



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

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

**Коррекция оптической дисграфии, у детей младшего школьного
возраста в процессе психолого – педагогического сопровождения**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
440403 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»**

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований

74,03 % авторского текста

Работа рекоменд. к защите

рекомендована/ не рекомендована
«20» 11 2019 г.

зав. кафедрой СППиПМ

Л. А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ 306/173-2-2
Малкова Елена Витальевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СППиПМ
Резникова Елена Васильевна

Челябинск
2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	8
1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе	8
1.2 Формирования письменной речи у детей в онтогенезе	15
1.3 Дисграфия, классификация и характеристики	26
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	41
ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ.....	43
2.1 Клинико-психолого-педагогические характеристики детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.....	43
2.2 Своеобразие нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.....	57
2.3 Методики преодоления нарушений письменной речи	64
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	72
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГОВО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ.....	74

3.1 Изучение и анализ письменной речи у детей младшего школьного возраста	74
3.2 Коррекционная работа по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.....	92
3.3 Анализ результатов экспериментальной работы	108
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3.....	114
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	115
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	117
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	125
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	130
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	131
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	134
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	153
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....	161
ПРИЛОЖЕНИЕ 7.....	171
ПРИЛОЖЕНИЕ 8.....	181

ВВЕДЕНИЕ

Современная образовательная среда предъявляет достаточно 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, с. 56].

Между тем, количество детей младшего школьного возраста которые, не усваивают программу начальной и средней школы постоянно возрастает.

Одним из критериев данного фактора является несформированность или атипичное формирование способности письма и чтения у учащихся. И как следствие данного явления это невозможность кодировать и декодировать информацию по ряду учебных задач в условиях массовой школы. Трудности в освоении образовательного процесса могут наблюдаться у учащихся с общим недоразвитием речи, и задержкой психического развития, и у детей, не имеющих выраженных нарушений высших психических функций. Обнаруженные у детей младшего школьного возраста специфические нарушения письма, чтения, и других психических функций различного генеза определяют дальнейшую необходимость дифференцированного комплексного подхода к коррекционной работе по преодолению нарушений письменной речи, а также удалению парциальных нарушений устной речи. В современной педагогике и логопедии коррекции нарушений письма у учащихся общеобразовательной школы остается одной из важнейших задач нашего времени.

Нарушения письма и чтения являлись предметом пристального изучения отечественных и зарубежных ученых на протяжении нескольких столетий. Наиболее существенный 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. В последние десятилетия, в этой области исследованиями занимаются О.И.Азова, О.Б. Иншакова, Е.А.Логинова, И.А.Прищепова и другие.

Нарушения процесса формирования навыков письменной речи, в наше время рассматривается в таких аспектах как: клиническом, психологическом, нейропсихологическом, психолингвистическом, и 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.Спирова, О.А.Токарева, М.Е.Хватцев, С.Н.Шаховская, А.В.Ястребова и другие). Проблема коррекции нарушений письменной речи все еще является одной из основ задач современности. Эффективностью традиционных методик и коррекции дисграфии не достаточно, так как количество детей школьного возраста с разными нарушениями письма и с усложнением симптоматики и механизмов этого нарушения, неуклонно увеличиваются. Таким образом, тема исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи, у детей начальной школы с оптической дисграфией на логопедических занятиях» является актуальнейшей темой.

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать возможность коррекции оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Объект исследования: процесс психолого-педагогического сопровождения обучающихся начальной школы с оптической дисграфией.

Предмет исследования: специфика психолого-педагогического сопровождения обучающихся начальной школы в процессе коррекционной работы по преодолению оптической дисграфии.

Достижение выдвинутой цели обусловило необходимость решения

следующих задач:

1. Изучить и проанализировать теоретические аспекты проблемы расстройств письма у детей младшего школьного возраста;
2. Изучить особенности состояния письма у обучающихся начальной школы с оптической дисграфией;
3. Определить содержание психолого-педагогического сопровождения по преодолению оптической дисграфии у обучающихся младшего школьного возраста, а так же проверить эффективность предложенного коррекционного воздействия.

Гипотезой исследования стало: психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста будет проходить эффективней, если использовать на логопедических занятиях комплекс специально отобранных упражнений по преодолению оптической дисграфии.

Методологической основой исследования является концепция Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна о единстве биологического и социального факторов в культурно-историческом развитии 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 и др.).

Методы исследования – анализ литературных источников на тему исследования, изучение состояния проблемы, изучение истории развития детей, личных дел и медицинских карт, наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, констатирующий, контрольный, обучающий эксперименты, анализ и обобщение полученных результатов.

База исследования: Муниципальное общеобразовательное учреждение «СОШ № 44 им.С.Ф. Бароненко» г. Копейска. В экспериментальном исследовании приняли 6 учащихся 2 класса с оптической дисграфией.

Теоретическая значимость исследования: уточнены имеющиеся

представления о формировании письменной речи в онтогенезе; определены условия и содержание психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста в преодолении оптической дисграфии; подобран и апробирован набор методик для изучения навыков письма у детей младшего школьного возраста.

Практическая значимость исследования: на практике реализован комплекс психолого-педагогических мероприятий по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с оптической дисграфией; материалы исследования могут использоваться на уроках учителями начальных классов, на занятиях учителя-логопеда, дефектолога, психолога.

Структура выпускной квалификационной работы: введение, три главы, выводы по главам, заключение, список литературы. В тексте работы имеются 12 таблиц, 6 рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе

Основным этапом в модернизации системы образования является создание условий для успешного развития, и самореализации каждого ребенка.

В последнее десятилетие в России произошли значительные экономические и социальные перемены [31, с.40]. В новых условиях проводимая реформа экономики общественных институтов потребовала иных подходов к подготовке активного, думающего, способного творчески подходить к решению задач – человека, обладающего установкой на рациональное использование времени и проектирование своего будущего, способного на эффективное сотрудничество в условиях глобализации. Творческий потенциал и интеллект человека становится ведущим фактором экономического роста и конкурентоспособности. В связи с этим, перед школьным образованием устанавливаются новые задачи, на решение которых направлены стандарты второго поколения, где основной целью образования является общекультурное, личностное и познавательное развитие школьников.

Психолого-педагогическим основанием ФГОС НОО является деятельностная педагогика, в частности которой лежит культурно-историческая теория Л.С.Выготского, взгляды последователей А.Н.Леонтьева, П.Я.Гальперина, Д.Б.Эльконина, В. В.Давыдова и других отечественных ученых [68, с. 35].

В основе ФГОС заложен системно-деятельностный подход, который включает:

- 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 значимое место в образовательном процессе занимают психическое здоровье детей, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды [48, с. 23].

Данная задача может быть положительно решена, лишь посредством организации психолого-педагогического сопровождения ребенка. Содержание, организация, проблемы психолого-педагогического сопровождения раскрыли в своих исследованиях такие авторы как, 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 воспринимать как, целостный непрерывный процесс изучения и анализа, коррекции, формирования развития всех субъектов процесса. Изучение данного процесса осуществляется в целях оптимизации всей учебно-воспитательной деятельности, укрепления здоровья и работоспособности как детей, так сотрудников, для полной реализации их творческого потенциала, поддержания комфортного психического состояния. Понятие психологического сопровождения, было предложено психологами Г.Бардиер, И.Ромазан, Т.Чередниковой в 1993 году как концептуальный подход в работе с детьми детского сада и младших классов, как сопровождение естественного

развития ребенка, предотвращая возможное их искажения и торможение. Программы сопровождения составляются таким образом, что ими можно было бы варьировать, сопровождать и формировать самостоятельность у ребенка, стараясь не управлять им, не обязывать его, не ограничивать его фантазию при этом, не подавляя личность ребенка.

Э.М.Александровская указывает: что психолого-педагогическое сопровождение это особый вид помощи, это технология, предназначенная для оказания помощи ребенку на определенно этапе его развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса. Э.М.Александровская сравнивает идею сопровождения с идеей поддержки, обозначая, что технологии сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение ребенка, диагностировать уровни его психического развития, использовать групповые активные методы. Ориентироваться на индивидуальную работу с обучающими и их родителями, а также с учителями, педагогами.

М.Р. Битянова определяет психологическое сопровождение как модель организации психологической службы в образовании, и как систему теоретических представлений о деятельности психолога на практике, проектирует данный подход как «парадигму сопровождения». Автор подчеркивает его деятельностную направленность, отмечая, что эта система возникла на основе практики, и ориентирована на практику как на свою конечную цель, как источник собственного развития [6, с.90].

Е.И. Казакова рассматривает под понятием психолого-педагогического сопровождения, оказание помощи ребенку, его семье, педагогам, учителям, где в основе сопровождения подразумевается сохранение максимума свободы и ответственности субъекта, за осознанный выбор решения возникшей актуальной проблемы. Мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, учителей, психологов, медицинских и социальных работников, его всесторонний диагностики,

выявление сути проблемы и пути ее разрешения. Решения проблемы путем информационного поиска возможных путей помощи ребенку, составление плана действий, первичная помощь и ее реализация, помощь в формировании ориентационного поля, где ответственность за действия будет нести уже сам субъект развития.

Г.А.Спирина, А.И.Климова указывают, что психолого-педагогическое сопровождение, это профессиональная деятельность взрослых, которые взаимодействуют с ребёнком в школьной среде. Основной целью сопровождения является создание социально – психологических условий для развития личности школьников и их успешного обучения [59, с.120].

Л.М.Щипицына подчеркивает, что наиболее эффективное использование метода психолого-педагогического медико-социального сопровождения развития ребенка должно быть осуществлено на базе школе специально созданной службы ППМС-сопровождения [48, с.132].

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

Таблица 1 – Основные виды деятельности школьной социально-психологической службы

виды деятельности	направления 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 основании 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

Продолжение Таблицы 1

1	2
психопро- филактическая работа	обеспечение решения проблем, связанных с обучением, воспитанием, психическим здоровьем детей: - разработка и осуществление развивающих программ для учащихся с учетом задач каждого возрастного этапа; - выявление психологических особенностей ребенка, которые в дальнейшем могут обусловить отклонения в интеллектуальном или личностном развитии; - предупреждение возможных осложнений в связи с переходом учащихся на следующую возрастную ступень
психологическое консультирование	помощь в решении тех проблем, с которыми к психологу обращаются учителя, учащиеся, родители: - по вопросам разработки и реализации программ обучения и воспитания; - по вопросам психологии детей и их возрастным особенностям; - по поводу проблем обучения, поведения, межличностного взаимодействия конкретных учащихся или групп учащихся; - профориентационное консультирование учащихся; - оказание психологической помощи и поддержки учащимся, находящимся в состоянии стресса, конфликта, сильного эмоционального переживания; - помощь в организации эффективного детско-родительского общения и др.
психологическое просвещение	приобщение педагогического коллектива, учащихся и родителей к психологической культуре.

Различные уровни психолого-педагогического сопровождения раскрывает М.Р.Битянова [6, с.80].

Уровень класса или группы, на данном уровне ведущую роль отводится учителям, классному руководителю, воспитателю, обеспечивающие необходимую педагогическую поддержку ребенку в решении задач воспитания, обучения, и развития. Основная цель данной деятельности – это развитие самостоятельности у ребенка в решении проблемных ситуаций, предотвращение дезадаптации, возникновения проблемных ситуаций. Для достижения цели классный руководитель вместе со специалистами СПС составляют план развития класса и каждого ученика, проводится коррекция плана воспитательной работы в классе, на основе психологических характеристик учащихся и класса.

Уровень образовательного учреждения, где специализированная помощь оказывается детям со сложными проблемами, предполагает работу специалистов особой квалификации. Комплексный (междисциплинарный) подход требует и особые условия для работы (наличие специального оборудования, технологий и т.п.), на данном уровне работа проводится педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом, социальным педагогом. Специалисты выявляют проблемы в развитии и оказывают первичную помощь в преодолении трудностей в обучении, взаимодействии с учителями, родителями, сверстниками, одноклассниками. На уровне образовательного учреждения реализуются профилактические программы, которые охватывают значительные группы учащихся, здесь же осуществляется экспертная, и консультативная, а также просветительская работа с администрацией, педагогами, учителями.

И.В.Возняк в своих исследованиях отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение должно включать в себя следующие направления:

- формирование, развитие психолого-педагогической компетентности административных и педагогических работников, родительской общественности;
- сохранение и укрепление психологического здоровья школьников;
- формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни;
- дифференциация и индивидуализация обучения;
- мониторинг возможностей и способностей учащихся;
- выявление и поддержка одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья;
- формирование коммуникативных навыков в разновозрастной среде и среде сверстников;
- обеспечение ответственного, осознанного выбора дальнейшей

профессиональной сферы деятельности;

- профилактика безнадзорности и правонарушений;
- защита прав детей [58,с. 100].

Одним из важнейших направлений психолого-педагогического сопровождения указывают в своих работах Е.В. Резникова, Л.Е. Шевчук, и определяют направления ППС одним из которых является психолого-педагогический консилиум (ПМПк), в рамках данной службы проходит разработка и планирование единой психолого-педагогической стратегии сопровождения каждого школьника в процессе его обучения, а также определённых ученических групп и параллелей [52, с. 75].

Л.М. Шипицына отмечает основные этапы сопровождения детей.

Автор показывает, что эффективность освоения образовательных задач зачастую зависит от уровня знаний учителей, педагогов своих подопечных и, умения осуществлять дифференцированный подход к ним.

Данную проблему помогает решить всесторонняя диагностика, которая дает возможность получать данные не только о характере и динамике психического развития, о личностных особенностях ребенка, но и о состоянии его здоровья и социального благополучия.

Поэтому первым и основным этапом сопровождения является сбор информации о ребенке, сюда входит первичная диагностика соматического, психического, и социального здоровья ребенка. При этом используется достаточно разнообразные методы: тестирование, анкетирование родителей и педагогов, наблюдение, беседа, анализ продуктов труда и деятельности ребенка, документации образовательного учреждения.

Второй этап это анализ уже полученной информации, на основании данной информации определяется, сколько детей нуждаются в неотложной помощи специалистов, каким детям нужна психолого-педагогическая поддержка, каким необходима социальная помощь и т. д.

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

На четвертом этапе проводится консультирование всех участников сопровождения, где освещаются пути и способы решения проблем ребенка.

Пятый этап нацелен на решение проблем ребенка, то есть выполнение данных рекомендаций каждым участником сопровождения.

Шестой этап, здесь проводится анализ реализованных рекомендаций всеми участниками процесса (Что удалось? Что не получилось? Почему?).

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

Все перечисленные этапы условны, т.к. у каждого ребенка есть свои особенности, и та проблемная ситуация в которой они оказались. Однако для успешного решения проблем ребенка нужна заинтересованность и высокая мотивация всех участников процесса сопровождения как ребенка, так и родителей, педагогов, специалистов [48, с. 120].

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, как особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач обучения, развития, воспитания, социализации.

1.2 Формирование письменной речи у детей в онтогенезе

Письменная речь – это разновидностью умственной речи, противопоставленная устной речи и является высшей формой существования языка. Письмо это 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]. Письменная речь является достаточно сложным многоуровневым процессом, обеспечивается действием нижнелобной, нижнетеменной, височной и затылочной зон коры головного мозга. Для успешного овладения письменной речью необходимо своевременное формирование всех областей мозга, а также их сохранность.

Многоаспектные отношения устной и письменной речи являлись предметом исследования многих ученых – А.Р.Лурии, Б.Г.Ананьева, Л.С.Цветкова, Р.Е.Левиной, Р.И.Лалаевой А.А.Леонтьева, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, Д.Б.Элькониной и др. И.Н.Садовникова указывает, что письменная речь это достаточно сложный многоуровневый процесс, в реализации которого задействованы различные анализаторы: речедвигательный, речеслуховой, зрительный, двигательный, осуществляющие последовательный перевод артикулемы в фонему, фонемы в графему, графемы в кинему. Письменная речь – сложная по своей структуре и функциональной организации психическая деятельность человека, содержащая в себе целый ряд последовательных операций, включающих целостную самоорганизующуюся функциональную систему [79 с. 120].

По мнению А.Р. Лурия устная и письменная речь являются особым видом временных связей, второй сигнальной системы, но в отличие от устной речи, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. ее механизмы закладываются в период обучения грамоте и в дальнейшем совершенствуются, в ходе обучения [29 с. 150].

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

Итак, для овладения письменной речью у ребенка должны быть зрелыми многие психические функции, так как данный процесс является сложной умственной деятельностью [29с. 161].

Периодизация развития речи рассматривали многие авторы, такие как Л.С.Выготский, В.А.Артемов, Н.И.Жинкин, А.Н.Соколов, А.А.Леонтьев и др.

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. Исследователи данной проблемы с разных позиций рассматривают и определяют этапы развития речи. Современная наука выделяет четыре этапа развития речи, поскольку интенсивное формирование письменной речи продолжается и в школьном возрасте, и совпадает с периодом начального школьного обучения.

А.А.Леонтьева предлагает концепции «речевого онтогенеза» согласно которым, речевая деятельность имеет следующие периоды.

Подготовительный период, это момент рождения до года ребенка. В первый год жизни у ребенка происходит подготовка его к овладению устной речи. Первые голосовые реакции появляются с момента рождения, это крик и плач ребенка, издаваемые звуки ещё далеки от звуков человеческой речи, но уже играют важную роль в развитии тонких и разнообразных движений трех отделов речевого аппарата: артикуляционного, голосового, дыхательного. Далее ребенок начинает реагировать на голос говорящего, 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 интонационную окраску голоса, оживляется на ласковое обращение, на резкий голос начинает плакать. Около 2 мес. жизни ребенка появляется гуление, к началу 3-го мес. жизни гуление переходит в лепет (агу-угу, на-ня, та-тя, па-ба и т. п.). Лепет – это сочетание звуков, неопределенно артикулируемых. Около 5 мес. ребенок наблюдает артикуляционные

движения губ окружающих его людей, слышит звуки и начинает пытаться им подражать, многократное повторение какого-то определенного движения ведет к закреплению у ребенка определенного двигательного навыка.

Период в возрасте от 11 месяцев до второго года жизни ребенка является переломным, в речи ребенка появляются первые слова, эти слова могут быть идентичны с образцами взрослой речи (мама, папа, няня, баба и т.д.), но могут и носить искаженный характер «ня» - на, «да» - дай, «кика» - киска, «де» - идем, и т.д. Этот период характерен стремительным темпом овладения речью ребенком, обогащению его активного словаря и использованием его в собственной речи.

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

И.Ю.Кулагина показывает, что появление первых слов у ребенка и рост их числа характеризуют его переход к следующему этапу развития [15 с. 205].

Преддошкольный этап (от года до 3 лет), до 3-х лет у ребенка начинается период становления активной речи. В это время у ребенка возникает интерес о к артикуляции окружающих его людей, он охотно начинает повторять за говорящим и самостоятельно начинает произносить слова, но еще путает звуки, меняет звуки местами, искажает их. Первые слова ребенка носят обобщенно-смысловой характер. Одно и то же слово или определенное звукосочетание обозначает у ребенка в данный момент и предмет, и просьбу, и чувства, например, слово каша может означать вот каша; дай кашу; горячая каша, или слово мама может означать пришла мама; нет мамы; мама, подойди и т. п.

Для этого периода характерна ситуационная речь, т.е. ребенка можно понять в зависимости от того в какой ситуации он находится, и ситуационная речь ребенка всегда сопровождается определенными движениями, жестами, мимикой, эмоцией.

С полутора лет слово начинает приобретает обобщенный характер, появляется возможность понимания ребенком словесного объяснения взрослого, усвоения знаний, накопления новых слов, обогащение активного словаря.

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

В этот период у ребенка формируется грамматический строй речи, где сначала ребенок выражает свои желания и просьбы одним словом, а позже – примитивными фразами. Постепенно появляются в речи элементы согласования и соподчинения слов в предложении, к 2 годам ребенок практически полностью овладевает навыками употребления форм единственного и множественного числа имен существительных, времени и лица глаголов, используют некоторые падежные окончания.

Дошкольный этап проходит от трех до семи лет жизни ребенка. В этом возрасте развивается навык слухового контроля, за собственным произношением, у ребенка начинает формироваться фонематическое восприятие. Характерен данный возраст и неправильным звукопроизношением, это как правило, свистящих, шипящих, сонорных звуков р и л.

В возрасте 4-6 лет у детей отмечается увеличение словарного запаса. Активный словарный запас ребенка составляет 3000-4000 слов. К.Д.Ушинский в своих работах показывает, что необходимо уделять особое внимание к чувству языка, которое подсказывает ребенку место ударения в слове, его грамматический оборот, способ сочетания слов в предложении.

А.Н.Гвоздев определяет что, к 3 годам, у ребенка сформированы все основные грамматические категории [28 с. 190].

На четвертом году жизни ребенок начинает использовать в своей речи простые, и сложные предложения. Но основная форма речи в данном возрасте это простое, общее предложение.

Уже на пятом году жизни ребенок может свободно пользоваться структурой сложносочиненных и сложных предложений, высказывания детей в этом возрасте напоминают короткую историю или короткий рассказ. Отвечая на вопросы ребенок включает в свою речь, все большее число предложений, а пятилетние дети без дополнительных вопросов составляют рассказы из 40-50 предложений. Ребенок успешно и в полном объеме может пересказать сказку, что свидетельствует об его успехах в развитии устной речи. В этот период ребенком осваивается достаточно сложный вид речи - монологическая речь.

Во время дошкольного периода развития, улучшается фонематическое восприятие, дети начинают определять гласные и согласные звуки, далее - мягкие и твердые согласные и, наконец, сонорные, шипящие и свистящие звуки.

К четырём годам ребёнок в норме должен дифференцировать все звуки. В этот период фонематическое восприятие должно быть полностью сформированное. В дошкольный период в речи ребенка появляется контекстная (отвлеченная, обобщенная, лишенная зрительной поддержки) речь. Контекстная речь начинает, проявляется, когда ребенок пересказывает сказки, рассказы, затем при описании каких-либо событий происшедшей в его жизни, из личного опыта, собственных переживаний и впечатлений.

Учебный период (семь – семнадцать лет), с семи лет у ребенка вызывает интерес образовательная деятельность, поэтому основной особенностью на данном этапе развития речи, по сравнению с предыдущим является сознательное обучение. Ребенок осваивают звуковой анализ,

изучают грамматические правила построения выражения. Письменная речь ребенка в этот период начинает занимать доминирующую роль.

Перестройка речи ребенка в школьном возрасте варьируется от восприятия и различения звуков до сознательного использования всех языковых средств.

Таким образом, вышеуказанные периоды жизни ребенка, не имеют строгих, чётких границ, каждый из этих этапов плавно перетекает в следующий этап. Но если у ребенка имеются недостатки развития устной речи, связанные с использованием средств языка (звуков речи, слов, грамматических правил) это препятствуют формированию навыков письменной речи.

Комплекс функциональных предпосылок письменной речи это сложная многоуровневая система с большим количеством когнитивных и речевых функций. Достигая минимального необходимого степени зрелости, они создают наилучшие возможности для совершения операций звукобуквенной символизации, а так же графического моделирования звуковой структуры слова, и осуществления графомоторной программы.

Ведущее значение для успешного овладения актом письма большое значение имеет развитие мелкой (пальчиковой) моторики, при этом также ускоряется сам процесс развития речевой моторики. Представительства в головном мозге движений мышц языка и пальцев рук достаточно близко соседствуют, и М.М. Кольцова в своих работах обозначает, что есть веские основания рассматривать кисть руки человека, как орган речи – такой же, как артикуляционный аппарат [20с. 170].

Е.М.Мастюкова, А.Г.Московкина в своих исследованиях раскрывают возрастные особенности развития тонкой моторики рук у детей [34 с. 120]:

1-2 года. Может удерживать два предмета в одной руке, листать страницы в книге, черкать карандашом, ставит друг на друга кубики.

2-3 года. Открывает ящик, переворачивает его содержимое, играет с песком, глиной, открывает крышки, режет ножницами, красит пальцем, нанизывает бусы, собирает пирамидку.

3-4 года. Держит карандаш, рисует простые формы или обозначает их несколькими линиями, складывает и строит постройки из 8 и более кубиков.

4-5 лет. Рисует карандашами, маркерами, цветными мелками, складывает различные постройки, больше чем из 9 кубиков, складывает бумажный лист более чем 1 раз, определяет предметы в мешке на ощупь, лепит из пластилина (от 2 до 3 частей). Развитие тонкой моторики у ребенка проходит определенные этапы развития и достигает своей определенной зрелости к моменту начала обучения в школе.

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

3-6 мес. Направляет свои руки ко рту, следит глазами за движение рук окружающих, контролируя зрением ребенок направляет свою руку к предмету (игрушке), и схватывает его.

6-12 мес. Формируется «единое» поле зрения и действия, глаз направляет и контролирует движения руки. Ребенок перекладывает предмет из одной руки в другую руку, может положить ложку в чашку, сложить кубики в коробку.

1-2 года. Чертит линии и «каракули», держит кружку поднимает ее и сам пьет. Помещает геометрические фигуры, в прорези соответствующие им по форме; квадрат в квадратную прорезь, овал – в овальную, повторяет изображения нескольких горизонтальных, вертикальных и округлых линий.

2-3 года. Рисует палочки, черточки, воспроизводит простые формы, режет ножницами, рисует по образцу крест.

3-4 года. Ребенок обводит по контурам, копирует крест, воспроизводит простые формы, ловит катящийся к нему мяч.

4-5 лет. Раскрашивает простые формы, копирует заглавные буквы, рисует простой «домик» (квадрат и диагонали), рисует человека, изображая от 2 до 3 частей его тела, копирует звезду, круг, квадрат, прямоугольник.

5-6 лет. Вырезает ножницами картинки, начинает писать буквы и числа, дорисовывает недостающие детали к картинке, бьет молоточком, воспроизводит геометрические фигуры по предложенным образцам.

А.Н. Корневым обозначены условия, на которых основывается успешное обучение письму, и без которых освоение данного навыка представляется невозможным [22 с.230]:

1. понимание фонематической структуры слов, освоением ребенком навыком фонематического анализа;
2. полное овладение слухо-произносительной дифференциацией звуков, и идентификацией всех фонем русского языка;
3. осмыслением синтаксического членения речевого потока (высказывания) на слова и предложения;
4. осмыслением полных звуко-буквенных ассоциаций, т.е. правил символизации фонем русского языка по законам графики;
5. обладаниями базовых навыков каллиграфии, т.е. полным набором моторных образов-кинем (строчных и прописных), а так же правил соединения их при безотрывном письме.

Все перечисленные выше условия относятся в основном к начальному этапу освоения навыков письма. Е.В. Гурьянов и М.К. Щербак определяют, что успешное освоение навыков письма школьниками, характеризуется постепенным переключением их внимания, с простых задач, на более сложные задачи. Авторы указывают на зависимость от того, на что направлено внимание пишущего ребенка. Процесс овладением ребенком навыков письма можно разделить на четыре стадии: элементарную стадию, буквенную стадию, стадию связного письма, и высшую стадию – связное, скорописное письмо [11с. 57].

М.М.Безруких отмечает, что при письме в сознании ребенка на первый план выступают задачи верного изображения букв. А задачи уже правильного написания элементов из которых состоят те или иные буквы, соблюдения гигиенических и технических правил письма, отступают у пишущего ребенка на второй план. но автоматизация процессов выполнения правил написания начинается на буквенной стадии начинается [7 с.90].

На этапе связного письма все внимание ребенка акцентируется на правильном соединении элементов букв в словах, и на поддержании правильного их написания по величине, наклону, давлению и расположению на линии. На всех вышеуказанных этапах, параллельно с техническими и графическими навыками, ребенок постепенно учится умению правильно определять звуковую и буквенную композицию слов, а также постигает соблюдать правила орфографии [12 с.90].

М.М.Безруких подчеркивает, что предварительный этап, относящийся к дошкольному возрасту, ребенок только знакомится с графическими движениями и формами, он учится общаться с помощью карандаша и ручки, учится ориентироваться на бумажном пространстве листа. В этот период у формируется способность символизировать, в процессе написания у ребенка задействованы слуховой и зрительный анализатор, а также обшедвигательный и речедвигательный анализатор.

Постепенно письменная речь начинает осознаваться ребенком как определенное, иное средство общения.

Аналитический этап – это добукварный и букварный периоды начального школьного обучения. Поступив в школу, дети под руководством учителей, преподавателей, педагогов, приступают к постоянным, систематическим графическим упражнениям. Стараясь соблюдать гигиенические и технические нормы письма, каждый школьник учится написанию элементов букв, их соединения между собой. Выполняя письменные упражнения, ребенок анализирует предложенные образцы,

которые ему следуют подражать, анализируют свои движения при написании и полученные в итоге графические формы.

При этом ребенок осуществляет упражнения в звуковом и слоговом анализе слов, осваивает буквенные символы сходные с выбранными звуками и прописывает их. Этот процесс достаточно сложен: нужно, чтобы ребенок, написав буквы, смог расчленять их на составные графические элементы, а при написании каждого элемента из них выделил серию специальных графических задач, связанных с методом изображения этого элемента

И.Н.Садовникова указывает, что на данном этапе развития преобладают процессы анализа, над процессами синтеза. В дальнейшем школьник переходит к упражнениям в письме, где уже требуется анализ более сложных соединений, соответствующих слоговым и «морфемным» сочетаниям звуков в словах. Синтетическая деятельность при выполнении таких заданий объединяется с аналитической деятельностью ребенка, поэтому этому этапу формирования графических навыков письма Е.В. Гурьянов определяет название как аналитико-синтетического этапа развития [12 с. 109].

На синтетическом этапе процесс развития письма постепенно переходит в процесс выражения мыслей, начинает превалировать синтетическая деятельность. Как отмечают исследователи данной проблемы, что переход на эту стадию у ребенка должен быть тщательно подготовлен, потому что, если нужные графические и технические навыки не усвоены ребенком в определенном периоде в достаточной степени, то преждевременное отвлечение его внимания от начертания и ускорение письма приведут к ухудшению почерка учащегося.

Таким образом, можно сказать, что овладение навыком письменной речью сложный по своей структуре процесс, который представляет собой установление новых связей, между словом, слышимым и произносимым, словом, видимым и записываемым. Сам процесс письма обеспечивается

согласованной работой всех четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

1.3. Дисграфия классификация и характеристики

Проблема изучения и коррекции дисграфии, остается одной из самых главных задач логопедии и коррекционной педагогики, в данный момент.

На современном этапе развития российской науки, вопросами, касающихся нарушения письменной речи занимаются Н.Н. Баль, С.П.Хабарова, и др..

В свое время такие ученые, как И.Н.Ефименкова, А.Н.Корнев, Р.И.Лалаева, Е.А.Логинова, Л.Г.Парамонова, И.Н.Садовникова, Е.Ф.Соботович, О.А.Токарева, С.Б.Яковлев и другие, изучали вопросы симптоматики механизмов дисграфии, структуризацией этого речевого расстройства. Исходя из нарушений определенного вида дисграфии, ученые, проводящие свои исследования в данной области логопедии такие как; Р.И.Лалаева, В.А.Ковшиков, И.Н.Садовникова, И.Н.Ефименкова, Г.Г.Мисаренко, А.Н.Корнев, и другие, классифицировали и характеризовали нарушения письменной речи.

Данной патологией ученые занимались с конца XIX века. Т.Хеллер, И.Вольф рассматривали нарушения письма и чтения, как одно из проявлений умственной отсталости. А.Куссмауль в 1877 г. обозначил нарушения письма, как самостоятельное нарушение, не связанную с нарушением интеллекта. Процесс формирования письменной речи и её нарушения в настоящее время изучаются 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.Спирова, О.А.Токарева, М.Е.Хватцев, С.Н.Шаховская, А.В.Ястребова и другие).

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

Р.И.Лалаева дает определение дисграфии как: «частичное нарушение процесса письма, выражающееся в стойких, специфических, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [2,с.60].

И.Н.Садовникова [53,с.50] описывает дисграфию как частичное расстройство письма, при котором испытываются трудности в овладении навыком письменной речи, где основным симптомом данного нарушения будет являться наличие стойких, специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учащихся общеобразовательной школы связывает, не со снижением интеллектуального развития, и не с выраженными нарушениями слуха и зрения, а с нерегулярностью школьного обучения.

А.Н.Корнев [23,с.80] считает, что классификация дисграфии разработана недостаточно точно, по его мнению, дисграфия – это синдром, при котором у ребенка, с нормальным уровнем интеллектуального и речевого развития, нарушается формирование навыков письменной речи, в соответствии с фонетическим принципом написания и грамматическими правилами согласования слов в предложении. А.Н.Корнев выделяет два вида дисграфий: дисфонологические, где основным механизмом нарушения, являются фонологические нарушения, и метаязыковые, имеющие в своей основе нарушение металингвистических процессов.

А.Л. Сиротюк [57,с.120] определяет дисграфию, как частичное нарушение навыков письменной речи, в виду вследствие очагового поражения мозга, дисфункции или недоразвития коры головного мозга у ребенка.

Существенной для диагностики и организации коррекционной работы по устранению дисграфии представляется ее дифференциация с точки зрения развития дефекта, предложенная С.Ф. Иваненко [16,с.70]. С.Ф. Иваненко определила четыре группы нарушений письма и чтения, с учетом возраста ребенка. Этапы обучения детей грамоте, степени выраженности данных нарушений и специфики проявлений:

1. Трудности с приобретением навыка письма. Показатели: нечеткое знание всех букв алфавита; проблемы перевода звука в букву и наоборот, в переводе печатной графемы в письменную; Трудности звукобуквенного синтеза и анализа. Чтение отдельных слогов с четко усвояемыми знаками, письмо под диктовку отдельных букв, диагностированных у детей в первой половине первого года обучения.

2. Нарушение формирования процесса письменной речи. Индикаторы: смешение письменных и печатных букв по различным характеристикам (оптические, моторные); Трудности с сохранением и воспроизведением буквенного ряда, серии; Трудности в объединении слогов в одно слово, где можно наблюдать у ребенка побуквенное чтение; списывание печатных букв с печатного текста, но само самостоятельное письмо находится в стадии формирования. Типичными ошибками в письме являются написание слов без гласных букв, слияние нескольких слов или их разделение. Диагностируется во второй половине первой полугодия и в начале второго года обучения.

3. Дисграфия. Показатели: стойкие, специфичные ошибки одного или нескольких видов. Диагностируется во втором полугодии второго года обучения в школе.

4. Дизорфография. Индикаторы: неумение пользоваться и применять в письме орфографические правила школьной программы за соответствующий период обучения, огромное количество орфографических ошибок в письменных работах у школьников. Диагностируется на третьем

году обучения в школе.

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

Р.И.Лалаева [25], определяет ошибки при дисграфии, и обозначает особенности этих ошибок, они постоянны, специфические, стойкие, многочисленные, повторяющиеся в течение длительного времени. Р.И.Лалаева связывает дисграфические ошибки с неполным формированием лексико-грамматической системы речи, недоразвитием оптико-пространственных функций, неполноценностью дифференцирования фонем по слуху и произношению, и не полным проведением слогового и фонематического анализа и синтеза.

Авторы исследований данного нарушения по-разному характеризуют виды дисграфических ошибок.

Р.И.Лалаева характеризует следующие виды 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.

Различные ошибки в письменной речи относятся определенному виду дисграфии. Артикуляционно-акустическая дисграфия проявляется в замещениях букв, их пропусках, при соответствующих замещениях, и пропусках звуков в устной речи. Дисграфия, основанная на нарушениях фонемного распознавания, характеризуется ошибками в виде замен букв, соответствующих фонетически близким звукам, изменениями гласных

звуков, ошибками обозначения на букве мягкости согласных. Дисграфия на основании нарушения языкового анализа и синтеза выражается в пропусках согласных, при их стечении при, пропусках гласных, перестановках букв и их дополнениях, пропусках слогов, перестановки и добавление лишних слогов; слитном написании слов или наоборот в их разрывах.

Аграмматическая дисграфия характеризуется искажениями морфологической структуры слов (некорректное написание прилагательных, суффиксов, падежных окончаний; Нарушение предложных конструкций, изменение падежа местоимения, числа существительных; нарушения согласования), так же нарушения синтаксиса речи (трудности при разработке сложных предложений, пропуски членов предложения, нарушения последовательности слов в предложении). Для оптической дискографии ошибки выражаются в виде зеркального написания букв, пропуски элементов букв и их неверного расположение, в замене графических подобных букв.

Н.И. Садовникова [54,с. 205] определяет три группы специфических ошибок, не соотнося при этом их определенной формой дисграфии. Характеризуя при этом вероятные условия возникновения нарушения письма, а также механизмов их проявления в письме у учащихся. Так ошибки на уровне буквы и слова могут быть обусловлены:

Не сформированностью действий звукового анализа слов (перестановка, пропуск, вставка букв или слогов);

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

Кинетическое сходство в написании букв (замещающие буквы, имеющие идентичные графомоторные движения);

Явления прогрессивной и регрессивной ассимиляции в устной и письменной речи, связанные со слабостью дифференциального торможения

(искажение фонетического заполнения слов: перцепция - заклинивание на любой букве, слоге или повторение в слове; антиципация – предопределения буквы или слога).

Ошибки на уровне слова могут быть обусловлены:

В затруднении извлечения речевых единиц и их элементов из речевого потока (нарушение понимания слова, проявляющееся в отдельном написании частей слова: приставок или начальных букв, слоги, напоминающие предлоги, союзы, местоимения; в словах появляются разрывы при стечении согласных, из-за слабой артикуляции; в слитном написании служебных слов, с последующим или предыдущим словом, слитном написании самостоятельных слов); грубыми нарушениями звукового анализа (контаминация – соединение частей разных слов); трудности анализа и синтеза частей слов (морфемический аграмматизм в виде ошибок формирования слов: некорректное использование вложений или суффиксов; уподобление различных морфем; неправильный выбор глагольной формы).

Ошибки на уровне предложения могут быть обусловлены: недостаточностью языковых обобщений, не позволяющей ребенку «уловить» тонкие, категориальные различия частей речи; нарушениями смысловой связи между словами, согласования и управления в предложении (аграмматизм, проявляющийся в ошибках изменения слов по категориям числа, рода, падежа, времени).

А.Н. Корнев выделяет следующие категории ошибок: ошибки при символизации звуковых букв (замены букв, фонематически или графически близких); ошибки графического моделирования фонематической структуры слова (пропуски, перестановки, вставка букв, пересечения); ошибки графического обозначения синтаксической структуры предложения (отсутствие точек в конце предложения, заглавные буквы в начале предложения. Отсутствие пробелов между словами или создание неадекватных пробелов в середине слов).

Среди причин вызывающих нарушения письменной речи нужно выделить обусловленность вредными воздействиями, наследственную предрасположенность, в развитии важных для письма функциональных систем. Нарушение устной речи органического генеза, латерализация, или трудности со становлением функциональной асимметрии полушарий у ребенка. Задержка в осознании ребенком схемы тела. Дисграфия может быть результатом нарушения восприятия пространства и времени, анализа и воспроизведения пространственно-временной последовательности, спровоцировать ее появление могут аффективные расстройства [54,с.130].

Более подробно причины возникновения данного нарушения определены А.Н. Корневым, он указывает, что дисграфия возникает при сочетании определенных действий или каких либо патогенных факторов в период раннего онтогенеза, с неблагоприятными микро- и макросоциальными условиями жизни ребенка. В этиологии расстройств письменной речи А.Н.Корнеев выделяет следующие группы явлений.

Первая группа – это конституциональные предпосылки: индивидуальные особенности развития, функциональной специализации полушарий мозга ребенка, наличие у одного или обоих родителей нарушений письма, психические болезни у родственников.

Вторая группа – это энцефалопатические нарушения, вызванные вредными последствиями в пред-, пер- и послеродовой периоды развития. Повреждение на ранних стадиях онтогенеза (предродовой период) чаще всего вызывает аномалии в развитии субкортикальных или подкорковых структур. Более позднее воздействие патологических факторов (роды и постнатальное развитие) больше влияет на высшие кортикальные, корковые отделы мозга. Воздействие вредных факторов приводит к аномалиям в развитии систем мозга, называемым «дизонтогеней» (негрубые, резидуальные состояния), к неравномерному развитию отдельных функций мозга (минимальным

дисфункциям мозга) и отрицательно влияет на формирование функциональных систем психики, обеспечивающих определенные функции.

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

- задержку развития психических функций;
- неравномерность (асинхронию) формирования 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 преобладают проявления асинхронии и парциального недоразвития психических функций. Дизонтогенез такого рода влияет на формировании интеллекта (сукцессивных функциях, зрительно-моторной координации, пространственной ориентировке, внимании, памяти, речевых навыках и др.).

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

По мнению А.Н.Корнева, трудности в формировании навыка письма обуславливаются, как результат сочетания трех групп явлений: биологической, при недостаточности мозговых систем; возникающей на этой основе функциональной недостаточности; средовых условий жизни ребенка, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям [22 с. 180].

Существует различные классификаций дисграфии, отражающих механизмы данного расстройства.

С позиции психофизиологического подхода, дисграфия рассматривается С.С.Ляпидевским, О.А.Токаревой [62 с. 90], как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов. Первичное недоразвитие анализаторных и межанализаторных связей у детей, приводит к

недостаточности анализа и синтеза разномодальной перцептивной информации, нарушению перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую, например, перевод звуков в буквы.

Различная степень недостаточности межанализаторных связей у ребенка, коррелирует со степенью и характером затруднений в овладении навыка письма. А преимущественное нарушение того или иного анализатора позволяет выделить соответствующие формы дисграфии: акустическую, моторную и оптическую [53 с. 50]. М.Е.Хватцевым разработана классификация дисграфии с позиции психофизиологического анализа механизмов нарушений письма [66 с. 80]. Характеризуя различные виды дисграфии, учёный рассматривал не только психофизиологические механизмы расстройства, но и соответствующие им нарушения речевой функции и языковые операции письменного процесса

М.Е.Хватцев и Р.Е.Левина были пионерами в исследовании дисграфии, первыми кто объединил нарушения письма, с недостаточностью языкового развития ребенка. Классификация дисграфии предложенная М.Е.Хватцевым в настоящее время не используется специалистами в работе, но ее роль и значимость в развитии учения о нарушениях письменной речи велика. Теоретические представления о дисграфии, как речевом расстройстве, положены в разработку современных классификаций нарушений письма и чтения [66 с.80].

С позиции клинико-психологического подхода дисграфия определяется, не как независимое нарушение, а как один из симптомов, входящих в комплекс других, преимущественно неврологических или энцефалопатических расстройств. Симптомы дисграфии связаны прежде всего с отсталостью и повреждением центральной нервной системы, проявляющимися в нейродинамических нарушениях и частичном дефиците высших психических функций, в функциональной недостаточности их высших форм регуляции.

В связи с этим, И.Ф.Марковская, А.Н.Корнев показывают на то, что нарушения письма наиболее часто проявляется при синдроме минимальной мозговой дисфункции, или при задержке или других нарушениях психического развития ребенка.

Так, А.Н.Корнев [22 с.90], анализируя дисграфию с точки зрения клинико-психологического подхода и характеризуя её возможные варианты, выделяет не только специфические ошибки в письме, но и симптомы клинических нарушений, которые вызывают и сопровождают различные варианты дисграфии. Клинические и нейропсихологические исследования выявили неравномерное психическое развитие у детей с письменными нарушениями речи, определили, что разные виды дисграфии сопровождаются различными уровнями ВПФ, сочетаниями нервных и психических расстройств у детей

А.Н.Корнев указывает, что дисфонологическая дисграфия (паралалическая и фонематическая), связана с нарушением языковых операций. Дисграфию, связанную с нарушением языкового анализа и синтеза. Диспраксическую дисграфию, характерную при нарушении развития у детей графомоторных навыков.

Т.В.Ахутина [цит. по 20 с. 70] с нейропсихологического подхода выделила варианты трудностей письма, распространённых у детей, но механизмы которых редко обсуждаются в учебной, педагогической литературе. Автор определяет, что нарушения письма по типу регуляторной дисграфии, представленной неполным образованием произвольного регулирования действий (функции планирования и контроля).

Вторая вариант нарушений письменной речи связана с трудностями ,в поддержании активного тонуса коры головного мозга ребенка. При этом у детей наблюдается повышенная усталость, колебания эффективности 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, объединение в одно целое и запоминание общего взаиморасположения частей, то есть восприятие целостного образа.

А.Л.Сиротюк [цит. по 57 с. 30], базируясь на исследования нейропсихологов в отношении сложной мозговой операции письма, определяет три ведущих вида этого нарушения:

- речевые дисграфии (моторная и сенсорная), идущие в синдроме различных форм нарушений;
- неречевые дисграфии (гностические) идут в синдроме расстройства восприятия: зрительного, пространственного, оптико-пространственного;
- дисграфия как нарушение (или несформированность) целенаправленного поведения, нарушения самоорганизации и контроля, несформированности мотивов.

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

Современные мнения о сущности и механизмах возникновения дисграфии достаточно значимы, для классификации этого нарушения и объясняются несформированность той или иной психической функции. На основании этих данных сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И.Герцена разработана классификация дисграфий.

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

Г.А.Волкова и другие, авторы определили пять видов данного нарушения письменной речи.

Артикуляционно-акустическая дисграфия наблюдается у детей с нарушениями звукопроизношения, и характеризуется, как затруднения в дифференциации артикуляционной характеристики звука, не соотнося его с соответствующей буквой.

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в смешениях, заменах, и пропусках букв, которые соответствуют смешениям, заменам, отсутствию звуков в устной речи. В некоторых случаях замены букв на письме могут сохраняться и после устранения звуковых замен в устной речи. Причина этого - неполное формирование кинетических образов звуков, в случае внутреннего согласования, проговаривания, где нет опоры на правильную артикуляцию звуков. Этот вид дисграфии преимущественно встречается у детей с полиморфным нарушением звукопроизношения.

Акустическая дисграфия, основанная на нарушении фонемического распознавания (дифференциации фонем), связана с недостаточным функционированием операций сложного процесса различения и выделения фонем. При нарушении любой стадии (слуховой анализ, выбор фонемы, слуховой и кинетический контроль) страдает весь процесс фонемного распознавания. Он проявляется в виде замены букв, обозначающих фонетически близкие звуки, и в нарушение мягкости согласных. Чаще - буквы, обозначающие; свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и их компоненты 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.

Дисграфия, основанная на нарушении языкового анализа и синтеза, может быть неполной среди различных типов этих сложных операций: деление предложения на слова, синтез предложения из слов, слогов. В письме это, проявляется в искажениях структуры слов и предложений

(упущения, перестановки, добавление букв, слогов, слов; слияние и разбиение слов). Фонематический анализ довольно сложен, поэтому чаще встречаются ошибки в виде искажения звуко-буквенной структуры слова.

Аграмматическая дисграфия, связана с отсталостью у детей лексико-грамматической системы речи, неполным формированием морфологических и синтаксических обобщений. Ошибки могут проявляться на уровне слов, фраз, предложений и текстов. Нарушение смысла и грамматических связей между приговорами; Искажения морфологической структуры слов, совпадения слов, искажения предлагаемых словоструктур.

О.А.Токарева, М.Е.Хватцев, Р.И.Лалаева и другие определяют оптическую дисграфию, с недоразвитием зрительно-пространственного гнозиса и мнезиса, анализа и синтеза, и пространственных представлений. Специфические ошибки при оптической дисграфии наблюдаются в следующих нарушениях письма:

А) искаженное отображение букв на письме (некорректное воспроизведение пространственного соотношения элементов письма, зеркальной письменности, андеррайтинга, то есть не дописывании элементов букв, ненужных элементов);

Б) замена и смешивание графически похожих букв.

Довольно часто наблюдается при оптической дисграфии зеркальное письмо, где чаще всего смешиваются буквы, отличающиеся одним элементом (Л-М, П-Т, И-Ш), либо буквы, состоящие из сходных элементов, но по разному расположенных в пространстве (В-Р, Э-С), зеркальное написание букв (С -, Э); пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент (ау-а), лишние (ш-ии) и неправильно расположенные элементы (х-сс, т-ш).

О.А.Токаревой считает [цит. по 62 160], что оптическая дисграфия обусловлена нестабильностью визуальных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не распознаются детьми, не относятся к определенным

звукам и могут, воспринимаются ими по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия на письме буквы смешиваются, наблюдается смешение следующих рукописных букв :п-н,п-и, у-и, ц-щ, ш-и, м-л,б-д,п-т,н-к.

М.Е.Хватцев [цит. по 66 с.90] указывает, что оптическая дисграфия проявляется в случае нарушения в развитии оптических речевых систем в мозге, что вызывает нарушение формирования визуального изображения букв, слов, и ребенок не различает похожие графические символы (п-н, п-и, с-о, и-ш, л-м).

Оптическую дисграфию подразделяют на литеральную и вербальную. При литеральной дисграфии характерны трудности воспроизведения даже изолированных букв, при вербальной дисграфии написание изолированных букв сохранено, но при написании слов отмечаются искажения, замены и смешения графически сходных букв.

По мнению И.Н. Садовниковой и А.Н. Корнева смешение графически схожих букв происходит по их кинетическому сходству, и объясняется нарушением динамической организации движений. Центральным звеном движения является координация, обеспечивающая точность, плавность и пропорциональность при выполнении движения. Понятие координации связано с понятием *praxis* и *tempo*, суть которого заключается в способности быстро формировать рефлексы на время и выполнять равномерные движения [цит. по 54 с.200].

При психолого-педагогическом обследовании можно заметить, что у ребенка с оптической дисграфией имеются нарушения в речезрительном анализаторе: ребенок не может производить тонкую визуальную дифференциацию (путать чашку и чайник, клубнику и малину), проявляет грубые нарушения пространственного восприятия при хорошем словарном запасе.

Успешность коррекционного воздействия при оптической дисграфии во многом зависит от своевременности начала корректирующих занятий по её устранению и профилактике. Эффективность работы связана с правильно подобранным программно-методическим комплексом, системностью проведения занятий, а также целесообразностью используемых методов, и приемов, направленных на развитие пространственно-временных представлений, речезрительных функций и графомоторных навыков. Быстрее всего положительных результатов можно добиться с помощью ранней коррекции, взаимодействия учителя начальной школы, логопеда, дефектолога и родителей.

Таким образом, под дисграфией понимают частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в постоянных, специфических, повторяющихся ошибках из-за неполноценности в формировании высших психических функций, задействованных в процессе письма.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

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

На основании выше изложенного, можно сделать вывод о том, что под психолого-педагогическим сопровождением подразумевают профессиональную деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в школьной среде. Сопровождающая работа находящихся рядом с ним взрослых направлена на создание благоприятных социально-психологических условий для его успешного обучения, социального и психологического развития. В частности, учитель-логопед вместе с педагогом, сопровождая ребенка в образовательном процессе, может, с одной стороны, оказать ему помощь используя при этом максимально предоставленные возможности для образования и развития, а с другой стороны, приспособить индивидуальные особенности ребенка к заданным условиям. Л.М.Шипицына под сопровождением понимает метод, определенную технологию, которая обеспечит создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в разных ситуациях жизненного выбора. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению нарушений процесса письма у детей младшего школьного возраста может быть ориентирована как на индивидуально-психологические особенности ребенка, так и построена с их учетом, и должна стать одним из ведущих направлений в психолого-педагогическом сопровождении для детей младшего школьного возраста. Решение данной проблемы обеспечивает подготовку детей младшего школьного возраста к успешной социальной адаптации в обществе.

Письменная речь – это созданная людьми вспомогательная знаковая система, которая применяется для фиксации звукового языка и устной речи. В тоже время письмо является самостоятельной системой коммуникации,

которая, выполняя функцию фиксации устной речи, приобретает ряд самостоятельных функций: письменная речь дает возможность усвоить знания, накопленные человеком, расширяет сферу человеческого общения. Письмо служит средством коммуникации между людьми, когда общение невозможно, когда они разделены пространством и временем.

Письменная речь – это процесс выражения мыслей в графической форме. Основная задача письменной речи – фиксация устной речи, имеющая целью сохранение ее в пространстве и времени, но базой письменной речи является устная речь человека.

Дисграфия проявляется как специфическое нарушение процесса письма, при котором наблюдаются постоянные и повторяющиеся ошибки. Проблема нарушений письменной речи активно изучается в психологических и нейропсихологических аспектах. Большое внимание уделяется изучению структурных операций в письменной и речевой деятельности, а также основных психических операций и функций, влияющих на её формирование. Различные работы указывают на то, что нарушения письменной речи часто сочетаются с нарушением формирования нереалистичных психических функций.

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

Дисграфия является в настоящее время одной из самых распространенных форм речевого нарушения, у детей младшего школьного возраста. Нарушения письменной речи негативно влияют на процесс обучения ребенка, а так же его речевое развитие. Своевременное выявление нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, чрезвычайно важно для построения логопедической работы с детьми.

ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА С ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

2.1 Клинико-психолого-педагогические характеристики детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией

Овладение письменной речью, достаточно сложный многоуровневый процесс, в реализации которого участвуют различные анализаторы: речедвигательный, речеслуховой, зрительный, двигательный. Осуществляется последовательный перевод артикулемы в фонему, фонемы в графему, графемы в кинему. Залогом успешного овладения письмом, а значит и усвоение школьником образовательной программы, является достаточно высокий уровень развития устной речи, но в отличие от устной речи, письменная речь может развиваться только при условии целенаправленного обучения.

В большинстве случаев появлению дисграфии у детей школьного возраста способствует несоответствие возрастных особенностей, с требованиями школьной программы при овладении грамотой. Ряд авторов, А.Н.Корнев, Р.И.Лалаева, И.Н.Садовникова, и др. 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 полученные в первые годы жизни ребенка [33, с. 40].

Современные исследования утверждают то что большинство детей с дисграфией отличается от своих сверстников состоянием нервно-психического развития. Клинико-психологические и нейропсихологические

исследования свидетельствуют, что расстройства письма возникают на фоне недостаточности церебральных функций, и сопровождаются когнитивными, неврозоподобными и психоорганическими нарушениями [41,с.60].

А.Л.Сиротюк соотносит частичное нарушение навыков письма у учащихся с очаговыми повреждениями, отсталостью, дисфункцией коры мозга. Повреждения на ранних стадиях онтогенеза, чаще вызывают аномалии развития субкортикальных, подкорковых структур. Более позднее воздействие патологических факторов (роды и постнатальное развитие) больше влияет на высшие кортикальные (корковые) части мозга, влияние вредных факторов приводит к отклонениям в развитии систем мозга. Неравномерное формирование структур мозга негативно влияет на развитие функциональных систем психики ребенка [57, с. 79].

Л.О. Бадалян, Н.П. Завадненко отмечают, что с клинической точки зрения, письменные нарушения речи у детей как последствия минимальной дисфункции мозга (ММД), вызванной ранним локальным повреждением мозга. При этом общее интеллектуальное развитие детей с ММД находится на уровне нормы, но у детей возникают сложности в обучении и социальной адаптации, общении. ММД может выражаться в возрастной незрелости отдельных ВПФ, и их дисгармоническом развитии, а также в виде нарушений формирования навыков письма, чтения или счета [3, с. 30].

Согласно предъявленным данным нейропсихологии (Э.Г.Симерницкая, Л.С.Цветкова, Т.В.Ахутина, А.В.Семенович), функциональная несформированность лобных отделов головного мозга, и недостаточность нейродинамического компонента психической деятельности ребенка, проявляются в нарушении организации письма, как деятельности (нестабильность внимания, недостаточность саморегуляции и контроля).

В изучении проблемы дисграфии А.В. Щукина, указывает, что у детей обнаружено несоответствие возрастным нормативам функциональной зрелости лобно-таламической ассоциативной системы, что характеризуется

нарушением внимания и низкой способностью к произвольной регуляторной деятельности. У детей при прохождении ЭЭГ наблюдаются признаки снижения порога судорожной готовности, при этом локальные изменения преобладают в задних отделах левого полушария (затылочной, теменной, височно-теменно-затылочной и задней височной областях) [65,с.50].

Функциональная несформированность правого полушария мозга выражается в недостаточности пространственных представлений у ребенка, нарушении организации действий в пространстве, нарушении порядка воспроизведения слуховых и зрительных стандартов. Функциональная несформированность левой височной области, провоцирует трудности при обнаружении звука, звукоразличении, нарушении развития фонематического слуха у ребенка, приводит к отсутствию или дефициту слухоречевой памяти. Отсутствие субкортикальных (корковых) мозговых образований вызывает отсутствие фоновых компонентов психической деятельности, включая письмо, переключаемость, плавность, тонус, что влияет на графическое оформление фонем.

Из нейрофизиологического положения, одной из причин дефекта развития речи при нарушениях чтения и письма, является несформированность кортикального ритмогенеза, отражающего незрелость развития электрической активности коры (В. Алферова, Р. Мачинская и др.). А.Н.Корнев [24,с.80] в своих работах подчеркивает, что нарушения биоэлектрической активности у детей с дисграфией непостоянны и могут определяться при функциональных нагрузках, что по его мнению, свидетельствует о функциональной неполноценности систем мозга, возникшей в результате задержки его созревания.

И.Н.Садовникова, связывает патогенез дисграфии у детей, в настоящее время, с несвоевременными становлениями процесса латерализации функций головного мозга, в частности с установлением доминантного по управлению

речевыми функциями большого полушария. В норме эти процессы должны быть завершены к началу школьного обучения, то есть к 6-7 годам.

Несформированная в срок, и перекрестно сложившаяся латералита подтверждает, что ведущая роль одного из крупных полушарий мозга не установлена. Это может быть одной из причин нарушений развития речи, так как в таких случаях затруднен корковый контроль за различными видами деятельности у ребенка [54,с.90].

О.А.Токарева связывает дисграфию по оптическому признаку с недоразвитием у детей зрительных систем коры головного мозга. Незрелость оптического анализатора может выражаться, по данным исследования О.А.Токаревой, в нарушении целостного восприятия, дифференцированных зрительных представлений, и зрительной памяти. В результате этого у ребенка затруднено запоминание и распознавания букв, особенно если эти буквы схожи. При письме ребенок может неверно располагать элементы букв, смешивать оптически сходные буквы, неправильно располагать в пространстве и путать их количество. 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 [62,с. 34].

Оптическая дисграфия, по мнению М.Е. Хватцева, обусловлена 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 литеры, наблюдаются искажения и замены изолированных букв. А при, вербальной дисграфии написание изолированных букв остаётся сохранным, но с трудом формируется зрительный образ слова с грубыми ошибками. При, оптической дисграфии ребенок не различает сходные графически рукописные буквы: п-н, п-и,п-т, с-п, с-о, и-ш, л-м [66,с.35]. С позиции нейропсихологического подхода Т.В. Ахутина определяет зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу, объясняя это тем,

что работа правого полушария зависит от зрительно-моторной координации. Вероятность корреляции или соотнесения движения с вертикальными и горизонтальными координатами, возможность интеграции (объединении) в единое целое, а также запоминание общих взаиморасположения частей, то есть восприятие целостного изображения.

Наиболее часты графически похожие рукописные буквы:

- состоящие, из одних и тех же элементов, но находящиеся по-разному в пространстве (б-д, т-ш);
- содержащие похожие части элементов, но отличающиеся дополнительными элементами буквы (и-ш, п-т, х-ж, л-м);
- зеркальное начертание букв (с-э);
- пропуски элементов букв, часто выражающиеся при соединении рукописных букв, которые включают одинаковый элемент (ау-а), лишние (ш-и) и неверно расположенные элементы (х-сс, т-ш) [4,с.2].

Изучению психолого-педагогических особенностей детей с нарушениями письменной речи занимались следующие авторы; И.Т.Власенко, Ю.Г.Демьянова, З.И.Калмыковой, А.Н.Корнева, И.Ю.Кулагиной, Л.С.Цветковой, А.В.Ястребовой и др. [14, 23,69, 71,с. 50,89,67,200].

Исследования этих ученых показывают, что у обучающихся детей общеобразовательной массовой школы, страдающих специфическими нарушениями письменной речи, наблюдаются и своеобразные недостатки в познавательной деятельности. Отмечается неравномерность психического развития, несформированность высших психических функций (внимания, памяти), дисгармония в развитии отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций.

С позиции психолингвистики, механизмы нарушений письменной речи рассматриваются как нарушение операций порождения письменного высказывания: замысла, внутреннего программирования, лексико-

грамматического структурирования, фонематического анализа, деления предложения на слова, соотнесения фонемы с графемой, моторной реализации письма под зрительным и кинестетическим контролем.

В своих исследованиях А.Н. Корневым указывается, что умственное развитие категории данных детей с нарушениями письменной речи, неравномерно. У большинства детей с выраженной дислексией и дисграфией общий интеллектуальный показатель по методике (Д. Векслера) значительно ниже, чем у детей с нормой, то есть без нарушений письменной речи, а в ряде случаев соответствует пограничному с умственной отсталостью. При этом раскрывается существенная диспропорция интегральных показателей между вербальным и невербальным интеллектуальными показателями. Особенно большие затруднения у таких детей вызывают выполнение вербальных тестов, заданий. А.Н. Корнев полагает что, патогенез дисграфии связан с несвоевременным становлением процесса латерализации функций головного мозга, в т. ч. установления доминантного по управлению речевыми функциями большого полушария. Процесс латерализаций у детей в норме должен быть завершен к началу школьного обучения, и в случае задержки латерализации и наличия скрытого левшества корковый контроль над процессом письма нарушается. При нарушениях письма также имеет место несформированность ВПФ (восприятия, памяти, мышления), эмоционально-волевой сферы, оптико-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, фонематических процессов, слогового анализа и синтеза, лексико-грамматической стороны речи [23,с 123.].

Л.С.Цветкова указывает, что дисграфия может быть обусловлена отсталостью (распадом) высших психических функций, выполняющих процесс письма в норме, в то время как детям с письменным нарушением речи не хватает формирования многих высших психических функций: зрительный анализ и синтез, пространственные представления, слух-произношение дифференцирование речевых звуков, фонематика, слоговой

анализ и синтез, деление предложений на слова, лексико-грамматическая сторона речи, нарушение памяти, внимание, суккулентные и симуляционные процессы, затронута эмоционально-волевая сфера [68,с. 150]. Л.С.Цветкова определяет, что у детей с нарушениями письма, зрительно-пространственное восприятие характеризуется низкой дифференцированностью, синкретичностью (неумением воспринять объект целостно, выделить как главные, так и второстепенные его признаки) [68,с.78].

О.Б. Иншаковой и др. в своих работах рассматривают взаимосвязь трудностей овладения навыком письма у младших школьников с несформированностью ряда моторных и гностических функций, приобретающих непосредственное участие в осуществлении процесса письма. Именно такими трудностями, по мнению автора, связано возникновение оптических нарушений письма, которое довольно часто встречается в письменных работах учащихся начальных классов массовой школы. Оптические ошибки отличаются стойкостью, препятствуя полноценному становлению у детей формированию навыка письма [17,с.27].

А.В.Семенович, А.Л.Сиротюк определяют что трудности обучения школьников вызываются слабостью ВПФ или их компонентов. Это характеризуется быстрым уставанием, потерей внимания, невозможностью следить за объяснением учителя, трудностями переключения, отсутствием самоорганизации и самоконтроля. В следствии нарушения функций программирования и контроля деятельности в письменных работах выявляются ошибки, обусловленные нарушением языкового анализа и синтеза, несформированность функций обработки слуховой, зрительной, и зрительно-пространственной, кинетической информации способствует возникновению артикуляционно-акустических, акустических, оптических ошибок в письме [57,с. 123].

А.В.Ястребова [70,с. 134] определяет, что анализ образовательной деятельности, ведущей в школьном возрасте, свидетельствует о том, что у

детей младших классов массовой школы, имеющих специфические нарушения письма, проявляется в неспособности организовать свою собственную деятельность, Наблюдается снижение внимания, отсутствует возможность сосредоточиться на инструкциях, Понимание некоторых его связей затруднено, замедляются темпы выполнения заданий, страдает контроль над собственной деятельностью.

У школьников младшего школьного возраста нарушения письменности могут сочетаться с психофизическим или психическим инфантилизмом, с интеллектуальной пассивностью.

В исследованиях Л.М.Шипицыной, Л.С.Волковой, Т.А.Фотековой по проблеме данного нарушения, было выявлено у младших школьников с речевой патологией зрительно-пространственные агнозии, которые проявлялись в неумении соотнести на плоскости представления «над», «под», «справа» и «слева» и др. Поскольку дисграфия часто сочетается с нарушением устной речи, это заключение правомерно и для детей с нарушением письменной речи [28, 48, 64 с.150; с.125]. Дети возраста начальной школы с дисграфией находят трудным признать, что не понимают изображенных объектов данных в форме контура, и пытаются не использовать названия геометрических форм, а также неправильно передают пространственное местоположение объектов, логика пространственных отношений у этой категории детей нарушена. У учеников начального образования, в отличие от их ровесников без нарушения письменной речи, замедлено развитие глазомера, которое необходимо для четкого визуально-пространственного восприятия.

О.А.Азова обозначает, что у детей, имеющих к началу школьного обучения недостаточные представления о пространственном расположении предметов, нарушение зрительного восприятия, нарушенную координацию, несформированную латерализацию и двигательные навыки. При таких

нарушениях неизбежно возникает смешение букв, сходных по оптико-пространственному признаку [1,с.23].

Е.В.Мазанова выделяет то, что замены или смешение букв по оптико-моторным признакам не являются безопасными описками, а ведут к более серьезным нарушениям, где своеобразное «слабое звено» в развитии высших психических функций. Выявив причину ошибок, можно эффективно помочь ребенку. Причинами таких специфических ошибок могут быть:

трудности в различении право и лево;

неумения 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);

затруднения в запоминании и повторении последовательности движений (пересчет пальцев, проба «кулак-ребро-ладонь» и др.). Эти трудности свидетельствуют о нарушении динамического праксиса [35,с.43].

Как указывает Е.В.Мазанова, смешивание букв по кинестетическому и оптическому сходству не нужно воспринимать за обыкновенные «описки», т.к. как они не связаны ни с произношением, ни с правилами орфографии. Такие ошибки у детей могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения [35,с. 80].

М.М. Безруких в своих исследованиях указывает, что контроль движения во время написания осуществляется благодаря зрительному восприятию и костно-мышечным ощущениям (кинестезиям). Способность корректно воспроизводить символы букв на основе кинестезий позволяет пишущему совершать и исправлять движения еще до совершения ошибок. Если кинетическая и динамическая сторона двигательного акта несовершенна у младших школьников, кинестезии не могут иметь

направляющего значения, и тогда буквы смешиваются, конструкция первого элемента которых требует одинаковых движений. С переходом на стадию письма связи значительно увеличилось количество таких ошибок, автор связывает это с повышением темпа письма и увеличением объема письменных работ [7с. 54].

Т.В.Ахутина разбирая ошибки в письменных работах младших школьников с оптико-пространственной дисграфией выявляет следующие особенности:

Сложность ориентации на пространстве листа;

Трудности в удержании строки, постоянные колебания наклона и высоты букв, несоответствие элементов букв по размеру, замена зрительно похожих и близких по написанию букв, раздельное написание букв в составе слова;

Трудности соотнесения графического и моторного изображения нужной буквы, замена визуально похожих и близких по написанию букв (например, К-Н), замена рукописных букв печатными, необычный способ написания букв, особенно прописных, заглавных, недописанных элементов букв устойчивая зеркальность при написании букв з, е, э, с; замены букв у-ч, д-б, д-в; пропуск и замена гласных, в том числе ударных; нарушения порядка букв; трудности в выделении целостного образа слова, слова с предлогами записываются слитно; позднее в связи со сверхгенерализацией правила написания предлогов приставки пишутся отдельно от корней; замены букв, элементы которых различно расположены в пространстве; замены букв, состоящих из разного количества одинаковых элементов [2,с. 130].

По мнению О.В.Елецкой при выявлении оптической дисграфии характерно не усвоение и не различение графически сходных букв и их смешение (буквы, отличающиеся количеством элементов, пространственным расположением элементов), пропуски элементов (особенно при соединении букв, включающих одинаковые элементы), включение дополнительных

элементов, зеркальное написание букв, множественные исправления, нестабильный и небрежный почерк, выражающийся в разной высоте и наклоне букв, в разном расстоянии между словами и буквами, неудержании строки при написании. Все перечисленные особенности обуславливаются одним механизмом, в трудностях оперирования пространственной информацией и попытках их компенсации [13,с. 35].

Р.И.Лалаева отмечает, что при literalной дисграфии, происходит нарушение распознавания и воспроизведения даже отдельных букв, а при вербальной (словесной) дисграфии единичные буквы воспроизводятся правильно, но при написании слова возникают искажения, и замена букв оптического характера. Оптическая дисграфия включает в себя зеркальное письмо, которое иногда отмечается при леворукости, а также при органических поражениях мозга [25,с. 110].

Л.Г.Парамонова указывает, что оптическая дискография стоит как бы особняком среди всех других видов дискографии. Остальные виды нарушений письменности связаны с речевой отсталостью детей, которая может выражаться как в недостаточно дифференцированном восприятии речи других, так и в несовершенстве собственной устной речи. Оптическая дисграфия не зависит от состояния устной речи и может проявляться у детей даже при высоком уровне её развития. Данный тип дисграфии обусловлен неполным формированием зрительного восприятия, пространственной ориентацией и зрительно-моторной координацией. Именно эту нестационарность следует рассматривать как очевидную предпосылку развития оптической дисграфии. Если ребенок еще до начала обучения в школе не научился сравнивать объекты по форме, и не может ориентироваться в пространственном расположении объектов по отношению друг к другу, ему будет довольно сложно усвоить довольно тонкие различия в оформлении оптически похожих букв. Объясняется это тем, что все буквы русского алфавита, в печатном, и в рукописном шрифтах состоят из очень

небольшого набора одних и тех же элементов ("Палки", "крючки", овалы и полуовалы, и нескольких специфических элементов, характерных для отдельных букв). Идентичные элементы букв, по-разному сочетающиеся друг с другом как по числу, так и по пространственному расположению, образуют разные буквенные символы. Однородность составляющих элементов неизбежно приводит к наличию в алфавите нескольких групп оптически сходных букв. Если ребенок не улавливает все эти довольно тонкие различия, это неизбежно приводит к трудностям усвоения символов букв и как следствие - к некорректному их изображению на письме, то есть к оптической дисграфии [45,с. 65].

Анализируя различные виды нарушений письменной речи у детей в начальной школе, и исследуя причины их вызывающие, М.М. Безруких выделяет следующие «группы риска»:

- 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 одного года;
- группа – дети ослабленные и часто болеющие;
- группа – дети с различными неврологическими заболеваниями, или с черепно-мозговыми травмами;
- группа – дети, у которых имеется задержка в развитии тех или иных функций головного мозга [7,с 200].

Особая «группа риска» – это «леворукие» дети (особенно при переучивании). У «леворуких» детей обнаруживается весь комплекс нарушений почерка и трудностей в формировании навыка письменной речи. Такие дети с первых дней обучения в школе сталкиваются с рядом трудностей: они с трудом фокусируются на плоскости тетрадного листа, путают понятия «слева – справа», «вверх – вниз», смешивают похожие по написанию буквы, неправильно изображают и допускают зеркальное

написание как отдельных элементов, так и букв, имеют трудности в освоении числовых рядов, допускают ошибки в арифметических действиях. Все это - проявление оптической дисграфии. Эти нарушения основаны в несформированности зрительно-пространственного восприятия, конструктивного мышления, а также личностных особенностях [16,с. 120].

К возникновению дисграфии ведет и двуязычие (билингвизм) 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 [19,с. 50].

Г.Г.Мисаренко в своей работе отмечает, что можно отнести школьников в отдельную «группу риска», для которых русский язык не является родным.

Некоторые педагоги считают, что дисграфические ошибки нелепы, и вызваны личными качествами учеников: неспособностью выслушать объяснения, небрежностью в написании, небрежным отношением к работе и т.д. На самом деле ошибки основаны на уважительных причинах, а именно у детей с оптической дисграфией выражается несформированность высших психических функций: зрительно-пространственные представления, зрительного анализ и синтез.

Для детей с подобными нарушениями письма характерна нестабильность графических форм, проявляющаяся в значительной вариативности написания букв: (нарушении) определенной высоты, протяженности (ширины), 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, не удержании строки.

Также замечено у детей с нарушениями в развитии моторных функций трудно идет процесс освоения конфигураций букв, они не могут понять

соотношение частей, расположение их на строке. Буквы у них часто различного размера, «растопыренные», все линии неровные, много дополнительных, лишних штрихов. Пишут эти дети с большим напряжением, и почерк резко ухудшается даже при незначительном увеличении скорости письма [7, с. 110].

На данный момент существует довольно большой симптомокомплекс причин, приводящий к формированию нарушений письменной речи. Существенную роль в возникновении дисграфии играют генетические факторы, такие как раннее поражение центральной нервной системы, которое впоследствии может проявляться в ММД, дисгармоничном развитии ВПФ, их незрелости к моменту школьного обучения.

Несформированность зрительно-пространственного восприятия у детей с данным видом дисграфии обозначали 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.

Исследования А.Н.Корнева выявили значительные трудности в работе зрительно-пространственных изображений у детей с дисграфией. Автор определяет, что одной из составляющих в формировании письменной речи является оптико-пространственное восприятие, играющее главную роль в ориентации на листе бумаги, нахождении начала строки, удержании строки, актуализации символов и двигательных образов [5, с. 75].

Таким образом, письмо это, довольно сложный многоуровневый процесс, который включает в свою структуру вербальные, и невербальные формы психической деятельности: внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику руки, предметные действия и т.д. При этом трудности освоения письма могут быть основаны на несформированности слухового восприятия (Фонематическое распознавание, слухо-речевая память), а также неполном формировании зрительного

восприятия (актуализация зрительного образа буквы и числа). Несформированность кинестетического восприятия (дифференциация по артикулу, кинестетический анализ графических движений), недостаточная обработка полимодальной информации (ориентация строки в пространстве листа, написание элементов букв, зрительно-моторная координация). Трудности поддержания активного тонуса коры при написании (работоспособность), неполное формирование серийной организации движений (моторное программирование графических движений). Трудности в регулировании психической деятельности (планирование, осуществление и контроль письменного акта). Все эти компоненты сами по себе или совместно могут препятствовать "нормальному" освоению сложных видов деятельности, таких как письменная речь. А, такой вид, как оптическая дисграфия, связан с недоразвитием зрительного гнозиса и мнезиса, анализом и синтезом, пространственными представлениями.

2.2 Своеобразие нарушений письменной речи у младших школьников с оптической дисграфией

Как считают А.В.Ястребова, Т.П.Бессонова и др. что в настоящее время значительно возросло количество детей имеющих трудности в обучении. Большинство неуспевающих школьников имеют разнообразные нарушения речи. Нарушения речи у младших школьников достаточно многообразны по своим направлениям. Одни недостатки касаются только произношения, другие затрагивают процессы фонематического восприятия и процессы фонематического развития, выражаются в затруднениях звукового анализа, и пространственных представлений. 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 «специфических», дисграфических ошибок [71,с.170]. По мнению Е.А.Камориной, нарушения письма выявляются у детей с различными 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 формирования навыка письма младшего школьника [30,с 56].

Несформированность восприятия в частности зрительно-пространственного восприятия у детей влекут за собой ошибки на письме, которые характеризуются как оптическая дисграфия. 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) Л.Г.Парамонова (2001) и др. отмечают, что оптическая дисграфия это особый вид нарушения письма В основе этого вида дисграфии лежит другое «слабое звено», а именно недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений (то есть представлений о форме и величине предметов и об их расположении в пространстве по отношению друг к другу), не сформированность зрительного анализа и синтеза. Именно эту несформированность и следует рассматривать как основу возникновения дисграфии по оптическому признаку.

А исследования, проведенные Л.М.Шипицыной, Л.С.Волковой, Э.Г.Крутиковой (1991), выявили у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями, зрительно-пространственные агнозии, которые проявлялись в неумении соотнести на плоскости представления «над» и «под», «справа» и «слева» и др. [87,с 80].

При оптической дисграфии ребенок не различает похожие графические буквы: п-н, п-и, с-п, с-о, и-ш, л-м., отмечается неустойчивость зрительных впечатлений и представлений. Школьники не только не узнают отдельные

буквы, но и не соотносят их с определенными звуками, и не осознают их как графемы, у них одна и та же буква в различные моменты может восприниматься по-разному. Неточное, нечеткое восприятие букв приводит к их частым смешениям. Особенно часто смешиваются буквы, сходные по своему начертанию. Вследствие этого у детей плохо формируются зрительные стереотипы слов – затрудняется узнавание их. В некоторых тяжелых случаях, при оптической дисграфии письмо затруднено, а иногда полностью не доступно для освоения ребенком, ученик не может писать слова, а пишет только отдельные буквы. В более легких случаях письмо возможно, но сопровождается своеобразными ошибками, графическое начертание буквы может быть правильным, но при этом у некоторых детей, особенно часто у левшей, наблюдаются случаи зеркального письма, т.е. буквы пишутся в форме их зеркального отражения, элементы букв и слов часто пишутся справа налево (непроизвольно), сами дети прочесть что написали не могут [37,с 60].

Т.В.Ахутина (2001) с позиции нейропсихологического подхода определяет что зрительно-пространственная дисграфия по правополушарному типу, определяя что от работы правого полушария зависят зрительно-моторная координация, возможность соотнесения движения с вертикальной и горизонтальной координатами, возможность объединения в одно целое и запоминание общего расположения частей, то есть восприятие целостного образа. Анализируя трудности письма детям с таким видом дисграфии, автор выявил у детей следующие специфические нарушения письма:

- трудность в ориентации на тетрадном листе, в нахождении начала строки, трудность в удержании строки;
- постоянные колебания наклона и высоты букв, несоответствие элементов букв по размеру, отдельное написание букв в слове;

- задержки актуализации графического и двигательного образов нужной буквы, замены зрительно похожих и близких по написанию букв (например к-н), замены рукописных букв печатными, необычный способ написания букв, особенно прописных;
- устойчивая зеркальность при написании букв з, е, э, с; замены букв у-ч, д-б, д-в;
- невозможность формирования навыка идеограммного письма («Клоссная работа», «кено» вместо «кино»);
- пропуски и замены гласных, в том числе ударных;
- нарушения порядка букв в слове;
- тенденция к «фонетическому» письму («радостно» - «радсно»);
- трудности выделения целостного образа слова, вследствие чего два слова, а также слова с предлогами пишутся слитно (позднее в связи с повышенным вниманием, которое уделяется правилу написания предлогов, приставки пишутся отдельно от корней).

Выделенные особенности Т.В.Ахутина соотносит с одним механизмом нарушения, а именно трудностями оперирования пространственной информацией и попытками их компенсации.

Также Т.В.Ахутина выделяет что в отличие от «правополушарных», «левополушарные» затруднения у детей при письме могут проявляться в заменах букв, соответствующих близким по звучанию и произношению звукам; в нарушениях программирования и контроля. Т.В. Ахутина (2001) подчеркивает, что охарактеризованные трудности при письме могут быть разной степени выраженности, и совсем не обязательно они достигают того уровня тяжести, который предполагается при дисграфии.

В классификации, разработанной сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И.Герцена, в создании которой принимали участие Л.Г.Парамонова, В.А.Ковшиков, Р.И.Лалаева, Л.С.Волкова, Г.А.Волкова и другие ученые, также отдельно была выделена форма оптической

дисграфии. Были выявлены типичные, специфические ошибки, характерные для такого рода дисграфии, где графически сходные рукописные буквы чаще всего заменяются: состоящие из одинаковых элементов, но по-разному расположенные в пространстве (в-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 (а, у-), лишние (ш-) и неправильно расположенные элементы х-, т.

Авторы исследования определяют, что если у ребенка не сформировалось зрительное восприятие до начала его обучения (выше - ниже, дальше - ближе, слева - справа, спереди - сзади), и ребенок не может сравнивать объекты по форме (круглые, квадратные, треугольные, овальные), по размерам (мелкие - крупные, длинные - короткие, широкие - узкие, толстые - тонкие), ему будет очень трудно освоить довольно тонкие отличия в написании оптически похожих букв. Все буквы русского алфавита, как в печатном, так и в рукописном шрифтах, состоят из очень небольшого набора одних и тех же элементов («Палочки», «крючки», овалы и полуовалы и нескольких специфических элементов, характерных для отдельных букв). Эти идентичные элементы, комбинируя по-разному друг с другом как по числу, так и по пространственному расположению, и образуют различные буквенные символы. Однородность составных букв элементов неизбежно приводит к наличию в алфавите нескольких групп оптически сходных букв, например: г п т р, и ш ц щ, д в з у б. Сходные по начертанию буквы отличаются друг от друга в основном по таким признакам: - по количеству совершенно одинаковых элементов (и-ш, ц-щ, п-т); - по различному расположению элементов в пространстве по принципу: сверху-внизу, слева-справа (в-д, з-е); - по наличию дополнительных элементов (и-ц, ш-щ, и-й); по величине отдельных элементов (п-р). В соответствии с теми признаками, по

которым различаются сходные по начертанию буквы, неточность в их изображении может выражаться в следующих ошибках:

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

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

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

4. В написании другого элемента, вместо нужного элемента буквы сходного с ним, в результате чего, например, буква «н» может быть заменена на «к», «ч» на «г», буква «з» - на «у», «р» - на «п» и т. п.

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

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

И.Н.Садовникова выявила в своих исследованиях новый тип специфических ошибок – смешение букв по кинетическому сходству. Она замечает, что исследователи традиционно объясняют смешения в письме оптическим сходством букв [29, 45 с.123-176]. Включение в акт письма еще одного анализатора - двигательного - расценивается лишь как необходимое средство обеспечения технической стороны начертание символов, но при

этом было бы неверным не учитывать качественную перестройку, которая происходит в ассоциативной цепи слухо-речедвигательных и зрительно-двигательных представлений, и тем самым обеспечивающих процесс письма.

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

Кроме того, смешиваются следующие буквы: л-м, ч-ъ, н-ю, и-ш, а-д, у-ч, п-т, л-м, н-к.

В заменах видно, что ребенок не сумел дифференцировать тонкие движения руки в соответствии с замыслом: он либо неправильно написал количество однородных элементов (л-м, п-т, и-ш...), либо ошибочно выбрал следующий элемент буквы (у-и, г-р, б-д...). Контроль, за ходом двигательных актов во время написания происходит благодаря зрительному восприятию и костно-мышечным ощущениям у ребенка (кинестезиям). Умение верно оценивать правильность написания букв на основе кинестезий позволяет пишущему ребенку сделать поправки в движения еще до совершения им ошибок. Л. С.Волкова [14 с. 90] отмечает, что чаще всего у младших школьников, с оптической дисграфией заменяются графически похожие буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (в-д, т-ш, э-с); включающих одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (и-ш, п-т, х-ж, л-м); зеркальное написание букв, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент; лишние (ш-«ии») и неправильно расположенные элементы (х - «сс»), (т - «пп»).

М.М.Безруких в своих работах обозначает, что при оптической дисграфии, у детей возникают ошибки в пространственном расположении элементов букв (вертикальных, горизонтальных, зеркальное письмо).

Ребенок как бы «не видит» строку, нарушает соотношение элементов буквы, путает буквы (в-д), пишет лишние элементы: и-ш, л-м) или, наоборот, не дописывает элементы букв. Е.В.Мазанова находит у детей с данным видом дисграфии следующие нарушения;

- зрительного восприятия, не сформированность анализа и синтеза, а также моторных координаций
- неточность представлений о форме, цвете и величине предмета
- недоразвитие памяти, пространственного восприятия и представлений

Р.И.Лалаева, Л.Г.Парамонова, И.В.Прищепова отмечают, что специфические расстройства письменной речи у школьников, могут повлечь за собой нарушения в овладении орфографией, и часто становятся причиной неуспеваемости. Таким образом, у младших школьников страдающих оптической дисграфией нарушения письма носят стойкий системный характер, по этому дети, с дисграфией, нуждаются в специальной логопедической помощи, поскольку специфические ошибки письма не могут быть преодолены учителем, обычными школьными методами.

2.3. Методики преодоления нарушений письменной речи

В настоящее время в современной логопедии существует целый ряд направлений и 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 другие указывают, что логопедическое воздействие строится с учетом механизма того или иного вида дисграфии, симптоматики, структуры дефекта, психологических особенностей школьников с дисграфией [14, 28, 39, 46, 55, 71 с.70-90].

А.Н.Корнев [22,с.170] предлагает комплексный подход к преодолению нарушений письменной речи. Комплексный подход предполагает вести коррекционную работу в различных направлениях учитывая при этом: психотерапевтические занятия, медикаментозное лечение и лечебно-педагогические мероприятия. Автор показывает, что, по мнению ряда исследователей, психотерапия должна стать одним из основных направлений работы, но психотерапевтическая работа должна осуществляться не только с ребенком, но и с его семьей. А.Н. Корнев выделяет, что формирование функциональной основы навыков чтения и письма, включает в себя следующие разделы: развитие речевых навыков и функций, необходимых для освоения грамоте. Развитие зрительно-пространственного восприятия и зрительного мышления. Формирование визуальных и 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,с 209].

В методике, предложенной И.Н.Садовниковой [54,с.160], 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, улучшение слогового и морфемического анализа и синтеза слов. Усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений. Обогащение полной фразовой речи, расширение словаря у младших школьников путем ознакомления их с явлениями многогранности, синонимичности, антонимии, омонимии синтаксических конструкций

Традиционно используемая специалистами для коррекции письменной речи, методика разработанная Л.Н.Ефименковой [14 с.40]. Методика основана на лингвистическом подходе к пониманию нарушенных, сломанных механизмов. Главная задача корректирующих работ, по словам автора, - воспитание у ребенка чувства родного языка. Планирование корректирующих заданий строится в логической последовательности с учетом программы по русскому языку начальной общеобразовательной школы.

Автор предлагает два этапа корректирующих работ:

На первом этапе исправляется устная и письменная речь первоклассников. Особое место уделяется последовательности прохождения тем, отработке полученных навыков и умений - слову, предложению, грамматическому оформлению предложения и его распространению, работе над связной речью (пересказы, устные произведения), работе над слогово-звуковой составом (слоговая композиция слова, ударение, согласные звуки).

Второй этап направлен на работу со школьниками 2-3 классов. На данном этапе ведется работа над словом, а также над дифференциацией речевых звуков.

Л.А.Барсукова указывает, что при устранении конкретных нарушений письменной речи необходимо уточнить и расширить объём зрительной памяти. Формировать и развивать зрительное восприятие и представления, формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения; Разрабатывать и развивать зрительный анализ и синтез. Развивать зрительную и моторную координацию. Обучать дифференциации букв, смешанных по оптическим характеристикам[5, с.45].

Предлагаемая Е.В.Мазановой [35, с.40], система коррекционной работы по преодолению дисграфии строится на основе комплексного логопедического обследования с учетом особенностей психофизической деятельности учащихся. Программа предназначена для учителей-логопедов

общеобразовательных школ, работающих над профилактикой и преодолением дисграфии у детей младшего школьного возраста. Е.В.Мазанова считает, что для проведения эффективной коррекционной работы с детьми специалисту необходимо учитывать досрочное начало коррекционных работ, сложность мероприятий, направленных на преодоление конкретных ошибок и своевременное вовлечение родителей в выполнение домашних заданий. После комплексного обследования детей проводится серия специальных коррекционных занятий, и параллельно ведется работа в специальных рабочих тетрадях.

Для лучшего усвоения образа букв по методике Е.В.Мазановой детям предлагается: почувствовать их методом ощупывания, лепки их из пластилина или соленого теста, рисования букв по контуру, написания в воздухе, определения сходство и разницу оптически похожих букв и т. д.; Дифференцировать похожие буквы в письменных упражнениях.

Коррекционную работу Е.В.Мазанов предлагает проводить постепенно, основываясь на этапах:

- Организационном (первоначальное обследование, документация и планирование работы);
- Подготовительном (развитие зрительного и слухового восприятия у детей, развитие зрительного и слухового анализа и синтеза, развитие мнестезиса);
- Основном (фиксация связей между произношением звука и его графическим изображением на письме, автоматизация смешанных и взаимозаменяемых букв, дифференцирование смешанных и взаимозаменяемых букв);
- Заключительном (закрепление полученных навыков) [36, с. 76].

Методика А.В.Ястребовой [71,с.90] посвящена, прежде всего, совершенствованию устной речи школьников, развитию декламационной деятельности и формированию психологических предпосылок для

осуществления полноценной педагогической деятельности, при работе с детьми по всем компонентам речевой системы - звуковой стороне речи и лексико-грамматической структуре.

Динамика коррекции расстройства при оптической дисграфии во многом зависит от своевременности начала коррекционных занятий по её устранению и профилактике этого нарушения. Эффективность работы напрямую связана с правильно выбранным программно-методологическим комплексом и систематичностью проведению занятий, с целесообразностью используемых методов коррекции, направленных на формирование пространственно-временных представлений, развитие речезрительных функций и графомоторных навыков. Быстрее всего положительных результатов можно добиться при взаимодействии учителя начальной школы, логопеда, дефектолога и родителей [65, с.50].

М.М.Безруких предлагает развивать у детей зрительно-пространственные представления, зрительный анализ и синтез, что позволяет заметить различия в оформлении букв, смешанных или неправильно ориентированных им букв в пространстве. Складывают буквы из составляющих их элементов, преобразование одну букву в другую, лепка смешиваемых букв из пластилина, написание смешиваемых букв в воздухе, вырезание букв из бумаги или картона, прошивания или обводка контура букв.

Автор также считает весьма полезным упражнение; в узнавании букв в сложных условиях: заштрихованных букв, букв обозначенных пунктиром, наложенных друг на друга букв.

Все эти задачи направлены на то, чтобы привлечь внимание ребенка к особенностям оформления сходных букв, к существующим в них различиям и тем самым помочь ему узнать правильное их написание. Их проводят в следующей последовательности:

- многократное написание изолированных букв;

- написание букв отдельными словами, включая смешиваемые буквы;
- написание букв в предложениях, насыщенных смешиваемыми учеником буквами;

Большую значимость при устранении оптической дисграфии имеет методика Р.И.Лалаевой [28,с.23]. Она построена с учетом нарушенных операций процесса письма, и его механизмов. Логопедическая работа с учениками проводится по направлениям:

- формирование зрительного восприятия и распознавание формы, величины и цвета (зрительный гнозис), в том числе и буквенного;
- расширение объема и совершенствование визуальной памяти;
- формирование пространственных представлений (ориентация на собственное тело и в окружающем пространстве);

Развитие зрительного анализа и синтеза; дифференцирование букв, смешанных во время написания (изолированно, в слогах, словах, предложениях и связных текстах).

Большое внимание уделяется сопоставлению смешанных букв с максимальным использованием различных анализаторов. При устранении оптической дисграфии учитываются особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе[19,с.28] .

Л.С.Волкова предлагает для коррекции оптической дисграфии проводить работу в следующих направлениях:

- развитие зрительного восприятия, распознавание цвета, формы и величины (рисование фигур определенным цветом);
- расширение объёма и уточнение визуальной памяти (игра «Что было, чего не стало»);
- формирование пространственных представлений, развитие зрительного анализа и синтеза (определение пространственных отношений

объектов, расположенных со стороны: «Покажи, что находится справа от вас, слева». «Положи книгу вправо, влево от себя».

Если ребенку сложно выполнить эту задачу, уточняется: справа это значит ближе к правой руке, а слева - ближе к левой).

Для развития зрительного анализа и синтеза Л.Г.Парамонова предлагает использовать методику «веселые картинки», ориентированную на нахождение ребенком мелких различий в очень сходных внешне предметах.

Указывает что исключительно важно развивать у ребенка ориентировку в собственном теле и пространстве, с помощью игр и упражнений (Какой рукой кушаем, рисуем, берем предметы, Где правая и левая рука, Попрыгай на правой (левой) ноге).

В итоге данных методик Л.Г.Парамонова утверждает, что в результате этих занятий и упражнений исчезнет всякая почва для появления оптической дисграфии [39,с.8].

Методика М.Е.Хватцева основывается не только над развитием пространственных представлений, но и над развитием зрительного анализа и синтеза. Значимое место в коррекционной работе отводится уточнением и дифференциацией оптических образов смешиваемых букв.

Найти фигуру, букву в ряду сходных букв, фигур. (предлагаются ребенку карточки с рядами сходных печатных и рукописных букв, например; ла- лм, ад, вр, вз).

Срисовать букву или фигуру после кратовременного рассмотрения образца.

Сконструировать буква из печатного и рукописного шрифта, из представленных элементов букв.

Найти заданную фигуру среди двух изображений, где одно изображение представлено в зеркальном варианте.

Найти правильно изображенную букву в ряде правильно написанных и зеркально отображенных.

Дополнить недостающий элемент буквы или фигуры по представлению.

Реконструировать букву, изменяя пространственное расположение элементов, например; И-Н, Н-П, Г-Т, Р-Ь.

Определить различие сходных букв, которые отличаются лишь одним элементом, например; З-В, Р-В.

Найти и обозначить различие сходных фигур или букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве, например; Р-Ь, Г-Т, И-П, П-Н.

Коррекционная работа предусматривает решение многих задач: развитие когнитивных способностей, коррекция неблагоприятных личностных особенностей, развитие межличностных взаимодействий и коммуникативных навыков, улучшение психосоциального здоровья, психолого-педагогическую работу с родителями, психолого-педагогическую поддержку детей в домашнем образовании. Авторы используют в своей работе методы телесно-ориентированной терапии, арттерапии, элементы нейролингвистического программирования, двигательно-когнитивные приемы методики, возрастно-психологическое консультирование. Разрабатываются комплексные программы оказания психологической помощи учащимся, испытывающим трудности с обучением. Программа подбирается для каждого ребенка индивидуально с учетом его психофизических возможностей. По данным авторов, положительный результат можно наблюдать уже через 15 коррекционных занятий и проявляется в исчезновении учебных и личностных проблем [27, с. 76].

Таким образом, вышеупомянутые методы преодоления письменных нарушений основаны на различных подходах. Каждая методика отличается спецификой в использовании методов и приемов логопедического

воздействия, мы выделили только основные направления коррекционной работы, на которых они основаны. Организация логической работы по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста может осуществляться в нескольких методологических подходах.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

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

На данный момент существует большой симптомокомплекс причин, приводящий к формированию оптической дисграфии. Каждая из этих причин, а тем более их комбинация, может вызывать оптическую дисграфию: генетические факторы, ранняя повреждение центральной нервной системы, которая впоследствии может проявляться в ММД, дисгармоническое развитие ВПФ, их незрелость ко времени школьного обучения.

Современные исследования определяют, что большинство детей с дисграфией отличаются от своих сверстников состоянием нервно-психического развития.

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

При недостаточном формировании зрительного гнозиса и мнезиса у детей, зрительного анализе и синтеза, пространственных представлениях и не сформированности рече-зрительных функций возникает оптическая дисграфия. Оптическая дисграфия выражается в искажениях букв на письме

или их замене другими (некорректном восприятии и воспроизведении пространственного расположения элементов букв, зеркальном написании букв, недописывании элементов и т. д.), замене и смешении графически сходных букв. Отдельные буквы не распознаются детьми, и не соотносятся к определённым звукам. В разные моменты буквы воспринимаются по-разному, из-за неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме. Наиболее часто наблюдаются смешения таких рукописных букв, как: п - н, п - и, у - и, ц - щ, ш - и, м - л, б— д, п - т, н - к. В тяжелых случаях оптической дисграфии письмо невозможно, ребенок пишет только отдельные буквы. Данная категория детей достаточно многочисленная и является «группой риска» при обучении письму и чтению, и детей с оптической дисграфией можно отнести к этой категории учащихся, которая нуждается в логопедической помощи, и осуществляется в рамках психолого-педагогического сопровождения. Без такой помощи дети не только испытывают трудности в процессе обучения, но и оказываются в числе стойко неуспевающих по родному языку и математике.

Только в процессе психолого-педагогического сопровождения школьники с оптической дисграфией могут 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 выстраивается с учетом механизма того или иного вида дисграфии, симптоматики, структуры дефекта, психологических особенностей детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

ГЛАВА 3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

3.1 Изучение и анализ письменной речи у детей младшего школьного возраста

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

Основные задачи эксперимента:

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

Констатирующий этап эксперимента проходил в марте 2019 г. на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «СОШ № 44 им С.Ф.Бароненко» г.Копейска. В экспериментальном исследовании приняли участие 6 учеников 2 класса. Средний возраст детей принявших участие в эксперименте – 8 лет. Дети, отобранные для исследования, имели согласно медицинской документам сохраненный физический слух, нормальное зрение и по состоянию своего здоровья и психического развития могли обучаться по программе общеобразовательной школы. Следует отметить, что при поступлении в первый класс школы дети, позже отобранные нами в экспериментальную группу, имели различные логопедические заключения. На основании заключений районного ПМПК в анамнезе у обучающихся были следующие нарушения: дислалия, фонетико - фонематическое недоразвитие речи, так же у детей наблюдалось соматическая ослабленность.

В результате обследования, изучения школьных тетрадей, школьникам предлагали выполнить письменные задания, все задания выполнялись в присутствии учителя-логопеда, чтобы иметь возможность наблюдать процесс их выполнения, степень имеющихся у ребенка затруднений, и колебаний. Данный этап обследования мы находим особенно важным, поскольку в большинстве случаев можно наблюдать резко выраженное различие в качестве выполнения учениками классных и домашних работ. Домашние задания бывают выполнены более аккуратно, содержат значительно меньше дисграфических и иных ошибок, что объясняется неограниченностью времени их выполнения и помощью со стороны родителей.

Приведенный для обследования детей речевой материал рассчитан на учащихся 2 класса общеобразовательной школы.

Оценивая выполнение письменных заданий младшими школьниками, мы учитывали среднее количество совершенных, неисправленных дисграфических ошибок, и к специфическим ошибкам оптической дисграфии мы относили:

- регуляторные письменные ошибки (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 письма (замены кинетически похожих букв, графический поиск начертания буквы, лишние элементы и их недописывание, неточность передачи графического образа буквы);
- ошибки зрительно-моторной координации (зеркальное написание букв, неверное начертание букв).

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

Оценочная шкала в баллах:

3 балла, высокий уровень – не более 1 ошибки в выполненном задании, при 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.

Для диагностирования уровня письменной речи мы использовали методики таких авторов как – 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 с.12; 43; 30; 25].

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

- перед проведением письменных работ школьникам нужно подробно и точно объяснить процедуру проведения обследования;

- письменные работы следует выполнять на обычных тетрадных листах;

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

- для списывания с печатного и рукописного текста каждый ученик использует индивидуальные листки с данными образцами контрольного текста;

- школьники должны сидеть по одному за партой;

- детям, которым требуется посторонняя помощь, и те ученики не справившиеся с заданием в отведенное время, дополнительно фиксируются.

Для проведения нашего эксперимента мы выбрали следующие методики, которые помогут решить задачи нашего исследования

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

Цель: изучение самостоятельного написания собственного имени и фамилии.

Содержание: экспериментатор предлагает выполнить школьникам задание на листе формата А -5.

Инструкция:

«Обвести кружком цифру 1. Это первое задание. Под цифрой 1 на свободном месте, написать свою фамилию и имя, так, как ты сможешь».

Это задание позволяет определить:

- наличие метаязыковых знаний (написание имени и фамилии с заглавной буквы, раздельное написание слов);
- имеющиеся у ребенка зрительно-пространственные трудности (зеркальность, ненахождение начала рабочей строки и неиспользование ее при письме, не выполнение инструкции).

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

Способность писать буквы под диктовку

Цель: задание направлено на изучение способности ученика записывать под диктовку печатные буквы, то есть осуществлять перешифровку звукового образа в графический образ на уровне буквы.

Содержание: логопед с одинаковыми по времени интервалами диктует буквы, которые нужно записать.

Предлагаемый речевой материал:

- буквы, обозначающие звуки, близкие по способу и месту образования: п-б-м, б-м. к-г-х, н-д, т-н, 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 похожие элементы в начертании: в-д, б-д, м-ш, п-и, ш- т, и-п.

Инструкция: «На листе записать буквы, которые я буду тебе диктовать. Если не знаешь букву, то ставь вместо неё точку»

- общее количество правильно написанных букв (производительность);

- ошибки в написании (повторение букв, оптические ошибки, смешение, пропуски, вставки, перестановки);

- зрительно - пространственные трудности (трудности нахождения начала предполагаемой рабочей строки, неудержание строки, колебания высоты и наклона букв, зеркальное изображение);

- умение удерживать рабочую программу, соблюдать инструкцию (отсутствие переходов от печатных писем к письменным).

1. Способность писать слоги под диктовку

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

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

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

Инструкция: «На тетрадном листе записывай слоги, которые я буду тебе диктовать. Если не знаешь, то вместо слога ставь точку»

С помощью этого задания выявляется:

- общее количество правильно написанных под диктовку слогов (продуктивность);

- ошибки, появляющиеся на уровне воспроизведения слога (повторы букв, оптические и кинетические ошибки, смешения, пропуски, вставки, перестановки букв);

- зрительно-пространственные сложности (затруднения нахождения начала предполагаемой рабочей строки и расположения на

строке букв, неудержание строки, колебания высоты и наклона букв, ширины и высоты букв, зеркальность написания);

- способность удерживать рабочую программу, воспроизводить задание в точности (отсутствие переходов с печатных букв на письменные).

2. Способность писать слова под диктовку

Цель: задание нацеленно 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, ток, дом, день, стул, куст щит,, Юля, ели, тёрка, печка, ослик, игрушка.

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

Эта задание определяет:

- количество правильно написанных слов (продуктивность) и использование ребенком метаязыковых знаний;

- ошибки, возникающие при воспроизведении слова на основе акустически-артикуляционного сходства звуков (буквенные повторы, оптические, кинетические ошибки, смешение, пропуски, вставки, перестановки букв);

- зрительно - пространственные трудности трудности (трудности нахождения начала предполагаемой рабочей строки, неудержание строки, колебания высоты и наклона букв, зеркальное изображение);

- умение точно и корректно выполнять рабочую программу (отсутствие переходов от печатных писем к письменным).

3. Способность писать предложения под диктовку

Цель: задание направлено на исследования умения записывать предложения под диктовку.

Содержание: детей в начале задания просят прослушать первое предложение, а потом записать его под диктовку.

Предлагаемый речевой материал: предложения:

У дома лужи. Катя мыла руки.

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

Выполнение этого задания позволяет выяснить;

- количество правильно написанных под диктовку предложений и слов (производительность), точность их оформления (наличие заглавной буквы в начале, точка в конце предложения, отдельная орфография слов);

- ошибки в написании слов в предложениях (повторение букв, оптика, кинетические ошибки, смещение, пропуски, вставки, перестановки букв);

- зрительно-пространственные затруднения (хаотичное расположение предложений в рабочем пространстве, непридерживание струны, колебания высоты и наклона букв, зеркальное воспроизведение букв);

- умение следовать рабочей программе, правильно выполнять инструкцию (отсутствие переходов от печатных писем к письменным).

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

Цель: изучить умение ребенка 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 цвели душистые розы.

В цветах блестели капельки росы. На ягодных кустах зрели сочные плоды. У крыльца спал кот Мурзик (подборка текстов для списывания и проведения диагностики, представлена нами в Приложении 1).

Выполнение этого задания дает возможность выявить:

- продуктивность выполнения;
- специфические ошибки, допущенные при списывании (пропуски букв, смешения, неточность передачи графического образа букв, неверное обозначение мягкости согласных);
- зеркально-пространственные сложности написания (зеркальность букв);
- способность выполнять верно, рабочую программу (отсутствие переходов с печатных букв на письменные).

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

Цель: предназначена для выявления у учащихся специфических нарушений письма.

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

Предлагаемый материал: текст «Птицы и девочка»

У дома вырос 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:

Обследующий наблюдает за характером процесса письма: может ли ребенок сразу фонетически верно записать слово или пишет с опорой на его проговаривание, а также за количеством ошибок.

Изучение состояния письменной речи учащихся проводилось посредством анализа письменных работ второклассников по русскому языку для выявления специфических ошибок.

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

При этом необходимо определить:

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

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

Диктанты должны содержать 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 буквами: (п – б, т – д, к – г, ф – в, с – з, ш – ж);

близкими по графическому начертанию букв (о – с, о – е);

близкими по графическим начертаниям, но различно расположенными в пространстве (в – д, б – д, т – ш, п – и, м – т, и – п);

имеющими одинаковые элементы графического начертания букв (и – ш, п – т, х – ж, л – м).

Речевой материал для обследования письма должен отвечать следующим требованиям:

речевой материал должен включать звуки всех фонетических групп;

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

включает слова различной сложности и слоگو-ритмической структуры.

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

высокий уровень (3 балла) – работа учениками выполнена без ошибок.

средний уровень (2 балла) – в работе учащимися допущены 1-2 ошибки
низкий уровень (1 балл) – школьники допустили в работе более 3 ошибок.

Методика 5. «Срисуй фигуры» (М.М. Безруких)

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

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

Примечание: Если при выполнении 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. А у тебя такие же фигуры? Они так же нарисованы?»

Предлагаемый материал: лист с начерченными фигурами

Критерии оценок:

3 балла (высокий уровень) – ребенок выполняет задание уверенно, линии четкие, ровные

2 балла (средний уровень) – при выполнении наблюдается затруднения (скованность, напряжение, тремор). Нарушение направления штриха.

1 балл (низкий уровень) – задание не выполнено совсем.

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

Цель: исследования у детей ориентации в пространстве. С помощью данной методики 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 для начала попробуем провести линию по одной клеточке вниз, вправо, вверх, влево. А теперь рядом попробуй нарисовать две клеточки вниз и две клеточки влево. Молодец, правильно нарисовал. А теперь слушай задание (педагог показывает место где начнется рисунок, или ставит точку на листе): «Рисуем две клетки вправо, две вниз, одну вправо, две вверх, две вправо».

Оборудование: Тетрадный листок в клетку и ручка с черной пастой. На листе с левой стороны должна быть поставлена точка (место для начала рисунка).

Критерии оценок:

3 балла (высокий уровень) – задание не вызывает затруднений, выполняется самостоятельно.

2 балла (средний уровень) ученик выполняет задание со стимулирующей помощью (с помощью взрослого).

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

В результате проведенного эксперимента были выявлены своеобразные особенности письма у младших школьников.

Качественный анализ, выявил, что у детей были допущены специфические ошибки во всех письменных работах, но степень выраженности дисграфии зависела от степени сложности выполненного задания. Наиболее легкими для детей были домашние работы по русскому языку. Письменные работы, которые выполнялись в классе, оказались наиболее трудными для учеников, количество дисграфических ошибок в классных работах значительно возрастало. Многие дети не справлялись с предложенным учителем темпом работы и не успевали выполнить упражнения полностью; начинали спешить, что приводило к увеличению дисграфических ошибок.

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

Изучение навыков письменной речи младших школьников на констатирующем этапе представлено в Таблице № 2.

Таблица 2 –Исследование навыка письма младших школьников

№	Ф.И. ребенка	самостоятельное письмо	письмо на слух				списывание
			буквы	слоги	слова	предлож.	
1	Муштарий Х.	1	1	1	1	1	1
2	Алиса Т.	2	2	2	2	2	2
3	Артур Ш.	3	2	2	2	2	3
4	Иван М.	2	2	2	1	2	1
5	Максим С.	2	1	1	1	1	1
6	Артем Н.	2	2	2	2	2	2

Как при письменном задании под диктовку, так и при списывании дисграфические ошибки у младших школьников встречались во всех видах письма. Письмо под диктовку считается наиболее сложным видом письма, чем другие, поэтому специфических ошибок в диктантах учащиеся 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 3 – Исследование навыка написания диктантов младшими школьниками

№	Ф.И. ребенка	выполнение задания	баллы
1	2	3	4
1	Муштарий Х	Наблюдается неправильное написание букв, недописывание букв, написание лишних элементов, смешивание и замена букв, схожих графически.	21

Продолжение Таблицы 3

1	2	3	4
2	Алиса Т.	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.	Артур Ш.	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).	2
4	Иван М.	Пропуски элементов букв, при соединении букв, включающих одинаковый элемент	2
5	Максим С	Дисграфические ошибки: зеркальность, замены и смещения оптически сходных букв (пропадут - "пропадт", "пропадит"), пропуск букв. Затрудняется в ориентировке на тетрадном листе, не выделяет красной строки, нарушает порядок букв, слогов.	1
6	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 Иван М допустил несколько ошибок, пропуски элементов букв, при соединении букв, включающих одинаковый элемент, например в словах «стояли», «душистые», «пришли», или, отсутствие точки в конце предложения, отсутствия заглавной буквы.

Муштарий Х., Алиса Т., Артур Ш., Максим С., Артем Н. допустили в письменных работах значительное число ошибок. Так у Муштарий Х. 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», «зака чались» вместо «закачались», «доч ка» вместо «дочка».

У Алисы Т. и Артема Н. наблюдалось колебание наклона и высоты букв. Зеркальное написание букв (с, е, у, я), недописывание букв, написание лишних элементов, смешивание и замена букв, схожих графически, слитное написание предлогов со словами и отдельное написание приставок и слов, например «всад» вместо «в сад», «наулице» вместо «на улице». Эти дети чётко прочитать не могут, при чтении допускают ошибки, пропускают буквы, окончания.

У Максима С. в письме выявлены замены и смешения букв: «уом» вместо «дом», «пшоды» вместо «плоды», «зوما» - вместо «дома»; ошибки в написании графически сходных букв: «бушистые» вместо «душистые»; персеверация букв и слогов: «поддетели» вместо «подлетели»; антиципация букв и слогов: «дод небом» вместо «под небом». Нарушения обозначения границ предложения: отсутствие заглавной буквы в начале предложения; или в именах собственных, отсутствие точки в конце предложения.

Количество допущенных специфических ошибок, 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 была определена форма дисграфии по оптическому типу.

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

Наиболее часто совершаемым 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», щ и т – «ш и т», лиса – «луса», белый – «дельый»;

- нарушения в обозначении границ предложений – отсутствие в предложении точки, или заглавной буквы, неуместное написание заглавной буквы или точки в середине предложения вместо запятой;

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

Приведем характерные образцы письма школьников, участвующих в эксперименте:

Пример 1. Муштарий Х

Диктуемый текст: На лужайке играет солнечный луч. Письмо: На дужаке и гркает солечный увч.

Пример 2. Максим С.

Диктуемый текст: Радостная песня соловья наполняет все вокруг. Письмо: Радос ная десня соловья подоляет в со вокруг.

Примеры письменных работ детей, участвующих в эксперименте представлены в Приложении № 2.

Результаты констатирующего эксперимента по определению уровня сформированности навыка письма у учащихся вторых классов представлены в Таблице 4.

Таблица 4 – Результаты уровня сформированности навыка письма у учащихся 2-х классов

№	Ф.и. ребенка	самостоят. Письмо	слуховой диктант	списывание	диктант
1	2	3	4	5	6
1	Муштарий Х.	н	н	н	н
2	Алиса Т.	с	с	с	с
3	Артур Ш.	н	н	с	с

Продолжение Таблицы 4

1	2	3	4	5	6
4	Иван М	с	с	н	н
5	Максим С.	н	н	н	н
6	Артем Н.	с	н	н	н

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

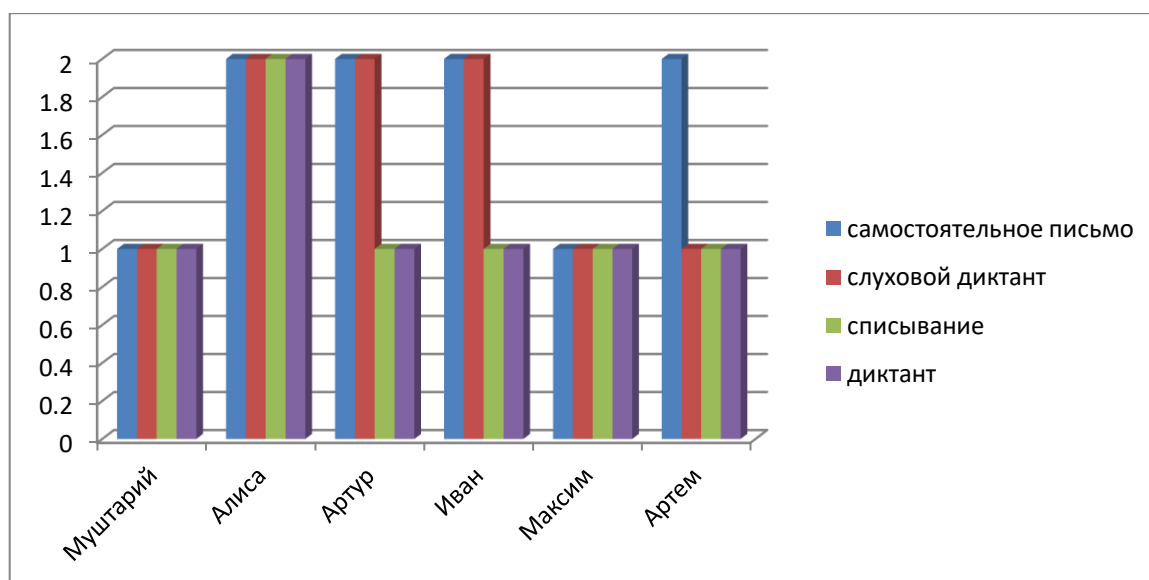


Рисунок – 1 Уровень сформированности навыка письма у учащихся вторых классов

В таблице 5 представлен анализ выполнения учащимися методик «Срисуй фигуру» и «Графический диктант».

Анализируя результаты работ при исследовании зрительно – моторной координации выявлено, что никто из детей не смог выполнить задание полностью.

Таблица 5 – Исследование графических умений и зрительно-моторной координации

№	Ф.И.	Срисуй фигуру	Графический диктант
1	Муштарий	рисует аккуратно и старательно, но допустила небольшие ошибки, вышла за поля	воспроизведение содержащее несколько ошибок
2	Алиса	рисует медленно, неуверенно	воспроизведение, в котором имеется лишь сходство отдельных элементов с узором
3	Артур	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	Иван	Не соблюдает пространственное расположение фигур и деталей на плоскости листа	Воспроизведение содержит множество ошибок
5	Максим	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	рисует аккуратно и старательно, но допустил небольшие ошибки при пространственном расположении	воспроизведение содержащее несколько ошибок

Таблица 6 – Результаты методик «Срисуй фигуру» и «Графический диктант»

№	Ф.И. ребенка	Срисуй фигуру		Графический диктант	
		кол-во баллов	уровень	кол-во баллов	уровень
1	Муштарий Х.	2	с	2	с
2	Алиса Т.	1	н	1	н
3	Артур Ш.	3	в	2	с
4	Иван М.	1	н	1	н
5	Максим С.	1	н	1	н
6	Артем Н.	2	с	2	с

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

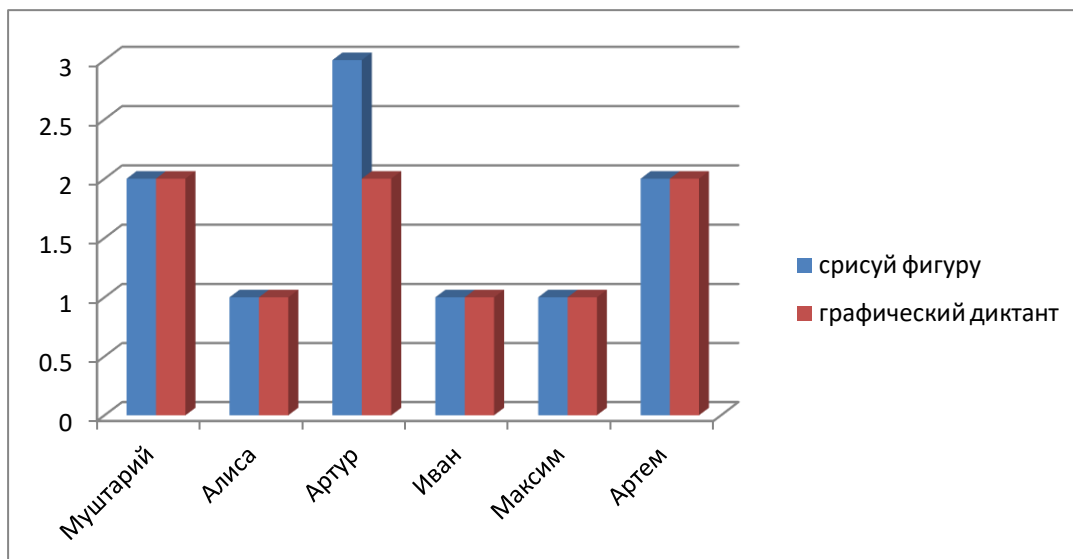


Рисунок – 2 Уровни сформированности зрительно – пространственных функций и зрительно-моторной координации у обучающихся 2 класса

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

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

Максим С., Артур Ш. отрывали карандаш от бумаги. Графические навыки этих школьников сформированы на низком уровне, линия рисунка неровная, размер не соответствует образцу. Несформированность зрительно-моторных координаций у детей не позволяет им координировать свои движения. Ученики не могли срисовать простые геометрические фигуры, пересекающиеся линии, буквы, цифры с соблюдением размеров и пропорций.

У Ивана 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 детей выявились трудности с

восприятием инструкции со словами пространственного значения, например, верх, влево и т.д.

По результатам исследования зрительно – пространственные функции и зрительно-моторная координация у детей ЭГ сформированы не полностью.

Таким образом, можно сказать, что 100% учеников, участвующих в эксперименте, показали низкий уровень сформированности навыков письма, у 83% учащихся выявлен низкий уровень сформированности неречевых функций. Школьникам, показавшим низкий уровень письменных навыков, требуется специальная коррекционно-развивающая помощь по формированию правильной письменной речи и неречевых функций. С учениками экспериментальной группы мы будем проводить логопедические занятия с использованием разработанных нами коррекционно-развивающих упражнений и заданий по устранению оптической дисграфии.

3.2 Коррекционная работа по преодолению оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста

Полученные, в ходе анализа специальной литературы и проведенного эксперимента данные, указывают на то, что дети с оптической формой дисграфии обладают довольно большим потенциалом, и в результате правильно организованного коррекционного воздействия могут достигнуть значительных успехов в развитии письменной речи, а так же моторных и психических функций.

В основу построения плана коррекционной работы по устранению оптической дисграфии у младших школьников, легли результаты первичной диагностики. Нами был организован формирующий эксперимент на базе муниципального общеобразовательного учреждения «СОШ № 44 им С.Ф. Бароненко» КГО. Цель формирующего этапа эксперимента – устранение оптической дисграфии у младших школьников с использованием

специально подобранного комплекса коррекционно-развивающих упражнений.

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

По результатам логопедического обследования письменной речи у учащихся 2-х классов были зачислены в экспериментальную группу 6 школьников.

Формирующий этап эксперимента продолжался с марта 2018 г. по ноябрь 2019 г. включительно. При составлении планирования и комплекса коррекционно – развивающих мероприятий, мы опирались на примерную основную образовательную программу начального общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2018 г. № 1/15), 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. [50,25,53,7,64 с. 67,90,120,209].

Преодоление сложностей связанных с овладением младшими школьниками письменной речью осуществляли с учетом принципов: комплексности, системности, патогенетического принципа, учета симптоматики и степени выраженности нарушений чтения и письма, с опорой на сохранные 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 оптической дисграфии у обучающихся, осуществляли согласно четырем этапам психолого-педагогического сопровождения.

На подготовительном этапе нами были организованы занятия, которые предполагали создание предпосылок, обеспечивающих полноценное формирование письма. На основном этапе организовали занятия, которые направили на устранение у младших школьников оптической дисграфии. На основании данных полученных в результате проведенного обследования, детей распределили в подгруппы (по 2-3 человека), для проведения подгрупповых занятий продолжительностью 20-30 минут. Дополнительного при необходимости проводили индивидуальные занятия (2-3 раза в неделю), их продолжительность соответствует 20-25 минутам. Занятия с детьми проводились в школьном классе, после уроков во второй половине дня не чаще 3 раз в неделю, продолжительность одного занятия не превышала 40 мин. Средняя непрерывная продолжительность различных видов деятельности не превышала 7-10 минут. На каждом занятии детям давали задания для развития зрительного восприятия, внимания, памяти, конструктивных действий, динамического праксиса.

Для устранения у детей 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;
- в) 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 7 представили методы и приемы, которые были использованы нами для преодоления оптической дисграфии у младших школьников в ходе психолого-педагогического сопровождения.

Таблица 7 – Методы и приемы коррекционного воздействия при оптической дисграфии

направления	методы и приемы
1	2
развитие зрительного восприятия	-узнавание наложенных, зашумленных, контурных, силуэтных, недорисованных изображений, цифр, букв; узнавание цифр и букв в непривычном ракурсе; нахождение сходств и различий в предметах и явлениях; восстановление по неполным изображениям целого; - конструирование фигур, букв, цифр, цифр из отдельных элементов; узнавание изображения- нелепицы «Где ошибся художник?»
развитие слухового восприятия	- упражнения на дифференциацию звуков, различение по тональности, высоте и длительности; воспроизведение ритмического рисунка на слух; игра «Поймай звук»
развитие объема внимания	-запоминание слов, состоящих из набора букв, не несущих смысловую нагрузку; запоминание 10 слов, предложений; таблицы Шульте; корректирующие пробы
развитие распределения внимания	- упражнение на одновременное выполнение нескольких действий (чтение, запоминание текста и счет постукиваний карандашом, рисование и подсчет хлопков) нахождение слов в буквенном потоке буквенного сочетания; - корректирующие пробы (выделение разными способами нескольких букв, цифр); шифровальные диктанты
развитие концентрации и устойчивости внимания	игра «Переплетенные линии» и списывание набора буквенных сочетаний с доски, карточки; - рисование узоров, орнаментов по точкам, образцу, симметричным в зеркальном отражении; нахождение отличий в изображении; - кодирование фигур, цифр по образцу (модификация методики Пьера-Рузера); лабиринты; шифровальные диктанты

Продолжение Таблицы 7

1	2
развитие зрительной слуховой памяти	игра «Что изменилось?». «Чего не стало?» запоминание набора слогов, слов. Словосочетаний, предложений; запоминание пар слов; - слуховые диктанты
развитие пространственной ориентации	графические диктанты; - упражнения с предлогами, обозначающими пространственные отношения; дорисовывание целого изображения по части; упражнения на отработку пространственных отношений; упражнения на определение места звука в слове, предметов в ряду
развитие мелкой моторики пальцев рук	пальчиковая гимнастика - работа с ножницами мозаика, вышивание, лепка и перебирание мелких деталей, вязание и склеивание мелких деталей; работа с лекалами, трафаретами, шнуровками; штриховка, раскрашивание; рисование по точкам, по пунктирам;
развитие зрительно-моторной координации	графические диктанты; рисование по точкам, пунктирам; работа по зрительно-двигательным траекториям; -лабиринты

Комплекс упражнений и заданий, который использовали на подготовительном этапе коррекционной работы представлен в Приложении 3.

Особое внимание на подготовительном этапе коррекционного воздействия уделили развитию и формированию пространственных представлений и зрительного восприятия. В ходе коррекционной работы с детьми, развивали у них зрительно-пространственные функции, что в дальнейшем позволило сформировать четкие зрительные образы букв, навык быстрого различения графически похожих букв.

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

Достаточно много упражнений предложили по различению пространственного восприятия букв. Например:

- найти пространственные отличия сходных букв (р-ь, с-э, г-т);
- дорисовать к начерченным на бумажном листе вертикальным линиям недостающие элементы согласных букв (р, ь, г, т, в, ф, к) по образцу,

а затем гласных букв(а, у, и, м) по образцу;

- «превратить» предварительно нарисованные кружки в буквы (ю, ф, р, б) по образцу;

- Глядя на нарисованные листе бумаге буквы изобразить эти буквы в их зеркальное отражение. Ученик должен показать правильно, отображенные буквы;

- Трансформировать нарисованную букву, в другую букву, без опоры на образец(по памяти). Например: ь- в, ь-ы, с-о, о-ф.

Примерное календарно-тематическое планирование коррекционно-развивающих занятий по устранению оптической дисграфии представлено в Приложении 4.

Примерный комплекс занятий с учащимися по устранению оптической дисграфии представлен в Приложении 5.

На занятиях использовали тетрадь «Коррекция оптической дисграфии» разработанную О.С.Яцель [72, с.34], со специальными упражнениями, при помощи которых развивали у детей зрительное восприятие, зрительную память, тонко-координированные движения рук, формировали зрительно-моторную координацию. Количество и последовательность таких заданий определяли индивидуально с учетом того, что нарушено у ребенка и в какой степени выражено нарушение. Индивидуальный подход осуществлялся с учетом результатов проведенной диагностики.

На основном этапе коррекционной работы эффективный и полезный и способ восстановления зрительного образа буквы, а также тонкое различие восприятие букв, похожих по своему изображению (н, п, и), через следующий прием: «реконструкции буквы». Задания сначала проводились на уровне материальной формы воздействия: каждый чтобы школьник из заданной буквы (деревянной, пластилиновой или пластиковой т. д.) смог сделать другую букву, дополняя или устраняя её различными элементами, характерными для той или иной буквы.

После серии последовательных занятий, в том числе опираясь на словесный информированный анализ начертания буквы, школьникам было предложено выполнить серию похожих заданий, но уже в тетради написав на листе ту или иную букву, и в конце глядя на нарисованные буквы, устно перечислить все буквы, которые можно перестроить из записанной буквы путём её «трансформации»). Данные упражнения предлагались детям, только после актуализации знания у учащихся всех букв алфавита, занятия проводились системно и в течение длительного времени.

Следующие упражнения, предлагалось школьникам, это выполнения осознанного сравнительного вербального анализа построения букв. Детям предлагали самостоятельно найти из предложенных букв похожие по внешнему виду буквы, объяснить чем похожи выбранные буквы, и в чем они отличаются.

На последующих занятиях предложили детям запомнить буквы по их устному описанию, например, буква о выглядит как «кружок» или «ноль», буква с - как «полукруг», буква ж - «большой жук».

На корректирующих занятиях с детьми был применен метод нахождения слов, которые начинаются на одну букву, упражнения выстраивались с опорой на предметные изображения. Детям предлагалось записать эти слова в столбик следующим образом:

н(ос)

н(ора)

н(ога)

н(асос)

н(осок)

После перед школьникам раскладывали группу картинок, на которых изображены предметы, названия которых начинаются с другой буквы, но похожей по оптическому признаку, и слова также записывали в столбик.

На последующих занятиях на стол школьникам попеременно выкладывали картинки, и предлагали разделить их на две группы, с обозначенными на столе буквами, например, н и п., такие упражнения проводили со всеми буквами, где в каждом последующем задании усложняли сочетания букв и увеличивали объем предложенных картинок, для одновременного их сравнения.

По мере совершенствования навыков в распознавания букв, вводились задания для восстановления знания букв, в рукописном варианте. На занятии с детьми младшего школьного возраста проводили разного рода диктанты, например: диктанты распространенных имён и фамилий, диктанты имён, предметов. Повторяющиеся написание диктантов имён, и знакомых слова, начинающиеся с той или иной буквы, помогли восстановить её оптическое изображение через:

- а) сохраннный моторный образ буквы;
- б) ее связь с определенными упроченными смысловыми связями;
- в) с определенными эмоциями, возникающими в связи с написанием слов.

При чтении текста школьникам предлагали находить и подчеркивать заданную букву, или задание заключалось в подборе букв похожие друг на друга, или буквы сходные между собой рукописном варианте.

При проведении занятий направленных на закрепления зрительного образа буквы, как в рукописном так и печатном варианте, но уже не отдельно, а в составе слова, где все буквы записаны с соединительными элементами друг с другом и поэтому требуют зрительного анализа при написании и чтении. Работа по анализу состава буквы внутри слова помогала восстановлению обобщённого и одновременно закреплению постоянного зрительного образа буквы. Для этого анализ структуры буквы (особенно в рукописном варианте шрифта) проводился не одной отдельной буквы, а нахождению её внутри слова. Словесный анализ применялся при сравнении

букв похожих по оптическим признакам, для сравнения подбирались слова, в которых содержались буквы, близкие друг к другу по оптическому образу. Довольно большое количество упражнений было отведено по написанию отдельных букв и целых слов с опорой на моторный двигательный образ буквы, то есть ребенок с закрытыми глазами писал буквы и слова в воздухе, на доске или своей ладошке.

Весь подобранный материал, помогающий ученикам устранять свои ошибки на уровне написания буквы, слога, помогающий контролировать выполнение своей работы, научиться соотносить звук, и букву, различать буквы, похожие по своему написанию представлен в Приложении № 6.

Значительную роль в правильном написании букв играет и специфическая основа графических норм, осуществляемая на двух уровнях - кинестическом чувстве и зрительном восприятии. Для развития кинестетических праксисов использовались упражнения и задания, где ребенком прописываются определённые фигуры (геометрические, числовые и буквенные символы) в воздухе. Перед тем как начать выполнять задания, школьникам рассказали о заданном символе, определяли точку начала движения, объяснили характер воображаемых линий, акцентировали внимание на направление движения. Затем приступали к прописыванию карандашом или стеком предложенную фигуру в воздухе тремя способами, по 4-5 раз каждая.

В первом варианте задания рука выполняет большие движения от плеча. Во второй вариации рука опирается на локоть, работает только кисть, сгибающаяся в запястном суставе, от которого естественно уменьшается и размер выписываемого образца, в воздухе. На третьем этапе задание давалось с опорой на кисть, здесь работают только пальцы, плечевой сустав отодвигает руку в сторону. На кончик карандаша или стека надевали пенопластовый шар, чтобы сфокусировать внимание. Когда дети поняли и освоили механизм работы руки, и первый способ написания был исключен из

задания, предложили рисовать фигуры, нарисованные не только в воздухе , но и на доске, на листе бумаги, ладошке.

Для развития кинестетического праксиса применяли упражнения по исключению зрительного контроля. Упражнения для усвоения общего символа графического образа буквы, выполнялись на листах белой нелинованой бумаги, соблюдая следующую последовательность при выполнении задания:

Образец письма был написан на бумаге слева вверху. После получения задания ученику предложили изобразить эту же букву, зрительно контролируя свою работу. Ученик озвучивает движение пальцев и рук (описывает словами форму образца и последовательность операций) при выполнении задания, затем второй раз пишет букву, глядя на образец. Таким образом, когда ребенок выполняет задание, то объект задания оказывается в области бокового зрения ребенка. Внимание школьников было сосредоточено на ощущениях движения пальцев и рук, полученное изображение буквы сравнивали с заданным образцом. После предложили ребятам написать эту же букву, но уже с закрытыми глазами, опираясь только на двигательную памяти, в завершении проверяли написанное. В случае совершения ошибки школьники комментировали, что у них получилось, данное упражнение повторяли несколько раз.

Образец буквы или слова записывается на доске, школьники словесно характеризуют образец, после ученики несколько раз воспроизводят заданное на листе, глядя на то, что они пишут. Подготовленные таким образом, учащиеся писали заданную букву или слово один раз на бумаге, глядя на доску и соотнося визуальный образ с двигательными ощущениями. Основное внимание детей было направлено на движение кисти и пальцев руки, затем дети проверяли написанное.

Образец; Слово или буква пишется на бумаге два-три раза. Учащиеся выполняли упражнение по варианту 1, с той разницей, что писали заданное количество букв, пытаясь сохранить одинаковый наклон письма.

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

Упражнения по развитию способности чувствовать размер объекта школьники выполняли на листе белой нелинейной бумаги.

Задание и упражнение для развития способностей учащихся чувствовать и контролировать движение руки в правую сторону выполнялись на тетрадном листе в широкую линейку, задание заключалось в способности сохранять строку на одном уровне.

Сверяясь с образцом написанном в начале строки, учащиеся писали букву несколько раз, запоминая, в каком направлении движется кисть. Для облегчения работы рисовали в конце строчки красный кружок, после предлагали проанализировать работу. Затем упражнение повторяли на следующей строке.

Работы по различению букв, имеющих кинетическое сходство, начали с выявления актуальных знаний у школьников по оптико-пространственной дифференциации при работе с карточками, картинками, геометрическими фигурами, мозаикой. Для упражнений по конструированию и реконструкции букв, были использованы счетные палочки, или нарезанные картонные элементы букв. Занимались со школьниками в анализе состава и структуры графического образа буквы, синтезом его элементов; в сравнительном анализе письма. Проводили сначала реконструкцию букв в наглядно-действенном плане, а затем по представлению. Переходя к рукописному варианту шрифта, школьники осваивают написания чередующихся элементов букв, смешанных по кинетическому сходству: по модели, вначале упражнение проводится в нормальном, или замедленном темпе, убыстрением темпа.

Нами были проведены занятия на которых обучали детей определять "опорные", сигнальные признаки, различающие смешанные буквы (и, соответственно, звуки, которыми они обозначают). Последовательность выполнений заданий: поэлементная прописывание смешиваемых букв осуществляется с проговариваем и в двух вариациях, расчленено и целостно. На всех коррекционных занятиях основной задачей было обеспечение и закрепление связей у детей, между фонемой - артикулемой - графемой - кинемой.

При выполнении корректирующих работ по преодолению нарушений, выражающихся в смешении букв, имеющих оптическое сходство, были уточнены оптико-пространственные представления детей, и проведена работа по различению определенной пары букв, которые смешиваются при письме. Большое внимание было уделено написанию букв и уточнению способа их написания, множественному прописыванию,

обведение трафаретных букв, написание буквы по схеме, причем самостоятельно.

Как было сказано ранее, в ходе констатирующего эксперимента у младших школьников, были выявлены ошибки по типу оптической дисграфии. В таблице 8 представили коррекционные упражнения по устранению оптической дисграфии.

Таблица 8 – Коррекционные упражнения по устранению оптической дисграфии у младших школьников

Ошибки на письме	Коррекционные упражнения
1	2
Смешение графически схожих букв, отличающихся дополнительными элементами	Сравнение букв по начертанию. - Сколько элементов используется при написании каждой буквы? - Какие элементы одинаковые? - Чем отличаются эти буквы?
(и-ш, п-т, х-ж, л-м)	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.

Продолжение Таблицы 8

1	2
	Слова: лужа, книга, куры, лист, минута, очки, уроки.
	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.
	4 Найдите буквы П - Т и подпишите под ними цифру 2 или 3:
	5 Прочитайте слоги, опираясь на количество ножек букв П - Т.
	//У //а //а //у/// ///ы //я //о/// ///а/// е/// //ё
Смещение букв,	1. Сравнить картинки и найти отличия
состоящих	2. Предложить «зашумлённые» рисунки – найти птиц среди
из одинаковых элементов,	ветвей
различно расположенных в	3. Сделать выбор из всех букв алфавита, сходных по
пространстве (в-д, т-ш)	начертанию букв;
	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;
	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.
	Исправь ошибки, найди правильное слово. бубина дудина будина бидуна дубина дубна Найди и исправь ошибки Воп таучок тлепёт понкую паупинку. Обнажбы лесоруды свалили дуд.

Продолжение Таблицы 8

1	2
Зеркальное написание букв	<p>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. Поиск букв, наложенных друг на друга. Необходимо выделять буквы, написанные одна на фоне другой. Реконструирование букв. Например: из буквы П можно сделать букву Н, передвинув одну палочку. 5. Определение букв, которые можно выложить из трех (И, А, П, Н, С, Ж) и из двух элементов (Г, Т, К). 6. Конструирование букв из элементов: овал, полуовал, длинная и короткая палочка. 7. Письмо смешиваемых букв под диктовку. Буквы диктуются в неопределенной последовательности, чтобы исключить возможность догадки, например: э, э, е, е, е, э, э. Перед записью каждой буквы ученик должен сказать, из каких элементов она состоит. 8. 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. Добавление лишних элементов Неправильное расположение элементов букв</p>	<p>1. Конструирование букв из пластилина, теста, мозаики, крупы, палочек, спичек, карандашей, изображать пальцами 2. Нахождение «спрятавшихся букв» 3. Игра «Полубуковка» дорисовать недостающие элементы так, чтобы получились полубуквы 4. «Превращение буквы» - из одной буквы получить другую (добавить или изменить только один элемент) ы-ь-в-з т-г-п-н-и 5. «Правильно-неправильно» отыскать только правильно написанные буквы упражнения «Скопируй узор», «Найди отличия»</p>

На этом этапе перешли к письменным упражнениям.

Дифференциацию букв на письме осуществляли постепенно: сначала закрепляли одну букву из пары, затем – вторую, и только после этого предлагали задания на речевом материале, включающем обе смешиваемые буквы. Речевой материал подбирали таким образом, чтобы в период работы над одной буквой избежать написания второй буквы, при этом учитывали принцип «от простого к сложному», дифференциацию букв на письме

осуществляли сначала изолированно, затем в слогах, словах, предложениях и текстах.

В своей работе мы использовали различные виды письма такие как: Списывание: а) с рукописного текста, б) с печатного текста, в)

осложненные заданиями логического и грамматического характера.

В процессе выполнения письменных заданий 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 с детьми.

Основной принцип всех письменных упражнений состоял в том, что перед записью каждой буквы, слога, слова и т.д. школьники проговаривали, каждую, из «сомнительных» букв которую, собираются написать. Такие предварительные «отчеты» необходимы для предупреждения ошибочного написания букв, что даёт правильный и устойчивый зрительно-двигательный стереотип написания букв.

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

Успешное коррекционное воздействие зависит от взаимодействия учителя-логопеда с учителями начальных классов. Мы ознакомили педагогов со спецификой и видами речевых нарушений, вызывающие трудности в успешном овладении детьми чтением и письмом, так же обратили внимание коллег на необходимость дифференцированного подхода к обучению школьников с проблемами в учебе, познакомили педагогов с методами и

приемами логопедической работы, которые они могут успешно применять на занятиях. В образовательном процессе младших школьников, страдающих оптической дисграфией, немаловажную роль играет взаимосвязанная, слаженная работа специалистов - учителей, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов- психологов, медицинских специалистов с целью сопровождения детей, а также их родителей.

Мы приглашали учителей на открытые занятия, разработали цикл памяток и информационных буклетов, посвященных вопросам преодоления нарушений письменной речи. Памятку для учителей начальных классов по работе с детьми с дисграфией представили в Приложении № 8.

Работу по исправлению оптической дисграфии, осуществляли при активном участии и поддержке родителей, что составляла в нашей работе еще один важный блок логопедического сопровождения детей с оптической дисграфией. Использовали следующие формы работы, как индивидуальное и групповое консультирование, выступления на родительских собраниях, размещали материалы на информационном стенде, разработали рекомендации для закрепления навыков в домашних условиях.

Таким образом, обнаруженные у младших школьников специфические нарушения письменной речи и других психических функций определили необходимость дифференцированного комплексного подхода к коррекционной работе по преодолению дисграфии. Неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса является психолого-педагогическое сопровождение детей с оптической дисграфией, в рамках которого у них происходит развитие памяти, внимания, мышления, а так же коррекция имеющихся у них речевых нарушений.

3.3 Анализ экспериментальной работы

В ноябре 2019г. нами был реализован контрольный этап эксперимента, констатирующий этап эксперимента состоялся в марте 2019 года, дети учились во 2 классе. Формирующий этап эксперимента осуществлялся с марта 2018 по ноябрь 2019 года, и дети были переведены в 3 класс, поэтому на контрольном этапе эксперимента приняли участие 6 учеников 3- их классов.

Цель эксперимента: выявить эффективность применения комплекса коррекционно-развивающих упражнений, установить, в какой степени он способствовал преодолению оптической формы дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы.

Нами были, использовали те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента. Речевой материал подобрали с учетом программных требований 3 класса. Речевой материал для контрольной диагностики представлен в Приложении № 1.

Качественный анализ показал, что те методики, которые вызывали затруднения у детей на этапе констатирующего эксперимента, были выполнены школьниками экспериментальной группы и лишь у одного ученика вызывали незначительные затруднения.

Это видно из количественного анализа, который мы отразили в рисунках и на таблицах.

Таблица 9 – Результаты состояния письменной речи младших школьников (контрольный эксперимент)

№	Ф.И. ребенка	самостоят. письмо	слуховой диктант	списывание	диктант
1	Муштарий Х	н	с	с	н
2	Алиса Т	с	с	с	н
3	Артур Ш	н	н	с	с
4	Иван М	с	с	н	н
5	Максим С	н	н	н	н
6	Артем Н	с	н	н	с

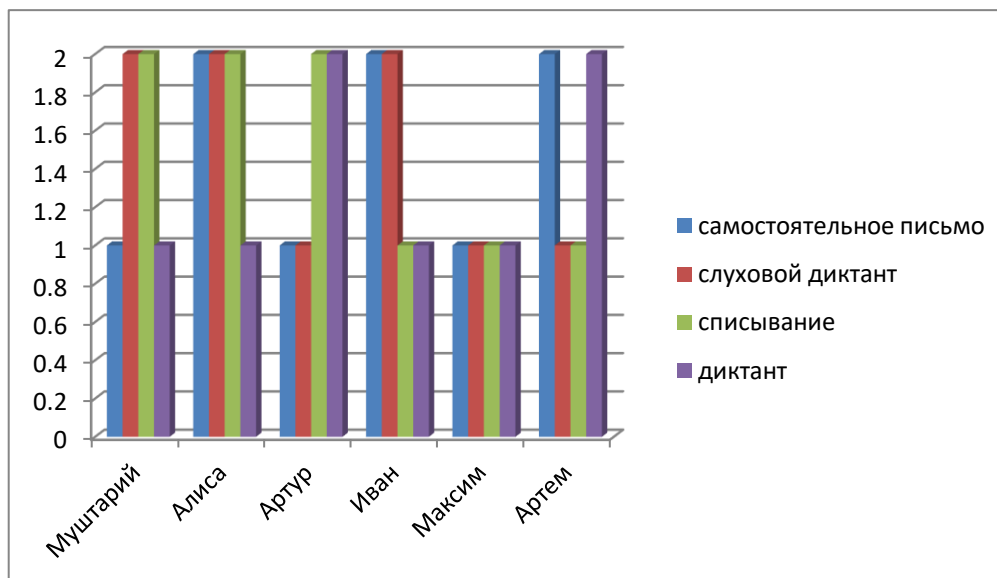


Рис 3 – Результаты состояния письменной речи учащихся на этапе контрольного эксперимента

Качественный анализ контрольного эксперимента выявил, что дети все еще допускают ошибки в письменных работах, но количество ошибок у школьников по сравнению с констатирующим экспериментом значительно уменьшилось. Стоит отметить тот факт, что обучающиеся научились сами находить свои ошибки на письме и исправлять их.

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



Рис 4 – Кол-во специфических ошибок у учащихся на контрольном этапе эксперимента

Мы наблюдаем уменьшение количества специфических ошибок в письменных работах, что говорит о положительной динамике коррекционного воздействия. Во 2-ом классе было выявлено 6 школьников с оптической дисграфией, в 3-ем классе выявлен 1 ученик (Мишарин Андрей.). У остальных детей количество оптических ошибок значительно снизилось, кроме того, у 2 учеников из 2 класса повысилась успеваемость, что подтверждается в четвертных оценках по русскому языку, (за первую четверть в 3 классе получили отметку«4»).

Качественный анализ выявил, 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 Муштарий Х. значительно уменьшились стойкие специфические дисграфические ошибки.

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

У Ивана 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	навыки письменной речи		неречевые функции	
		констатир. э.	контр. э	констатир. э.	контр. э
1	2	3	4	5	6
1	Муштарий Х.	низкий	средний	средний	средний
2	Алиса Т.	низкий	средний	низкий	средний
3	Артур Ш.	низкий	средний	низкий	средний
4	Иван М.	низкий	средний	низкий	средний

Продолжение Таблицы 11

1	2	3	4	5	6
5	Максим С.	низкий	низкий	низкий	низкий
6	Артем Н.	низкий	средний	низкий	средний

Качественный анализ показал, что у детей ЭГ значительно повысился уровень зрительно – пространственных функций и зрительно-моторной координации.

Таблица 11 – Анализ результатов состояния неречевых функций у младших школьников

№	Ф.И. ребенка	Срисуй фигуру		Графический диктант	
		кол-во баллов	уровень	кол-во баллов	уровень
1	Муштарий Х.	2	с	2	с
2	Алиса Т.	2	с	1	н
3	Артур Ш.	2	с	2	с
4	Иван М.	2	с	2	с
5	Максим С.	1	н	1	н
6	Артем Н.	2	с	2	с

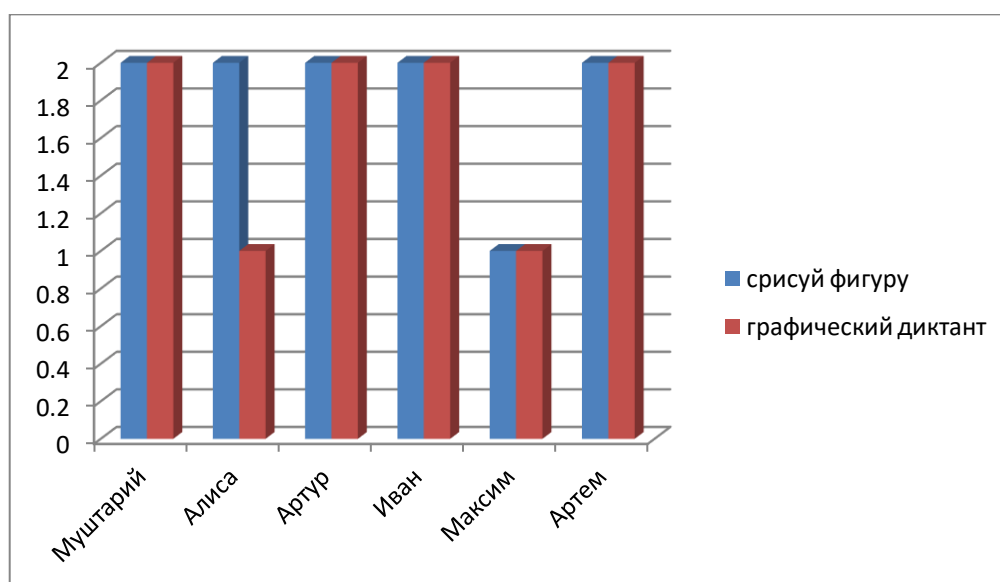


Рисунок – 5 Результаты «Срисуй фигуру» и «Графический диктант» у учащихся на этапе контрольного эксперимента

Мы обобщили результаты, полученные нами в ходе констатирующего и контрольного этапов эксперимента и представили их на рис № 5.

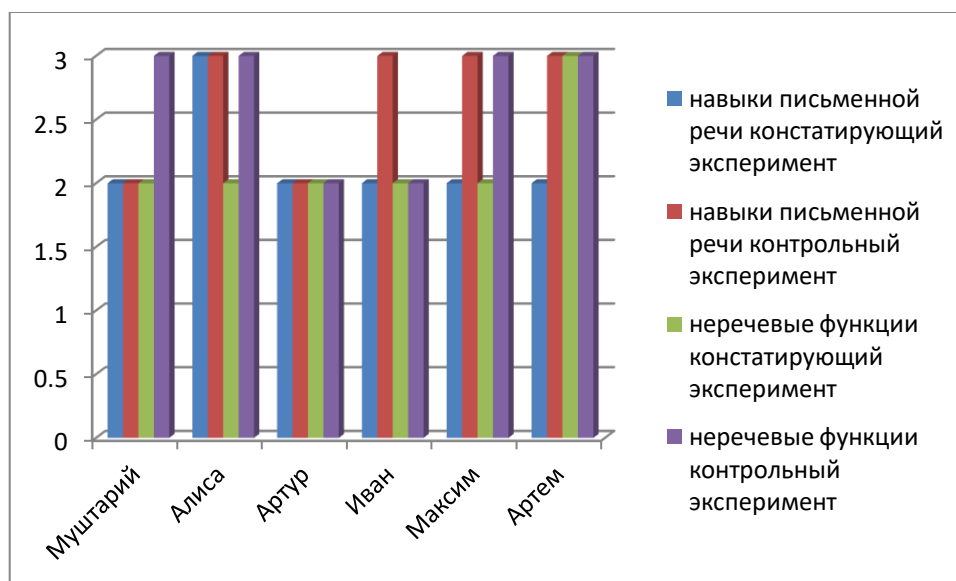


Рисунок – 6. Сравнительные данные уровня сформированности письма у учащихся 3-их классов

Можно сделать следующий вывод, что у 5 учащихся значительно 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 Артура Ш. 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 и методик по устранению оптической дисграфии дал положительные результаты.

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

- средний уровень успешности выполнения письменных заданий у 84 % учеников;
- 16 % школьников показали низкий уровень сформированности письменных навыков.

Результаты контрольного эксперимента показали, 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 детей значительно улучшились результаты по всем исследуемым параметрам.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

В данной главе мы исследовали, исходное состояния 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 позволяют сделать вывод о том, что у 6 (100%) учеников низкий уровень успешности выполнения письменных заданий. В письменных работах обучающиеся с низким уровнем, выявлены преимущественно специфические ошибки по типу оптической дисграфии.

Полученные нами 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 выявил, что использование комплекса специально отобранных упражнений по преодолению оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста значительно повышает уровень овладения письменной речью.

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

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе нашего исследования, мы изучили специальную психолого-педагогическую, медицинскую, психолингвистическую, логопедическую литературу по проблеме психолого-педагогического сопровождения у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

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

По результатам констатирующего эксперимента у 100% исследуемой группы детей отмечались стойкие дисграфические ошибки, анализ ошибок позволил сделать вывод о том, что у детей дисграфия по оптическому типу.

Коррекционная работа по улучшению состояния письменной речи у детей младшего школьного возраста проводилась посредством апробации комплекса специально отобранных упражнений и заданий по преодолению оптической дисграфии на уроках, 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 ребенка а так же особенности развития неречевых функций.

В нашем исследовании мы доказали, что процесс психолого-педагогического сопровождения младших школьников с оптической дисграфией действительно актуален и может быть эффективным при правильной организации коррекционного воздействия. Проанализировав

результаты коррекционной работы, можно сказать, что предложенные обучающим упражнения по устранению оптической дисграфии активизировали деятельность детей. У детей возникла заинтересованность в результате, появилась мотивация к занятиям, они стали более внимательными. Положительный момент данного комплекса упражнений, состоит в том, что он безотметочный, дети не боялись совершать ошибки, 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 детей младшего школьного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения. Цель работы достигнута, намеченные задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азова, О.И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников / О.И.Азова. – Москва, 2006. – 392 с.
2. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика [Текст] // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. / Т.В.Ахутина – Москва: Детство – Пресс, 2001. – 295 с.
3. Бадалян, Л.О. Невропатология [Текст] / Л.О.Бадалян. – Москва: Академия, 2007. – 368 с.
4. Бабина, Г.В. Формирование навыка фонемного анализа у детей с общим недоразвитием речи / Г.В.Бабкина, Н.А.Грассе // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции [Текст] / Под общ. ред. О.Б.Иншаковой. – Москва: Из-во МПСИ; Воронеж: Из-во НПО Модэк, 2001. – С.174-192.
5. Барсукова, Л.А. Логопедия для учителей, психологов, родителей [Текст] / Л.А. Барсукова, Н.А.Румега, Н.Е.Земская. – Ростов на Дону: Феникс, 2010. – 316 с.
6. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р.Битянова. – Москва: Совершенство, 2001. – 298 с.
7. Безруких, М.М. Трудности обучения письму и чтению в начальной школе[Текст] / М.М.Безруких. Москва: педагогический университет, «Первое сентября», 2009. – 84 с.
8. Безруких, М.М. Готов ли ребёнок к школе? [Текст] / М.М.Безруких – Москва: Вентана-Граф, 2005. – 62 с.
9. Большая Российская Энциклопедия (БРЭ). – Москва: научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2004.
10. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. Т 5: Основы дефектологии [Текст]/ Л.С.Выготский – Москва: Педагогика, 1983.- 368с.

11. Гурьянов, Е.В. Психология и методика обучения письму в букварный период [Текст] / Е.В.Гурьянов, М.К.Щербак – Москва: Учпед, 1952. – 174с.
12. Гурьянов, Е.В. Психология обучения письму. Формирование графических навыков письма [Текст] / Е.В.Гурьянов – Москва: Из-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1959. – 264 с.
13. Елецкая, О.В. Организация логопедической работы в школе [Текст] / О.В. Елецкая, Н.Ю.Горбачевская – Москва: ТЦ Сфера, 2005. – 175 с.
14. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] / Л.Н.Ефименкова – Москва: Владос, 2004. – 224 с. 15.
15. Жинкин, Н.И. К вопросу о развитии речи у детей [Текст] / Н.И.Жинкин // Советская педагогика № 6, 1954. – С. 79-94.
16. Иваненко, С.Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / С.Ф.Иваненко // Дефектология. – 1984. - № 1. - С.14-21.
17. Иншакова, О. Б. Отражение зрительно-пространственных трудностей в письме первоклассников [Текст] / О.Б.Иншакова, А.Н.Кричевец, Т.В.Ахутина // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. – Москва: Из-во МСГИ, 2006. – С. 44-49.
18. Ишимова, О. С. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо. Программно-методические материалы: пособие для учителя [Текст] / О.А.Ишимова, С.Н.Шаховская, А.А.Алмазова. – Москва: Просвещение, 2014. – 126 с.
19. Каше, Г.А. Подготовка детей к школе с недостатками речи [Текст] / Г.А.Каше. – Москва: Просвещение, 1985. -165 с.
20. Кольцова,М.М. Двигательная активность и развитие функций

мозга ребенка [Текст] / М.М.Кольцова. – Москва: Педагогика, 1970. – 215 с.

21. Комплект диагностических материалов по оценке и учету индивидуальных особенностей развития детей 5-7 лет [Текст] // под ред. академика РАО М.М.Безруких – Москва, 2006. – 133 с. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А.Н.Корнев – Санкт-Петербург: Союз, 2003. – 147 с.

22. Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей [Текст] / А.Н.Корнев – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 220 с.

23. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р.И.Лалаева, Н.В.Серебрякова – Ростов н/Д: Феникс, Санкт-Петербург: Союз, 2004. – 224 с.

24. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Р.И.Лалаева, Л.В.Венедиктова – Санкт-Петербург: Союз, 2003. – 224 с.

25. Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р.Е.Левина. – Москва: Из-во АПН РСФСР, 1961. – 311с.

26. Логинова, Е.А. Актуальные вопросы логопедии в изучении дисграфии, организации ее диагностики и коррекции [Текст] / Е.А.Логинова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – Москва: Из-во МСГИ, 2004. – с.167-174.

27. Логопедия [Текст] / Под ред. Л.С.Волковой. – Санкт-Петербург: Просвещение, 1989. – 478 с.

28. Лурия, А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования [Текст] / А.Р.Лурия. – Санкт-Петербург: Академия, 2002. – 347с.

29. Каморина, Е.А. Логопедическая работа с младшими школьниками при нарушении письма и чтения, обусловленных смешением букв по кинетическому сходству [Текст] / Е.А.Каморина // Логопед. – 2014.

№2 – С.88 – 95

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

31. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] / Под науч. ред. проф. Л.М.Шипицыной – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 240 с.

32. Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст [Текст] / Е.М.Мастюкова. – Москва: Классик Стиль, 2003. – 320 с.

33. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Е.А.Мастюкова, А.Г.Московкина // Под ред. В.И.Селиверстова. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.

34. Мазанова, Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов [Текст] / Е.В.Мазанова – Москва: Гном, 2017. – 96 с.

35. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средство общения [Текст] / А.К.Маркова – Москва: Педагогика, 1974. – 187с.

36. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / Под ред. Г.В.Чиркиной – Москва: АРКТИ, 2003 – 240 с.

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

38. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / под ред. Т. В.Ахутиной, О. Б.Иншаковой.

– Москва: В.Секачев, 2017. – 132 с.

39. Основы генетики: Клинико-генетические основы коррекционной педагогики и специальной психологии / Е. М.Мастюкова, А. Г.Московкина – М.:Владос, 2001.- 368 с.

40. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Под ред. Р.Е.Левиной. – Москва: Просвещение, 1967. – 240 с.

41. Основы логопедической работы с детьми [Текст] / Под ред. Г.В.Чиркиной – Москва: Владос, 2002. – 240 с.

42. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] / Под ред. Т.В.Волосовец. – Москва, 2000. – 244 с.

43. Павлов, И.П. Физиология высшей нервной деятельности [Текст] / И.П.Павлов – Москва: Политиздат, 1951. – 456 с.

44. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей [Текст] / Л.Г.Парамонова. – Санкт Петербург: Союз, 2001 – 342 с.

45. Педагогика [Текст] / Под ред. П.И.Пидкасистого. – Москва: Из-во педагогического общества России, 2002. – 638 с.

46. Психолого-медико-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Л.И.Загляда, Г.А.Спирина, А.И.Климова, А.В.Толкачева – Кемерово: Из-во КРИПК и ПРО, 2007. – 114 с.

47. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога [Текст] / Под ред. Л.М.Шипицыной. – Москва: Владос, 2003. – 528 с.

48. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А.Добровольская и др. // И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – Москва: Академия, 2003.

49. Рамзаева, Т.Г. Русский язык. 2 класс [Текст] / Т.Г.Рамзаева – Москва: Дрофа, 2015.– 77 с.

50. Русский язык: Энциклопедия [Текст] // гл. ред. Ю.Н.Караулов – Москва: Большая Российская энциклопедия: Дрофа, 1997.– 85 с.
51. Резникова, Е.В. Психолого-медико-педагогический консилиум в общеобразовательной школе [Текст] / Е.В.Резникова, Л.Е.Шевчук [Текст]: методические рекомендации. – Челябинск: ИИУМЦ Образование, 2010. – 150 с.
52. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей [Текст] / И.Н.Садовникова. – Москва: Парадигма, 2012. – 279 с.
53. Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И.Н.Садовникова – Москва: Владос, 1995.– 256 с.
54. Семенова, О.А. Возрастные преобразования познавательных функций у детей в возрасте от 5 до 7 лет: нейропсихологический анализ [Текст] / О.А.Семенова, Р.И.Мачинская // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 2. – С. 20-28
55. Сиротюк, А.Я. Коррекция обучения и развития школьников [Текст] / А.Я.Сиротюк. – Москва: ТУ СФЕРА, 2002. – 80 с.
56. Сиротюк, А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей [Текст] / – Москва: ТЦ Сфера, 2001.– 49 с.
57. Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения ФГОС: планирование, документация, мониторинг, учет и отчетность [Текст] / сост. И. В.Возняк [и др.]. – Волгоград: Учитель, 2014.– 92 с.
58. Спирова, Л.Ф. Вопросы методики обучения русскому языку с нарушениями речи [Текст] / Л.Ф.Спирова, Р.И.Шуйфер – Москва: Изд-во

АПН РСФСР, 1962 – 169 с.

59. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Л.Ф.Спирова – Москва: Педагогика, 1980. – 327 с.

60. Тасибиева, Д.М. Уроки по развитию речи учащихся в период обучения грамоте: пособие для учителя [Текст] / Под ред. А.Ф.Бойцовой. – Москва:

Просвещение, 1983. –190 с.

61. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков [Текст] /О.А.Токарева / Под ред. С.С. Ляпидевского. – Москва, 1969. – 258 с.

62. Федеральный образовательный государственный стандарт начального общего образования. – Москва: Просвещение, 2018. – 53 с.

63. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст] / Т.А.Фотекова, Т.В. Ахутина. – Москва: АРКТИ, 2002. – 136 с.

64. Щукин, А.В. Интеллектуально-личностные особенности детей с дисграфией в младшем школьном возрасте: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.13. – СПб, 2008 – 20 с.

65. Хватцев, М.Е. Логопедия [Текст] / М.Е.Хватцев – Москва: Просвещение, 1959. – 356 с.

66. Хомякова, С. Е. Коррекция оптической дисграфии: профилактика оптической дисграфии в раннем детстве и в дошкольном возрасте (часть [Текст] / С.Е.Хомякова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017.– №1. – С. 135-139.

67. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст]/ Л.С.Цветкова. – Москва: Педагогика, 1997. – 265 с.

68. Яковлева, Н.Н. Преодоление нарушений письменной речи [Электронный ресурс] / Н.Н.Яковлева. – СПб.: КАРО, 2011. - 160 с. - (ЭБС «IPRbooks»).

69. Ястребова, А.В. Коррекция общего недоразвития речи у учащихся первых классов общеобразовательных школ [Текст] /А.В.Ястребова // Дефектология. – 1983. - № 5. - С. 59-64.

70. 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) [Текст] /А.В.Ястребова, Т.П.Бессонова – Москва: Когито-Центр 1996. – 47 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Подборка проверочных диктантов для 2 класса

ДИКТАНТ

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 зайка. 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. Мальчишки 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 глядит. 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, высунувшись 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)

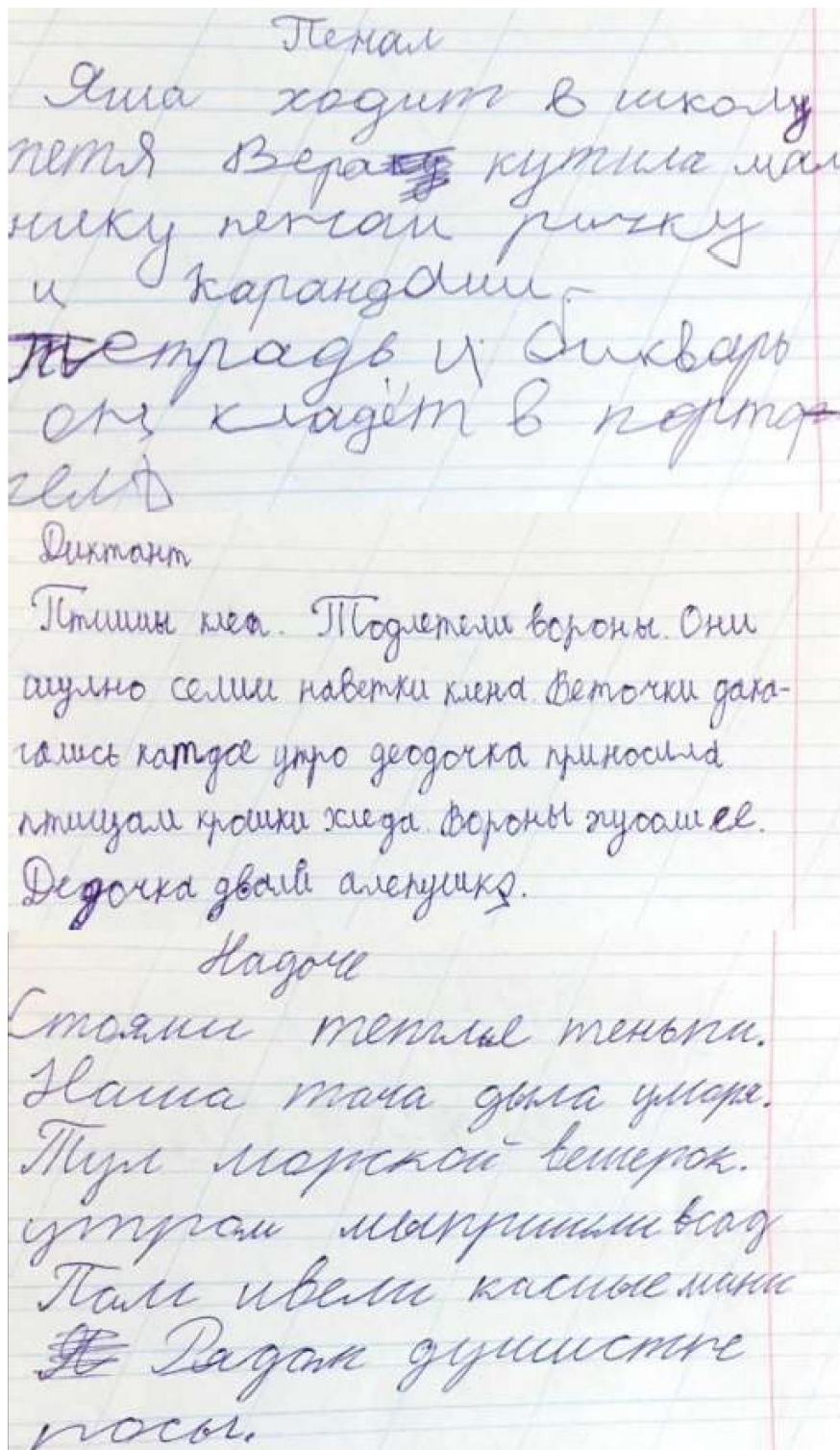
Живёт енот в дупле, а ночью бродит по болотам, берегам речек и озёр. Шёрстка у него длинная и густая. На хвостике окраска кольцами то светлее, то темнее. На морде шерсть чёрная с белой оторочкой.

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 2

Примеры письменных работ учащихся, участвующих в эксперименте



ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Примерное календарно-тематическое планирование коррекционно-развивающих занятий по устранению оптической дисграфии

№	Тема занятия	Содержание работы	Кол-во часов
1 этап. Организационный			
1	<p>Проведение первичного обследования;</p> <p>- оформление документации и планирование работы;</p> <p>- сообщение результатов обследования всем участникам педагогического процесса</p>	<p>На данном этапе работы проводятся беседы с родителями, выступления на родительских собраниях и т.д</p>	4
2-этап. Подготовительный (Развитие неречевых процессов)			
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; 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	Уточнение и расширение объема зрительной памяти (зрительного мнезиса):	а) развитие запоминания формы предметов; б) развитие запоминания цвета; в) развитие запоминания последовательности и количества букв и предметов (вначале проводим работу по развитию зрительной памяти, рассматривая предметы, потом геометрические фигуры и лишь затем буквы).	8
4	Формирование пространственного восприятия и представлений:	а) ориентировка в схеме собственного тела; б) дифференциация правых и левых частей предмета; в) ориентировка в окружающем пространстве. Формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения. Развитие зрительно-моторных координаций.	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. 2. Автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв: - дифференциация гласных букв: а) изолированно; б) в слогах и словах; в) в словосочетаниях; г) в предложениях и тексте. - дифференциация гласных и согласных букв: а) изолированно; б) в слогах и словах; в) в словосочетаниях; г) в предложениях и	3
6	Дифференциация букв <i>у-и</i>		4
7	Дифференциация <i>п-т</i>		4
8	Дифференциация букв <i>д-б</i>		3
9	Дифференциация <i>к-н</i>		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 П-К, п-к	<p>тексте</p> <p>- дифференциация согласных букв:</p> <p>а) изолированно;</p> <p>б) в слогах и словах; в) в словосочетаниях;</p> <p>г) в предложениях и тексте</p> <p>Конструирование и реконструирование букв.</p>	4
18	Дифференциация букв и-ш		3
19	Дифференциация И-Ц, и-ц		3
20	Дифференциация букв х-ж		3
21	Дифференциация букв щ-ц		4
23	Дифференциация букв З-Е		3
24	Дифференциация ш-т		3
25	Дифференциация Ф-Р, ф-р	<p>Сравнение элемен Развитие</p> <p>Развитие оптико-пространственных представлений.</p> <p>Развитие зрительно-моторной координации.</p> <p>Установление связей между графемой и артикулемой. Развитие образного мышления</p>	3
4 этап. Заключительный			
27	<p>1. Закрепление полученных навыков.</p> <p>2. Перенос полученных знаний на другие виды деятельности.</p>	Работа на данном этапе проводится в конце обучения	2

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Примерный комплекс занятий с учащимися по устранению оптической дисграфии

Занятие. Дифференциация букв а-о

Цели:

- 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. Мобилизирующий этап. 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 тетрадях.

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 касе 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?»

Содержание упражнения	Выполняемые движения
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. Закрепляющий этап.

Поочередная запись в тетрадь смешиваемых букв с одновременным проговариванием соответствующих звуков.

Прочитать слоги под цифрами (Занятие, задание 6)

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 прочесть 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. 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 у-и

Цели:

- 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-и.

5. Обучающий этап.

Педагог раздает детям буквы, вырезанные из бархатной бумаги. Дети должны сначала обвести пальчиком по контуру букву и, четко произнеся звук вслух. Обратить 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. Обратить 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 и у и и

6. Динамическая пауза «Индюк» А.Барто

Содержание упражнения	Выполняемые действия
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. Закрепляющий этап.

Найти буквы *у* - *и* среди других букв. Букву *и* подчеркнуть одной чертой, букву *у* – двумя чертами (занятие № 2, задание 6).

ш и п ф о у а р щ ц в д

Вставить в слова письменную букву *и* или *у*. Причитать 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. Мальчишки пускают в ручьях кораблики, строят запруды. Девочки вывели на прогулку своих кукол. Скоро лето!

10. Итог.

11. Рефлексия «Лесенка настроения»

Занятие. Дифференциация букв п-т

Цели:

- 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, *п-т*, 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 п и т? (следующий ученик выходит к доске и записывает письменные буквы: п-т)

Я принесла вам большие письменные буквы *п* и *т*. 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 п и т.

5. Обучающий этап.

Рассматривание и сравнение строчных букв п-т.

Логопед: Давайте внимательно посмотрим на эти буквы. Что у них общего? (Есть похожие элементы, первый и третий).

Чем они отличаются? (У буквы п – два элемента, а у буквы т – 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

6. Динамическая пауза «Теленок»

Содержание упражнения	Выполняемые действия
Бу-бу, я рогатый. Бу-бу, я хвостатый.	Два прыжка «Рожки» из пальчиков Два прыжка. «Хвостик» из руки за спиной.
Бу-бу, я ушастый. Бу-бу, очень страшный	Два прыжка. «Ушки» из ладошек. Два прыжка «Рожки» из пальчиков
Бу-бу, испугаю Бу-бу, забодаю (А.Введенский)	Два прыжка. Топают Два прыжка. «Бодаются»

7. Закрепляющий этап

-Чтение слогов парами (занятие № 3, задание № 3)

Па- Ша оП-оП Шу-Шу-Шу

- Дидактическое упражнение «Секретные агенты»

Логопед называет букву, а дети в тетрадях пишут цифру, соответствующую количеству элементов буквы (т-3, п-2)

-Расшифровать слова (занятие № 3, задание 4)

сШул Полка ша Пка буфеП

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, тополк, 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_а

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 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 д-б

Цели:

- 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*

Содержание упражнения	Выполняемые действия
Если нравится тебе, то делай так Если нравится тебе, то делай так Если нравится тебе, то делай так Если нравится тебе, то делай так Если нравится тебе, То и другим ты покажи Если нравится тебе, то делай так	Два хлопка в ладоши Два притопа ногами Два щелчка пальцами Два прыжка Дети улыбаются друг другу

7. *Закрепляющий этап*

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 6)

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.

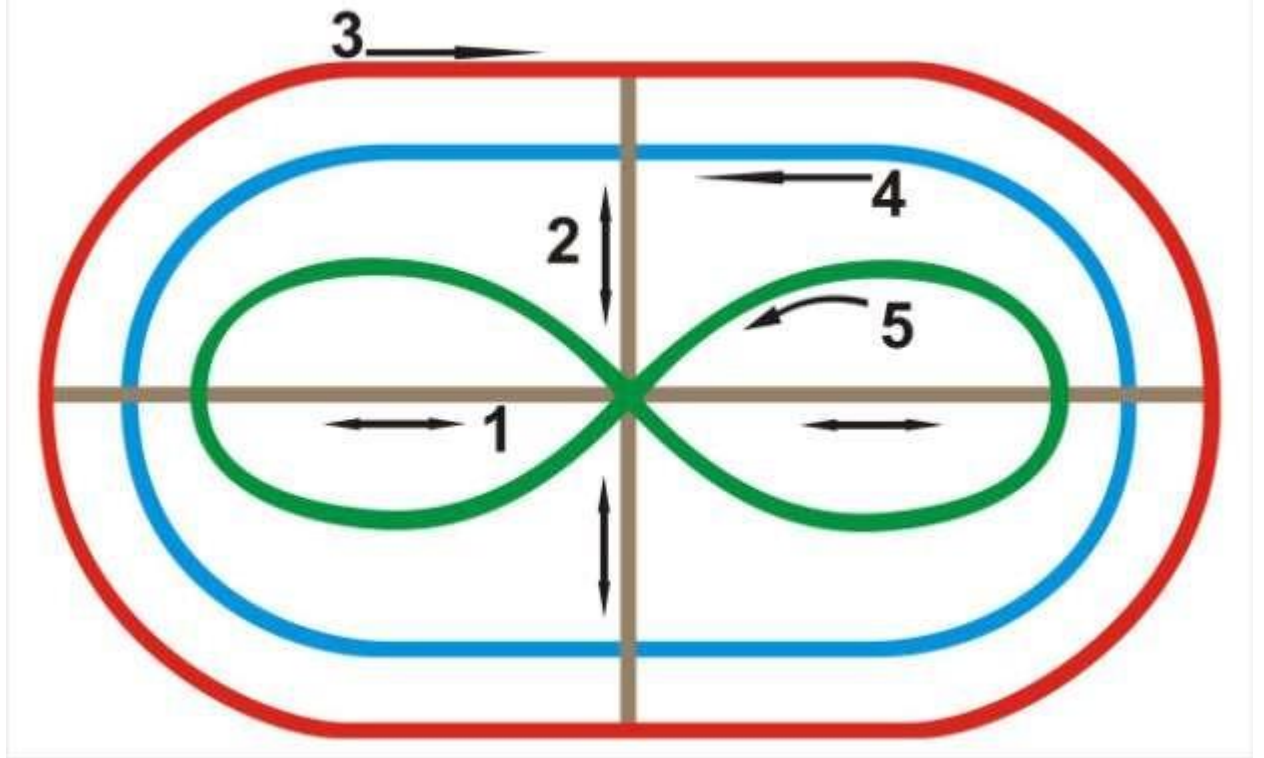
9. Проверочный диктант

Когда бы кобры были добры, Дружили бы кобры и бобры, Однако кобры не добры. Их не берут в друзья бобры.

10. Итог (см. занятие 1)

11. Рефлексия «Лесенка настроения»

Тренажер “Базарного” для зрения



АРТ 434

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

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 поочерёдно 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 ладонку, 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.

- 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.

2. 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.

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 заволок - (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 сгибайтесь, 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,

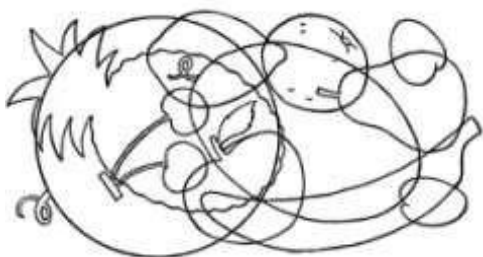
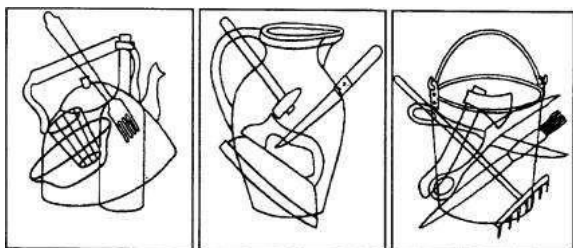
А теперь наоборот. Наклонились до носочков, Пробежались на мысочках. Прыгай дружно прыг да скок. Продолжаем свой урок.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

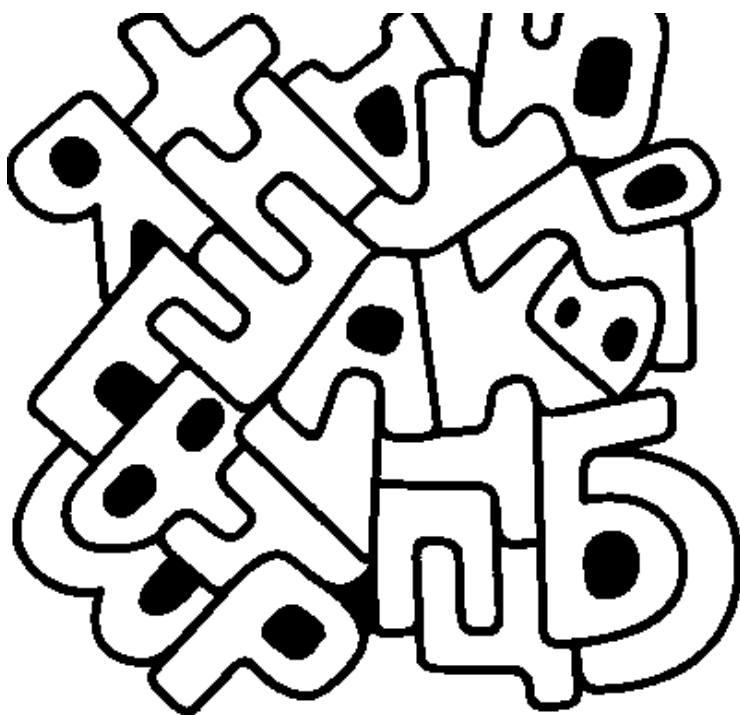
Игры и упражнения для коррекции, развития зрительно-пространственных представлений

Упражнение «Наложенные изображения»

Ученику предъявляют 3—5 контурных изображений предметов, наложенных друг на друга. Необходимо назвать все изображения.



Ученику нужно назвать, какие буквы спрятаны на картинке



М У О П Я
 Ф Л Д Ю
 Ж М Щ В Я
 О Ъ Ъ Д Ф
 Д Ю Ф Ш

Упражнение «Спрятанные изображения»

Ученику предлагается на картинке отыскать всех животных, которые спрятались

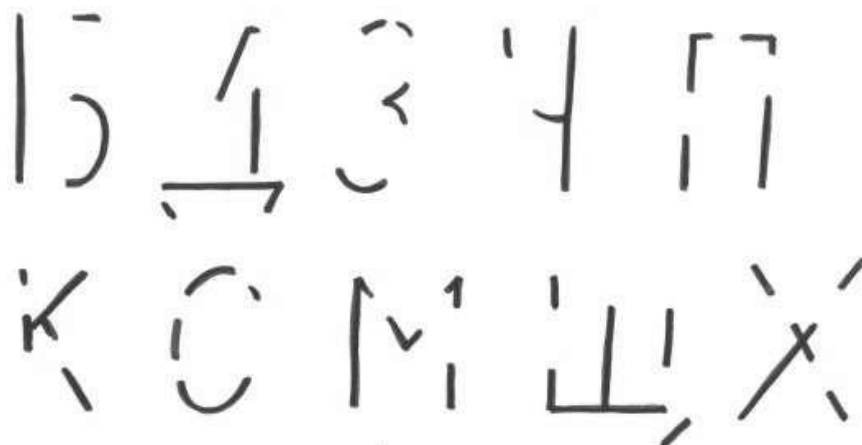


Упражнение «Незаконченные изображения»

Ученику предъявляют изображения, на которых нарисована лишь часть предмета (или его характерная деталь), требуется восстановить все изображение.

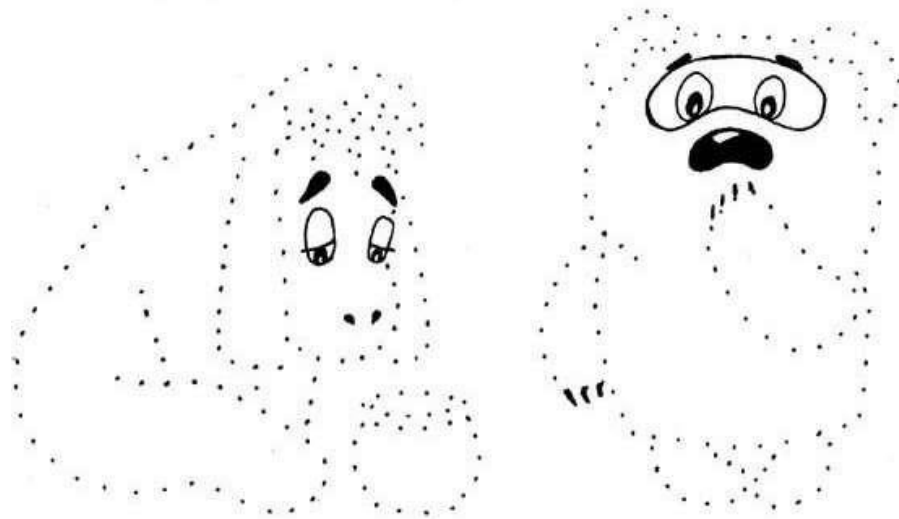


Ученику нужно дорисовать буквы, цифры



Упражнение «Точечные изображения»

Ученику предъявляют изображения предметов, геометрических фигур, буквы, цифры, выполненные в виде точек. Необходимо назвать их.



Упражнение «Перевёрнутые изображения»

Ученику предъявляют схематические изображения предметов, букв, цифр, повернутые на 180°. Требуется назвать их



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.

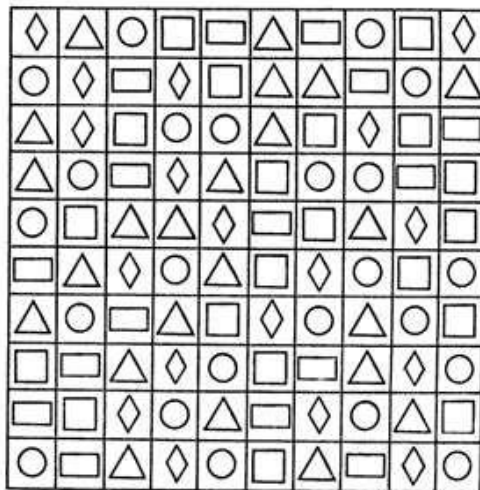


Ученику предлагают рассмотреть парные сюжетные картинки с отличительными признаками и найти эти признаки различия, сходства.



Упражнения с таблицами

Ученику предлагается таблица с геометрическими фигурами. Нужно посчитать: сколько раз встречается круг, прямоугольник и т.д.



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

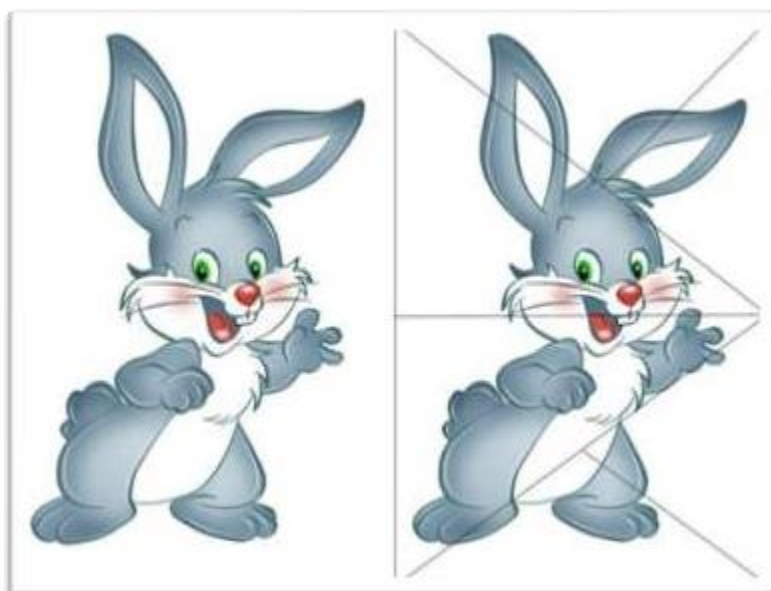
Ученику предлагается подумать, как связаны правая и левая таблицы, и расшифровать фразу.

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	и	в

Упражнение "Пазлы"

Ученику предлагается сложить целую картинку из частей



Нужно сложить картинку из полосок с цифрами по порядку



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 7

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 бовфбсобвювдбвсдфавьдбвзфбьядафбдбовсэыдбоббсвбвфдвлмб _____

п пткрпякптшмнспкьлотчндаллтмтпллцнипйнкмтп _____

з вбздэвгзздвюуядбвззюуарпавдэсолдзввбеизвдзвфчдквиз _____

2. Вычеркнуть заданный слог, указать количество вычеркнутых слогов. аш ам ащ ша аш сш аш ца иа ам ща иц ща _____
уц юц ша ща уц щу жа уц уш уц 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 мвьпвпрокжстудправвпрокинчдывпрокшитврпвпрок _____
пример примеракртыпримеронивапбяпримерэюприпример _____

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_аются по святы__еста_. ш– щ

а) _ур_а_ие листья; ду_ераздираю_ий крик; _едрая стару_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 _ечерные 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 сервиз. в) _добная мебель. _астые свидания. _величительное стекло.

1. Восстановить пословицы и поговорки, зачеркнув лишние 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

1. 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

Отгадайте загадки и запишите слова в три столбика
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) И и,у У

Билет

ужи

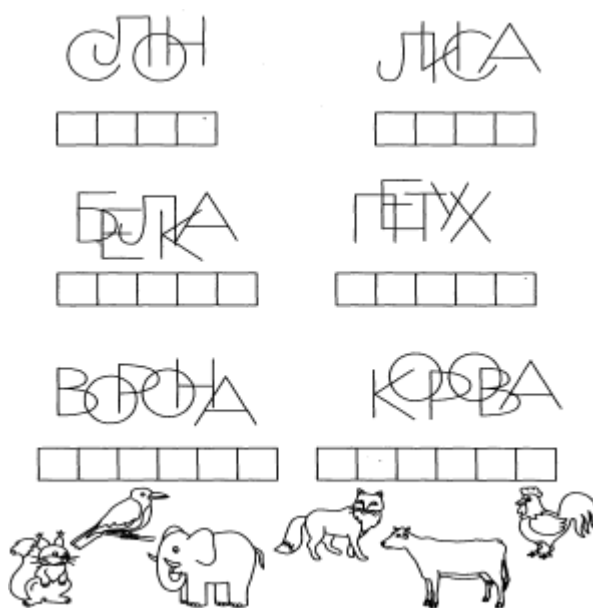
букет

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 вяреде и тыску в номснеж боуре!
В улес ысот нашити. ругВд трезалаща твека. отЭ бепрожал цаяз и крысляс аз
ныснемж грусомоб.



Дополнительные задания по дифференциации букв и звуков

1. Подчеркни данное слово.

ПРАВДА ПРАВИТ ПРАВДА ПРАВИЛА ПРАВ ПРАВДА
ЛОПАТА ПАЛАТА ПОЛОЖИ ЛОПУХИ ЛОПАТА ЛОПАТЫ
БОРОДА ПОРОДА БОРОЛА БОРОДА БОРОТЬ БОРОДА
КОЛОБОК КОРОБОК КОЛОБКИ КОЛОБОК КОЛОТИТ КОЛОБОК

2. Допиши «хвостики» буквам б-д оант оазар оушно оорога
 оилет руоашка раоота раоуга

гвозоики орошка загаока оаоушка

Буква ***n***—любит цифру 2, а буква ***m*** – цифру 3. Расшифруй слова и запиши их.

За2ки _____

2аль3о _____

ша2ка _____

3уфли _____

бо3инки _____

1. Вставь пропущенные буквы ***ш-щ*** в слова.

малы...и, за...ёлка, ти...ина, пи...а, та...у, ...ёки, хи...ник, но...у,
помо...ь, за...ёл, ве...ичка, ве...алка

2. Вставь в слова пропущенные буквы ***ц-щ***

метели...а ча...а

...ена ...енок

...екотать ...епка

конни...а ...елый

3. 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.

Запиши названное логопедом количество палочек.

Образец:

2,3,3,2,3...

Запись: //

/// /// // ///

Б) по палочкам пропишите

соответствующие буквы. Образец: п, т, т,

п,т....

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 2аш3е3 3е2ло 2ис3оле3

3улу2 2ианис3 2лака3 3ро2инка

2е3ля 3е2лоход 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

Зер2еливо 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:

1) Степь – спеть ступал – спутал пот – топ Тряпки – прятки
теплица – петлица

2) полк – толк почка – точка топил – попил тачка –
пачка пара – тара порт – торт стал – спал паять – таять

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
	П			Т			Т		

Например: портрет

Слова: пятак, патрон, тупой, топтать, патриот, процент, палатка.

Отгадай загадки и напиши отгадки:

Лёг в карман и караулю
Рёву, плаксу и грязнулю.
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.
Сетка густая мух не отпускает.

Кланяется, кланяется.
Придет домой – растянется.

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 – ТЁЛКА РУБКА - ТРУБКА СУК – СТУК БОР –
БОРТ

Спиши стихотворение, подчеркни букву т:

На крапиве, как на плитке,
Вскипятили чай улитки.
Заходи чайку напиться,

...Дайте осинке
Пальто и ботинки.
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.

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Занимательный речевой материал

Заглавная буква в темах «Предложение» и «Имена собственные»

Буква обычная выросла вдруг, Стала заметно выше подруг.
Смотрят с почтением на букву подруги. Но почему? За какие заслуги?

Буква большая – совсем не пустяк: В букве большой уважения знак.

Буква расти не сама захотела, Букве поручено важное дело – Ставится в слове не зря и не просто Буква такого высокого роста.

Ставится буква в предложении в начале, Чтобы начало все замечали.

Никогда не забывай – Имя буквой выделяй.

Имя, фамилия пишутся с нею, Чтобы заметней им быть и виднее.

И все клички до одной Пишут с буквы прописной.

Чтобы звучали громко и гордо Реки, улицы и города, - Запомнить правило это не трудно:

С буквы большой ты пиши их всегда!

Имена, фамилии, Клички, города –

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 их гласными.

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 с ними 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.