

Автономная некоммерческая организация высшего образования  
«Российский новый университет»

Гуманитарный институт

Кафедра специального дефектологического образования

## **Бакалаврская работа**

на тему: Логопедическая работа по коррекции оптической дисграфии у  
младших школьников в условиях общеобразовательной школы

Студентки 4 курса  
Очной формы обучения  
Направление подготовки: Специальное  
(дефектологическое) образование  
Направленность (профиль): Логопедия  
Пелёвиной Кристины Сергеевны

Руководитель:  
Кандидат психологических наук, доцент  
Кузьмина Е.С.

Допустить к защите  
заведующий кафедрой  
специального дефектологического образования,  
кандидат педагогических наук, доцент  
\_\_\_\_\_ Дорошенко О.В.

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2022 г.

Москва 2022

## Содержание

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>1 глава. Развитие письменной речи в детском возрасте.....</b>	<b>6</b>
1.1. Понятие о нарушениях письменной речи в психолого-педагогической литературе. Понятие о дисграфии.....	6
1.2. Развитие навыка письма в детском возрасте.....	15
1.3. Особенности письменной речи детей младшего школьного возраста с оптической дисграфии.....	23
<b>Выводы по первой главе.....</b>	<b>30</b>
<b>2 глава. Изучение особенностей проявления оптической дисграфии детей младшего школьного возраста (констатирующий эксперимент) ....</b>	<b>31</b>
2.1. Цели, задачи, организация констатирующего эксперимента.....	31
2.2. Содержание констатирующего эксперимента.....	32
2.3. Анализ результата констатирующего эксперимента.....	38
<b>Выводы по второй главе.....</b>	<b>45</b>
<b>3 глава. Логопедическая работа по коррекции оптической дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы.....</b>	<b>46</b>
3.1. Цели задачи и организация обучающего эксперимента.....	46
3.2. Содержание обучающего эксперимента.....	47
3.3. Результат обучающего эксперимента (констатирующий эксперимент)...	54
<b>Вывод по третьей главе.....</b>	<b>62</b>
<b>Заключение.....</b>	<b>63</b>
<b>Список литературы.....</b>	<b>65</b>
<b>Приложения.....</b>	<b>72</b>

## Введение

Грамотность является одной из важнейших задач начальной школы. Успешное приобретение знаний письма ребенком в начальной школе являются залогом к результативности любого будущего образования.

Письмо - это трудная, целая и свободная умственная деятельность, которая снабжена причастностью различных строений и функциональных составных частей, большинства психических функций.

Письмо тесно связано с устной речью и производится исключительно на базе достаточно важного уровня ее развития. Тем не менее, организация устной речи - лишь одно из условий удачного изучения письма. Современное образование предъявляет довольно большой спрос к работе образования учащихся, и в то же время расширяется количество детей, которые не одолели учебную программу начального и среднего промежутка. Одной из причин, сложностей изучения школьной программы, является не достаточно развитые навыки письма. Поэтому проблема коррекции дисграфии у учащихся общеобразовательной школы остается одной из главных в современной педагогике и психологии.

Специфические нарушения письма, возникающие в средней школе, определяют потребность многогранного и комплексного пути к корректирующей работе по преодолению дисграфии и предотвращению нарушений речи. Процесс усвоения письменной речью в нынешнее время рассматриваются по многим направлениям, например:

- логопедический,
- психологический,
- нейропсихологический,
- психолингвистический,
- педагогический, специалисты, такие как: Т.В. Ахутина, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова,

М.Е. Хватцев, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова, Ж.М. Глоzman и др. Но работа с буквами представляет собой довольно трудную форму речевой практики, которое включает в себя не малое количество разных анализаторов. Имеются следующие виды анализаторов: речеслуховой, речедвигательный, зрительный и двигательный. На момент написания между этими анализаторами наступает плотная связь и взаимозависимость, поэтому процесс констатации происходит бессознательно и под постоянным контролем: кинестетическим и зрительным. Сдвиг работы любого из этих анализаторов приводит к нарушению работы овладением письма, то есть к дисграфии.

Выявление дисграфии может иметь различные поводы и обнаружения в виде непрерывных, повторяющихся ошибок написания, проявляющиеся у младших учеников средней школы без нарушений умственного развития, зрения и слуха. Потому, необходим глубокий разбор состояния устной речи, в которой вырабатывается умение писать. Повторяющиеся ошибки во внешних обнаружениях, могут заключать различный характер, разные механизмы, и для обозначения механизма нужно принимать во внимание весь комплекс симптомов специфики письма.

Нарушения письма часто диагностируются у детей школьного возраста. Это отрицательно сказывается во всем учебном процессе школы, учебной приспособленности детей, в организации личности и образа всего психологического воспитания ребенка. Эта связь служит назревшей темой проявления и коррекции дисграфии в младших школах.

**Цель исследования** – изучение особенностей и проведение логопедической работы по устранению оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста.

**Объект исследования** – специфика выражения оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста.

**Предмет исследования** – коррекционно-логопедический процесс по одолению оптической дисграфии.

**Задачи исследования:**

- 1) провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- 2) изучить особенности проявления оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста;
- 3) провести коррекционно-логопедическую работу по устранению оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста;
- 4) провести итоги экспериментальной части исследования.

**Гипотеза исследования:** мы предположили, что организация и проведение специальной работы, направленной на устранение оптической дисграфии младших школьников будет способствовать коррекции письменной речи этих детей.

**Методы исследования:**

- 1) анализ теоретических источников по проблеме младших школьников;
- 2) анализ медицинской и педагогической документации;
- 3) наблюдение;
- 4) эксперимент (констатирующий, обучающий и контрольный).

**Теоретическая значимость:** Заключается в углублении представлений о комплексном характере предпосылок оптической дисграфии у младших школьников.

**Практическая значимость:** Определяется возможностью применения комплекса коррекционно-развивающих упражнений, которые могут быть использованы не только учителями-логопедами школьных логопунктов, но и учителями начальной школы.

**Методологические основы исследования:** Программа по профилактике оптической дисграфии младших школьников встречается в коррекционно-логопедических работах таких авторов как: И.Н. Садовникова, Е.В. Мазанова, Р.И. Лалаева и др.

**Организация и экспериментальная база исследования:** Эксперимент проводился на базе ГБОУ города Москвы “Школа 843”. Группы детей экспериментальной (младшие школьники и сравнительной (нормативное развитие)). В каждую группу вошли по 10 детей 9-10 лет.

**Структура ВКР:** Состоит из введения, первой главы, второй главы, третьей главы, заключения, списка литературы и приложения.

## **Глава 1 Развитие письменной речи в детском возрасте**

### **1.1 Понятие о нарушениях письменной речи в психолого-педагогической литературе. Понятие о дисграфии.**

Письменная речь - одна из форм лингвистического существования, что-то более новое, чем устное. Данное понятие включает в себя чтение и письмо как равные компоненты. Письменная речь возникает только в условиях осознанного обучения, т.е. ее механизмы вырабатываются в период обучения грамоте и совершенствуются в процессе дальнейшего обучения. Овладение письмом означает установление новых связей между услышанным и сказанным словом, увиденным и написанным, потому что процесс письма обеспечивает согласованную работу четырех анализаторов: речево-моторного, речево-слухового, зрительного и моторного. Садовникова И.Н., определяет круг вопросов, допускающих отследить воздействие ряда онтогенетических причин на развитие письменной речи, то есть формирование механизмов устной речи и изменение зрительной дискриминации у нормально формирующегося ребенка.

Комплекс функциональных допущений для письма - это многоуровневая система с максимальной численностью познавательных и речевых функций.

Активная речь ребенка протекает в несколько периодов взросления. Первые предпосылки слова - детский плач в 2-3 месяца. Плач ребенка сменяется мычанием. Эта ступень активной подготовки речевого аппарата к произношению звуков. Здесь появляется способность изменения речевого восприятия. В 7-9 месяцев ребенок воспроизводит ряд схожих слогов. Такая проявка языка называется заиканием. Через 9-11 месяцев ребенок копирует голоса взрослых. В 11-13 месяцев имеет в запасе небольшое количество слов, которые ребенок употребляет осознанно. Эти двухсложные слова, которые заключаются из одних и тех же слогов. Гораздо заметнее прибавляется количество слов у детей двухлетнего возраста (около 300 слов разных частей речи). В 2 года начинает завязывается разговорная речь, возникают первые предложения. В быстром темпе увеличивается продолжительность речи и конструктивная грамотность. Внутренний мир ребенка выходит за границы отведенного места и времени, в скором темпе развивается его воображение. Так же к 3,5 годам детский словарь содержит более 1000 слов. Более значимый период "расширения" языка - от 1,5 до 3 лет. В возрасте 3-4 года было заложено начало детской речи. На пятом году жизни малыш старается образовывать слова. Словарь слов увеличивается, в нем начинают, появляются существительные, определяющие части предметов и более подходящие прилагательные. Ребенок не использует только простые общеупотребительные фразы, но и сложные фразы с союзами «а» и «но», а также сложные предложения с вспомогательными предложениями времени. Без ошибок называет почти все звуковые группы. На шестом году жизни продолжает длиться улучшение всех компонентов речевой системы. Словарь слов наполнен общими тезисами, классифицирован. Голосовая сторона общения улучшается. У детей старшего возраста к 6-7 годам появляется фонематическое понимание и слуховое разделение звуков. Ребенок уже понимает, что преобразование фонемы или последовательность в слове изменяет его смысл или разбивает слово. Так как у человека не бывает способности с рождения говорить, то для

его естественного развития нужно, чтобы кора головного мозга достигла некоторой взрослости и ощущения ребенка - слух, зрение, обоняние, осязание, вкус – развивались правильно. Хороший фонематический слух нужен для того, чтобы ребенок изучил звуковую систему языка, освоил устную и письменную речь на высоком уровне. Малыша еще с пеленок обучают откликаться на голос взрослых. Он начинает разделять одни речевые звуки от других, пытается их верно произнести. К концу второго года ребенок с нормальным речевым развитием способен отличить все голоса своего родного языка и может стараться поменять неверную артикуляцию в словах своих ровесников, пробуя их исправить. Фонематическое узнавание звуков оказывается для него понятным. Не менее главную роль представляет собой зрение, ведь ребенок сосредоточено смотрит за движениями губ, копирует их языком разговаривающих, пытается воспроизвести движения тела. По мере взросления ребенка между анализаторами развивается система связей, которая подкрепляется все более повторяющимися связями. Развитие мелкой моторики не только имеет внушительное значение при хорошем овладении письменности, но и приближает срок ускорения развития моторики речи.

М.М. Кольцова заметила: «Есть все основания считать руку органом речи - таким же, как артикуляционный аппарат».

Предмет стремления ребенка к освоению грамотой, усиливающийся в процессе образования устной речи задолго до систематического обучения чтению и письму, выявляется в работах Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина и др. «В процессе нормального формирования устной речи ребенок накапливает опыт познавательной работы в области звуковых обобщений. Таким образом, на ранних этапах развития устной речи возникают предпосылки для овладения письмом» (Г.В. Чиркина). Р.Е. Левина пишет - «безошибочно написанные слова - это не следствие лишь овладения конкретными правилами. Большая часть безошибочных написаний настраивается в уме ребенка, даже в устной речи, тем динамичнее ребенок подготавливается к



письму. «В дошкольной фазе постижения устной речью формируются прикладные знания о звуковой и морфологической структуре слов, которые в дальнейшем, когда ребенок начинает учиться читать, писать и писать по буквам, способствует их осознанному уяснению». В дошкольном возрасте ребенок добивается такого осваивания языка, когда язык не только оказывается настоящим инструментом общения и познания, но и становится объектом сознательного обучения.

Для постижения письменной речи, необходима стадия развития всех сторон речи. В письме отображаются нарушения звукового произношения и лексико-грамматического развития. Это связано с тем, что графическая речь, как затруднение следующей, второй, сигнальной системы, исторически совершенствовалась на основе звуковой речи. М.Е. Хватцев сказал, что для реализации письма необходимо, прежде всего, обладать правильными, общими представлениями звуков текущей языковой системы (фонем). Это снабжается очевидным звуковым разбором слова (посредством отделения каждого звука и его урегулирования). Данный анализ привел к наличию прочного скрытого звукового облика слова. На основе скрытого процесса образования фонемы уже начинается работа внешнего письма: отыскивание и написание требуемой буквы из внутреннего слухового, оптического и кинестетического образа слова. Не мало важным значением для письма, является целостность фонематического слуха и слухового анализа. При работе с письмом активно подключаются глаз и рука. Как отмечает А.Х. Горфункель, некоторые исследователи склонялись к соображению о необязательности зрительной причастности на письме, думая, что письмо грамотного человека основывается на способности слухового и речедвигательного представления, прямо вовлекающего двигательный элемент. Например, М.Е. Хватцев утверждал, что оптические виды букв и положение моторных умений рук представляют собой малосущественное значение. По факту же зрение имеет не последнюю роль в действии развивающегося письма, когда еще не выработаны сами двигательные представления, а не только их

соотношения со слуховыми и речедвигательными представлениями. Как мы уже поняли, письмо - это сложный процесс на многих уровнях, и в его ходе задействованы различные части мозга, которые отвечают за конкретные операции. Комплексная работа всех частей мозга представляет собой единую функциональную систему, находящуюся в основании письма. Если хотя бы один из них выйдет из строя, нарушения письма будут системными.

Один из разрядов нарушения письма - дисграфия. В разные периоды содержимое данного понятия складывалось учеными по-всякому. Выходит, по формулировке Р.И. Лалаевой (1997) «дисграфия – отдельное не стандартное нарушение работы письма, выражающиеся в прочных и возобновляющихся ошибках, вызванных недостатком развития важных психических функций, принимающих участие в работе письма». По И.Н. Садовниковой дисграфия – это отдельное расстройство письма и основным его сигналом является присутствие особых ошибок устойчивого характера. Происхождение таких ошибок у школьников не завязано ни на понижении мыслительного развития, ни на проявлении нарушения слуха и зрения, ни на несистематичности школьного обучения. А.Н. Корнев (1997, 2003) предопределяет дисграфию как стойкое неумение научиться письму по нормам графики (т.е. вытекая из фонетического принципа письма), вопреки нормальному уровню умственного и речевого подъема и недостаточной совокупности зрения и слуха. Е.А. Логинова утверждает, что более верное понятие дисграфии звучит так: «стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается полным». Двусмысленность обозначений дисграфии, понимание о ее механизмах, основание происхождения, возможно, растолковать различными научными подходами к ее освоению. Таким образом, классификация дисграфии по М.Е.Хвацевой (1959) представляет собой психофизический разбор механизмов нарушения письма. В данной классификации автор выделяет пять типов дисграфии: из-за нарушения устной речи, оптическую дисграфию, из

нарушения ритма речи, из акустической агнозии и дисграфию из-за моторной и сенсорной афазии. Здесь автор исследует не конкретно психофизиологические механизмы нарушения письма, но и нарушения, касающиеся речевой функции и письменных операций. Дисграфия также рассматривается с клинической и психологической точки зрения, часто как симптом, являющийся частью комплекса других, в первую очередь неврологических, расстройств. (А.Н. Корнев, С.С. Мнухин). А.Н. Корнев выделяет следующие типы дисграфии: дисграфия, связанная с нарушениями речи; вызванная нарушением анализа и синтеза речи; диспрактическая, вызванная нарушением формирования графомоторных навыков у детей. Автор данной классификации представляет не только данные орфографические ошибки у детей, но и показатели тяжелых нарушений, которые определяют и сопровождают ту или иную разновидность письменной травмы. Благодаря тяжелым и нейропсихологическим анализам, ученый показал неравномерность психического развития у детей с нарушениями письменной речи, отметив, что у детей с психоневрологическими расстройствами разной степени тяжести и сочетаний возникают разные виды дисграфии. Также широко распространен нейропсихологический путь к овладению расстройств письма. Так, Т.В. Ахутина (2001) сделала акцент на вариантах письменных трудностей, которые зачастую обнаруживаются у школьников, но механизмы, которых маловато представлены в педагогической литературе. Автор распределил трудности письма по типу коррекционной дисграфии, трудности, связанные с колебаниями рабочего положения и динамического возбуждения коры больших полушарий, а также визуально-зрительная дисграфия по типу правого полушария. А.Л. Сиротюк в 2003 году в рамках нейропсихологического подхода разработал следующую классификацию дисграфии: речевая дисграфия (двигательная и сенсорная); невербальная (гностическая); дисграфия как расстройство (или отсутствие формирования) направленного цели поведения, отсутствие формирования мотивов. На сегодняшний день наиболее

распространена классификация дисграфии, разработанная Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии Ленинградского государственного педагогического института имени А.И. Герцен. Эта классификация основана на отсутствии формирования определенных письменных операций.

По ее словам, существует пять типов дисграфии:

- 1) Артикуляционно-акустическая дисграфия;
- 2) Дисграфия, построенная на изменении звукового различия (слуховая);
- 3) Дисграфия на базе нарушения языкового анализа и синтеза;
- 4) Нарушение речи, которое выражается в сложности понимания предложений;
- 5) Зрительная дисграфия.

Левина Р.Е., Спирова Л.Ф., Садовникова И.Н., Лалаева Р.И. и другие авторы накопили большой объем данных о симптомах конкретных расстройств письма. Конкретные погрешности могут проявляться в форме изменений и замен букв, искривления слога-звукового строения слова, нарушений орфографии слов в предложениях и в форме аграмматизмов.

И.Н. Садовникова создала разделение конкретных ошибок письма. В его основе лежит принцип поэтапного анализа определенных ошибок. Согласно этой классификации выделяют три разряда ошибок: на уровне букв и слогов, слова и предложения. Автор относит к первой группе ошибок акустического разбора ошибок звукового понимания (трудности различения звука), совмещение букв по кинетическому принципу. К неправильному написанию на втором уровне И.Н. Садовникова включает: раздельное написание частей слова, сплошное написание слов, смешение граней слов, нарушения словообразования и.т.д. И к третьему разряду ошибок относятся аграмматизмы, нарушения черт предложений и.т.д. Она также выявляет ошибки, носящие эволюционную или ложную дисграфию, которая значителен выражением естественных сложностей детей в работе стартового обучения письму. Трудности, которые выявляются как знаки не устоявшегося письма, можно растолковать сложностью участия

между техническими, орфографическими и интеллектуальными операциями письма. Автор опирается на ошибки такие как: недостаток выделения границ предложения; полное правописание слов; нерешительное знание букв (а именно - заглавных); необычное перемешивание; зеркальное перевертывание букв; ошибки в буквенной обозначении двойных звуков (т.е. гласных) и в пометках мягкости согласных в букве. Обычно, при ложной дисграфии (незрелом письме) эти ошибки можно увидеть не часто они не носят устойчивого характера. Специфика ошибок, по мнению А.Н. Корнева, проявляется только в том, когда они приобретают стойкий характер у ребенка с дисграфией. Отражающиеся письменные ошибки произношения, только лишь относительно группируются автором как дисграфические, так как связаны с затруднениями с устной речью. В личном варианте деления дисграфии А. Н. Корнев описывает группу ошибок, появляющихся при той или другой форме нарушения записи. К причинам дисграфии относятся: приостановка образования функциональных систем, главных для письма, из-за не хорошего влияния или природной предрасположенности; нарушения устной речи внутреннего происхождения; трудности формирования функциональной асимметрии полушарий у ребенка, не осознания ребенком схемы тела. Дисграфия может стать последствием нарушения оценки места и времени, а также анализа и повторение пространственно-временной расстановки. Вызвать это явление могут аффективные расстройства (И.Н. Садовникова, 1995). Имеется много научных толкований появления дисграфии, показывающие замысловатость данной проблемы. Кроме этого, постижению причин нарушения письма у конкретного ребенка мешает тот факт, что в начале обучения в школе факторы, вызвавшие нарушение, затмеваются новыми, гораздо более серьезными возникающими проблемами (И.Н. Садовникова, 1995). А. Н. Корнев (1997, 2003) наиболее подробно проанализировал причины нарушения письма у детей. Он показывает, что эти нарушения привычно появляются при соединении поведения вредных факторов в промежуток раннего развития с негативными

маленькими и большими социальными условиями жизни ребенка. В свою очередь, автор отделяет две группы явлений в причинных нарушениях письма. Первую группу образуют: личные свойства комплектации функциональной подготовки полушарий головного мозга, присутствие нарушений письма у членов семьи и их психические недуги. Вторую группу составляют заболевания головного мозга, вызванные вспомогательными результатами в пре-, пери- и постнатальном развитии. Расстройство на ранних периодах развития (эмбриональная фаза) нередко вызывает нарушения в развитии подкорковых структур. Предстоящие влияния нездоровых факторов (роды и послеродовое развитие) в максимальной степени оказывают на внешние корковые отделы головного мозга. Влияние пагубных моментов доводит до отклонения в развитии систем мозга, называемым «дизонтогенными» (негрубые, остаточные состояния), к неравномерному развитию отдельных функций мозга (минимальные нарушения функций мозга).

Неравномерное развитие какого-то из участков головного мозга негативно отражается на развитии функциональных систем психики, снабжающей конкретные функции. Согласно данным нейропсихологии (Э.Г. Симерницкая, 1985; Л.С. Цветкова, 2001; Т.В. Ахутина, 2001; А.В. Семенович, 2002), динамическая составляющая психической работы вероятно проступает в нарушении строения письма как деятельности (изменчивость внимания, не сохранение памяти, недостаток самореализации, управления и проверки). Функциональная незрелость правого полушария, вероятно, может показываться в недостатке зрительных пониманий, нарушении строения действий в пространстве, порядка воссоздания слухового языка и зрительных правил. Данная незрелость левой височной зоны зарождает препятствия в отличии звука, нарушения развития звукового слуха у ребенка и доводит к перебоям слуховой памяти речи на степени избирательности. Отсутствие в головном мозге подкорковых образований предопределяет нехватку главных элементов умственного труда, в том числе письменной: складности, переключаемости,

уровня интонации, из-за чего страдает графическая форма записи. Трудности в усвоении письменной речью появляется чаще всего из-за соединения трех групп явлений: биологического сбоя систем мозга; на этой почве функциональная неполнота, контакт внешнего окружения, которые требуют более высоких требований для задержки развития или неподготовленных психических функций.

Подводя итоги надо сказать, что развитие навыков письма – долгий и активный процесс, содержащийся в овладении знаниями, получении навыка растолковывать размышления на письме, впоследствии частых повторений. Нарушения письменной речи держит в себе особенный характер. Орфографические ошибки носят стойкий характер и без специальной коррекционной работы могут оставаться у ребенка на протяжении значительных месяцев и лет.

## **1.2 Развитие навыка письма в детском возрасте.**

Дошкольный возраст создает предпосылки для навыков письма, в том числе: развитие мелкой моторики руки, умение ориентироваться на листе бумаги, умение копировать графические элементы, включая буквы и цифры. Эти условия позволяют ребенку успешно применять свои письменные навыки в школе. Следовательно, в механизме письма первостепенное значение имеет взаимодействие рече-моторного и общего моторного анализатора.

Письмо - один из самых сложных навыков, которые развиваются в процессе обучения. Первостепенной частью обучения письму служит развитие навыков графического письма, параллельно с формированием навыков орфографии. Графические навыки определяются как общепринятые расположения и передвижения пишущей руки для представления написанных звуков и их комбинаций. Несомненно, что подготовкой детей к грамоте должна

осуществляться, за одно, с подготовкой к обучению чтению. Письмо, как и прочтение, немисливо по большой степени без расширения устной речи, лежащей в основе ее понимания и разбора, а также без развития совокупности способов к аналитико-синтетической работе. Следующая сторона подготовки к письму напрямую связана с постижением умения письма, с двигательным путем графического знания, с основой психомоторного стремления к письму. Первоначальная ступень осваивание знанием письма, доставляет детям достаточные трудности, так как требует развития плавных, ритмичных и скоординированных движений рук, тонкой зрительной ориентации и хорошего зрения. Нынешние препятствия исправляются при помощи упорных, регулярных упражнений.

К. Д. Ушинский, работал над вопросом всех письменных упражнений, как «научить ребенка писать элементы письма». Обладая хорошо обученными графическими навыками, мы можем записывать буквы ясно, красиво, понятно и быстро. Неверно выученный графическое умение прибегает к комплексу сложностей на письме: небрежный, нечеткий, замедленный почерк. В то же время изменить ошибочные графические знания не только трудно, но иногда и невозможно. Следственно, в подготовке детей к письму, помимо их умственного и общеречевого расширения, развития звукового понимания, о проявлениях языка и речи, роста способности к первоначальному уяснению этих проявлений, навыков фонетического разбора, содержится и подготовка к изучению умения письма. Большое значение имеет зрительная деятельность, которая способствует развитию мелких мышц кисти, предплечья, координации (согласованности) движений, необходимых для письма. Полезны так же дидактические упражнения на развитие ловкости пальцев, используемые в преподавательской системе М. Монтессори. Желательно, со смыслом подбирать выбранные предварительные задания: контур и штрихование геометрических фигур, контурные образы овощей, фруктов, грибов, листьев; изображать предметы, сходные по положению букв (флажки, кружочки, и.т.д.).



Вдобавок рекомендуются такие упражнения, как изображение тонких больших линий, показывающих дуги от одного края тетради до другого (для развития рук); выполнение тонких диагональных штрихов сверху вниз, а также овалов, восьмерок (для развития пальцев). В процессе выполнения этих упражнений уделяется внимание развитию глаза и внимательности оптического восприятия, зрительным ориентировкам на листе тетради, следованию правил гигиены при письме. В школьной практике собран большой навык подготовки руки и глаза ребенка к письму. При расширении мелкой моторики видна аккуратность движений. Детей нужно намеренно приучать, контролировать свои движения, проектировать их, проверять и корректировать свои ошибки. Такие занятия, как лепка из пластилина, рисование и раскрашивание, рисование аппликаций на бумаге, различных сортов круп, занятие ножницами, пришивание пуговиц, завязывание бус и рисование мелких деталей очень полезны для развития пальчиков ребенка. Для улучшения работы пальцев и рук знатоки могут использовать всякий комплекс заданий. Направленность упражнений может быть разной. С помощью одних у них развивается статическая координация - удерживание руки в определенном положении. Некоторые упражнения создают динамическую координацию - умение переходить из позы в позу, разнообразные движения пальцев, согласованное упражнение (синхронная и поочередная) работа кистей обеих рук («Кулак руки», «Кошка выпускает когти»). Для детей-левшей сначала упражнение выполняется левой рукой до тех пор, пока оно не станет достаточно автоматическим, затем - правой рукой, а затем - руками одновременно и поочередно.

Занятие по подготовке дошкольников к преподаванию письма должна вестись по четырем главным направлениям:

1. Усовершенствование руки.
2. Выучивание техники письма.
3. Усваивание обучения.
4. Развитие простых графических навыков.

Любое направление обладает своими задачами и образовательными содержаниями. Объективные трудности в обучении письму можно уменьшить, если ребенок будет правильно подготовлен и, кроме того, в процессе обучения учитывать его возрастные способности. Если ребенок рисует слишком мелкие предметы, это свидетельствует о жесткой фиксации руки. В этом можно убедиться, предложив за одно движение нарисовать круг диаметром 3-4 см (в зависимости от образца). Если ребенок стремится зафиксировать руку на плоскости, то ему будет не по силам: вместо круга он нарисует овал, круг гораздо меньшего диаметра или изобразит его в несколько шагов, тогда переверните страницу или попробуйте помочь движением рукой. В виду обучению письму и рисованию важна мелкая моторика. Стадия расширения этих умений будет, в точности обуславливаться почерком человека. Вдобавок, изменение мелкой моторики вплотную зависит от развития речи, поскольку участки коры головного мозга, отвечающие за эти роли, находятся вплотную друг к другу. Именно в дошкольном возрасте следует уделять особое внимание развитию мелкой моторики. Мелкая моторика рук - это различные передвижения пальцами и ладонями. Методика обучения на самом деле является изменением, так называемых методов копирования, где упор делается на «отслеживание того, что уже написано», «на шаблонах». Конечно, копирование можно использовать как часть преподавания, но на более запоздалой стадии, и скорее не для изучения графическим знаниям, а для улучшения почерка (раз такой запрос необходим). Одной из важных положений имеющийся методики преподавания является статус «повторяй за мной», который мало объясняет, что и как это делать, а дети едва понимают, что такое линия и что она означает; буква в строчке, где ее верх и низ, каковы пропорции ее частей (самых или частей буквы). Непосредственно ребенку в преимуществе возрастных психофизиологических свойств даже при стандартном течении развития, сложно не только уяснить и изложить словами полную расстановку личной работы, то есть сформулировать алгоритм движения, но и по большой

части 6-летних это фактически исключено. Принимая во внимание специфику развития движений на письме, обучение желательно заводить не с целых букв, а с пояснения, что любая буква складывается из частей, и мы можем правильно «построить», составить попавшуюся букву из этих элементов. Чтобы понять начало строения букв, довольно и основных частей. Так же и с заглавными буквами; все элементы должны быть четко выстроены. К примеру, ребенку сложно уяснить, по какой причине один и тот же исходный «очевидный» элемент по-разному пишется заглавными буквами А, П, Т. Этот поэлементный анализ, что стоит только из добавочного времени, делает возможность ребенку по-новому и сознательно подходить к созданию текстов, уже до момента, как научиться их писать. Он может произвести это сам, для начала на образце печатных букв, а потом уже написанных. Умение понимать и различать элементы букв, пропорции частей, как эти элементы стоят на линии, как, в каком сочетании и порядке они должны быть - это начальный путь в изучении.

Дальнейший ход - объяснить, как выполняются движения при написании

элементов. Необходимость детального пояснения, обрисовка зашифровки букв, разъясняется улучшением качества техники 6-летнего ребенка, который не может делать это самостоятельно. Практически все дети этого возраста готовы выделять отдельные символы, объединять их в слова, но из-за неполноты механизмов свободной регуляции их работы, понимания и оценки материала, который связан с возрастом, не малое значение имеет и характеристика созревания лобных областей коры больших полушарий. Для того чтобы процесс освоения хода был осмысленным, нужно направить свое внимание на главный момент - умение самостоятельно оценивать качество процесса. В общей сложности образа он дает возможность определить «хорошо» или «плохо». Кинестетический контроль («мышечное ощущение») играет большую роль в существующей технике, что объясняет широкое распространение копирования. Однако данные по возрастной физиологии показывают, что к 6

годам, когда интенсивность обучения находится на пике, кинестетический контроль еще не является оптимальным, что также определяется возрастными характеристиками развития. Следовательно, зрение и визуальный осмотр имеют первостепенное значение для определения «правильно» или «неправильно». И очень важно понимать, какие средства следует применить для того, чтобы это обследование было результативным. Сначала нам потребуется разобраться: что мы подразумеваем, когда говорим: «Пропишите ту же букву», то есть аналогичную букву или точно такую же букву, с определенным положением, но также конкретной высотой, шириной, наклоном. Это наиболее важные пункты и, по сути, совершенно разные. Выполнить первое задание - «изобразить схожую букву» означает прописать букву, которая содержит все главные компоненты, но возможно не имеет конкретной ширины, наклона и пропорции элементов, которые строго могут не соблюдаться. В этом случае линия, ее верхняя и нижняя, граничные линии будут отправной точкой для коррекции. Для выполнения второго задания и написания соответствующей модели по всем параметрам, необходимы дополнительные пояснения, предварительная подготовка и «гиды» по визуальному осмотру. Кроме того, необходимо обязательно усилить элемент осознанности во время тренировки. Письмо и прочтение, могут быть организованы, как свободное и обдуманное действие.

Д.Б. Эльконин полагал, что “на основе опыта знаний давно установлены некоторые генетические контакты между процессом и операциями, показывающие, что никакое сознательное, управляемое действие не может существовать, не изучив процесс его формирования как значимого”. Предположим, ребенок может скопировать слова из примера, написать диктант или поработать над темой. Но первостепенная, сознательная цель действия - это графическое оформление букв (а основные операции - визуальное восприятие, сравнение, техническая реализация движений). В ином факте - цель состоит в том, чтобы правильно написать слова, а правильная конфигурация букв - это

всего лишь действие, в третьем случае цель состоит в том, чтобы выразить свои мысли, а орфография и каллиграфия действуют только как операции. Без овладения операциями невозможно выполнить и действия, и упражнения (качественно). Необходимо усилить элемент сознания при выполнении движений, научить видеть центр линии, чувствовать расстояние, мысленно выделять ее «ячейку» и букву в ней. Объясняя, как написать письмо, необходимо подчеркнуть начало предложения. Краткое объяснение последовательности движений хорошо помогает ребенку: начинаю ... веду ... понимаю ... и.т.д. Значимо, чтобы установки, которыми мы пользуемся в объяснении, содержались без единого неясного слова. Лучше не использовать слова, имеющие двойное значение. Инструкции должна стать максимально краткими и доступными. Наличие остановки в работе каждой части вынуждает переосмыслить целенаправленность и необходимость обучения непрерывному письму. Речь идет именно о непрерывном письме, а не о последовательном. Связанное письмо - это простое следствие уменьшения пауз между движениями, вначале при письме букв (когда нет нужды думать, «что же писать дальше»), а потом написание нескольких слогов. Но скорость письма будет формироваться, не когда мы заставляем ребенка писать, или когда нам позволили убрать руку и не тем фактом, что мы требуем писать все слова без разделения, а индивидуальными характеристиками. Надо сказать, что письмо – это ритмичный процесс. У каждого человека свой ритм и скорость. Например, как машинистка и радистка имеют личную скорость работы, так и у каждого ребенка имеется свой темп набора текста. Развитие «чисто технического навыка» можно дифференцировать лишь в ограниченной степени на всех уровнях подготовки, поскольку одновременно возникают и иные трудные задачи – которые построены из системы знаков, сопоставленной со звуковой системой. Методами пометки звуков буквами (потому что число фонем и букв в русском языке не совпадает) и, наконец, представление алфавита в виде предложения, отражающего взаимосвязь с его смыслом и

формой. Другими словами, ребенок в начале формирования навыка, кажется, следует по пути, по которому человечество пошло в расширении эпохи письма. Самой главной частью обучения письму значится звуковой разбор или письмо. Работа звукового разбора, выделение звука и перевод их в графемы тоже делается сознательно, и если на начальной стадии вы не уделяете достаточно внимания анализу звуковых букв, вы не дадите ребенку достаточно времени, чтобы разбить его, то такая работа не приведет к эффективному развитию навыков, а недостатки могут накапливаться, и их будет очень трудно исправить в будущем. Особое внимание будет уделено детям с нарушениями речи и слуха, а также детям с фонетическими и фонематическими дефектами, поскольку на будущих ступенях эта работа «выходит из проверки» осмысления. Ребенок перестает обращать на это внимание, но непосредственно сама конструкция звуко-буквенного разбора сохраняется и при возникновении затруднений, возвращается на начальный план, задерживает развития умений. На основную фазу обучения (буквенного периода) может быть существенно удлинен, отложен, если методика обучения не совпадает с схемам обучения знаниями и возрастным чертами ребенка. Такой промежуток достаточно увеличивается у детей, не подготовленных к обучению, у детей с нарушением или приостановкой расширения моторных и зрительно-моторных работ и детей с ограниченными возможностями здоровья. Обучение навыкам считается завершенным к возрасту 10-11 лет, то есть к возрасту, в котором письмо начинает или необходимо стабилизироваться, и когда отмечается повышение быстроты. Другие внешние образы действия (грамматические упражнения, потребность сконцентрироваться на содержимом текста или изъяснить собственные размышления письменно) не нарушая орфографию, не подвергаться к перемене или сдвигу. В меру развития, знания письма изменяется и психофизиологическая конструкция сего процесса.

Следственно, развитие умения письма в процессе обучения - долговременная и тяжелая работа, сложная как по строению непосредственно

самого письменного акта, так и по конструкции организации знаний, а также по находящимся в его основании психофизиологическим механизмам. Комплекс функциональных правил письма демонстрирует из себя многоуровневую систему, вносящую достаточное число когнитивных и вербальных функций. Добиваясь наименьшей степени сформированности, они формируют приемлемые возможности для реализации операций звукобуквенного изображения, графического моделирования звукового строения слов и осуществления графомоторной программы.

### **1.3 Особенности письменной речи детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.**

Проблема нарушений письменного слова - одна из самых актуальных тем на современном этапе развития логопедии. Нарушения почерка создают значительные препятствия на пути к овладению грамотой: они составляют значительный процент других нарушений среди учеников начальной школы. Ошибки из-за недостаточного развития зрительно-пространственных представлений составляют важную категорию. Кроме того, такие ошибки встречаются как у детей с нормальным речевым развитием, так и у детей с нарушениями речи. Это связано с неправильными элементами оптической системы, такими как зрительное восприятие, зрительно-пространственная ориентация, зрительно-моторная координация. Авторы отделяют различные виды дисграфии, но во всей систематизации (О.А. Токарев, М.Е. Хвацев и др.) выделяется такая форма, как оптическая дисграфия. Оптическая дисграфия, завязана с недоразвитием зрительной системы коры головного мозга у детей. Повреждение оптического анализатора, вероятно, может выступать нарушением целого восприятия, разных визуальных представлений и зрительной памяти. В связи с этим, детям трудно удерживать информацию в памяти и определять буквы. На письме путают оптически сходные буквы,

ошибочно располагают части букв в пространстве, или неверно называют их численность. Данная форма дисграфии появляется из-за отсутствия развитости зрительно-пространственных функций: зрительного гнозиса, зрительной агнозии, зрительного анализа и синтеза, зрительного понимания. Причины дисграфии зрительного нерва разнообразны: от родовой травмы, инфекций и генетики до отказа от педагогической деятельности. Ребенок, у которого диагностирована оптическая дисграфия, не может писать без ошибок, так как у него нарушены зрительный и двигательный анализаторы, ребенок не может правильно проводить анализ и передавать информацию, полученную извне. А также оптическая дисграфия может стать последствием: сдвига координации движений; леворукость; органическое поражение головного мозга. Отличительные ошибки, либо не имеющие ничего общего с использованием правил правописания, становятся главными сигналами дисграфии. Обследование уровня сформированности речевой функции проводит логопед.

Задачи диагностики письменной речи - дифференцировать дисграфию от незнания орфографических правил, а также определить ее тип. На основе анализа типичных ошибок, отраженных в протоколе речевого обследования, делается заключение о логопедическом лечении. Мы можем поставить быстрый диагноз оптической дисграфии, пройдя тест. Также можно воспользоваться экспресс-диагностикой письменной речи у ребенка школьного возраста (по И.Н.Садовниковой). При симптоматике оптической дисграфии наблюдается:

- Замены букв, состоящих из разного количества одинаковых элементов: *и - ш, ц - щ, п - т, л - м.*
- Замены похожих, но по-разному расположенных в пространстве элементов букв, что приводит к замене этих букв: *в- д, б- д, ш – т.*
- Не дописывание элементов букв (*и* вместо *у*).
- Зеркальное изображение букв *Е* вместо *З* и т.д.



Как и любое нарушение речи, оптическую дисграфию легче предотвратить, чем устранить. Поэтому важно проводить профилактику данной патологии даже в дошкольном возрасте.

Разработчики затруднений нарушения письма у школьников отводят серию выражений оптической дисграфии, образцов нестандартных ошибок. В понимании О.А.Токаревой, оптическая дисграфия зародилась непостоянностью зрительных ощущений и описаний. Раздельные буквы не узнаются и не подходят предназначенным звукам. Буквы усваиваются по-всякому в разное время. Из-за неточности визуального восприятия, перепутаны письменно. М.Е. Хвацев допускает, что оптическая дисграфия появляется из-за нарушения или задержки в развитии оптически речевых систем в головном мозге. Изменяется сформированность зрительного вида буквы, слова. Ребенок не отделяет графически схожие буквы, написанные от руки. И.Н. Садовникова определила новую группу особых ошибок - смешение букв для сходства артикуляционных движений. Говорится, что исследователи обычно завязывают неразбериху в письме с оптической похожестью букв. Введение в действие письма иного анализатора - моторного – смотрится исключительно как нужный способ снабжения технической частью письма. Но ошибочно было бы не отметить участие подходящей реконструкции, которая случается в сочетательной цепи слухо-моторных и зрительно-моторных видов, оснащающих работу письма.

Посмотрим несколько образцов смешения букв на письме по сходству, где буквы похожи по написанию отдельными элементами: о-а (ударном положении) – «куполся»; б-д – «дольшой»;; и-у – «криглый»; т-п – «стешил»;; х-ж – «вехливый»;; л-я – «весехо»;; г-р – «моле» и.т.д. В этих заменах обращено внимание на совпадение контура главной части сменяемых букв. При написании первого элемента, ребенок не сумел далее распознавать тонкие передвижения рук по положению: или неверно подал число одинаковых частей (л-м, п-т, и-ш...), либо ложно нашел следующий элемент (у-и, г-р, б-д...). Проверка быстроты моторных действий при письме становится за счет

визуального восприятия и опорно-двигательной установки. Навык определять точность букв на основании движений дает возможность пишущему поправлять движения еще до того, как допустил ошибку. Иной раз у младших школьников не развивается кинетическая и подвижная сторона моторного действия, кинестезия не может иметь руководящего значения, и поэтому буквы смешиваются, происходит очертание первого элемента, которых требует идентичных движений. С переходом к фазе находящиеся в связи с письмом происходит значительное увеличение количества таких ошибок, что связано с быстротой скорости записи и объемом письменной работы.

Освоение процесса письма часто затрудняется тем фактом, что у детей в возрасте 6-7 лет плохо развиты мелкие мускулы рук, затвердели кости запястья и фаланг, неидеальная регуляция беспокойных движений и неважная стойкость к неподвижным работам (и что еще главнее - письма). Притом, у большинства детей не сформированы механизмы зрительной оценки и памяти, зрительно-моторной организации и звуко-буквенного разбора, что образует добавочные трудности. Анализ психологов и физиологов обнаружили, что в начале изучения письму дети сконцентрируются на большинстве тонкостей, определяющих пространственную направленность перемещений и графическую безошибочность выполнения («с чего начать, куда вести, где закончить»). Это в значительной степени описывает, из-за чего дети пишут неспешно и настороженно. Следовательно, так значимо развивать их «манеру действия» - зрительно-моторное очертание буквы.

Из изложенного необходимо, чтобы дисграфия у детей младшего школьного возраста занимала одно из центральных мест между их речевыми нарушениями. Значительные нарушения письма подтверждают о важности и актуальности задач овладением дисграфией, предотвращением и обнаружением предпосылок уже в дошкольном возрасте, то есть, возможно, до того, как ребенок научится читать и писать. Проверив разные принципы авторов на этот дефект письма, позволяет нам сделать умозаключение, что оптическая

дисграфия взаимосвязана с недоразвитием оптического гнозиса, анализа и синтеза, зрительных представлений и выражается в изменении и искажениях букв при письме. Зачастую, замена происходит при графически похожих рукописных букв, которые состоят из похожих частей, но по-другому расположенные (д-в, ш-т); подключающие одинаковые элементы, но различные по добавочным частям (ш-и, т-п, ж-х, м-л); зеркальное написание букв (э-с); пробелы элементов, наиболее часто при соединении букв, соединяющих одинаковые элементы (ya - « а »), ненужные (ш - « ии ») и искаженно размещенные части (х - « сс »).

Неизбежность появления у детей всех основных видов дисграфии, встречающихся в школьной практике, можно с точностью предсказать уже в самом старшем дошкольном возрасте. А это значит, что мы должны сделать все возможное, чтобы «снять» его предпосылки еще до того, как ребенок приступит к обучению грамоте. Только совместная работа учителя, логопеда и родителей может изменить положение дел, но основная нагрузка по предотвращению дисграфии ложится на педагога младших классов, поскольку в большинстве школ нет логопеда. Первичная занятость по предупреждению проводится в промежуток обучения грамоте и исходного этапа изучения русского языка, то есть 1-2 классы. Рассматривая эту проблему в школьном возрасте, мы сталкиваемся с проблемой организации занятий с детьми с признаками оптической дисграфии. Представленные в литературе методики предназначены в основном для самостоятельной работы логопеда, а методика, предложенная в практической части, идет рука об руку с обучением письму и чтению на уроках со всем классом. Особо хочу обратить внимание на оптическую дисграфию, потому что решение этой задачи в условиях всего класса может дать позитивный итог. Как раз учитель без логопедического образования, может заниматься решением данного вопросом. Коррекцию прочих форм дисграфии следует проводить отдельно, с вовлечением специалистов - логопедов. При оптической дисграфии наблюдается

нестабильность зрительных представлений. Ребенок не узнает и путает некоторые буквы. При тяжелой дисграфии недоступно написание слов, ребенок может писать только отдельные буквы. Встречается и зеркальное письмо, чаще всего это наблюдается у левшей. Зрительная дисграфия объединяется с неразвитостью оптического гнозиса, анализом и синтезом пространственных пониманий. У детей графические образы букв создаются смутно, что служит к искажению строения слова как при копировании, так и записи под диктовку. Детям трудно сопоставить звук с буквой, они не определяют схожие по написанию буквы. Встречаются зеркальные буквы при письме (с-э, э-с), пробелы в элементах (ус-ау) и.т.д. Притом у детей встречается нескладность, ложное понимание о форме и цвете, размере предмета, недоразвитость памяти, трудности оптико-пространственного разбора, нехватка сформированности зрительного образа буквы. Совмещение букв по кинетическому и оптическому подобию не полагаются за простые «орфографические ошибки», потому как они не связаны с нормами произношения и орфографии. Такие заблуждения могут вызвать снижение качества, не ограничиваясь только письмом, но и чтением. Нарушение письма у ребенка держит в себе прочный, общий характер, следовательно, работа по внесению правок должна состоять на направление речевой системы в целом, а не лишь на исключительный дефект.

Дальнейшая стадия занятий - обозначение главных способов профилактики и исправления оптической дисграфии. Корректирующие процессы осуществляются в четыре стадии:

1 стадия. Организационная. Работа на данной стадии потребует с 1 по 15 сентября. На этой стадии процесса рассчитаны беседы, испытания (вводные и углубленные), выступления на родительских сборах и др.

2-я стадия. Подготовительная. Развитие оптического восприятия и представлений. Улучшение зрительного восприятия и распознавания предметов у детей. Развитие и увеличение величины визуальной памяти (зрительный гнозис): формирование речи приемами, отражающими зрительно-

пространственные связи. Процесс на данной ступени завязывается с начала обучения. Этот этап работы предусматривает проведение разговора в очных и личных уроках.

3 стадия. Базовая. 1. Закрепление соединений посреди произношения звука и его графическим образом в письменном виде. 2. Автоматизация совмещенных и сменных букв. 3. Различение смешанных и сменяемых букв.

4 стадия. Концовка. Укрепление обретенных знаний. Перевод полученных знаний в иную работу. Процесс на этой фазе проводится по завершению обучения.

Получается, делая акцент на внимании разнообразия нарушений письменной речи, дифференцируя конкретные ошибки по типу дисграфии, можно своевременно распознать тревожные факторы, предупреждения, первые признаки нарушения речи, организовать и выполнить работу по ее устранению: качественно, профессионально, грамотно и эффективно. Корректирующая работа проводится в зависимости от состояния поражения, его причин, личностно-ориентированного подхода и компенсаторных реакций ребенка. Поскольку предпосылки для начала дисграфии выявляются в раннем детстве, начинать решение вопроса дисграфии нужно не в школе, а до того, как ребенок пойдет в школу. Детям с проблемами дисграфии логопеды дошкольных учреждений должны представить документы (речевую карту, характеристики), которые указали бы на предпосылки дисграфии с точным указанием предполагаемого типа, чтобы работа по профилактике и устранению в школе не начиналась с нуля. Это обеспечило бы преемственность между дошкольным учреждением и школой в этом вопросе. Кроме того, чрезвычайно важно, чтобы такого ребенка на пороге школы принимал соответствующим образом подготовленный учитель, понимающий их сложные проблемы и знающий методы обучения.

Таким образом, нарушения письма у детей с дисграфией несут в себе постоянный и общий характер, потому работа по исправлению должна быть

обращена на систему речи в целом, а не только на удаление отдельного дефекта. При оптической форме дисграфии, у детей отмечается нарушение визуальной оценки, анализа и синтеза, вдобавок и организации движений, расхождение пониманий о форме и цвете, размерах предмета, недоразвитие памяти, зрительного понимания и описания, трудности оптико-пространственного разбора, несформированный зрительный и кинетический вид письма. Для выполнения действенной коррекционной работы с детьми с оптическим видом дисграфии, логопеду необходимо принимать во внимание предельно ранние сроки введения коррекционной работы, совокупность процедур по устранению конкретных ошибок и, кстати, привлекая родителей к проделыванию д/з.

### **Выводы по 1 главе**

В процессе работы над развитием речи, необходимо опираться на знание психолого-педагогических и методических основ формирования связной речи младших школьников. Коэффициент работы, оснащается различием методических форм и способов занятий по развитию речи. Процесс формирования речи учеников на занятиях вносит большой вклад в развитие культуры, многогранно развитой и социально темпераментной личности будущего выпускника. Эта работа вырабатывает у школьника мышление, внимательность, озабоченное и внимательное чувство к родному слову. Велика роль письменной речи в обучении, так как она позволяет сохранить языковые и фонетические знания, служит надежным инструментом мышления, стимулирует говорение, аудирование и чтение. Вопрос развития письменной речи у детей до сих пор актуален. Неполная степень преподавания письменной речи отрицательно сказывается на развитии высших психических функций у детей, качество усвоения учебного материала проявляется различного рода трудностях, испытываемых детьми в процессе обучения. При формировании умений письменной речи могут быть использованы различные методы и

приемы развития письменной речи с учетом умений: беседы и анкетирование, опрос; проверять индивидуальные домашние задания и учитывать учебные ситуации на уроке, при выполнении самостоятельной работы. Сложность обучения обусловлена тем, что накопленного опыта недостаточно для понимания функционального типа речи, для этого необходима активная интеллектуальная работа ребенка для выделения особенностей и свойств, предмета, или явления.

## **2 глава Изучение особенностей проявления оптической дисграфии детей младшего школьного возраста (Констатирующий эксперимент).**

### **2.1 Цели, задачи, организация констатирующего эксперимента.**

**Цель** – изучить характер проявления оптической дисграфии детей младшего школьного возраста.

#### **Задачи:**

- 1) Подобрать диагностический инструментарий для изучения оптической дисграфии;
- 2) Выявить и описать свойства оптической дисграфии, которые обнаружились у детей младшего школьного возраста;
- 3) Провести анализ результатов диагностического изучения выражения оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста.

**Организация констатирующего эксперимента:** Констатирующий эксперимент проводился в течение трех недель на базе ГБОУ города Москвы “Школа 843”. В эксперименте приняли участие две группы детей: экспериментальная (Э.Г.) и сравнительная (С.Г.). На каждую группу вышло по 10 детей 9-10 лет с диагнозом: оптическая дисграфия.

## **2.2.Содержание констатирующего эксперимента.**

В качестве диагностики были использованы несколько заданий.

Изучение степени оптической дисграфии у детей проводилось на основе методик, разработанных Смирновой И.А., тестом Хеда (наглядный вариант), Иншаковой О.Б.

### **Методика №1. Пробы Хеда на пространственную организацию движений. Наглядный вариант пробы Хеда.**

**Цель:** Раскрыть навык ориентироваться в примере, безошибочное копирование, оценка ступени формирования произвольного внимания, зрелости пространственного представления.

**Оборудование:** Логопедический кабинет.

**Инструкция:** Я буду называть движения, например (правой рукой за левое ухо или левой за правую стопу), а вы должны показать на себе.

Встаём полукругом. Сделаем с вами небольшую разминку, заодно подвигаемся. Я вам скажу, например, дотроньтесь левой рукой за правое ухо или правой рукой за левый глаз и.т.д. Вам нужно внимательно услышать команду и показать ее на себе дотронувшись рукой. При выполнении данного упражнения многие дети путались в положениях право-лево из-за чего упражнение проводилось повторно с разъяснением и указанием на его ошибки.

#### **Критерии оценки:**

3 балла - задание выполнено без ошибок;

2 балла – задание выполнено неправильно и сразу было исправлено;

1 балл – задание выполнено не правильно, но ошибка не была исправлена;

0 - ничего правильно показано не было.



№	Имя ребенка	Количество баллов	Имя ребенка	Кол-во баллов
1.	Дима Т.	2	Мария Л.	3
2.	Мадина С.	1	Лера Д.	3
3.	Майя П.	1	Влад Д.	2
4.	Федор Ч.	0	Катя М.	2
5.	Софья Л.	1	Адам М.	3
6.	Кристина П.	2	Наталия С.	3
7.	Руслан Т.	0	Дарья М.	2
8.	Анна Ф.	0	Артём Т.	2
9.	Миша К.	0	Софико К.	3
10.	Соня Л.	2	Саша Т.	2

(см.Приложение 1)

**Методика № 2 Диагностика письменной речи обучающихся по методике Иншаковой О.Б. (вводная, контрольная).**

**Цель:** Выявление нарушений письма; набор групп на основе общности механизма нарушения письма; отслеживание динамики формирования письма и оценка эффективности корректирующих действий.

**Оборудование:** Тексты для логопеда (диктант), ручки и тетради.

**Инструкция:** Отрываем тетради, берем ручки. Напишем с вами небольшой диктант. Записываем имя, первую букву фамилии и название диктанта. Текст диктанта читается вслух, с умеренной скоростью, с четкой артикуляцией, но без проговаривания трудных моментов при написании в словах. Темп написания у всех ребят был разный, поэтому ребенок, который не успевал, за темпом с ребятами на оставшееся время писал диктант заново. При выполнении работы у детей возникали трудности в написании букв, знаков из-за чего возникали паузы при письме.

**Критерии оценивания:**

3 балла - ошибки при написании не было;

2 балла - допущенная, но правильно исправленная ребенком ошибка;

1 балл – допущено 2-3 ошибки;

0 баллов – допущено больше 3 ошибок.

<b>№</b>	<b>Имя ребенка</b>	<b>Количество баллов</b>	<b>Имя ребенка</b>	<b>Кол-во баллов</b>
<b>1.</b>	Дима Т.	2	Мария Л.	3
<b>2.</b>	Мадина С.	1	Лера Д.	2
<b>3.</b>	Майя П.	2	Влад Д.	3
<b>4.</b>	Федор Ч.	1	Катя М.	3
<b>5.</b>	Софья Л.	0	Адам М.	2
<b>6.</b>	Кристина П.	2	Наталия С.	3
<b>7.</b>	Руслан Т.	1	Дарья М.	2
<b>8.</b>	Анна Ф.	1	Артём Т.	2
<b>9.</b>	Миша К.	0	Софико К.	2
<b>10.</b>	Соня Л.	2	Саша Т.	3

(см.Приложение 2)

**Методика №3 Обследование чтения и письма под редакцией А.И. Смирнова (Дидактические игры на развитие буквенного гнозиса).**

**Игра «Секреты букв»**

**Цель:** Развитие зрительного восприятия, определение сходства и различия между сходными графическими изображениями букв, развитие навыков тактильно-моторной координации.

**Оборудование:** наглядный материал, фишки, тетрадь.

**Инструкция:** Я вам даю разные виды фишек и тетради. Вы можете выбрать любой вид и цвет фишек, какой вам больше понравится и взять их. В

ваших тетрадях написан ряд букв схожих по написанию. Откройте тетради. Нужно в этом ряду найти изображение, названное мной буквы и выложить ее из камешков. Буква называется так, как она произносится, «именем» звука. При выполнении задания дети путались в элементах схожих букв, поэтому нужно было проговорить с ними сделанные неточности.

**Критерии оценивания:**

3 балла – все буквы построены правильно;

2 балла – одна из букв построена неправильно, но была исправлена ребенком;

1 балл – одна из букв построена не правильно, но не была исправлена;

0 - не одна из букв построена правильно не была.

<b>№</b>	<b>Имя ребенка</b>	<b>Количество баллов</b>	<b>Имя ребенка</b>	<b>Кол-во баллов</b>
<b>1.</b>	Дима Т.	2	Мария Л.	3
<b>2.</b>	Мадина С.	1	Лера Д.	2
<b>3.</b>	Майя П.	2	Влад Д.	3
<b>4.</b>	Федор Ч.	1	Катя М.	3
<b>5.</b>	Софья Л.	0	Адам М.	2
<b>6.</b>	Кристина П.	2	Наталия С.	3
<b>7.</b>	Руслан Т.	0	Дарья М.	2
<b>8.</b>	Анна Ф.	1	Артём Т.	3
<b>9.</b>	Миша К.	0	Софико К.	2
<b>10.</b>	Соня Л.	0	Саша Т.	3

**(см.Приложение 3)**

### **Игра «Буквы в зеркале»**

**Цель:** развитие умения анализировать пространственные отношения буквенных элементов, тактильно-двигательная координация.

**Оборудование:** наглядный материал, фишки.

**Инструкция:** Я вам даю две картинки, на которых изображено правильное положение букв и эти же буквы в зеркальном виде. Так же вам будут даны фишки. Вам нужно найти правильное изображение буквы и составить ее из фишек. В целом дети успешно справлялись с данной работой. У большинства детей присутствовали недочеты в работе.

#### **Критерии оценивания:**

3 балл – все буквы были выложены правильно.

2 балл – 1-2 буквы были выложены не правильно;

1 балл – больше 3 букв не были выложены правильно;

0 баллов – не одна из букв правильно выложена не была;

<b>№</b>	<b>Имя ребенка</b>	<b>Количество баллов</b>	<b>Имя ребенка</b>	<b>Кол-во баллов</b>
1.	Дима Т.	2	Мария Л.	3
2.	Мадина С.	1	Лера Д.	3
3.	Майя П.	0	Влад Д.	2
4.	Федор Ч.	2	Катя М.	3
5.	Софья Л.	2	Адам М.	2
6.	Кристина П.	0	Наталия С.	3
7.	Руслан Т.	0	Дарья М.	2
8.	Анна Ф.	1	Артём Т.	3
9.	Миша К.	1	Софико К.	2
10.	Соня Л.	1	Саша Т.	3

(см.Приложение 4)

### **Игра «Узнай меня» (узнать буквы в спрятанном состоянии).**

Детям так же можно предлагать картинки с буквами в разных состояниях: в неправильном положении, наложенные друг на друга и.т.д

**Цель:** развитие зрительного восприятия, узнавания, тактильно-двигательной координации.

**Оборудование:** наглядный материал, тетради.

**Инструкция:** Для выполнения задания я вам раздаю карточки, где буквы решили от нас спрятаться, вам нужно найти их и записать в тетради, что у вас получится. Дети были заинтересованы в работе. Были активны, каждый хотел огласить свои результаты. После того как время подошло к концу, логопед зачитал правильные варианты ответов, а дети в своих тетрадях проверяли правильность выполнения задания.

#### **Критерии оценивания:**

0 баллов – не одна буква записана, верно, не была;

1 балл – больше 3 букв были записаны не верно;

2 балла – 1-2 буквы записаны не верно;

3 балла - все буквы соответствовали оригиналу.

<b>№</b>	<b>Имя ребенка</b>	<b>Количество баллов</b>	<b>Имя ребенка</b>	<b>Кол-во баллов</b>
<b>1.</b>	Дима Т.	0	Мария Л.	2
<b>2.</b>	Мадина С.	1	Лера Д.	3
<b>3.</b>	Майя П.	2	Влад Д.	3
<b>4.</b>	Федор Ч.	1	Катя М.	3
<b>5.</b>	Софья Л.	1	Адам М.	2
<b>6.</b>	Кристина П.	2	Наталия С.	3
<b>7.</b>	Руслан Т.	2	Дарья М.	2
<b>8.</b>	Анна Ф.	0	Артём Т.	3
<b>9.</b>	Миша К.	0	Софико К.	2
<b>10.</b>	Соня Л.	2	Саша Т.	3

(см.Приложение 5)

### 2.3 Анализ результата констатирующего эксперимента.

Проведем сравнительный анализ результатов диагностики детей в экспериментальной и сравнительной группах на контрольном этапе эксперимента по каждому методу.

#### Диагностическое задание №1

#### Пробы Хеда на пространственную организацию движений.

#### Наглядный вариант пробы Хеда.

Оценка баллов за данную методику будет оцениваться по следующим критериям:

- 3 балла – выше среднего;
- 2 балла – средний уровень;
- 1 балл – ниже среднего;
- 0 баллов – низкий уровень.

Экспериментальная группа (ЭГ)			Сравнительная группа (СГ)	
№	Имя ребенка	Баллы	Имя ребенка	Баллы
1.	Дима Т.	средний	Мария Л.	выше среднего
2.	Мадина С.	ниже среднего	Лера Д.	выше среднего
3.	Майя П.	ниже среднего	Влад Д.	средний
4.	Федор Ч.	низкий	Катя М.	средний
5.	Софья Л.	ниже среднего	Адам М.	выше среднего
6.	Кристина П.	средний	Наталия С.	выше среднего
7.	Руслан Т.	низкий	Дарья М.	средний
8.	Анна Ф.	низкий	Артём Т.	выше среднего

<b>9.</b>	Миша К.	низкий	Софико К.	выше среднего
<b>10.</b>	Соня Л.	средний	Саша Т.	средний

**Экспериментальная группа (ЭГ):**

Средний уровень – 3 человека (30%);

Ниже среднего – 3 человека (30%);

Низкий уровень – 4 человека (40%).

Анализ результатов позволил сделать следующие выводы: 60 % испытуемых ЭГ выполнили диагностическое задание №1 на среднем (30%) и ниже среднего (30%) уровнях. 40 % испытуемых выполнили задание на низком уровне. Ни один из испытуемых ЭГ не выполнил задание на уровне выше среднего или высоком.

**Сравнительная группа (СГ):**

Выше среднего – 6 человек (60%);

Средний уровень – 4 человек (40%).

Анализ результатов позволил установить, что 60 % обучающихся СГ выполнили данное задание на уровне выше среднего, а 40% детей с СГ на среднем уровне. Среди детей СГ ни один не выполнил задание на низком и ниже среднего уровнях.

**Диагностическое задание №2**

**Диагностика письменной речи обучающихся по методике Иншаковой О.Б.**

Оценка баллов за данную методику будет оцениваться по следующим критериям:

3 балла – выше среднего;

2 балла – средний уровень;

1 балл – ниже среднего;

0 баллов – низкий уровень.

Экспериментальная группа (ЭГ)			Сравнительная группа (СГ)	
№	Имя ребенка	Баллы	Имя ребенка	Баллы
1.	Дима Т.	средний	Мария Л.	выше среднего
2.	Мадина С.	ниже среднего	Лера Д.	средний
3.	Майя П.	средний	Влад Д.	выше среднего
4.	Федор Ч.	ниже среднего	Катя М.	выше среднего
5.	Софья Л.	низкий	Адам М.	средний
6.	Кристина П.	средний	Наталия С.	выше среднего
7.	Руслан Т.	ниже среднего	Дарья М.	средний
8.	Анна Ф.	ниже среднего	Артём Т.	средний
9.	Миша К.	низкий	Софико К.	средний
10.	Соня Л.	средний	Саша Т.	выше среднего

**Экспериментальная группа (ЭГ):**

Средний уровень – 4 человека (40%);

Ниже среднего – 4 человека (40%);

Низкий уровень – 2 человека (20%).

Анализ результатов позволил сделать данные выводы: 80% испытуемых ЭГ выполнили диагностическое задание №2 на среднем (40%) и ниже среднего (40%) уровнях. 20% испытуемых выполнили задание на низком уровне. Ни один из обследуемых ЭГ не выполнил задание на уровнях выше среднего или высоком.

**Сравнительная группа (СГ):**

Выше среднего – 5 человек (50%);

Средний уровень – 4 человека (40%).



Анализ результатов показал, что 50 % обучающихся СГ выполнили данное задание на уровне выше среднего, а 40% детей СГ на среднем уровне. Среди детей СГ ни один не выполнил задание ниже среднего и низком.

### Диагностическое задание №3

**Обследование чтения и письма под редакцией А.И. Смирнова  
(Дидактические игры на развитие буквенного гнозиса).**

#### Игра «Секреты букв»

Оценка баллов за данную методику будет оцениваться по следующим критериям:

- 3 балла – выше среднего;
- 2 балла – средний уровень;
- 1 балл – ниже среднего;
- 0 баллов – низкий уровень.

Экспериментальная группа (ЭГ)			Сравнительная группа (СГ)	
№	Имя ребенка	Баллы	Имя ребенка	Баллы
1.	Дима Т.	средний	Мария Л.	выше среднего
2.	Мадина С.	ниже среднего	Лера Д.	средний
3.	Майя П.	средний	Влад Д.	выше среднего
4.	Федор Ч.	ниже среднего	Катя М.	выше среднего
5.	Софья Л.	низкий	Адам М.	средний
6.	Кристина П.	средний	Наталия С.	выше среднего
7.	Руслан Т.	низкий	Дарья М.	средний
8.	Анна Ф.	ниже среднего	Артём Т.	выше среднего

<b>9.</b>	Миша К.	низкий	Софико К.	средний
<b>10.</b>	Соня Л.	низкий	Саша Т.	выше среднего

### **Экспериментальная группа (ЭГ):**

Средний уровень – 3 человека (30%);

Ниже среднего – 3 человека (30%);

Низкий уровень – 4 человека (40%).

Анализ результатов позволил сделать вывод о том что, 60% испытуемых ЭГ выполнили диагностическое задание № 3 на среднем уровне (30%) и на уровне ниже среднего (30%). 40 % испытуемых выполнили задание на низком уровне. Ни один из испытуемых ЭГ не выполнил задание на уровнях выше среднего или высоким.

### **Сравнительная группа (СГ):**

Выше среднего – 6 человек 60 %;

Средний уровень – 4 человека 40%.

Анализ результатов установил, что 60% обучающихся СГ выполнили данное задание на уровне выше среднего, а 40% детей СГ на среднем уровне. Среди детей СГ ни один не выполнил данное задание ниже среднего и низком уровнях.

### **Диагностическое задание №4**

**Обследование чтения и письма под редакцией А.И. Смирнова  
(Дидактические игры на развитие буквенного гнозиса).**

#### **Игра «Буквы в зеркале»**

Оценка баллов за данную методику будет оцениваться по следующим критериям:

3 балла – выше среднего;

2 балла – средний уровень;

1 балл – ниже среднего;

0 баллов – низкий уровень.

Экспериментальная группа (ЭГ)			Сравнительная группа (СГ)	
№	Имя ребенка	Баллы	Имя ребенка	Баллы
1.	Дима Т.	средний	Мария Л.	выше среднего
2.	Мадина С.	ниже среднего	Лера Д.	выше среднего
3.	Майя П.	низкий	Влад Д.	средний
4.	Федор Ч.	средний	Катя М.	выше среднего
5.	Софья Л.	средний	Адам М.	средний
6.	Кристина П.	низкий	Наталия С.	выше среднего
7.	Руслан Т.	низкий	Дарья М.	средний
8.	Анна Ф.	ниже среднего	Артём Т.	выше среднего
9.	Миша К.	ниже среднего	Софико К.	средний
10.	Соня Л.	ниже среднего	Саша Т.	выше среднего

#### **Экспериментальная группа (ЭГ):**

Средний уровень – 3 человека (30%);

Ниже среднего – 4 человека (40%);

Низкий уровень – 3 человека (30%).

Анализ результатов показал, что 60% испытуемых ЭГ выполнили диагностическое задание № 4 на среднем (30%) и низком (30%) уровнях. 40% испытуемых выполнили задание на уровне ниже среднего. Ни один из испытуемых ЭГ не выполнил задание на уровнях выше среднего или высоком.

### **Сравнительная группа (СГ):**

Средний уровень – 4 человека (40%);

Выше среднего – 6 человек (60%).

Анализ результатов позволил сделать вывод, что 60% обучающихся СГ выполнили данное задание на уровне выше среднего, а 40% детей СГ на среднем уровне. Среди детей СГ ни один не выполнил задание ниже среднего и низком уровнях.

### **Диагностическое задание №5**

**Обследование чтения и письма под редакцией А.И. Смирнова  
(Дидактические игры на развитие буквенного гнозиса).**

**Игра «Узнай меня» (узнавание букв в неправильном положении).**

Оценка баллов за данную методику будет оцениваться по следующим критериям:

3 балла – выше среднего;

2 балла – средний уровень;

1 балл – ниже среднего;

0 баллов – низкий уровень.

<b>Экспериментальная группа (ЭГ)</b>			<b>Сравнительная группа (СГ)</b>	
<b>№</b>	<b>Имя ребенка</b>	<b>Баллы</b>	<b>Имя ребенка</b>	<b>Баллы</b>
<b>1.</b>	Дима Т.	низкий	Мария Л.	средний
<b>2.</b>	Мадина С.	ниже среднего	Лера Д.	выше среднего
<b>3.</b>	Майя П.	средний	Влад Д.	выше среднего
<b>4.</b>	Федор Ч.	ниже среднего	Катя М.	выше среднего
<b>5.</b>	Софья Л.	ниже среднего	Адам М.	средний
<b>6.</b>	Кристина П.	средний	Наталья С.	выше среднего
<b>7.</b>	Руслан Т.	средний	Дарья М.	средний

<b>8.</b>	Анна Ф.	низкий	Артём Т.	выше среднего
<b>9.</b>	Миша К.	низкий	Софико К.	средний
<b>10.</b>	Соня Л.	средний	Саша Т.	выше среднего

**Экспериментальная группа (ЭГ):**

Средний уровень – 4 человека (40%);

Ниже среднего – 3 человека (30%);

Низкий уровень – 3 человека (30%).

Анализ результатов показал, что 60 % испытуемых ЭГ выполнили задание № 5 на низком (30%) и ниже среднего (30%) уровнях. 40% испытуемых выполнили задание на среднем уровне. Ни один из испытуемых ЭГ не выполнил задание на уровнях высоком или выше среднего.

**Сравнительная группа (СГ):**

Средний уровень – 3 человека (30%);

Выше среднего – 6 человек (60%).

Анализ результатов установил, что 60 % обучающихся СГ выполнили задание на уровне выше среднего, а 30% детей СГ на среднем уровнях. Среди детей СГ никто не выполнил данное задание низким и ниже среднего уровнях.

**Выводы по второй главе**

Таким образом, трудности в овладении процессом письма младшими школьниками, обусловлены недоразвитием фонематического восприятия, смешением близких звуков в произношении, сложностью овладения зрительным образом буквы, смешением букв по кинетическому подобию (буквы, имеющие одинаковый первый орфографический элемент, заменены букв). По всем проведенным диагностическим методикам результаты показали, что у детей с оптической дисграфией результаты значительно ниже

чем у обычных сверстников того же возраста. Анализ литературы, результаты констатирующего эксперимента выявили необходимость проведения специальной коррекционной работы по преодолению и недостатку оптической дисграфии. С этой целью был организован и проведен обучающий эксперимент. Раннее выявление типичных нарушений письма у младших школьников станет помощью в обучении.

### **3 глава Логопедическая работа по коррекции оптической дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы.**

#### **3.1 Цели задачи и организация обучающего эксперимента;**

**Цель** – логопедический процесс по коррекции оптической дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы.

**Задачи:** 1) Подобрать игры, задания и упражнения для преодоления недостатков оптической дисграфии у детей экспериментальной группы;

2) Провести коррекционно-логопедическую работу по формированию оптической дисграфии у младших школьников;

3) Провести анализ результатов проведенной коррекционно-логопедической работы с детьми экспериментальной группы;

4) Сделать обобщающий вывод.

**Организация обучающего эксперимента:** Анализ литературы и результаты констатирующего эксперимента показали, что необходимо проводить коррекционную работу по преодолению оптической дисграфии у обучающихся младшего школьного возраста в общеобразовательных учреждениях. Обучающий эксперимент проводился в групповой форме работы. 2 раза в неделю. Коррекционная работа проводилась не менее 4 месяцев в логопедическом кабинете. Занятия проводились в одно и то же время, еженедельно.

### **3.2 Содержание обучающего эксперимента**

Планирование коррекционной работы направлено на формирование достаточного уровня развития оптико-пространственных представлений, необходимых для усвоения зрительных образов букв и, главным образом, для различения сходных по начертанию букв.

**Цель:** предупредить и устранить предпосылки оптической дисграфии у младших школьников.

**Задачи:**

- подобрать материал по теме;
- определить основные направления коррекционной работы при оптической дисграфии;
- выбрать наиболее эффективные методы работы для устранения нарушений

**Для преодоления оптической дисграфии необходимо проводить последовательную и систематическую коррекционную работу по ниже представленным направлениям:**

1. Формирование оптического восприятия, различение цвета, формы и размера (зрительный гнозис);
2. Увеличение визуальной памяти;
3. Развитие пространственно-временных представлений;
4. Расширение зрительного и слухового анализа и синтеза;
5. Улучшение графомоторики, овладение графической символикой;
6. Дифференциация букв по зрительному и кинетическому подобию.

Название игры	Ход игры	Примерный материал
«Геометрические фигуры»	<p>Детям предлагаются карточки с рисунками, состоящими из геометрических фигур.</p> <p>Задания для учащихся:</p> <p>определить, сколько треугольников, квадратов, кругов, ромбов, прямоугольников и.т.д. есть на карточках;</p> <p>- Подобрать к геометрической фигуре предмет нужной формы.</p>	см. Приложение 6
“Найди цвет”	Подобрать картинки по цветному фону.	см. Приложение 7
“Большой – маленький”	- Назови противоположные	см. Приложение 8



	<p>по смыслу слова;</p> <p>- Расставить предметы в порядке увеличения размера, начиная с наименьшего;</p> <p>- Расставить предметы в порядке уменьшения размера, начиная с наибольшего.</p>	
“Найди различия”	<p>- даны 2 рисунка нужно найти между ними различия и показать их;</p> <p>- дается картинка для запоминания на одну минуту, после чего картинка закрывается и необходимо воспроизвести в памяти, что на</p>	см. Приложение 9

	ней было нарисовано.	
“Право-лево”	- Дается картинка, на которой нарисована девочка, вокруг нее расположены предметы, необходимо указать и назвать предметы, которые находятся справа и слева от нее; - На картинке представлены предметы, нужно определить, что находится справа, наверху, слева, посередине и.т.д.	см. Приложение 10
“Что нарисовал художник?”	Узнать и назвать, что нарисовано в незаконченных изображениях предметов.	см. Приложение 11
«По строчкам»	Дорисуй элементы по	см. Приложение 12

	образцу в каждой сточке.	
Дифференциация букв а-о	Вставь буквы а-о пропущенные в словах. Составить и записать из двух столбиков словосочетания.	зап...мнил к...нь пл...чет к...шки ск...чет ск...зку ск...рый п...езд сп...ли пл...кса
Дифференциация букв и-у	Подбери и запиши слова наоборот. Выдели буквы и – у.	широкий твёрдый бесполезный неряшливый грязный
Дифференциация букв п-т	У буквы п 2 ножки, а у буквы т 3. Расколдуй слова, прочитай и запиши их.	За2ки ша2ка 2альзо бо3инки 2уховик 3уфли са2оги 2ла3ье
Дифференциация букв ж-х	Из приведённых ниже слогов выбери слоги	ха, хо, жу, хи, хе, же, ху, жу, ах, аж, ух, уж, их, ех, аж,

	только с буквой «х». Запиши их.	яж, хя, ёж, хё, хю, хе.
Дифференциация букв в-д	Вписать пропущенные букв в и д. На доске и на карточках в следующих словах вставить пропущенные буквы.	..аленки, кро..ать, пру..ы , холо..а, о..у..анчик, поли..ает, за..о..ы, пого..а, за..о..ная, по..о..ок.
Дифференциация букв х-ж «Расшифровка»	Буква х – 2 элемента, а буква ж – 3 элемента. Называю цифры 2 или 3, а ученики записывают буквы х или ж.	2 3 2 3 3 3 2 3 2 2 2 2
Дифференциация букв л-я	Вставьте недостающую букву и подчеркните её (л-я).	Мо...око, ..года, ..ма, ..авка, ..одка, го..ова, ..ужа, ..корь, ..и..и..,

		<p>..ото,  за..ц,  ..ес,  ..ошадь,  ..блоко,  пр..ник.</p>
<p>Дифференциация букв  и-ш</p>	<p>У буквы И две палочки с закруглением внизу, а у буквы Ш – три;  Спишите предложение в тетрадь, вставьте вместо цифр буквы.  Подчеркнуть букву Ш синим карандашом, а букву И-красным.</p>	<p>см. Приложение 13</p>

Экспериментальная работа проводилась последовательно, включающая 15 игр по 2 игры в неделю в течение 4 месяцев. Каждая игра предназначена для узнавания, понимания и повышение уровня письма у детей младших школьников.

Игры представлены в таблице 3.2, демонстрационный материал – в приложениях 6,7,8,9,10,11,12,13.

Динамику уровня развития следует отслеживать с помощью повторного методического комплекса, который проводится на констатирующем этапе эксперимента. С точки зрения качества, ожидается, что дети будут лучше владеть оптико-пространственными представлениями, лучше зрительно запоминать буквенные изображения, подбирать нужные буквы в словах, словосочетаниях и предложениях и правильно применять их на письме.

### **3.3 Результат обучающего эксперимента (констатирующий эксперимент)**

Анализ методик, проводимых после занятий с детьми по формированию оптико-пространственных представлений, показал, что дети стали лучше и правильнее выполнять задания, стали понимать, чем отличаются сходные по написанию буквы и стали правильно использовать их на практике.

#### **Диагностическое задание №1**

Проба Хеда на пространственную организацию движений.  
Наглядный вариант пробы Хеда.

Оценка баллов за данную методику будет оцениваться по следующим критериям:

- 3 балла – выше среднего;
- 2 балла – средний уровень;
- 1 балл – ниже среднего;
- 0 баллов – низкий уровень.

Экспериментальная группа (ЭГ)			Сравнительная группа (СГ)	
№	Имя ребенка	Баллы	Имя ребенка	Баллы
1.	Дима Т.	выше среднего	Мария Л.	выше среднего
2.	Мадина С.	средний	Лера Д.	выше среднего
3.	Майя П.	средний	Влад Д.	средний
4.	Федор Ч.	ниже среднего	Катя М.	средний
5.	Софья Л.	средний	Адам М.	выше среднего
6.	Кристина П.	выше среднего	Наталия С.	выше среднего
7.	Руслан Т.	ниже среднего	Дарья М.	средний
8.	Анна Ф.	низкий	Артём Т.	выше среднего
9.	Миша К.	низкий	Софико К.	выше среднего
10.	Соня Л.	выше среднего	Саша Т.	средний

**Экспериментальная группа (ЭГ):**

Выше среднего – 3 человека (30%);

Средний уровень – 3 человека (30%);

Ниже среднего – 1 человека (10%);

Низкий уровень – 2 человека (20%).

В ходе повторного проведения методики результат показал, что 60% испытуемых ЭГ выполнили задание №1 на уровне выше среднего (30%), и среднего (30%), 1 человек показал уровень ниже среднего (10%) и 2 человека низки (20%). Можно сделать вывод о том, что большинство детей ЭГ показали

уровни выше среднего и средний, что говорит об улучшении показателей результата.

**Сравнительная группа (СГ):**

Выше среднего – 6 человек (60%);

Средний уровень – 4 человек (40%).

Результаты показали, что 60 % обучающихся СГ выполнили данное задание на вышесреднем уровне, а 40% детей с СГ на среднем уровне. Дети СГ показали свои результаты на том же уровне.

**Диагностическое задание №2**

**Диагностика письменной речи обучающихся по методике Иншаковой О.Б.**

Оценка баллов за данную методику будет оцениваться по следующим критериям:

3 балла – выше среднего;

2 балла – средний уровень;

1 балл – ниже среднего;

0 баллов – низкий уровень.

Экспериментальная группа (ЭГ)			Сравнительная группа (СГ)	
№	Имя ребенка	Баллы	Имя ребенка	Баллы
1.	Дима Т.	средний	Мария Л.	выше среднего
2.	Мадина С.	средний	Лера Д.	средний
3.	Майя П.	выше среднего	Влад Д.	выше среднего
4.	Федор Ч.	средний	Катя М.	выше среднего
5.	Софья Л.	ниже среднего	Адам М.	средний
6.	Кристина П.	выше среднего	Наталия С.	выше среднего
7.	Руслан Т.	средний	Дарья М.	средний
8.	Анна Ф.	средний	Артём Т.	средний



<b>9.</b>	Миша К.	низкий	Софико К.	средний
<b>10.</b>	Соня Л.	средний	Саша Т.	выше среднего

**Экспериментальная группа (ЭГ):**

Выше среднего – 2 человека (20%);

Средний уровень – 6 человека (60%);

Ниже среднего – 1 человека (10%);

Низкий уровень – 1 человек (10%).

В ходе повторного проведения методики результат показал, что 20% испытуемых ЭГ выполнили задание № 2 на уровне ниже среднего (10%), и низком (10%), 20% показали уровень выше среднего и 60% средний уровни. Можно сделать вывод о том, что большинство детей ЭГ показали уровни выше среднего и средний, что говорит об улучшении показателей результата.

**Сравнительная группа (СГ):**

Выше среднего – 5 человек (50%);

Средний уровень – 4 человека (40%).

Анализ результатов показал, что 50 % обучающихся СГ выполнили данное задание на уровне выше среднего, а 40% детей СГ на среднем уровне. Дети СГ показали свои результаты на прежних уровнях.

**Диагностическое задание №3**

**Обследование чтения и письма под редакцией А.И. Смирнова (Дидактические игры на развитие буквенного гнозиса).**

**Игра «Секреты букв»**

Оценка баллов за данную методику будет оцениваться по следующим критериям:

3 балла – выше среднего;

2 балла – средний уровень;

1 балл – ниже среднего;

0 баллов – низкий уровень.

Экспериментальная группа (ЭГ)			Сравнительная группа (СГ)	
№	Имя ребенка	Баллы	Имя ребенка	Баллы
1.	Дима Т.	выше среднего	Мария Л.	выше среднего
2.	Мадина С.	средний	Лера Д.	средний
3.	Майя П.	выше среднего	Влад Д.	выше среднего
4.	Федор Ч.	средний	Катя М.	выше среднего
5.	Софья Л.	ниже среднего	Адам М.	средний
6.	Кристина П.	выше среднего	Наталия С.	выше среднего
7.	Руслан Т.	средний	Дарья М.	средний
8.	Анна Ф.	ниже среднего	Артём Т.	выше среднего
9.	Миша К.	низкий	Софико К.	средний
10.	Соня Л.	низкий	Саша Т.	выше среднего

**Экспериментальная группа (ЭГ):**

Выше среднего – 3 человека (30%);

Средний уровень – 3 человека (30%);

Ниже среднего – 2 человека (20%);

Низкий уровень – 2 человека (20%).

В ходе повторного проведения методики результат показал, что 60% испытуемых ЭГ выполнили задание № 3 на уровне выше среднего (30%), и среднем (30%), 40% показали уровень ниже среднего (20%) и низком (20%). Можно сделать вывод о том, что большинство детей ЭГ показали уровни средний и выше среднего, что говорит об улучшении показателей результата.

### **Сравнительная группа (СГ):**

Выше среднего – 6 человек 60 %;

Средний уровень – 4 человека 40%.

Анализ результатов установил, что 60% обучающихся СГ выполнили данное задание на уровне выше среднего, а 40% детей СГ на среднем уровне. Дети СГ показали свои прежние результаты.

### **Диагностическое задание №4**

**Обследование чтения и письма под редакцией А.И. Смирнова  
(Дидактические игры на развитие буквенного гнозиса).**

### **Игра «Буквы в зеркале»**

Оценка баллов за данную методику будет оцениваться по следующим критериям:

3 балла – выше среднего;

2 балла – средний уровень;

1 балл – ниже среднего;

0 баллов – низкий уровень

<b>Экспериментальная группа (ЭГ)</b>			<b>Сравнительная группа (СГ)</b>	
<b>№</b>	<b>Имя ребенка</b>	<b>Баллы</b>	<b>Имя ребенка</b>	<b>Баллы</b>
<b>1.</b>	Дима Т.	выше среднего	Мария Л.	выше среднего
<b>2.</b>	Мадина С.	средний	Лера Д.	выше среднего
<b>3.</b>	Майя П.	низкий	Влад Д.	средний
<b>4.</b>	Федор Ч.	выше среднего	Катя М.	выше среднего
<b>5.</b>	Софья Л.	выше среднего	Адам М.	средний
<b>6.</b>	Кристина П.	ниже среднего	Наталия С.	выше среднего
<b>7.</b>	Руслан Т.	низкий	Дарья М.	средний

<b>8.</b>	Анна Ф.	средний	Артём Т.	выше среднего
<b>9.</b>	Миша К.	средний	Софико К.	средний
<b>10.</b>	Соня Л.	ниже среднего	Саша Т.	выше среднего

**Экспериментальная группа (ЭГ):**

Выше среднего – 3 человека (30%);

Средний уровень – 3 человека (30%);

Ниже среднего – 2 человека (20%);

Низкий уровень – 2 человека (20%).

В результате повторного проведения методики было установлено, что 60% испытуемых ЭГ выполнили задание № 4 на уровне выше среднего (30%), и среднем (30%), 40% показали уровень ниже среднего (20%) и низком (20%). Можно сделать вывод о том, что большинство детей ЭГ показали уровни средний и выше среднего, что говорит об улучшении показателей результата.

**Сравнительная группа (СГ):**

Средний уровень – 4 человека (40%);

Выше среднего – 6 человек (60%).

Анализ результатов установил, что 60% обучающихся СГ выполнили данное задание на уровне выше среднего, а 40% детей СГ на среднем уровне. Дети СГ показали свои прежние результаты.

## Диагностическое задание №5

Обследование чтения и письма под редакцией А.И. Смирнова  
(Дидактические игры на развитие буквенного гнозиса).

Игра «Узнай меня» (узнавание букв в неправильном положении).

Оценка баллов за данную методику будет оцениваться по следующим критериям:

3 балла – выше среднего;

2 балла – средний уровень;

1 балл – ниже среднего;

0 баллов – низкий уровень.

Экспериментальная группа (ЭГ)			Сравнительная группа (СГ)	
№	Имя ребенка	Баллы	Имя ребенка	Баллы
1.	Дима Т.	низкий	Мария Л.	средний
2.	Мадина С.	средний	Лера Д.	выше среднего
3.	Майя П.	выше среднего	Влад Д.	выше среднего
4.	Федор Ч.	средний	Катя М.	выше среднего
5.	Софья Л.	средний	Адам М.	средний
6.	Кристина П.	выше среднего	Наталия С.	выше среднего
7.	Руслан Т.	выше среднего	Дарья М.	средний
8.	Анна Ф.	ниже среднего	Артём Т.	выше среднего
9.	Миша К.	низкий	Софико К.	средний
10.	Соня Л.	средний	Саша Т.	выше среднего

### **Экспериментальная группа (ЭГ):**

Выше среднего – 3 человека (30%);

Средний уровень – 3 человека (30%);

Ниже среднего – 1 человека (10%);

Низкий уровень – 2 человека (20%).

В результате повторного проведения методики было установлено, что 60% испытуемых ЭГ выполнили задание № 5 на уровне выше среднего 30% и среднем (30%), 20% низкий и 10 % ниже среднего уровнях. Можно сделать вывод о том, что большинство детей ЭГ показали уровни средний и выше среднего, что говорит об улучшении показателей результата.

### **Сравнительная группа (СГ):**

Средний уровень – 3 человека (30%);

Выше среднего – 6 человек (60%).

Анализ результатов установил, что 60 % обучающихся СГ выполнили задание на уровне выше среднего, а 30% детей СГ на среднем уровнях. Дети СГ показали свои прежние результаты на том же уровне.

## **Вывод по 3 главе**

Таким образом, исследование показало, что занятия, проводимые с детьми школьного возраста по формированию оптико-пространственных представлений, способствовали развитию понимания и употребления правильных букв на письме, то есть умения детей правильно выбирать и различать буквы в словах, фразы и предложения с их сходством и письменными элементами. По итогам контрольного этапа эксперимента можно говорить о положительной динамике зрительно-пространственного представления. Прежде всего, у школьников выше уровень самостоятельности, концентрации и внимания при выполнении заданий, что связано с редким использованием школьниками посторонней помощи. На основании

исследования мы видим, что выбранные и проведенные нами уроки были эффективными. После закрепления пройденного материала дети учились дополнять пропущенные элементы в букве, находить правильно изображенные буквы среди других и определять количество букв, указанных в различных пространственных положениях.

### **Заключение**

Теме нарушения письма у детей отведено немалое число разборов изданий, но важность ее овладения не уменьшается. Заинтересованность ученых привела к значительным факторам такого рода как:

- высокая популярность внутри учеников младших классов, нарушений постижения письмом и его дальнейшего перехода в стойкую дисграфию;
- потребность строения нынешнего предупреждения, детального распознавания и результативной корректировки нарушения письма;

Подводя итог работе, следует отметить, что дислексия и дисграфия уже давно вышли за рамки педагогической проблемы, они представляют собой не только педагогическую, но и нейропсихологическую и медицинскую проблему. Педагогика, логопедия и медицина положены в комплексе, для сбора собирать нужную коррекционную базу предупреждения и поправки вербальных ошибок при письме у учащихся начальной и средней школы. А. Корнев утверждает, что дислексия и дисграфия являются видами умственной отсталости, имеющими одно общее свойство - способность вызывать прочные трудности в овладении письмом и чтением. На базе извлеченных данных получены намеченные заключения:

1. Осознание механизмов дисграфии и ее плодотворной корректировки нуждается в психолого-педагогическом изучении определенных орфографических ошибок, свойств устной речи и вдобавок нейропсихологического разбора иных психических функций школьников.

2. Младшие школьники с дисграфией, выражают различную группу по характеру нарушения письма, специфики устной речи и прочих психических функций.

3. Сопряженный (психолого-педагогический и нейропсихологический) доступ к разбору дисграфии у детей, допускает возможность раскрыть логическую взаимосвязь между определенными ошибками письма, характерности устной речи и остальными психологическими работами.

4. Различия в патогенезе специфических нарушений письма и других ВПФ, выявленных у младших школьников, ограничивают желание отдельного доступа к регуляторному процессу, по одолению дисграфии у детей, нарушения устной речи и прочих психических функций.



## Список литературы

1. Аманатова М.М. Обзор нарушений чтения и письма у учащихся общеобразовательных школ / Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материалы II международной конференции Российской ассоциации дислексии. - М. изд-во МСГИ, 2006г., с.10-13.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход.- С-Пб: Питер, 2008.- 236 с.
3. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму // Современные подходы к диагностике коррекции речевых расстройств / Отв. Ред. М.Г. Храковская.- СПб.: Изд-во С.-Пб. Ун-та, 2001, с.195-213.
4. Барылкина, Л. П. Эти трудные согласные: Как помочь ребенку с нарушениями процесса письма и чтения: Пособие для учителей, логопедов и родителей [Текст] / Л.П. Барылкина, И.П. Матраева, Л.А.Обухова; -- М.: 5 за знания, 2005. -- 128 с.
5. Безруких М.М. Этапы формирования навыка письма. / М.М. Безруких. - М.: Просвещение, 2003.
6. Воронкова, В. В. Обучение грамоте и правописанию в 1 - 4 классах вспомогательной школы: методическое пособие [Текст] / В. В. Воронкова - М.: Просвещение, 1988.- 187с.
7. Волоскова Н.Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов / Н.Н. Волоскова. - М., 1996.
8. Гайдина, Л. И., Обухова, Л. А. Логопедические упражнения: исправление нарушений письменной речи в 1-4 классах[Текст] / Л. И. Гайдина, Л. А. Обухова- М.: Вако, 2007.-42с.;
9. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. - М.: Просвещение, 2000.

10. Дурова, Н. В. Фонематика. Как научить детей слышать и правильно произносить звуки. Методическое пособие [Текст] / Н. В. Дурова - М.: Мозаика-Синтез, 2000.-112с.
11. Ефименкова, Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия. : методическое пособие по коррекции письменной речи [Текст] / Л. Н. Ефименкова - М.: Книголюб, 2006. - 144с.
12. Ефименкова, Л. Н., Садовникова, И. Н. Формирование связной речи у детей олигофренов: пособие для логопеда [Текст] /Л. Н. Ефименкова - М.: Просвещение, 1970.-160с.
13. Ефименкова, Л. Н., Садовникова, И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей: методическое пособие [Текст] /Л. Н. Ефименкова. М.: Просвещение, 1972.-206с.
14. Егоров Т.Г. Психофизиология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров. - М., 1953.
15. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе / О.В. Елецкая. - М., 2007.;
16. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей / Н.С. Жукова. - М., 1994.
17. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений [Текст] / А.Г. Зикеев. - М.: Издательский центр «Академия», 2007.- 200с.
18. Ишимова О.А., Алмазова А.А. Развитие речи. Письмо. Различаю твёрдые и мягкие согласные звуки. Правильно пишу. Тетрадь-помощница. Пособие для учащихся начальных классов.- М.: Просвещение, 2014.- с. 126.
19. Казанская, В. Л. Шматко, Н. Д. Дидактические игры и упражнения по развитию слухового восприятия//Дефектология 2002, №5 с 75 -86.

20. Калабух, Т. В., Клейменова, Е.В. Коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками в специальных (коррекционных) классах: учебно-методическое пособие для учителей специальных (коррекционных) классов VII вида [Текст] / Т. В. Калабух, Е. В. Клейменова. - Новокузнецк Издательство МОУ ДПО ИПК, 2008. - 109с.
21. Каморина, Е. А., Логопедическая работа с младшими школьниками при нарушении чтения и письма, обусловленные смешением букв по кинестетическому сходству// Логопед, 2007.-№2-с.35-42.
22. Карасева, И. Л., Анализ специфических ошибок письма учащихся начальных классов// Школьный логопед - 2005-№3(6).с.27-3.;
23. Ковшиков, В. А., Исправление нарушений различных звуков: методы и дидактические материалы [Текст] / В. А. Ковшиков.- СПб. : КАРО, 2006-128с.
24. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учебное пособие для студентов [Текст] / Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др.: под ред. Г.Ф. Кумариной.- М.: Издательский центр «Академия», 2001-320с.;
25. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение): методическое пособие для логопедов [Текст] А. Н. Корнев. - Сан.- Петербург, Издательский Дом «М и М», 1997.- 286с.;
26. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. - М.: СПб, 1995.;
27. Коррекция оптической дисграфии у младших школьнико, конспекты логопедических занятий, Яцель О.С., 2013
28. Лалаева, Р.И. Дисграфия. Хрестоматия по логопедии [Текст] /Р. И. Лалаева .- М.: ВЛАДОС, 1997.-542с.
29. Лалаева, Р. И., Венедиктова, Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: методическое

- пособие [Текст] /Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. - Сан.- Петербург. Изд-во «Союз», 2003.-224с.
30. Лалаева, Р. И. Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы.: пособие для логопедов[ Текст] /Р. И. Лалаева. - М.: Просвещение, 1978.- 298с.
31. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. Фак. Пед. Вузов [Текст] / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. -- М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998. - 680 с.
32. Логопедия: учебник для вузов / под ред.Л.С. Волковой.5-е изд., перераб. и доп. - М.: ВЛАДОС, 2004.
33. Лурия, А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учебное пособие[Текст] /А. Р. Лурия. - М.: Академия, 2002. -352с.
34. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – 3-е изд. – М.: Академический Проект, 2005. – 512с.
35. Мазанова, Е. В. , Логопедия Коррекция оптической дисграфии. Конспекты для логопедов [Текст] / Е. В. Мазанова. - М.: ООО «Аквариум принт», 2006. - 88с.
36. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопеда [Текст] / Е.В. Мазанова. М. : Издательство ГНОМ и Д, 2006. – 136
37. Мисаренко Г.Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков / Г. Мисаренко // Логопед.- 2004.-№2. - с.4-14.
38. Муравьева, Н. Н.. Логопедическая работа с первоклассниками, имеющими недостатки речи и письма// Недостатки речи и письма у детей: из опыта логопедической работы [Текст] / Под редакцией Р. Е. Левиной. - М.: Издательство Академии Педагогических Наук РСФСР, 1956 - с.

39. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников (протоколы обследования), Ахутина Т. В., Иншакова О. Б.
40. Основы теории и практики логопедии. : пособие для логопедов [Текст] / Под ред. Левиной Р. Е. - М.: Просвещение, 1968. -479с.
41. Парамонова Л.Г., Предупреждение и устранение дисграфий у детей [Текст] /Л.Г. Парамонова.- СПб.: Издательство «Союз», 2004- 240с.
42. Поволяева, М. А. справочник логопеда [Текст] / М. А. Поволяева.- Ростов-на-Дону.: Феникс, 2002.-448с.
43. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи у младших школьников.: методическое пособие для логопедов [Текст] /И. Н. Садовникова. - М.: ВЛАДОС, 1997.-276с.
44. Семаго И.Н. Формирование пространственных представлений у детей. Дошкольный и младший школьный возраст 6 метод. Пособие и комплект демонстрационных материалов / Н.Я. Семаго.- М.: Айрис-дидактика, 2007.- 112 с.
45. Семаго, Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы [Текст] / Н.Я. Семаго // Дефектология, 2000. - №1. – С. 46-51.
46. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования звукопроизношения, Детство-Пресс, 2006 г.
47. Спирина, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи: методическое пособие [Текст] /Л. Ф.Спирова . - М.: Педагогика, 1980.342с.
48. Степанова О. А. Профилактика школьных трудностей у детей: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 128с.
49. Сулова С.В. Моторная и оптическая дисграфия (диагностика, профилактика, коррекция) ж-л «Начальная школа» № 8, 2008

50. Уфимцева, Л. П., Самодурова, А. А., Ефимова О. Л., Современные подходы к организации логопедической работы в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида :методическое пособие [Текст] / Л. П.Уфимцева, А. А. Самодурова, О. Л. Ефимова.- Красноярск, 2007.- 72с.
51. Фотекова, Т. А., Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов [Текст] /Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. - М.: АРКТИ, 2002. -- 136 с: ил. - (Библиотека практикующего логопеда)
52. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. Методическое пособие.- М.: Айрис-пресс, 2007.- 96 с.
53. Цветкова, Л. С. Диагностика и коррекция нарушений письменной речи у детей: методическое пособие для логопедов [Текст] / Л. С Цветкова - М.2001.- 211с.
54. Чиркина, Г. В., Филичева Т. Б. Нарушения речи у детей: методическое пособие для логопедов [Текст] /Г. В.Чиркина, Т. Б. Филичева . - М., 1993.-321с
55. Чистякова О.В. 20 занятий по русскому языку для предупреждения дисграфии. 1 класс.-СПб.: Издательский Дом «Литера», 2015.-80 с.:ил.- (Серия «Азбука письма»).
56. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д.Б. Эльконин.- М.: ИНТОР, 1998.- 112 с.
57. Ястребова, А.В. Учителю о детях с недостатками речи. [Текст] / А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова; Изд. 2-е, - М.: АРКТИ, 1997. – 131
58. Ястребова, А. В., Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы: пособие для учителей-логопедов [Текст] / А. В. Ястребова. - М.: Просвещение., 1978.-104с.

59. Ястребова, А. В. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма [Текст] / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – М.: АРКТИ, 2007. – 360 с
60. Яструбинская, Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста [Текст]/ Логопедия, 2004.- №2(4).- 60-70с.

## Приложения

### Приложение 1

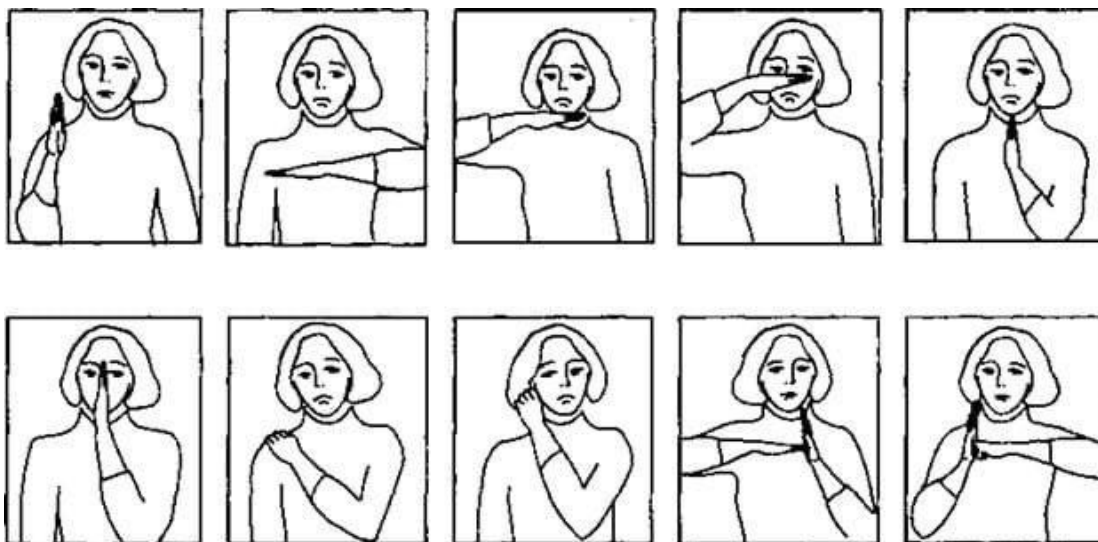


Рисунок 2.2 Исследование зрительно-пространственной организации движений (проба Хеда).



## Приложение 2

### Контрольные тексты 1 год обучения (2 класс)

#### Диктант

#### Начало учебного года:

##### Гроза

Стоит тёплый летний день. По небу плывёт большая туча. Вот ударил сильный гром. На землю упали первые капли. Полил дождик. Куда бежать? Вася и Юля укрылись под навесом.

#### Конец учебного года:

##### Кувшинки

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.

### 2 год обучения (3 класс)

#### Начало учебного года:

##### Диктант

##### Кувшинки

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.

#### Конец учебного года:

##### 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. Ёжик пробежал в своё жилище. Хлопочут усердные воробьи.

### 3 год обучения (4 класс)

#### Начало учебного года:

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. Ёжик пробежал в своё жилище. Хлопочут усердные воробьи.

#### Конец обучения:

Диктант

Бабочки на дорожке

Кусты и травы сгибаются от воды, а узкую тропинку уже высушило. Идешь – и только разноцветные камешки под ногами звенят. На тёплую дорожку вылетели белые, жёлтые, голубые бабочки. Крылья у бабочек в горошек, в крапинку, в полоску.

Я иду, а они порхают над головой. Живая пёстрая лента кружится волной и опускается на тропу. И только четыре бабочки с яркими крылышками взлетают вверх.

Обратно я иду после обеда. Трава просохла, раскрылись цветы. И бабочки прочь с нагретой солнцем тропинки.

#### Приложение 3

**П И Л Н В Б Г Т Ш Щ Ц Э З С К Ж Х Ю О Ъ Ы**

Найти изображение названной буквы и выложить ее из камушков?

Приложение 4

Ц У К Е Г Щ

З В Р П Э Р

У С Ъ Б Ю Ы

Д У К Е Г Щ

Э В Я Л Э Р

Ч С Р А Ю Р

Приложение 5

У  
А  
М

К  
С  
В

Б  
Д  
Я

Б  
У  
Р

Э  
В

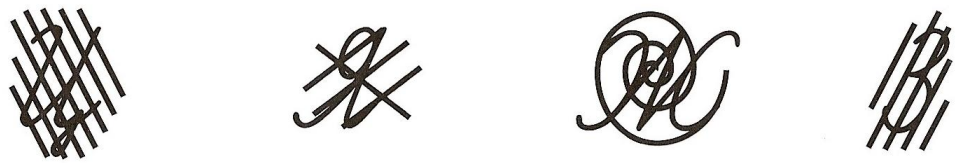
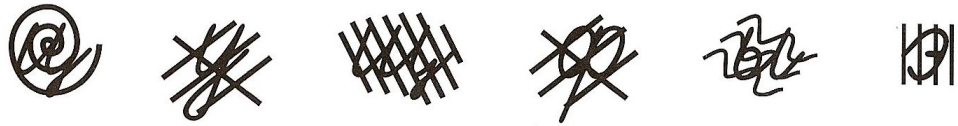
Л  
В  
Н

Ф  
М

Ж  
Т  
Ч

Х  
Ю

н	е	а	м	ë
т	о	з	р	и
б	л	ш	г	н
д	ю	ж		з
х	э	ь	с	а
ш	к	ч	в	з
ж	л	ц	й	ор



Ca Qz D

Al Fe Dz

Ep Dg Mh

ш у к с з ф

в р н м е а

ч ц д б о

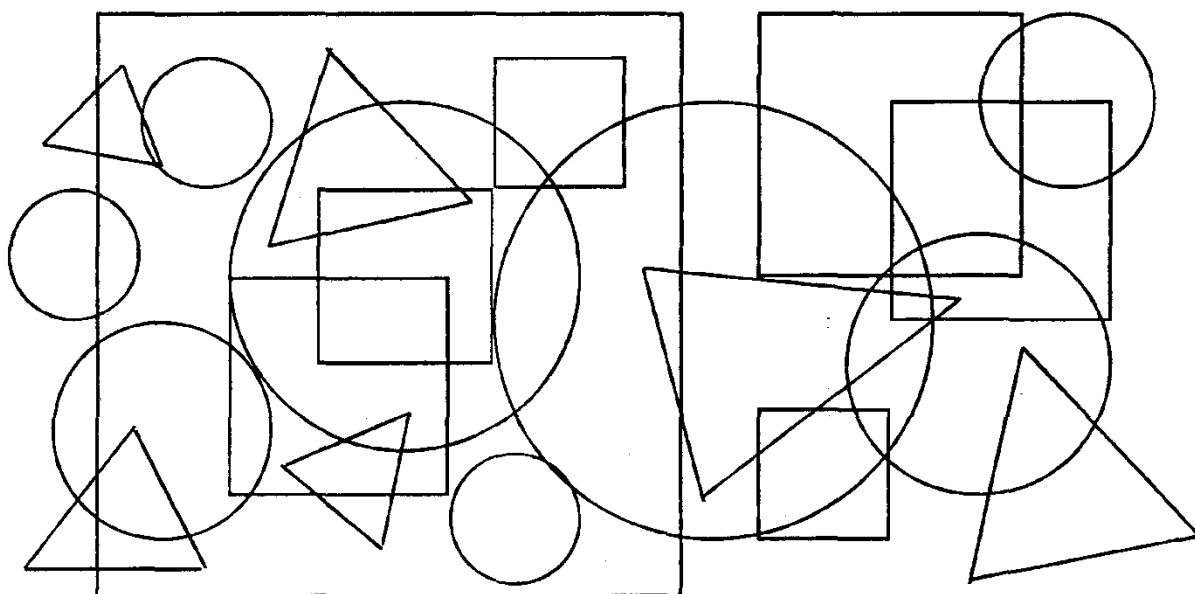
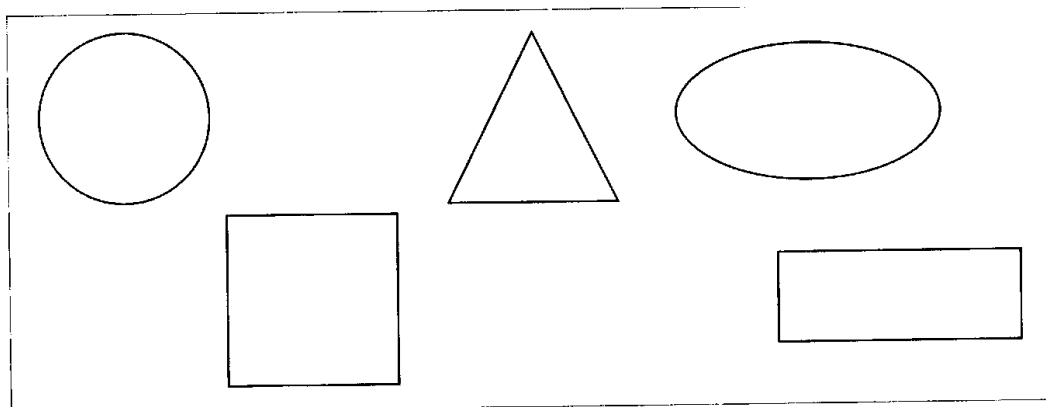
щ ъ љ э т з

д р л н э р

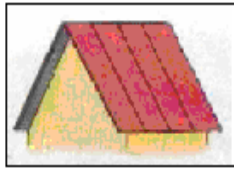
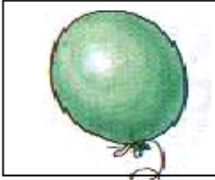
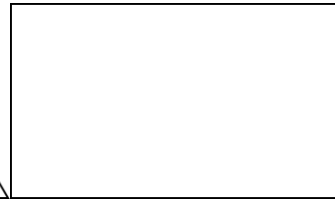
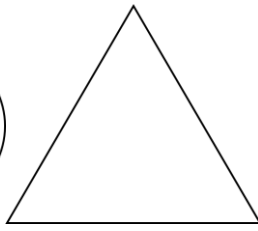
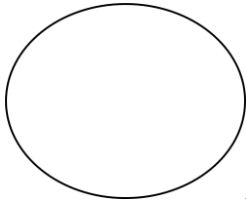
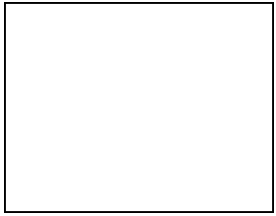
ы ю ь ѝ ю



Приложение 6

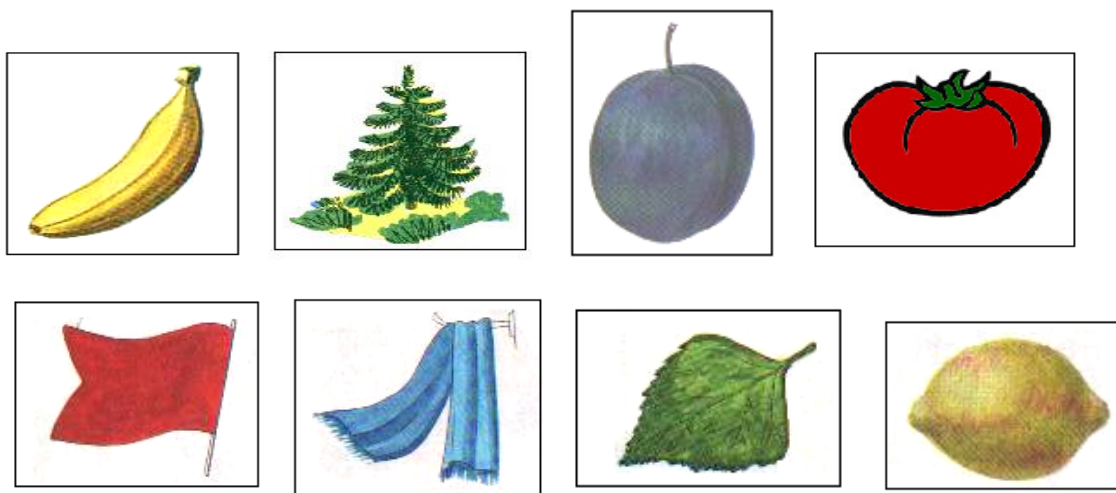
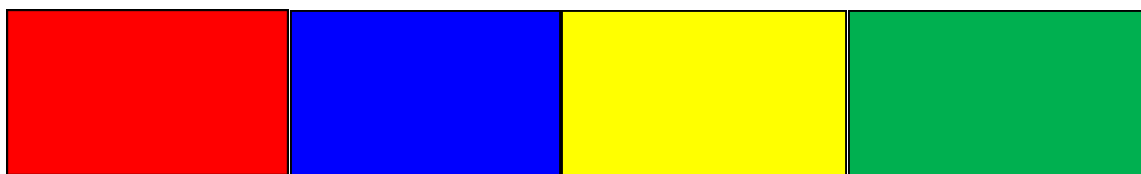


Какие фигуры нарисованы и сколько их?



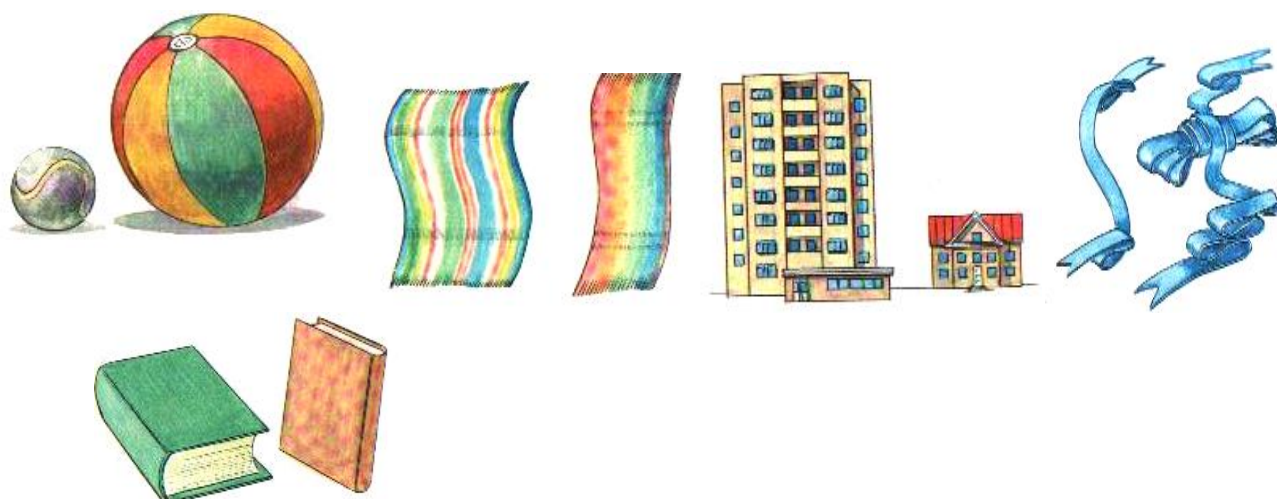
Разложи картинки, подходящие к нужной фигуре.

## Приложение 7



Разложи по цвету.

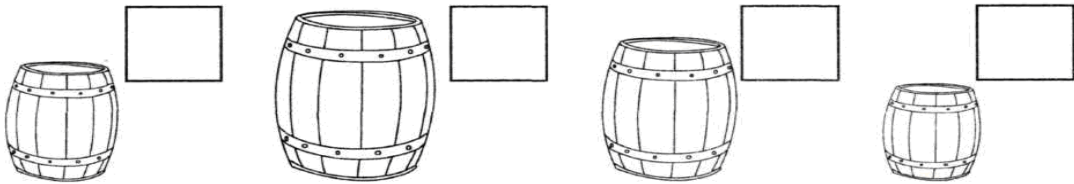
## Приложение 8



Назови противоположные слова по смыслу.

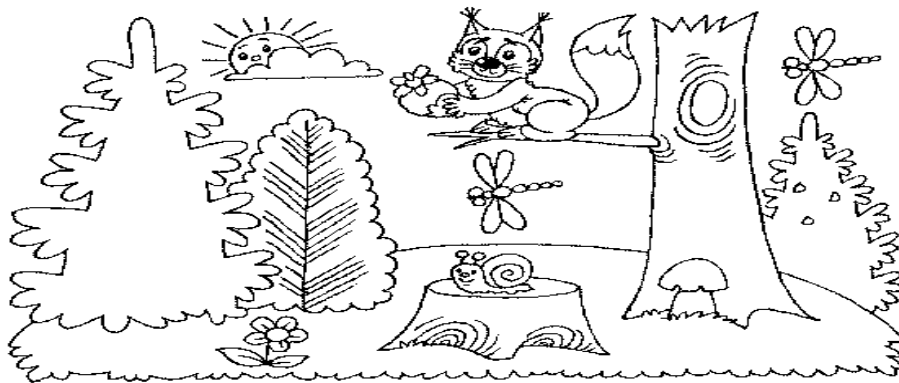
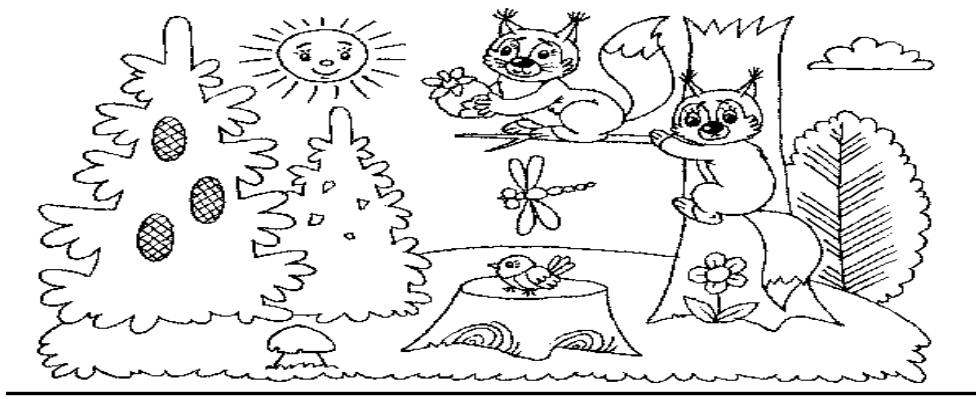


Укажи от большего к меньшему.

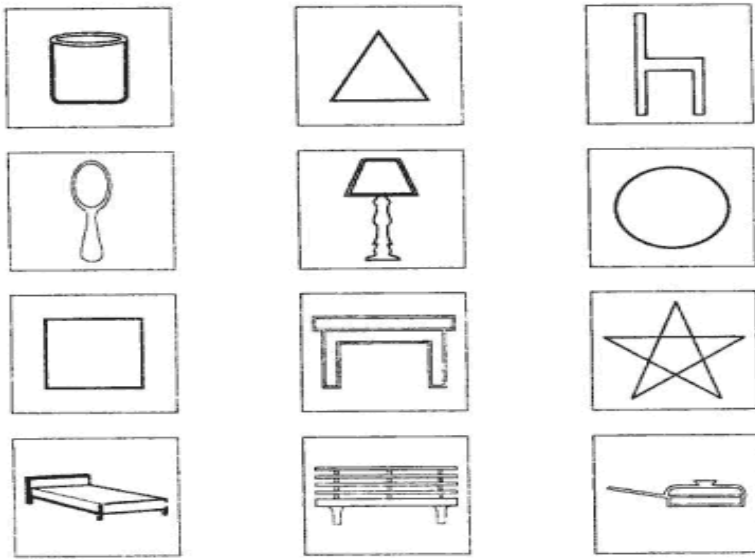


Укажи от меньшего к большему.

Приложение 9



Найти отличия и покажи.



Время на запоминание 1 минута. После чего картинка закрывается, воспроизведи увиденное.

### Приложение 10



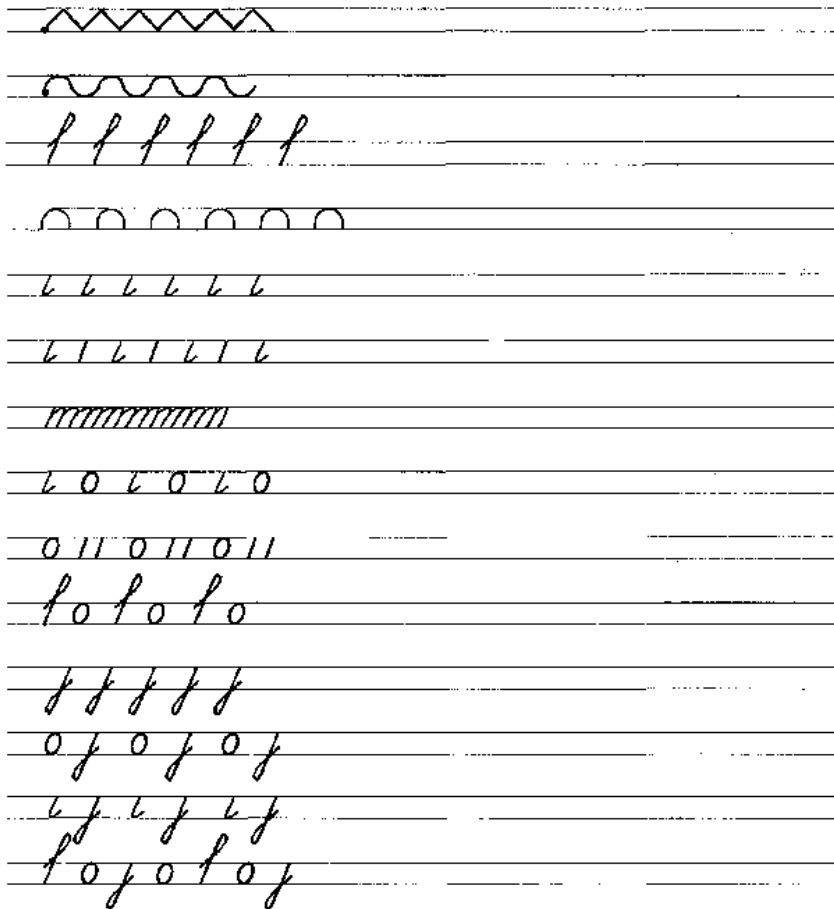
В какой части что расположено?

Приложение 11



Что не дорисовал художник?

Приложение 12



Продолжи сточки.

### Приложение 13

1) Запка да зубка вот на Мутка.  
У Ма на кармаке мак ромак.

2) Уронл Мку на пол,  
Оторвал Мшке лапу.  
Я рубаку с ла Мке,  
Я соью ему станк.









