечек пальцев (большой палец противоположной руки положить на подушечку пальчика и выполнять круговые движения по часовой стрелке);

- общий и точечный массаж ушных раковин. Теплыми руками интенсивно растереть ушки. Затем с умеренной силой потянуть вниз, в стороны, вверх. Повращать ушки по часовой стрелке и против нее. В заключении пощипать ушки большим и указательным пальцами: от мочки до верхней части ушной раковины вниз. Каждое движение выполнять 5 раз. В конце массажа ушки должны «разогреться», а дети – почувствовать приятное ощущение бодрости.

- перекрестная гимнастика. Правой рукой достать левое ухо, левой рукой – правое ухо. Выполнять 5 раз. То же с плечиками и коленками.

- Психологический настрой детей на занятие.

Наши ушки внимательно слушают.

Наши ручки внимательно слушают.

Наши ручки не мешают, а помогают.

## **2. Тренировка оптических стимулов**

Дидактическое упражнение «Геометрический диктант».

А) перед детьми листы белого картона, а в тарелочках – геометрические фигуры разного цвета, размера, формы.

Детям предлагается:

- найти красный большой круги положить его в центр листа;

- найти синий маленький квадратик и положить его в правый верхний угол;

- найти желтый большой треугольник и положить его в левый нижний угол;

- найти зеленый большой квадрат и положить его в левый верхний угол;

- найти черный маленький треугольник и положить его в правый нижний угол.

Ученики внимательно слушают задания логопеда и помещают нужные фигуры в определенные места.

Б) Самопроверка по образцу на доске.

В) Дети убирают фигурки и вспоминают их местоположение.

Логопед: Где находился зеленый большой квадрат?

## **3. Введение в тему занятия**

Логопед. Ваши глазки готовы к работе, они умеют внимательно смотреть и запоминать. А для чего нужно уметь внимательно смотреть и запоминать? (*Чтобы запоминать буквы, научиться читать и писать*)

Сегодня у нас в гостях две буквы. Угадайте какие.

Эту букву мы найдем,

Заглянув в дверной проблем (*Буква П*)

Найдите букву П на магнитной доске. (*ученик выставляет на магнитной доске печатную букву П*)

Молоток стучит: тук, тук.

Букве этой я старый друг (*буква Т*)

Найдите букву Т. Правильно ребята, вы нашли буквы. Это печатные буквы П и Т, мы их можем встретить в книгах.

А как пишутся письменные буквы *n* и *m*? (*следующий ученик выходит к доске и записывает письменные буквы: n-m*)

Я принесла вам большие письменные буквы *n* и *m*. Посмотрите на них, почему-то они грустные (*на буквах нарисованы грустные мордашки*). Хотите узнать почему? Давайте послушаем о чем они говорят. (включается диктофонная запись)

*«Нам очень грустно, потому что нас часто путают ученики. Вместо туфли напишут – пуфли, вместо пароход – тароход. Больше мы так не можем»*

#### **4. Сообщение темы занятия.**

Логопед. Все теперь понятно почему наши буквы такие грустные. Чтобы они стали веселее вы просто не должны их путать. Сегодня научу вас различать буквы *n* и *m*.

#### **5. Обучающий этап.**

Рассматривание и сравнение строчных букв *n-m*.

Логопед: Давайте внимательно посмотрим на эти буквы. Что у них общего? (*Есть похожие элементы, первый и третий*).

Чем они отличаются? (*У буквы *n* – два элемента, а у буквы *m* – три*).

-Применение мнемонического приема, облегчающего запоминание букв.

Логопед: А сейчас самый главный момент нашего урока. Я расскажу, как запомнить написание таких похожих букв. Будьте внимательны!

У буквы *т*- три элемента, и в слове три первая буква *т* (выставляется карточка «*т-3*»)

У буквы *п* – два элемента, или пара. И в слова пара первая буква *п*

(выставляется карточка «*п-пара*». Дети повторяют прием запоминания хором: *п-пара, т-три*.)

- Конструирование букв из элементов.

Дети сидящие на первом ряду, составляют букву *п*, на втором – букву *т*. Логопед проверяет, как дети составляют буквы, помогает тем, кто не справляется самостоятельно.

-Буквографика

Дети с закрытыми глазами рисуют в воздухе рукой строчные буквы *п* и *т*.

- Дидактическое упражнение «Подпиши нужную букву» (занятие № 3, задание 1).

*П П П П П П П*

Дети подписывают букву *п*, под двумя палочками, *т* под тремя.

- Дидактическое упражнение «Найди буквы среди других» (занятие № 3, задание 2)

Найти буквы *т* и *п* среди других букв. Букву *т* подчеркнуть, букву *п* обвести в кружок.

*и н т к п п г ш*

## *Динамическая пауза «Теленок»*

Таблица Г. 3

Содержание упражнения	Выполняемое действие
Бу-бу, я рогатый. Бу-бу, я хвостатый.	Два прыжка «Рожки» из пальчиков Два прыжка. «Хвостик» из
Бу-бу, я ушастый.	руки за спиной.
Бу-бу, очень страшный	Два прыжка. «Ушки» из ладошек.
Бу-бу, испугаю	Два прыжка «Рожки» из пальчиков
Бу-бу, забодаю <i>(А.Введенский)</i>	Два прыжка. Топают Два прыжка. «Бодаются»

### ***6. Этап закрепления.***

Чтение слогов парами (занятие № 3, задание № 3)

***Па- Ша оII-оIII Пу-Шу-Пу***

Дидактическое упражнение «Секретные агенты»

Логопед называет букву, а дети в тетрадах пишут цифру, соответствующую количеству элементов буквы (т-3, п-2)

Расшифровать слова (занятие № 3, задание 4):

***сШул***

***Полка***

***ша Пка***

***буфеIII***

Определить какое слово лишнее и почему. (Лишнее слово- шапка. Шапка- это головной убор, а все остальное – предметы мебели).

Игра «Путаница» (занятие № 3, задание 3)

Прочитать слова. Переставить местами буквы п-т. Записать получившиеся новые слова. Объяснить их значение.

Тальпо, тополок, паточки, тепух, таркен, пулут, тяпница.

Вставить нужную букву в слова. Придумать и записать предложение с двумя этими словами (Занятие № 3, задания 6-7):

С\_ол, ре\_a

Пример предложения: На кухонном столе лежит спелая репа.

Припоминание и самостоятельная запись слов в две строчки: на первой строчке слова с буквой п, на второй – с буквой т.

Взаимопроверка.

### **8. Гимнастика для глаз.**

Гимнастика для глаз по В.Ф.Базарному на офтальмотренажере.

Логопед: Чтобы наши глазки отдохнули, давайте сделаем для них гимнастику.

### **9. Проверочный слуховой диктант**

От топота копыт пыль р по полю летит.

Терпенье и труд все перетрут.

### **10. Итог.**

Логопед: вот и подошел к концу наш урок.

Какие буквы вы учились сегодня различать?

Сколько элементов у буквы т? Как вы это запомнили? (т-три)

Сколько элементов у буквы п? как вы это запомнили? (п-пара)

Посмотрите, наши буквы сразу повеселели. Как вы думаете, почему? Давайте их послушаем (Включается диктофонная

запись: «Ребята, мы очень рады, что вы запомнили нас и больше не будете путать. Успехов вам в учебе!»

## **11. Рефлексия «Лесенка настроения»**

### **Занятие. Дифференциация букв Дд-Бб. Звуки [д'], [б']**

#### **Задачи:**

- образовательная -учить детей различать учить детей различать звуки [д] – [б] и буквы д-б;

- развивающая – развивать зрительный гнозис, мнезис, пространственные представления, внимание, мышление, мелкую моторику, навыки чтения и письма;

- воспитательная – воспитывать умение внимательно слушать ответы товарищей, желание помочь при затруднениях;

- здоровьесберегающая – активизировать работу головного мозга, межполушарное взаимодействие, проводить профилактику нарушений зрения.

**Оборудование:** зеркала, касса букв, элементы букв, мнемоническая карточка «Белка-дятел», разрезные картинки с изображением белки и дятла, компьютер, диск и ритмической музыкой.

#### **Ход занятия**

### **1. Мобилизирующий этап. Кинезиологическая разминка (Упражнение «Маришировка»)**

Выполнять под ритмичную музыку. Шагать на месте. При этом шаг левой ногой сопровождается взмахом левой руки. Шаг правой ногой сопровождается взмахом правой руки.

### **2. Тренировка оптических стимулов.**

«Собери разрезную картинку»

Детям предлагается собрать разрезные картинки (первому ряду – с изображением дятла, а второму ряду – с изображением белки). Логопед спрашивает детей, кого они собрали.

### **3. Введение в тему занятия (перешифровка звука в букву)( занятие № 4, задание 1)**

Называние картинок.

Выделение первого звука в словах.

Уточнение и сравнение артикуляции звуков [д] – [б]. (*При произнесении звука [д] работает язык. При произнесении звука [б] – губы*).

Нахождение в кассе букв и слогов печатных букв, обозначающих эти звуки.

Запись в рабочей тетради и на доске письменных строчных букв б-д. Обратить внимание детей на сходство этих букв.

### **4. Сообщение темы занятия.**

Логопед: сегодня мы научимся различать буквы б-д.

### **5.Обучающий этап.**

Сравнение букв, словесное описание их сходства и различия.( У букв д и б одинаковый первый элемент – овал. Вторые элементы разные. У буквы д второй элемент – петелька, направленная вниз. У буквы б – второй элемент тянется вверх).

Использование мнемонического приема (занятие № 4, задание

Сравнить букву б с очертаниями белки (Пушистый хвост белки направлен вверх) Буква Б вписывается в силуэт белки.

Сравнить букву д с очертаниями дятла. (*Хвост дятла упирается в ствол дерева, служит ему опорой и направлен вниз*). Буква д вписывается в силуэт дятла.

Буквографика.

Рисование в воздухе письменных букв д-б, рукой, носом, ногой.

-Нахождение элементов букв (занятие № 4, задание 2)

Конструирование букв из элементов.

Нахождение букв д-б среди других букв (занятие № 4, задание 3).

### **6. Динамическая пауза**

Таблица Г.4

<b>Содержание упражнения</b>	<b>Выполняемое действие</b>
Если нравится тебе, то делай так	Два хлопка в ладоши
Если нравится тебе, то делай так	Два притопа ногами
Если нравится тебе, то делай так	Два щелчка пальцами
Если нравится тебе, то делай так	Два прыжка
Если нравится тебе,	Дети улыбаются друг другу
То и другим ты покажи	
Если нравится тебе, то делай так	

### **7. Этап закрепления**

Записать слова под диктовку в две строчки: в одну с буквой д, в другую с буквой б: булка, собака, дупло, сода, батон, ведро, кеды, кабан, табуретка, сандалии

Прочитать и разделить на слоги слова:

Добро, будущий, бодрый, борода, дубовый

Подписать слова под нужной схемой (занятие № 4, задание 4)

Внимательно прочитать поговорки. Найти и исправить в них ошибки. Записать правильный вариант. Прочитать еще раз. Объяснить смысл поговорок (занятие № 4. Задание 5):

От бодра бодра не ищут.  
Нет хуба без бодра.

Поставить букву *д* – *б* в слова. Назвать слова с буквой *б*, а затем с буквой – *д*. Прочитать предложения по порядку, чтобы получился рассказ. Пересказать его (занятие № 4, задание б):

Эта \_орожка привела их к \_ому лесника.

Уставшие \_ети сели у коло\_ца.

Ре\_ята \_ыли в похо\_е и за\_лу\_ились

Очень \_олго хо\_или они по лесу и в\_руг на\_рели на \_орожку.

Лесник угостил ре\_ят \_ушистым ме\_ом.

### **8. Гимнастика для глаз «Моргание» (по Д. Шнайдер)**

Легкое, плавное моргание. Как движение крыльев бабочки, с одновременным глубоким дыханием.

### **9. Проверочный диктант**

*Когда бы кобры были добры,  
Дружили бы кобры и бобры,  
Однако кобры не добры  
Их не берут в друзья бобры.*

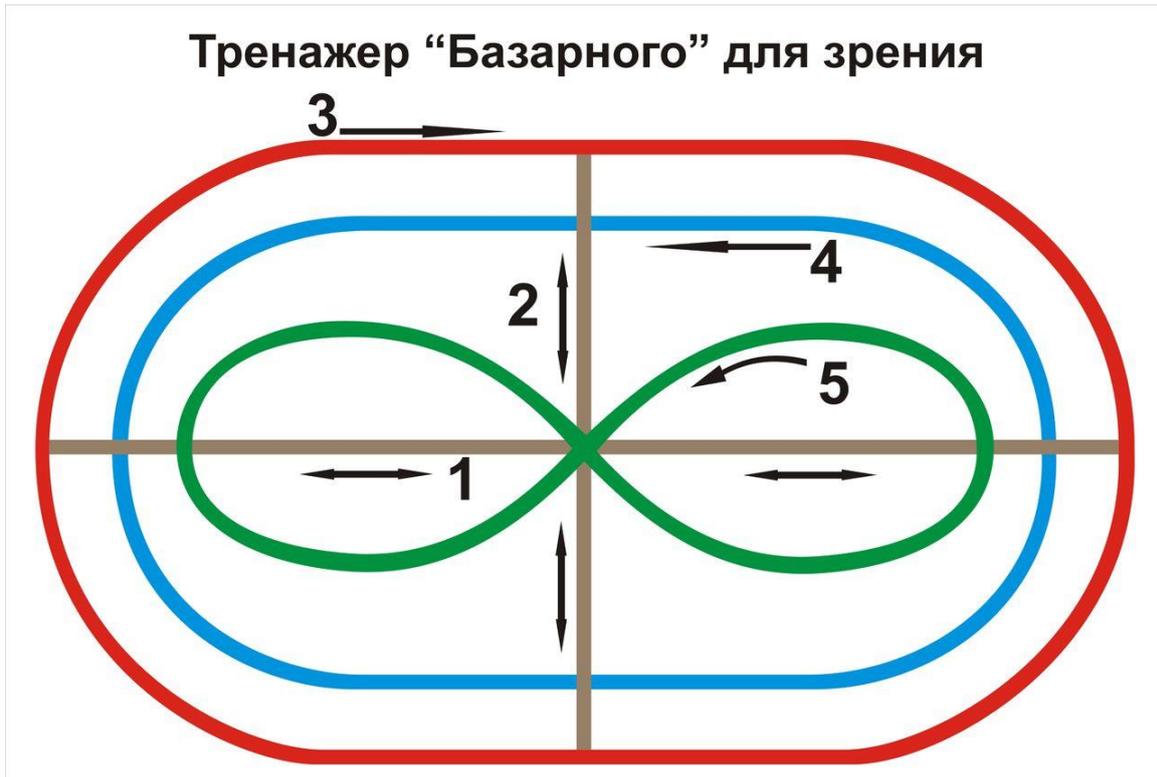
### **10. Итог.**

Логопед. Мне понравилось, что вы сегодня замечательно работали, были внимательны и поэтому научились различать буквы Бб-Дд. Так чем отличаются письменные буквы? Молодцы! (Подсчет поощрительных значков, которые раздавались каждому во время занятия за правильно выполненные задания).

### **11. Рефлексия «Лесенка настроения»**

Приложение Д  
(рекомендуемое)

Тренажер для глаз



АРТ 434

## Приложение Е (рекомендуемое)

### Комплекс физкультурных минуток

С целью предупреждения утомляемости и профилактики физических, умственных, психологических перегрузок учащимся предлагают

- *Упражнения для снятия общего или локального утомления;*
- *Упражнения для кистей рук;*
- *Гимнастика для глаз;*
- *Гимнастика для слуха;*
- *Упражнения, корректирующие осанку;*
- *Дыхательная гимнастика.*

*Основная цель таких пауз – повышение работоспособности, а отсюда и эффективности обучения.*

#### **Комплекс упражнений для улучшения зрения**

1. Горизонтальные движения глаз: направо – налево.
2. Движение глазами яблоками вертикально вверх – вниз.
3. Круговые движения глазами: по часовой стрелке и в противоположном направлении.
4. Интенсивные сжимания и разжимания глаз в быстром темпе.
5. Движение глаз по диагонали: скосить глаза в левый нижний угол, затем по прямой перевести взгляд вверх. Аналогично в противоположном направлении.

6. Сведение глаз к носу. Для этого к переносице поставьте палец и посмотрите на него – глаза легко «соединятся».

7. Частое моргание глазами.

8. Работа глаз «на расстояние». Подойдите к окну, внимательно посмотрите на близкую, хорошо видимую деталь: ветку дерева, растущего за окном, или на царапинку на стекле. Можно наклеить на стекло крохотный кружок из бумаги. Затем направьте взгляд вдаль, стараясь увидеть максимально удаленные предметы.

Каждое упражнение следует повторять не менее 6 раз в каждом направлении

**Снять усталость глаз** помогут следующие упражнения:

### **Комплекс упражнений 1**

1. Смотрите вдаль прямо перед собой 2-3 секунды. Поставьте палец на расстояние 25-30см от глаз, смотрите на него 3-5 секунд. Опустите руку, снова посмотрите вдаль. Повторить 10-12 раз.

2. Перемещайте карандаш от расстояния вытянутой руки к кончику носа и обратно, следя за его движением. Повторить 10-12 раз.

3. Прикрепите на оконном стекле на уровне глаз круглую метку диаметром 3-5мм. Переводите взгляд с удаленных предметов за окном на метку и обратно. Повторить 10-12 раз.

4. Открытыми глазами медленно, в такт дыханию, плавно рисуйте глазами «восьмерку» в пространстве: по горизонтали, по вертикали, по диагонали. Повторить 5-7 раз в каждом направлении.

5. Поставьте большой палец руки на расстоянии 20-30см от глаз, смотрите двумя глазами на конец пальца 3-5 секунд,

закройте один глаз на 3-5 секунд, затем снова смотрите двумя глазами, закройте другой глаз. Повторить 10-12 раз.

6. Смотрите 5-6 секунд на большой палец вытянутой на уровне глаз правой руки. Медленно отводите руку вправо, следите взглядом за пальцем, не поворачивая головы. То же выполните левой рукой. Повторить 5-7 раз в каждом направлении.

7. Не поворачивая головы, переведите взгляд в левый нижний угол, затем – в правый верхний. Потом в правый нижний, а затем – в левый верхний. Повторить 5-7 раз, потом – в обратном порядке.

### **Упражнения для пальцев рук**

Для учеников начальных классов, особенно для первоклассников, держать в руках ручку – большой труд. Дети очень крепко сжимают её пальцами считая, что чем крепче они держат ручку, там красивее у них получатся буквы. В итоге мелкие мышцы руки и кисти быстро устают и требуют расслабления. Что может помочь в этом случае?

Пальчиковые игры дают возможность учителям начальных классов играть с учениками, радовать их и, вместе с тем развивать речь и мелкую моторику, помогают подготовить руки детей к письму.

1. Соедините поочередно пальцы правой и левой руки, начиная с мизинца или, наоборот, с большого пальца.

2. Соедините кисти рук и разведите пальцы в стороны, изображая цветочек. Затем сомкните пальцы, и у вас получится бутончик. Чередуйте задания «цветочек», «бутончик».

3. Соедините пальцы обеих рук так, будто в руках держите маленький шарик, и постепенно начинайте шарик надувать. Шарик увеличивается, и пальчики разводятся в стороны.

4. Раскройте ладошку, поставьте её перед собой и постукивайте пальцами другой руки, изображая бег лошадок.

Также есть большое количество **стихотворных упражнений**, которые помогают расслабить кисти рук:

Этот пальчик маленький – мизинчик удаленький.
Безымянный кольцо носит, никогда его не бросит.
Этот пальчик самый длинный, он стоит посередине.
Этот – указательный, пальчик замечательный.
Этот пальчик – вот какой, называется большой.
Мы ладошкой потрясём,
Каждый пальчик разомнём.
Раз, два, три, четыре, пять.
Мы начнём опять писать.
Чтоб красиво написать,
Надо пальчики размять.
Раз, два, три, четыре, пять –
За письмо получим пять!

### **Упражнения для улучшения мозгового кровообращения**

1. Исходное положение (и. п.) – сидя на стуле. 1 – 2 – отвести голову назад и плавно наклонить назад, 3 – 4 – голову наклонить вперед, плечи не поднимать. Повторить 4 – 6 раз. Темп медленный.

2. И. п. – сидя, руки на поясе. 1 – поворот головы направо, 2 – и.п., 3 – поворот головы налево, 4 – и.п. Повторить 6 – 8 раз. Темп медленный.

3. И. п. – стоя или сидя, руки на поясе. 1 – махом левую руку занести через правое плечо, голову повернуть налево.

2 – и.п., 3 – 4 – то же правой рукой. Повторить 4 – 6 раз. Темп медленный.

### **Упражнения для снятия утомления с плечевого пояса и рук**

1. И. п. – стоя или сидя, руки на поясе. 1 – правую руку вперед, левую вверх. 2 – поменять положения рук. Повторить 3 – 4 раза, затем расслабленно опустить вниз и потрясти кистями, голову наклонить вперед. Темп средний.

2. И. п. – стоя или сидя, кисти тыльной стороной на поясе. 1 – 2 – свести локти вперед, голову наклонить вперед. 3 – 4 – локти назад, прогнуться. Повторить 6 – 8 раз, затем руки вниз и потрясти расслабленно. Темп медленный.

3. И. п. – сидя, руки вверх. 1 – сжать кисти в кулак. 2 – разжать кисти. Повторить 6 – 8 раз, затем руки расслабленно опустить вниз и потрясти кистями. Темп средний.

### **Упражнения для снятия утомления с туловища**

1. И. п. – стойка ноги врозь, руки за голову. 1 – резко повернуть таз направо. 2 – резко повернуть таз налево. Во время поворотов плечевой пояс оставить неподвижным. Повторить 6 – 8 раз. Темп средний.

2. И. п. — стойка ноги врозь, руки за голову. 1-5 – круговые движения тазом в одну сторону. 4 – 6 – то же в другую сторону. 7-8 – руки вниз и расслабленно потрясти кистями. Повторить 4 – 6 раз. Темп средний.

3. И. п. — стойка ноги врозь. 1 – 2 – наклон вперед, правая рука скользит вдоль ноги вниз, левая, сгибаясь, вдоль тела вверх. 3 – 4 – и.п., 5 – 8 – то же в другую сторону. Повторить 6 – 8 раз. Темп средний.

## **Комплекс 1 (для расслабления кистей рук и мышц туловища)**

1. Выполняется сидя за столом.

Птицы на юг улетают – (маховые движение руками из-за головы вперёд)

Гуси, грачи, журавли – (круговые движения кистями перед грудью)

Вот уж последняя стая

Крыльями машет вдали – (движения руками имитируют махи крыльев).

2. Выполняется 2 раза сидя за столом, руки сжаты в кулаки. Первый раз, поочерёдное разгибание пальцев, начиная с большого, второй – с мизинца.

1-2-3-4-5 будем пальчики считать.

Крепкие, дружные. Все такие нужные.

На другой руке опять 1-2-3-4-5.

Пальчики быстрые, хоть не очень чистые.

3. Выполняется сидя за столом:

Солнце спит, небо спит, – (*кладут голову на руки*)

Даже ветер не шумит.

Рано утром солнце встало,

Всем лучи свои послало – (встают руки вверх с разведенными пальцами)

Вдруг повеял ветерок – (махи руками из стороны в сторону с наклонами туловища)

Небо тучей заволоч – (круговые движения руками влево, затем вправо)

Дождь по крышам застучал.

Барабанит дождь по крыше – (барабанят пальцами по столу)  
Солнце клонится всё ниже.  
Вот и спряталось за тучи,  
Ни один не виден лучик – (постепенно садятся и кладут голову на руки).

Упражнения по коррекции осанки выполняются стоя.

### **Двигательно-речевые физкультминутки**

Дети коллективно читают небольшие веселые стихи и одновременно выполняют различные движения, как бы, инсценируя их.

1.

Трава маленькая-маленькая. (Делают приседания.)

Деревья высокие-высокие. (Поднимают руки вверх.)

Ветер деревья качает-качает. (Вращаются.)

То направо, то налево наклоняет. (Наклоняются вправо, влево.)

То вверх, то назад. (Потягиваются вверх, назад.)

То вниз сгибает. (Наклоняется вперед.)

Птицы летят-улетают. (Машут руками-«крыльями».)

Ученики тихонько за парты садятся. (Садятся за парты.)

2.

Все подняли руки – раз!

На носках стоит весь класс,

Два присели, руки вниз,

На соседа посмотри.

Раз! – И вверх,

Два! – И вниз,

На соседа посмотри.

Будем дружно мы вставать,

Чтобы ногам работу дать.

Раз – присели, два – поднялись.

Пусть мужает ваше тело.

Кто старался приседать,

Может уже и отдыхать

3.

В речевое сопровождение учителя дети выполняют упражнения (4 раза)

«Раз» – поднять руки вверх,

«Два» – нагнуться до земли,

Не сгибайте, дети, ноги,

Когда касаетесь вы пола.

«Три-четыре» – прямо стать,

Будем снова начинать.

4.

На зарядку солнышко поднимает нас.

Поднимаем руки мы по команде «раз»,

А над ними весело шелестит листва.

Опускаем руки мы по команде «два».

Пошагать придётся нам – выше голова!

Мы шагаем весело в ногу «раз» и «два».

Наблюдай за птичками, головой верти.

Вот зарядка кончилась.

Сядь и отдохни.

5.

Мы пошли с тобой в лесок

И увидели грибок.

Раз грибок, два грибок

И набрали кузовок.

А как птичка-то поёт!

Восхищается народ.  
Вон река неглубока.  
Мы поплаваем пока.  
Брасом, кролем. Хорошо!  
Вот и день уже прошёл  
6.  
Раз, два – наклонились слегка.  
3, 4 – руки в боки, будем делать многоскоки.  
5, 6 – на лесенку надо влезть.  
7, 8 – пробежаться вас попросим.  
9, 10 – вот и всё.  
Скоро встретимся ещё.  
7.  
Раз, 2, 3, 4, 5 – начинаем в мяч играть.  
Правой, левой набиваем  
И в ворота забиваем.  
Чтоб в ворота мяч забить,  
Надо очень ловким быть.  
8.  
С добрым утром, детвора!  
Просыпаться всем пора!  
Потянулись – потянулись.  
Вот уже почти проснулись.  
Руки в стороны, вперёд,  
А теперь наоборот.  
Наклонились до носочков,  
Пробежались на мысочках.  
Прыгай дружно прыг да скок.  
Продолжаем свой урок.

## Приложение Ж (рекомендуемое)

### Игры и упражнения для коррекции, развития зрительно-пространственных представлений

#### Упражнение «Наложенные изображения»

Ученику предъявляют 3–5 контурных изображений предметов, наложенных друг на друга. Необходимо назвать все изображения.

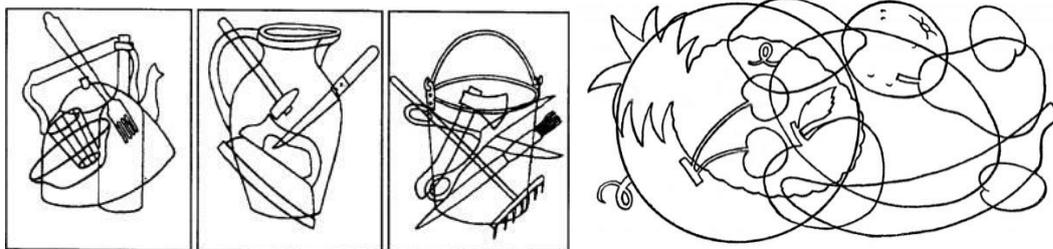


Рисунок Ж.1

Ученику нужно назвать, какие буквы спрятаны на картинке:

Рисунок Ж.2

М У О П И  
 Ф Л Д Ю  
 Ж М Ц В Я  
 О Ъ Ъ Д Ф  
 Д Ю Ф И П

Рисунок Ж.3

Упражнение «Спрятанные изображения»

Ученику предлагается на картинке отыскать всех животных, которые спрятались



Рисунок Ж.4



Рисунок Ж.5



Рисунок Ж.6

Упражнение «Незаконченные изображения»

Ученику предъявляют изображения, на которых нарисована лишь часть предмета (или его характерная деталь), требуется восстановить все изображение.

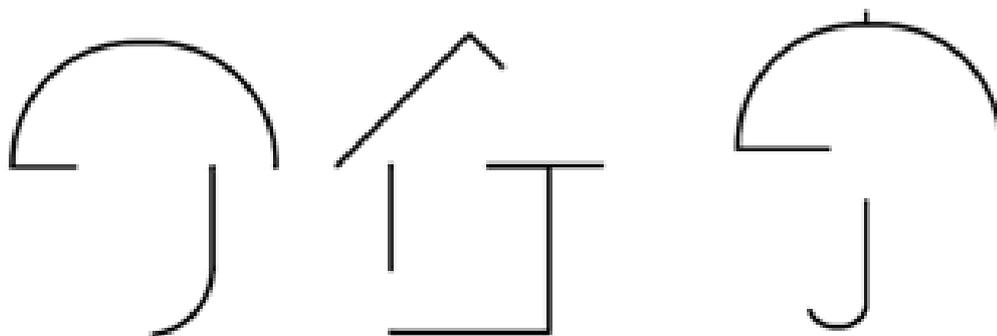


Рисунок Ж.7

Ученику нужно дорисовать буквы, цифры

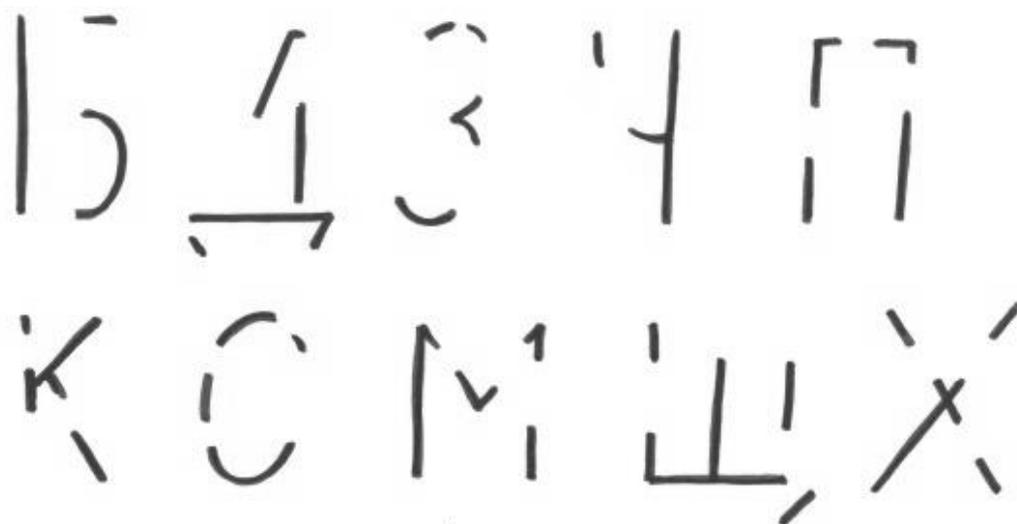


Рисунок Ж.8

Упражнение «Точечные изображения»

Ученику предъявляют изображения предметов, геометрических фигур, буквы, цифры, выполненные в виде точек. Необходимо назвать их.

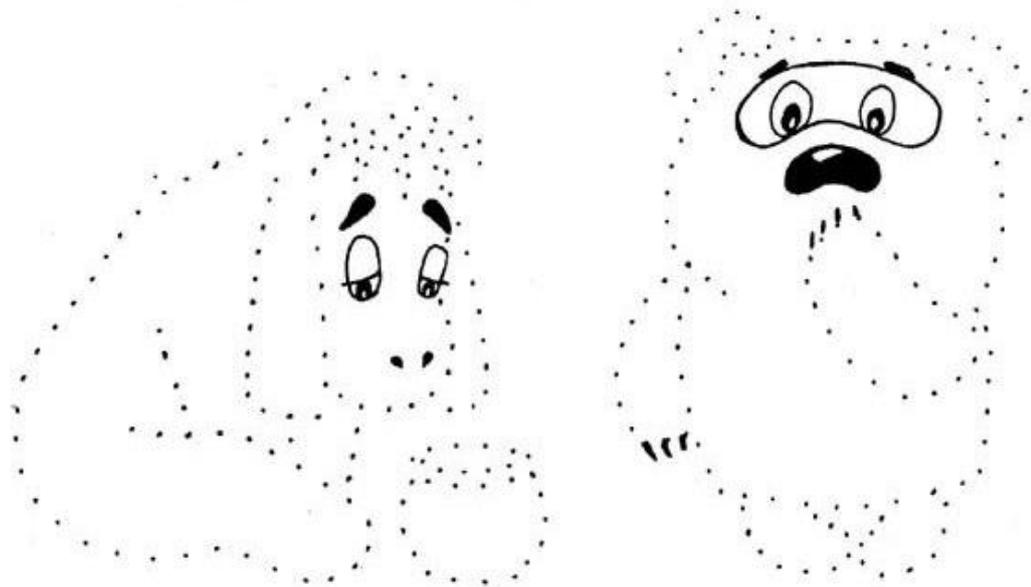


Рисунок Ж.9

Упражнение «Перевернутые изображения»

Ученику предъявляют схематические изображения предметов, букв, цифр, повернутые на 180°. Требуется назвать их.



Рисунок Ж.10

### Упражнение «Парные изображения»

Ученику предъявляют два предметных изображения, внешне очень похожие друг на друга, но имеющие до 5—7 мелких отличий. Требуется найти эти отличия.

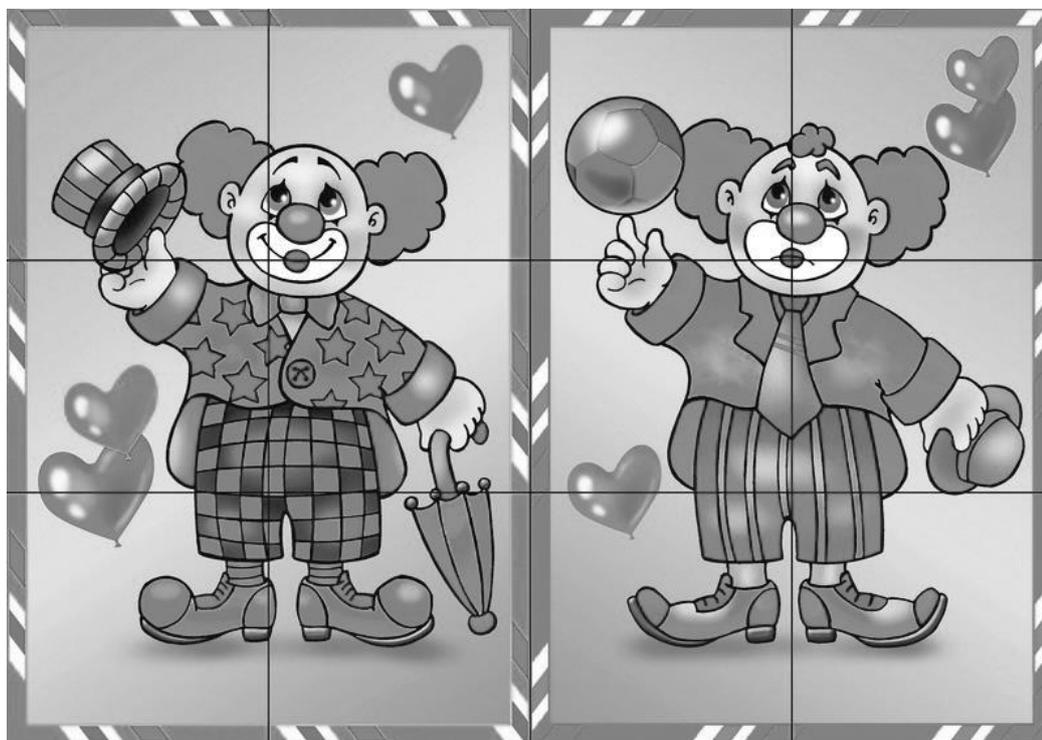


Рисунок Ж.11

Ученику предлагают рассмотреть парные сюжетные картинки с отличительными признаками и найти эти признаки различия, сходства.



Рисунок Ж.12



Рисунок Ж.13

### Упражнения с таблицами

Ученику предлагается таблица с геометрическими фигурами. Нужно посчитать: сколько раз встречается круг, прямоугольник и т. д.

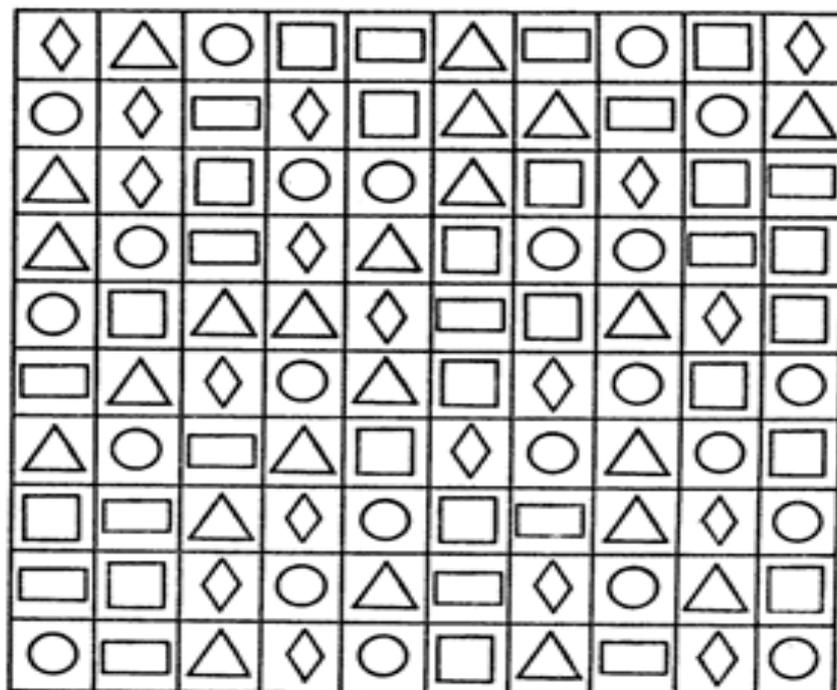


Рисунок Ж.14

Ученику предлагается таблица Шульте, в которой нужно показать и назвать числа по порядку.

2	13	1	8	20
17	6	25	7	11
22	18	3	15	19
10	5	12	24	16
14	23	4	9	21

Рисунок Ж.15

Ученику предлагается подумать, как связаны правая и левая таблицы, и расшифровать фразу.

9	4	24	14	2
17	25	19	8	12
3	23	15	6	21
13	7	22	18	5
11	1	20	16	10

а	я	о	е	е
т	!	д	д	й
б	н	ж	а	у
т	,	ж	ь	т
а	р	р	н	в

Рисунок Ж.16

Упражнение «Пазлы»

Ученику предлагается сложить целую картинку из частей

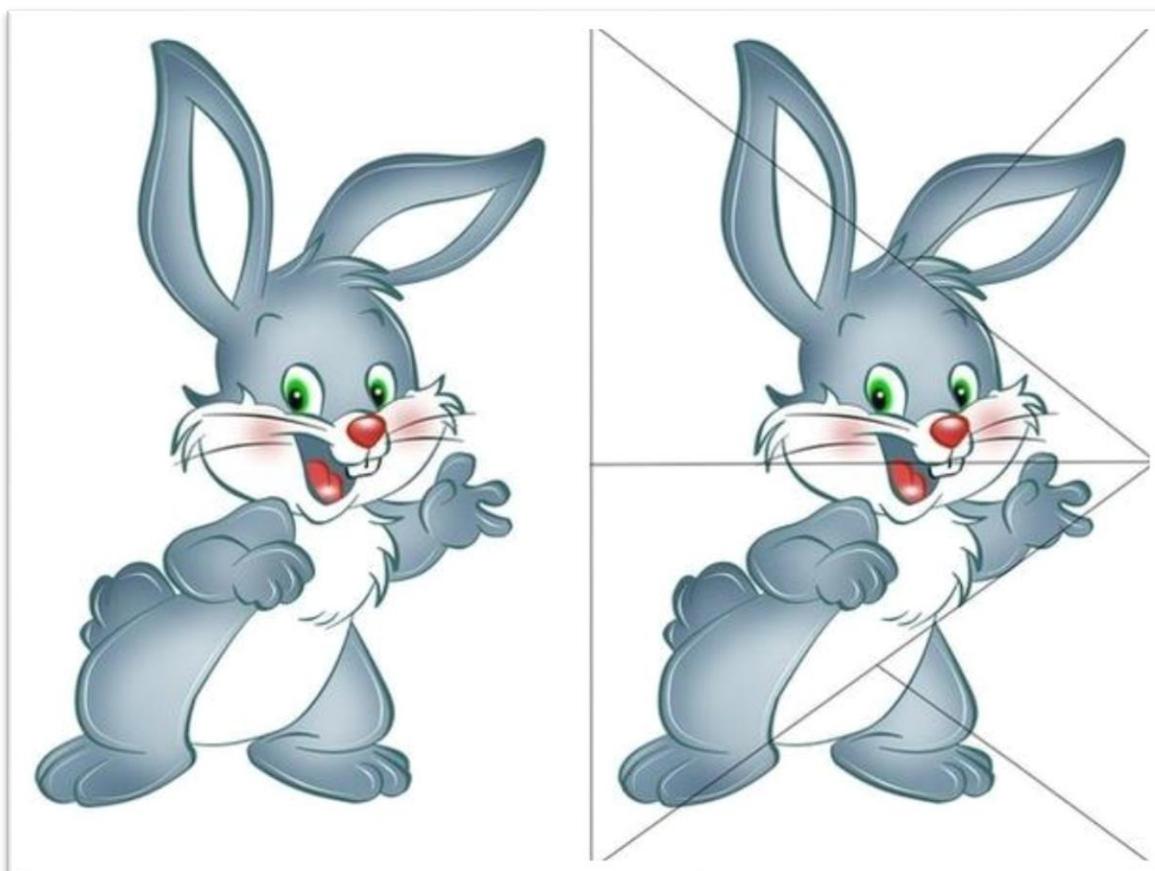


Рисунок Ж.17

Нужно сложить картинку из полосок с цифрами по порядку

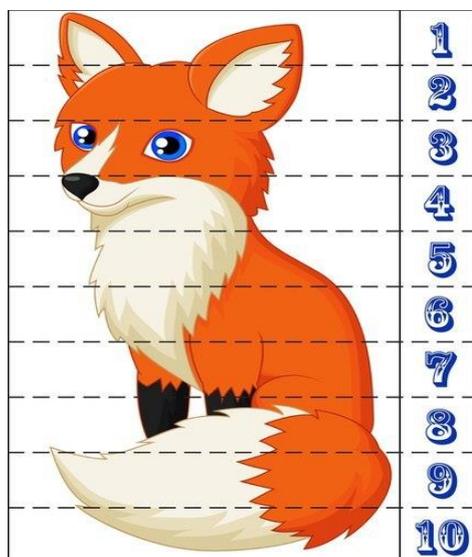


Рисунок Ж.18

### Развитие пространственных представлений

На занятиях организуется тренинг по выполнению практических действий

#### *Схема собственного тела*

1. Поднять свою «главную» руку, назвать ее (правая).
2. Поднять другую руку, назвать ее (левая).

У некоторых детей ответы будут обратными. Надо доброжелательно рассмотреть эти ответы, и отметить, что названия рук общепринятые.

3. Различение и называние рук закрепляют с помощью схемы.

4. Соотнести части тела с правой рукой, назвать их (правая щека, нога)

5. Соотнести с левой рукой части тела. Назвать их (левое колено...)

6. По инструкции логопеда показать , например, правую бровь, левое ухо...

### ***Определение направлений в пространстве***

1. Вытянуть в сторону правую руку. Перечислить предметы, находящиеся с этой стороны, т.е.справа.

2. Аналогично-слева.

3. Повернуть голову влево, вправо.

4. Наклонить голову к правому плечу, к левому плечу, т.е. вправо, влево

5. Задания 1- 4 выполнить при поворотах на 90градусов, на 180 градусов.

### ***Уточнение пространственных взаимоотношений***

1. Стоя в колонне, назвать стоящего впереди4 стоящего сзади.

2. Стоя в шеренге назвать стоящего слева, стоящего справа.

3. На демонстрационном полотне с прорезями расположить по инструкции соответствующие картинки слева и справа от елки и т. п.

### ***Схема тела стоящего напротив***

1. Вызванный ученик стоя спиной к классу, поднимает правую руку. Остальные, сидя на своих местах, поднимают свою правую руку и убеждаются в том, что вызванный ученик правильно выполнил инструкцию.

2. Дети стоят попарно лицом друг к другу. По команде логопеда один из каждой пары определяет сначала у себя, а затем у товарища правую руку, левое плечо и т.д. Второй ученик при необходимости должен исправить ошибку.

Линейная последовательность предметов ряда

1. Зрительный диктант (на материале демонстрационных и индивидуальных наборов геометрических фигур, различных трафаретов и т. п.)

А) рассмотреть образец (ряд фигур или изображений предметов)

Б) перечислить их несколько раз хором, запоминая последовательность;

В) закрыть образец;

Г) выложить по памяти этот ряд из индивидуального раздаточного материала;

Д) повторная демонстрация образца;

Е) проверка правильности выполнения (различные варианты контроля).

Протяженность ряда постепенно растет.

### ***Последовательность числового ряда***

На демонстрационном табло – магнитные цифры, у детей пластмассовые.

Рассматривается последовательность цифрового ряда на примере чисел первого десятка.

Назовите первое число слева, первое число справа. Какое из них больше? В каком направлении возрастают числа в ряду? (слева направо)

Прочитайте ряд в обратном порядке (т.е. справа налево).  
Как изменяется величина чисел в этом направлении (уменьшается)

Покажите число 4. Есть ли у него «соседи» в ряду? (3 и 5)

Показать «соседа» слева. Ведущий называет с паузами числа 7, 3, 9, 5. Учащиеся соответственно: 6, 2, 8, 4.

## Приложение 3 (рекомендуемое)

### Дидактические упражнения

1. Вычеркнуть заданную букву, указать количество вычеркнутых букв:

Щ Ш П Щ Ш И Щ М Ц Ш И Щ Ж Ц М П Щ Ж \_\_\_

И К И П Й Н И Н В Й Ц И Х У Л И Н И И Ц Ш И П \_\_\_

б бовфбсобвювдбвсдфавьдбвзфбядфбдбовсэыдбоб-  
бсвбвфдвлмб \_\_\_

п пткрпякптшмнсипкьлотчндаллтмтпллцнипйнкмтп \_\_\_

з вбзсдэвгзздвюуядбвззюуар-  
павдэсолдзввбеизвдзвфчдквиз \_\_\_

2. Вычеркнуть заданный слог, указать количество вычеркнутых слогов:

аш ам ащ ша аш сш аш ца иа ам ща иц ща \_\_\_

ущ ющ ша ща уц шу жа ущ уш ущ шу ци ум \_\_\_

ца ца иа ац ца ща ши ца ащ ац иа ца ца аи \_\_\_

3. Вычеркнуть заданное слово, указать количество вычеркнутых слов:

сахар вужсахарствосахарипкьсахаросохатрамньмсажа \_\_\_

впрок мвьпвпрокжстудправвпрокинчдывпрокшит-  
врпвпрок \_\_\_

пример примеракртыпримеронивапбяпримерэюприпри-  
мер \_\_

4. Вставить пропущенные буквы:

б–д

а) \_ольное \_е \_ро; \_еличье \_упло; \_ырка в \_у \_лике.

б) У \_ольшого \_у\_а \_ельчонок о\_ронил жёлу\_ь.

в) В \_альнюю \_орогу мы \_рали \_и\_оны с во\_ой.

и–у

а) больш\_е пр\_м\_сы, т\_гие рез\_нки, кр\_пные п\_гов\_цы.

б) Цветы од\_ванч\_ка облеп\_ли лесн\_ю оп\_шк\_.

в) П\_рат взял ночн\_ю зр\_тельн\_ю тр\_б\_и посмотрел на  
\_тёс.

п–т

а) школьная \_ар\_а; забо\_ливая \_\_аха, о\_\_ический  
\_рибор.

б) На \_\_ицефабрике выращиваю\_ жёл\_еньких цы\_ля\_.

в) Зас\_игнутые бурей \_у\_ники с\_ря\_ались в пещере.

л–м

а) \_а\_енькие подарки; по\_ощник в де\_ах; \_и\_ые \_юди.

б) Во время пожара раска\_ённые сосны пахнут с\_о\_ой.

в) Каждый год па\_о\_ники отправ\_ются по святы\_\_еста\_.

ш–щ

а) \_ур\_а\_ие листья; ду\_ераздираю\_ий крик; \_едрая ста-  
ру\_ка.

б) Несовер\_еннолетним уча\_имся запре\_ено курить.

в) Паля\_ие ветры высу\_или степь, не\_адя ничего вокруг.

в–д

а) \_озле \_ома; \_и\_ный \_еятель; \_ысокий \_о\_опа\_.

б) На \_амах были \_ечерние платья, хотя \_оздух казался прохла\_ным.

в) В \_ере\_ню от\_езли \_и\_ан, комо\_ и кро\_ать.

Ч\_у

а) \_пращение, \_ехия, \_льяна, \_елябинск, \_ссурийск.

б) \_резмерное увлечение. \_дачная покупка. \_айный сер-виз.

в) \_добная мебель. \_астые свидания. \_величительное стекло.

5. Восстановить пословицы и поговорки, зачеркнув лиш-ние буквы. Записать предложения прописными буквами:

Образец: С(п,т)ина (б,д)оли(п, т), (т ,п)ого(б, д)у су(л, м)ит.

Спина болит, погоду сулит

(П,Т)ар костей не ( л,м)о(л,м)ит.

---

Сре(б,д)а да (т,п)я(п,т)ница, четверг(и,у) не (у,и)к(о,а)зчица.

(Э,З)то е(ш,щ)ё ви(л,м)ами по воде п(у,и)сано.

Фом(о,а) пир(у,и)ет, а к(и,у) м(о,а) (г,х)орюе(п,т).

---

Я за кус(а,о)к, а ты за (м,н)осок.

---

Не мно(г,х)о син(у,и)ца из моря во(б,д)ы выпьет.

---

Не (х,ж)ди урож(о,а)я, (э, с)ей жито – хлеб (д,б)у(б,д)ет.

---

## Дифференциация А-О

1. Тренировка в написании слогов с проговариванием.

Сопоставление слов-паронимов по смыслу и звучанию.

Запись слов в два столбика, придумывание коротких предложений с каждым словом для уточнения значения слова.

Сом-сам, дом-дам, мой-май, вор-вар, бок-бак, мох-мах, мок –мак, стол-стал, вол-вал, Соня – Саня, зол-зал, почка-пачка, рок-рак, точка-тачка, том-там, полка-палка, мол-мал, может-мажет, кочка-качка, ток-так.

2. Составление слов из «рассыпушек»:

о,м,с	о,м,д	о,н,к,и	щ,р,о,б
о,л,в	а,к,р	о,с,т,л	ж,р,о,м
о,т,б	к,а,б	н,о,к,о	м,р,о,к
к,о,б	р,а,п	р,т,т,о	и,у,а,р
р,о,с	в,а,л	н,а,у,л	и,о,л,с

3. Догони и поймай букву.

Инструкция: из слов убежали буквы «а» или «о». Догоните их и верните на место. Какое слово получилось?

р...к, с...к, л...к, г...л, р..т, с..д, ш..р, к..м, р..г, к..т.

## Дифференциация И-У

1. Выкладывание букв из элементов

Выложите из элементов букву, которую услышите в слогe или слове. Чтобы вам было легче справиться с заданием, повторим стихи с движением.

Чтобы сделать букву «И» (руки перед грудью согнуть в локтях, ладони вверх)

Два крючка соедини.

Чтобы сделать букву «У» (левая рука согнута в локте, ладонь вверх)

Ты к крючку добавь петлю (затем прямые руки перекрещиваются, пальцы сцепляются в замок, получается «петля»).

Слова: ми, му, ти, ту, си, су, лу, ли, им, ум, ус, ис, ит, ут, ул, Ира, утро, иней, утка, рис, руль, липа, лук, мир, муха, тир, пуля, лужа, три, звук, Зина, бил, будет, спи, стук, ужин.

## 2. Доскажи словечко.

Раз в театр на балет папа нам купил .....(билет)

Плавают моржи, ползают ... (ужи)

Ловко делает Ахмет из цветов большой .... (букет)

На окне стеклянный пруд, а рыбачить не дают? (аквариум)

Что за стол среди берез под открытым небом?

Угощает он в мороз птиц зерном и хлебом (кормушка)

## 3. Составление слов из «рассыпушек»

Гирт (тигр), филту (туфли), лгу (луг), чукар (ручка), китин (нитки), хиду (духи), шураг (груша), сугь (гусь), лапи (пила), шупка (пушка), инок (кони), исгу (гуси), анул (луна).

## 4. Расшифровка текста:

мойЗи в елсу.

чиланКиось сеонь. ыВпал шипустый негс. Он кпоррыл рчеюну мзелю лымбе тымпушисис вкором. акК сикравы въяреде и тыску в номснеж боуре! В улес ысот нашити. ругВд трезалаща твека. отЭ беспрожал цяз и крысляс аз ныснемж грусомоб (рисунок 3.1).

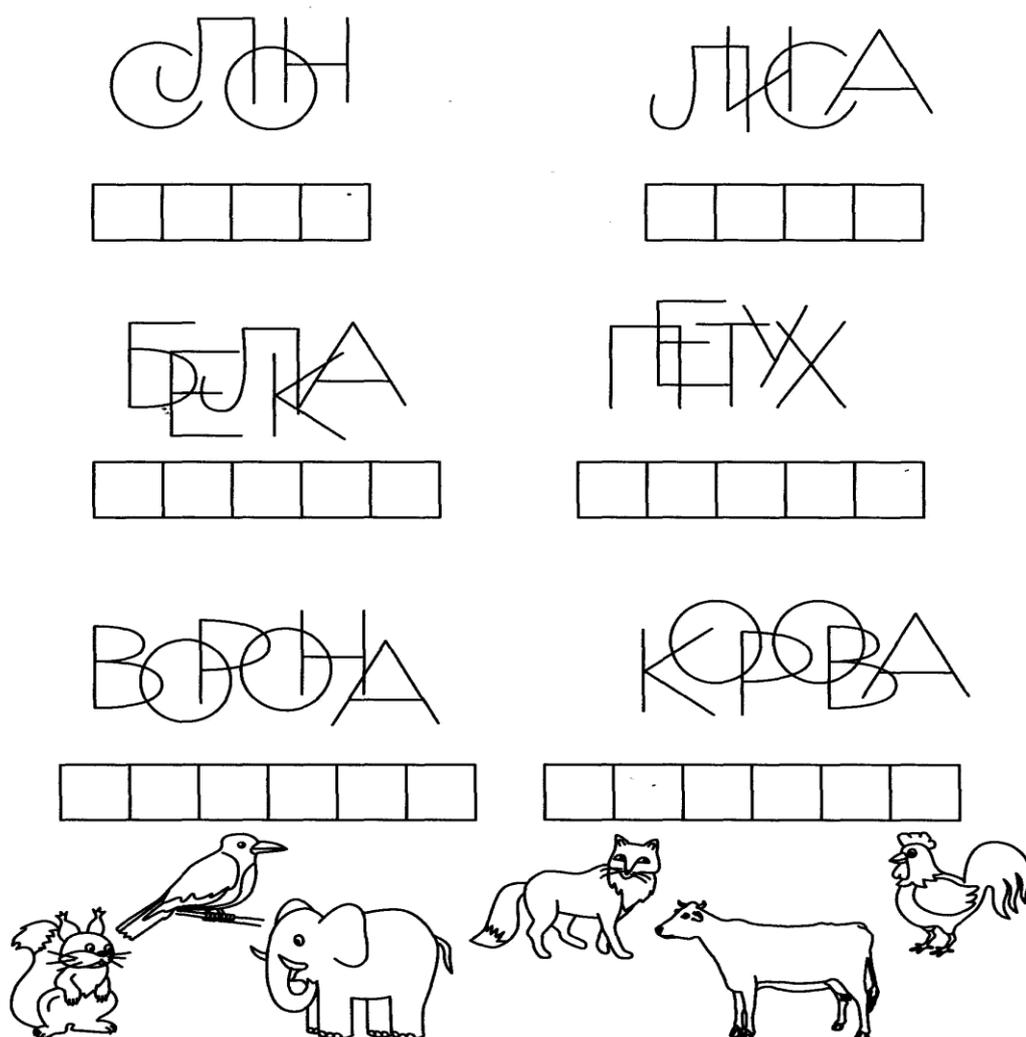


Рисунок 3.1

**Дополнительные задания по дифференциации букв и звуков**

1. Подчеркни данное слово.

**ПРАВДА**    ПРАВИТ    ПРАВДА    ПРАВИЛА    ПРАВ  
**ЛОПАТА**    ПАЛАТА    ЛОПУХИ    ЛОПАТА    ЛОПАТЫ  
**БОРОДА**    ПОРОДА    БОРОЛА    БОРОДА    БОРОТЬ  
**КОЛОБОК**    КОРОБОК    КОЛОБКИ    КОЛОБОК    КОЛОТИТ

2. Допиши «хвостики» буквам б-д:

<i>оант</i>	<i>оазар</i>	<i>оушно</i>	<i>оорога</i>
<i>оилет</i>	<i>руоашка</i>	<i>раоота</i>	<i>раоуга</i>
<i>гвозоики</i>	<i>орошка</i>	<i>загаока</i>	<i>оаоушка</i>

3. Буква **п**—любит цифру 2, а буква **т** – цифру 3. Расшифруй слова и запиши их:

За2ки	ша2ка
2аль3о	3уфли
2уховик	бо3инки
са2оги	2ла3ье

4. Вставь пропущенные буквы **ш-щ** в слова:

<i>малы...и</i>	<i>за...ёлка</i>	<i>ти...ина</i>	<i>пи...а</i>
<i>та...у</i>	<i>...ёки</i>	<i>хи...ник</i>	<i>но...у</i>
<i>помо...ь</i>	<i>ве...ичка</i>	<i>за...ёл</i>	<i>ве...алка</i>

5. Вставь в слова пропущенные буквы **ц-ш**:

<i>метели...а</i>	<i>ча...а</i>
<i>...ена</i>	<i>...енок</i>
<i>...екотать</i>	<i>...епка</i>
<i>конни...а</i>	<i>...елый</i>

6. Вставь в предложение пропущенные буквы **л – м**:

*...юди ш...и по ...осту.*

*...иша бежа... по ...есу на ...ыжах.*

*Га ...ки и го...уби у...етели на соседнюю кор...ушку.*

**Игра «Шифровка»** (расшифруй слоги: вместо цифр напиши буквы п или т):

2а – 3а	3у – 2у – 3у	и2 – и3	о3 – о2 – о3
2и – 3и	2е – 3е – 2е	а3 – а2	3а – 2а – 3а
2у – 3у	3о – 3о – 2о	о3 – о2	е2 – е3 – е2

**Звуковые сочетания:**

3и3	2е2	3у3	2о2	2у3	3а2
3и2	2о3	3е3	2ё3	3я2	2я2

**Расшифруй слова:**

2ар3а	2ло3ник	2о3о2	2ло3
2у3ь	3е2лоход	3е2ло	2ис3оле3
3улу2	2аш3е3	2лака3	3ро2инка
2е3ля	2ианис3	2я3ь	3у2ик

**Прочитай предложения, расшифровав их:**

//ор///ной //ос///авил за//ла///ку на //аль///о.

Куро//а///ка и ///е///ерев – кру//ные // ///ицы.

//е///я с//ря///ал //ор///фель в //ар///у.

Ан3о2 2ос3авил 3ома3ный сок в 3ё2лое мес3о.

Конс3ан3ин 3ер2еливо 2рочи3ал повес3ь.

Не с2е3ь ли нам 2ро с3е2ь?

**Составь предложения из данных слов:**

Паучок, плести, паутина.

Стелить, постель, Катя.

Посылать, Толя, телеграмма.  
 Пирожки, на, лежать, тарелка.  
 По, листья, лететь, ветер.  
 На, Петя, писать, листок.

***Зашифруй слова, заменяя букву «п» цифрой 2, букву «т» цифрой 3:***

Плотина, паспорт, плита, пакет, палата, теперь, тапочки, теплица, пальто, аптека, топор, лапти, патруль, партизан, победить, пинцет, планета, капуста, автомат, степи, пират, поворот, простор, постель, путаница.

***Сравни слова по звучанию и написанию:***

степь – спеть	ступал – спутал	пот – топ	тряпки – прятки
теплица – петлица	полк – толк	почка – точка	топил – попил
тачка – пачка	пара – тара	порт – торт	стал – спал

***Составь с данными словами предложения.***

Определение места букв «п» и «т» в словах с помощью звуковой линейки:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Например: портрет

Слова: пятак, патрон, тупой, топтать, патриот, процент, палатка.

**Отгадай загадки и напиши отгадки:**

Лёг в карман и караулю  
Рёву, плаксу и грязную.  
Им утру потоки слёз,  
Не забуду и про нос.

Рядом с дворником шагаю,  
Разгребаю снег кругом,  
И ребятам помогаю,  
Делать горку, строить дом.

Всех я вовремя бужу,  
Хоть часов не завожу.

Кланяется, кланяется.  
Придет домой – растянется

Сетка густая мух не отпускает.

**Вставь пропущенные буквы «п» и «т»:**

...оло...но

ло...а...а

...о...ор

...е...ух

...абуре...

...олё...

ла.....и

...ас...ила

...лас...илин

Наш ...ёс Тимошка ес... су... из ...лошки.

Ш...орм нас...иг ...ароход недалеко о... ..ор...а.

**Трансформация слов.**

Добавь букву «п», чтобы получилось новое слово:

ЛУГ – ПЛУГ

ЛОВ – ...

ОЧКИ – ...

РОБА -....

**Добавь букву «т», чтобы получилось новое слово:**

ЁЛКА

– РУБКА

– СУК – СТУК

БОР – БОРТ

ТЁЛКА

ТРУБКА

***Спиши стихотворение, подчеркни букву т:***

На крапиве, как на плитке,	Дайте осинке
Вскипятили чай улитки.	Пальто и ботинки.
Заходи чайку напиться,	Надо погреться
Кто крапивы не боится.	Тонкой осинке.

*(В. Степанов)*

*(И. Токмакова)*

***Спиши предложения, выбрав из скобок слова, подходящие по смыслу:***

Теплоход приходит в (порт, торт). Дедушка (стал, спал) на диване. Гадкий утёнок (стал, спал) прекрасным лебедем. Вите подарили красивый (порт, торт).

***Графический диктант:***

Сплошной стеной стоит лес. Застыли стройные пальмы. На ветках сидят пёстрые попугаи. В парке растут старые тополя. Тёмные тучи плывут по небу. Стая птиц пролетела над полем.

***Слуховые диктанты:***

***Пчёлы.***

Утро было тёплое. Пчёлы проснулись рано и полетели в поле. Цветов было много: тут и лютики, и ромашки, и незабудки. Цветёт душистая липа. Много пчёл летает около липы. Всё лето трудятся пчёлы. Много мёду получаем мы от пчёл.

**Занимательный речевой материал**  
**Заглавная буква в темах «Предложение» и «Имена собственные»**

Буква обычная выросла вдруг, Стала заметно выше подруг.	Имя буквой выделяй. Имя, фамилия пишутся с нею,
Смотрят с почтением на букву подруги.	Чтобы заметней им быть и виднее.
Но почему? За какие заслуги? Буква большая – совсем не пу- стяк:	И все клички до одной Пишут с буквы прописной.
В букве большой уважения знак.	Чтобы звучали громко и гор- до
Буква расти не сама захотела, Букве поручено важное дело –	Реки, улицы и города, - Запомнить правило это не трудно:
Ставится в слове не зря и не просто	С буквы большой ты пиши их всегда!
Буква такого высокого роста. Ставится буква в предложении в начале,	Имена, фамилии, Клички, города –
Чтобы начало все замечали. Никогда не забывай –	Все с заглавной буквы Пишутся всегда.

***В стране звуков***

Жили в одной волшебной стране звуки. Страна эта была совсем крохотная. И жителей в ней было всего 31. Никто их не видел, так как были они невидимками.

А вот слышать их было можно. Шесть звуков были певцами: А, У, Ы, И, Э, О. за певучесть и голосистость прозвали ихгласными.

Им подпевали Я [йа], Ё [йо], Ю [йу], Е [йэ].

Остальные 21 тоже были добрыми, хорошими звуками, но петь не умели. Вот послушайте: Б, В, Г, Д, Ж, З, Й, К, Л, М, Н, П, Р, С, Т, Ф, Х, Ц, Ч, Ш, Щ.

Они очень дружили, во всем соглашались с гласными, любили стоять сними рядышком. И назывались они согласными.

Звуки и теперь живут вместе, распевают волшебные песни. Вы тоже можете петь вместе с ними, но для этого нужно уметь узнавать все звуки и правильно их произносить.

Попробуйте!

### ***Как звуки научились превращаться в буквы***

Много времени прошло с тех пор, как поселились в одной волшебной стране звуки. Были они невидимками, но зато любили петь.

Однажды в той стране появился волшебник из другого королевства. Ему так там понравилось, что он захотел поближе познакомиться с ее жителями. А когда узнал, что все жители – невидимки, то очень огорчился. Но он все – таки был волшебником, причем очень добрым. И решил он каждому жителю подарить по волшебному платью. Каждый звук получил платье, не похожие на другие. Стоило его надеть, как сразу звук становился видимым и превращался в букву. Букву можно было видеть, изобразить, нарисовать, написать. Волшебник был

очень доволен. Ведь теперь, прочитав или пропев ее, или прошептав, он напевал звук по имени. Так они и познакомились.

Здесь же можно использовать и рифмовки для лучшего запоминания понятий «звуки» и «буквы»:

Мы – не буквы, мы – звуки речи,

Изучает фонетика нас.

Мы – не буквы, мы – звуки речи,

Произносят и слышат нас.

А буквы – это значки,

Ждут и молчат,

Когда их правильно напишут,

прочитают, распознают.

*Научное издание*

**Резникова** Елена Васильевна, **Букова** Татьяна Викторовна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ  
ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ

Ответственный редактор

Е. Ю. Никитина

Компьютерная верстка

В. М. Жанко

Подписано в печать 26.10.2022. Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 13,49.  
Тираж 500 экз. Заказ 455.

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования.  
454080, Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 454.

Учебная типография Федерального государственного бюджетного  
образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский  
государственный гуманитарно-педагогический университет». 454080,  
Челябинск, проспект Ленина, 69.