

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П.АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарного образования
Кафедра коррекционной педагогики

ЗАЙЦЕВА ИРИНА СЕРГЕЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПРОЯВЛЕНИЕ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У
УЧАЩИХСЯ 2-Х КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЫ**

Направление подготовки: 44.03.03. Специальное дефектологическое
образование
Профиль: Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И. о. заведующего кафедрой
коррекционной педагогики,
Беляева О.Л.

Научный руководитель к.п.н.,
доцент Козырева О.А.

Дата защиты

Обучающийся
Зайцева И.С.

Оценка _____

Красноярск 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ | 6 |
| 1.1. Сущность письма, его отношение к языку и мышлению | 6 |
| 1.2. Психофизиологическая структура письма | 11 |
| 1.3 Классификация дисграфий и их характеристика..... | 17 |
| 1.4 Обзор методик по преодолению оптической дисграфии у младших школьников | 26 |
| ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ | 31 |
| 2.1 Организация и методика исследования | 31 |
| 2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента | 34 |
| 2.3 Методические рекомендации по преодолению проявлений оптической дисграфии у учащихся 2-х классов общеобразовательной школы..... | 39 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 72 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК | 74 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ | 79 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Одним из важнейших факторов успешности обучения в школе ребёнка зависит от сформированности зрительно-пространственных функций: зрительного гнозиса, зрительного мнезиса, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Недостаток развития пространственных представлений может вызвать такие проблемы, как нарушения пересказа текста и проблемы по чтению; нарушения письма и многое другое.

Трудности в освоении письма могут проявиться в пропуске, перестановке букв, слогов, вставке и пропуске гласных букв, в слитном написании слов с предлогами, в замене букв по пространственному сходству, зеркальном написании букв и цифр. При письме можно наблюдать следующее: высота букв может не соответствовать высоте рабочей строки (буквы выходят за её пределы); при списывании буквы располагаются в обратной последовательности; учебный материал на странице может размещаться снизу вверх; встречаются также повторное письмо и пропуск строк.

Актуальность выделенной проблемы определила **тему** исследования: проявление оптической дисграфии у учащихся вторых классов общеобразовательной школы.

Проблема исследования: заключается в ответе на вопрос, каковы специфические проявления оптической дисграфии у учащихся 2-х классов общеобразовательной школы.

Цель: выявить особенности проявления оптической дисграфии у учащихся 2-х классов с целью своевременной коррекции нарушения письма.

В соответствии с целью исследования нами сформулированы **задачи:**

1. Изучить психолого-педагогическую, логопедическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить уровень сформированности навыков письма и зрительно-пространственных представлений у учащихся 2-х классов.

3. Составить методические рекомендации по развитию письменной речи, устранению дисграфических ошибок, связанных с недостаточной сформированности зрительно-пространственных представлений у учащихся 2-х классов.

Объект исследования: письмо младших школьников.

Предмет исследования: проявление оптической дисграфии у учащихся 2-х классов.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что у учащихся 2-х классов будут обнаружены специфические ошибки на письме, такие как зеркальное написание букв, замена букв схожих по написанию, упрощение букв, добавление буквам дополнительных элементов. Выявленные особенности помогут нам составить методические рекомендации по устранению или снижению дисграфических ошибок у учащихся 2-х классов.

Методы исследования:

Теоретический метод – анализ специальной литературы по проблеме исследования;

Экспериментальный метод – проведение констатирующего эксперимента;

Количественный и качественный анализ полученных данных.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения Р.Я. Лурии о психофизиологических механизмах письма; Р.И. Лалаевой о классификации дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма; Л.Г. Парамоновой, И.Н. Садовниковой, Л.В. Венедиктовой, М.А. Поваляевой, Е.В. Мазановой, предлагающих различные методики коррекционной работы по устранению дисграфий.

Практическая база исследования: констатирующий эксперимент был проведен на базе МБОУ СОШ №16 г. Хабаровска. В эксперименте принимало участие 10 учащихся 2-х классов.

Исследование проводилось в три этапа:

Первый этап (сентябрь – ноябрь 2016 г.) - был посвящен изучению и анализу литературы по проблеме исследования, что позволило определить цель, предмет, объект, задачи, гипотезу исследования.

Второй этап (декабрь – февраль 2016-2017 г.) – реализация констатирующего эксперимента.

Третий этап (март - май 2017 г.) – количественная и качественная обработка данных эксперимента, оформление результатов, формулировка выводов, заключений, составление методических рекомендаций.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что её результаты позволяют расширить имеющиеся представления об особенностях навыков письма у учащихся 2-х классов общеобразовательной школы.

Практическая значимость исследования заключается в составлении методических рекомендаций, направленных на устранение или снижение дисграфических ошибок, что позволит повысить эффективность логопедической работы проводимой с детьми.

Структура работы: оформлена в стандартном виде, включает в себя: 2 главы, выводы по 1 главе, 4 приложения, заключение, библиографический список, 5 гистограмм, 6 таблиц, 72 рисунка.

Глава I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Сущность письма, его отношение к языку и мышлению

Первый важнейший вопрос теории письма – вопрос о сущности письма, о его назначении, используемых средствах.

Устная речь – это совокупность произносимых и воспринимаемых звуков, представляет собой необходимую материальную оболочку мышления, является, наряду с трудом, одним из условий возникновения мышления и служит основным средством общения между людьми. Речь, являясь средством усвоения общественно-исторического опыта, служит орудием интеллектуальной деятельности, выполняя познавательную функцию.

Письмо – это вспомогательное к звуковому языку средство общения, способ «воспроизведения», «закрепления» языка [20].

Термин «письмо» объединяет разные категории явлений: вид особой семиотической системы, способ перекодирования устной речи в письменную и особая форма коммуникации [19].

Письмо – знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать ее на расстояние.

Речь выполняет следующие функции:

- *сигнификативную* (связь представлений у человека о предмете или явлении со словом);
 - *обобщения* (слово может обозначать не только отдельный предмет, но и группу предметов, являясь носителем существенных признаков);
 - *коммуникации* (передача данных, чувств, отношений и т.д.).
- Функции речи определяют и опосредуют друг друга, тем самым составляя единство.

У звуковой речи, как у основного средства общения, при всех ее неисчерпаемых возможностях есть все же два недостатка: ограниченность в пространстве (речь слышна на сравнительно малом расстоянии) и ограниченность во времени (ее восприятие возможно только в момент произнесения).

В современном мире в результате развития техники эти два недостатка звуковой речи частично ликвидированы, однако потребность в передаче речи на большие расстояния и закреплении ее во времени существовала с давних времен.

Несколько веков назад для передачи сообщений на расстояние применялась сигнализация дымом, огнем, громкими ритмичными звуками, составляющими определенные смысловые коды; для закрепления во времени использовались различные предметы, которым придавалось условное символическое значение. Предметное письмо было не самым удобным средством передачи информации, и люди придумали более универсальные инструменты.

Следующим этапом на пути формирования письменности стало письмо на основе изображений (пиктограмм). Пиктограммы сменяет появление иероглифов. В иероглифах появляются типичные конструктивные элементы, повторяющиеся в разных знаках, но и данный вид письма не имеет связи с произношением слова.

В дальнейшем различные знаки (символические обозначения) имели материальную фиксацию (глиняные таблички и т.д.). Значительным шагом на пути сближения устной и письменной речи стало формирование слоговой письменности (наиболее известный пример – клинопись).

Со временем наибольшее распространение получил самый удобный и точный графический способ передачи и закрепления речи – алфавитное письмо. Письменность стала одной из форм существования человеческого языка.

Письменная речь – письмо, в котором буквами обозначают звуки речи, то есть совокупность написанных или читаемых графем.

Развитие языковых форм мышления позволило освободить мысль от обязательной связи с наглядными образами. Переход к графической символизации единиц звукового рисунка речи сделал письменную речь гибким инструментом выражения и передачи мыслительной продукции [22].

Устная речь вовсе является не отдельным случаем или видом речи, а образует основу взаимного общения людей посредством языка. Письменная речь, в свою очередь, не заменяет и не исключает устную речь, а фиксирует ее особым образом. Человек, обладающий хорошо развитой автоматизированной письменной речью, нередко начинает переносить правила на устную речь, начинает говорить так, как пишет. Следовательно, письменная речь – не особый вид речи, а более сложный этап в развитии умения пользоваться языком, более сложная форма, включающая в себя речь устную. Соответственно, она характеризуется как более усложненными навыками (представляющими собой умения), так и более усложненной психологической структурой.

Письменная речь представляет собой особый вид речевой деятельности: кодирование информации с учетом графического канала связи или порождение речи в графическом оформлении. Большинство ученых разделяют точку зрения о том, что письменная речь носит вторичный характер. Однако некоторые авторы утверждают, что графический код обладает определенной автономностью и не может трактоваться как вторичный по отношению к звуковому.

Понятие «язык» имеет два значения. С одной стороны, язык понимается как материальная оболочка мышления и основное орудие общения между людьми, с другой стороны, язык – общественно обработанная данным народом система слов (словарный состав) и правил их сочетания (грамматический строй). В первом своем значении звуковой язык может быть соотнесен с письмом как с вспомогательным средством общения при помощи графических знаков и изображений; во втором своем значении язык может быть соотнесен с письмом как с определенной, исторически сложившейся системой графических знаков, применяемых данным народом для передачи его языка.

Что касается звуковой речи, то при разграничении ее с языком она должна пониматься как использование средств данного языка для той или

иной конкретной цели общения. Соответственно и письмо по отношению к звуковой речи должно пониматься как использование данной системы графических знаков для конкретных целей закрепления и передачи речи.

Сравнительные исследования письма и устной речи показали, что процессы письма и устной речи различаются по различным параметрам (по происхождению, по способу формирования и протекания, по функциям и др.), но и в то же время взаимосвязаны между собой. Такую связь ученые объясняют наличием общей основы – внутренней речи, которая, в свою очередь, служит основным механизмом понимания [54].

Таблица 1

Сравнительная характеристика признаков устной и письменной речи.

| Критерии отличия | Устная речь | Письменная речь |
|----------------------|--|--|
| Механизмы порождения | Создается и осуществляется в момент говорения. | Подготавливается, записывается, подвергается редактированию. |
| Механизмы восприятия | Воспринимается сразу, непосредственно. | Воспринимается отсрочено, осмысление при многократном прочтении. |
| Способы кодирования | Акустический код (Выражается звуками). | Графический код (выражается буквами). |

Продолжение таблицы 1

| | | |
|--|--|--|
| Грамматические и лексические особенности | Встречаются повторы, неполные или простые предложения. | Осознаннее подбираются слова, преобладает книжная лексика, |
|--|--|--|

| | | |
|---------------------------|--|--|
| | | сложные развернутые предложения. |
| Виды норм | Орфоэпические. | Орфографические, пунктуационные, каллиграфические. |
| Выразительные возможности | Богатство интонационной окраски, паузы, логические ударения, может сопровождаться жестами и мимикой. | Знаки препинания, шрифтовые и цветовые выделения. |
| Характер адресата | Зависит от восприятия адресата. Говорящий и воспринимающий речь слышат и/или видят друг друга. | Адресат не оказывает влияния. |

Выше приведена сравнительная характеристика признаков устной и письменной речи (Таблица 1).

Письменная и устная речь – это две формы речевой функции. Они являются основным средством общения в человеческом обществе, однако письменная речь является более поздней по времени возникновения формой существования языка.

Еще одна особенность письма состоит в том, что его средства воспринимаются зрительно. Письменный язык имеет четыре системы: рукописные прописные и рукописные строчные буквы, печатные прописные и печатные строчные буквы. Тому, кто учится писать, приходится усваивать четыре различных символа, обозначающих на письме одну и ту же фонему. В звуко-буквенной (алфавитной) системе письменности перекодирование (набор правил перевода из одной системы в другую) включает операции символизации – обозначение звуков буквами, а также моделирование фонематической структуры слова с помощью графических знаков.

Таким образом, *письменность* – это особая знаковая система. Трудность в овладении письменной речью обусловлена высокой степенью произвольности акта письма и наличием у него сложноорганизованной сенсомоторной базы. Чтобы овладение письмом стало возможным, языковые и когнитивные способности учащегося должны достичь определенного, минимально необходимого уровня зрелости, сформированности почти всех высших психических функций на определенном уровне, в том числе устной речи и мышления.

1.2. Психофизиологическая структура письма

Процесс письма с полным основанием относится психологией к наиболее сложным формам речевой деятельности, осуществляющийся на основе достаточно высокого уровня его развития. Письмо представляет собой сложный психофизиологический многоуровневый процесс. В процессе письма происходит перевод слышимого, произносимого слова, т.е. слова устной речи, в слово видимое. Устная речь зашифровывается, обозначается на письме определенными графическими знаками.

Основными научными положениями теоретического обоснования акта письма являются:

- учение о динамической локализации психических функций А.Р. Лурии [36];
- теория А.А. Леонтьева об акте письма как виде деятельности [33];
- положение Б.Г. Ананьева об образовании динамического стереотипа в единстве акустических, оптических и кинетических раздражений [1];
- теория Л.С. Выготского о комплексном взаимодействии анализаторов (слухового, зрительного, двигательного, речедвигательного) [12].

В рамках концепции А.Р. Лурия функциональный состав процесса письма обеспечивается участием системы взаимосвязанных, но высокодифференцированных зон коры головного мозга. Каждый структурный компонент психической функции (операции письма) локализуется в

определенном участке головного мозга и входит в состав одного из трех блоков мозга:

I блок – энергетический блок (блок регуляции тонуса и бодрствования). Эти отделы создают оптимальный тонус коры, энергетическую базу, необходимую для целенаправленной деятельности (процесса письма).

II блок – информационный блок (блок приема, переработки и хранения информации). В состав этого блока входят следующие функциональные компоненты письма: переработка слухоречевой (фонемное распознавание, опознание лексем, слухоречевая память), кинестетической (дифференциации артикулем, кинестетический анализ графических движений), зрительной (актуализация зрительных образов букв, слов) и полимодальной (зрительно-моторная координация, актуализация зрительно-пространственных образов слов) информации.

III блок – блок программирования, регуляции и контроля. К данному блоку относятся такие структурные компоненты письма, как серийная организация движений и программирование, регуляция и контроль акта письма.

Каждая зона обеспечивает определенное модально-специфическое условие, необходимое для протекания процесса письма. Хотя письмо обеспечивается совместной работой мозга как целостной системы, однако может быть нарушено при дисфункции практически любой области коры или подкорковых структур, в которых локализованы функциональные компоненты письма.

На ранних этапах овладения письмом каждая отдельная операция является изолированным, осознанным действием. Написание слова распадается для ребенка на ряд задач: выделить звук, обозначить его соответствующей буквой и запомнить ее, начертить, проверить правильность. По мере развития письма психологическая и психофизиологическая структура навыка меняется, отдельные операции выпадают из-под контроля сознания,

автоматизируются, объединяются и превращаются в сложную деятельность – письменную речь [50].

Согласно концепции системной динамической организации высших психических функций и на основе учения А.Р. Лурия о психофизиологической структуре письма, продолженной в современных разработках характер ошибок в письменных работах позволяет выявить закономерность влияния функционального состояния блоков головного мозга на осуществление акта письма [3], [13], [33],[36].

Процесс письма у взрослого человека является автоматизированным и во многом отличается от характера письма ребенка, овладевающего грамотой. Письмо взрослого человека является целенаправленной деятельностью, основная цель которой – это передача, фиксация смысла, содержания. Все другие процессы (звуковой состав слова, особенности письменного знака, их форма, движения руки) не осознаются пишущим, становятся фоновой деятельностью второго плана. Пишущий акцентирует свое внимание на смысле того, что он пишет, а не на графических обозначениях слов, не на способе письма.

В процессе письма осуществляется огромное количество движений, в которых принимают участие самые разнообразные мышцы. Движения мышц осуществляются согласовано и с большой скоростью, которая оказывается возможной именно благодаря автоматизированности движений руки на письме. Являясь автоматизированным процессом, письмо все же осуществляется под двойным контролем. Прежде всего, в процессе письма имеет место кинестетический контроль. Если предложить пишущему человеку воспроизвести фразу с закрытыми глазами, только на основе кинестетических ощущений, то оказывается, что кинестетических ощущений вполне достаточно для четкого написания слов. Однако при этом нарушаются линии строки, размер строки, размер букв, наклон букв становится при этом неравномерным.

Кроме кинестетического контроля, в процессе письма имеет место и зрительный контроль. Пишущий человек воспринимает написанное, тем самым контролируя правильность изображения слов. При несоответствии зрительным образам слов и полученных на письме результатов пишущий вносит поправки [10], [30].

Автоматизированное движение рук – конечный этап процесса перевода устной речи в письменную. Процесс письма представляет собой речевую деятельность, которая имеет многоуровневую структуру, включает большое количество операций. У взрослого человека эти операции носят сокращенный, свернутый характер. В процессе овладения письмом эти операции предстают в развернутом виде [10].

А.Р. Лурия в своей работе «Очерки психофизиологии письма» выделяет следующие операции процесса письма [36]:

Программирование. Письмо начинается с *возникновения намерения, мотива и создания замысла* (тому, кто пишет, всегда известна цель: фиксация или сохранение информации, сообщение информации другим лицам, побуждение к действию и т.д.). Затем осуществляется смысловое программирование, то есть пишущий программирует содержание, логику изложения связного высказывания. Выделив начальную мысль, пишущий оформляет ее в виде законченного предложения, запоминая определенную последовательность слов во фразе. Это важный момент, потому что человек, осуществляющий процесс письма, должен точно ориентироваться в том, какую часть предложения он пишет, что им уже написано и что еще предстоит написать.

Затем реализуется *операционная сторона программы* письменной речи. В процессе письма необходимой операцией является анализ предложения по составляющим его словам, на письме обозначаются границы каждого слова.

Фонематический анализ слова – одна из основных операций процесса письма. Написанное слово – это модель слова устной речи: определенная последовательность звуков обозначается той же последовательностью

соответствующих букв, поэтому для правильного написания слова важен процесс звукоразличения, с помощью которого проводится анализ звукового состава слова, его акустической, кинестетической и кинетической основы. Фонематический анализ, являясь одной из форм языкового анализа, осуществляется на основе деятельности речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание (громкое, шепотное или внутреннее).

Следующей операцией процесса письма является *соотнесение выделенной фонемы со зрительным образом буквы*. Происходит актуализация образов-представлений графемы на основе поступающей звуковой информации и перешифровка в соответствующие буквы, при этом зрительный образ буквы должен быть отдифференцирован от всех других букв, особенно сходных графически.

Следующая операция процесса письма (моторная операция письма) – *перешифровка оптического образа буквы в двигательный*, то есть воспроизведение (написание) с помощью движения руки зрительного образа буквы. Одновременно с движениями руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного.

Структура письма является весьма сложной. Л.С. Цветкова выделила четыре основных уровня организации письменной речи и множества структурных звеньев в каждом из них.

➤ *Первый уровень – психологический* – решает задачи формирования мотивов, интереса к письменной речи, смыслового содержания информации, регулирует и контролирует деятельность письма.

➤ *Второй уровень – лингвистический* – обеспечивает письмо лингвистическими, языковыми средствами реализации процесса, т.е. реализует перевод внутреннего смысла и содержания, формирующихся на

психологическом уровне, в лингвистические коды – в лексико-морфологические и синтаксические единицы, т.е. слова, фразы и тексты.

➤ *Третий уровень – психофизиологический* – осуществляет совместную работу нескольких анализаторных систем, которые и лежат в основе письменной речи.

Психофизиологический (или сенсомоторный) уровень состоит из двух подуровней – сенсорно-акустико-моторного и оптико-моторного. Сенсорно-акустико-моторный подуровень состоит из звеньев, реализация которых обеспечивает процесс звуко различения, установления последовательности в написании букв в слове. На оптико-моторном подуровне происходят сложные процессы перешифровки с одного кода на другой: со звука на букву, с буквы на комплекс тонких движений руки, то есть в моторное предметное действие, соответствующее написанию каждой отдельной буквы [54].

Письменная речь, в отличие от устной, формируется только в условиях целенаправленного обучения, механизмы письменной речи складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего обучения.

А.Р. Лурия в работе «очерки психофизиологии письма» писал: «Для того чтобы учащийся мог научиться писать, он должен хорошо различать диктуемые звуки речи и сохранять их порядок, хорошо усвоить написание букв, не смешивая близкие по начертанию, вырабатывать твердые двигательные навыки, уверенно чередуя нужные движения»[36].

Именно данные умения и навыки и должны быть заложены в предпосылках обучения письму.

Выделяют четыре этапа письма при обучении младших школьников:

1. Ориентировочный этап. В период дошкольного возраста развиваются пространственные ориентировки, дифференцированные движения ведущей руки, зрительный анализ и синтез.

2. Аналитический этап охватывает добукварный и букварный периоды школьного обучения. В добукварный период происходит развитие мелкой моторики руки при написании элементов букв. В букварный период важным

становится овладение написанием и дифференциацией букв, особенно сходных по написанию.

3. Аналитико-синтетический этап. На данном этапе происходит усвоение соединений букв в их сочетаниях на письме и овладение техникой непрерывного письма.

4. Этап синтетического письма. Процесс письма автоматизирован. Основное внимание уделяется изложению мысли в структуре предложения.

Овладение письмом имеет большое значения для развития ребенка. На первых этапах овладения письмом у учащихся доминирует устная речь. Именно формы устной речи на первых порах определяют структуру письма. Начальный этап овладения письмом очень сложен для ребенка, так как он должен освоить фонетику и приобрести навык декодирования графем, иметь хорошо сформированные моторные навыки, понимать смысл письменного текста, чтобы передать смысл в письменной форме.

1.3. Классификация дисграфий и их характеристика

Формирование процесса письма, к сожалению, не всегда осуществляется полноценно. Для обозначения нарушения процесса формирования письма в логопедии принят термин «дисграфия».

В современных словарях представлены следующие определения термина «дисграфия»:

Дисграфия – комплексное нарушение письма (нарушение подчерка, специфические ошибки), может быть связано с нарушениями речи или других базовых функций (зрительного восприятия, моторных функций, зрительно-моторных координаций и т.п.), а также с неэффективным применением методики обучения [5].

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

В работах отечественных ученых, посвященных проблемам нарушений письменной речи, термин «дисграфия» определяется неоднозначно.

В учебнике «Логопедия» (под ред. Л.С. Волковой) и др. дисграфия определяется как частичное специфическое нарушение процесса письма.

Р.И. Лалаева характеризует дисграфию как частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших функций, участвующих в процессе письма.

И.Н. Садовникова определяет дисграфию как частичное расстройство письма, где основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, что не связано с нарушением слуха, зрения, снижением интеллекта [47].

А.Р. Сиротюк связывает частичное нарушение навыков письма (дисграфию) с очаговым поражением, недоразвитием, дисфункцией коры головного мозга [49].

А.Н. Корнев называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [22].

Е.А. Логинова под дисграфией понимает стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение техникой письма считается завершенным [34].

В отечественной науке существуют разные подходы к пониманию дисграфии и ее классификации. Многообразие патогенетических факторов и разных механизмов нарушения письменной речи говорит о сложности рассматриваемой проблемы, этим объясняется создание исследователями множества классификаций дисграфий на основе различных подходов: психофизиологического, лингвистического, нейропсихологического.

С позиции нейропсихологического подхода, дисграфия рассматривается как следствие задержки созревания или нарушения функционирования

мозговых структур, отвечающих за развитие высших психических функций. Специалисты говорят о том, что первичное недоразвитие анализаторов и межанализаторных связей приводит к недостаточности анализа и синтеза информации, нарушению перекодирования сенсорной информации: перевода звуков в буквы.

Т.В. Ахутина с позиций нейропсихологического подхода выделяет:

➤ Зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу. Она проявляется в сложности в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки, трудностями в удержании строки, в постоянных колебаниях наклона и высоты букв, несоответствии элементов букв по размеру, раздельном написании букв в слове. Также проявлениями зрительно-пространственной дисграфии являются задержки актуализации графического и двигательного образов нужной буквы, замены зрительно похожих и близких по написанию букв, устойчивая зеркальность при написании букв, пропуски и замены гласных, нарушение порядка букв в слове.

➤ Регуляторную дисграфию, обусловленную несформированностью произвольной регуляции действий (функций планирования и контроля). Она проявляется в упрощении программы по типу патологической инертности (персеверации букв, слогов, слов, типов заданий; пропусках букв и слогов; антиципации букв и контаминации слов). При регуляторной дисграфии присутствует такая неречевая симптоматика: проблемы с удержанием произвольного внимания, трудности ориентировки в задании, включения в задания, импульсивность решений и инертность, затруднения в переключении с одного задания на другое.

➤ Дисграфию, обусловленную трудностями поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры головного мозга. На фоне утомления ребенок делает разнообразные грубые ошибки и, прежде всего, те, которые характерны для детей с трудностями программирования и контроля. Дети пишут медленно, навыки письма автоматизируются с большим трудом, во время письма может нарастать тонус мышц, ребенку трудно удержать

рабочую позу. Величина букв, нажим, наклон колеблются в зависимости от утомления.

Т.В. Ахутина подчеркивает, что охарактеризованные трудности при письме могут быть разной степени выраженности, и совсем не обязательно они достигают того уровня тяжести, который предполагается при дисграфии.

Одни и те же ошибки могут иметь различные механизмы. Так, слитное написание слов может быть связано с несформированностью языкового анализа и синтеза и с недостаточностью функций программирования и контроля. Отдельно каждая из дисграфий встречается редко, чаще встречаются смешанные формы дисграфий. Более надёжный вывод о механизме дисграфий может быть сделан после нейропсихологической диагностики [2].

С позиции психофизиологического анализа механизмов нарушения письма разработана классификация дисграфии М.Е. Хватцева. Он рассматривал не только психофизиологические механизмы нарушения, но и расстройства речевой функции и языковых операций письма. М.Е. Хватцев связал дисграфию с недостаточностью языкового развития детей и выделил пять видов дисграфий [53]:

➤ Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха. Характеризуется недифференцированностью слухового восприятия звукового состава слова, недостаточностью фонематического анализа (пропуски, перестановки, замены букв, слитное написание слов, пропуски слов и т.д.). Списывание при этом виде дисграфии сохранно.

➤ Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие») возникает на почве неправильного звукопроизношения. Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски звуков на письме.

➤ Дисграфия на почве нарушения произносительного ритма, которая обусловлена недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажением звуко-слоговой структуры слова.

➤ Оптическая дисграфия. Вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге. Выражается в неточностях в изображении букв, не различении сходных графически рукописных букв (п - к, п - и, с - о, и - ш, л - м), в искажении начертаний букв, зеркальном написании.

➤ Дисграфия при моторной и сенсорной афазии. Обуславливается распадом устной речи вследствие органического поражения головного мозга. Проявляется в заменах, искажениях структуры слова, предложения.

А.Н. Корнев рассматривал дисграфию с позиции клинико-психологического подхода. Его исследования позволили выявить неравномерность психического развития у детей с нарушениями письменной речи, определить то, что разные виды дисграфии сопровождаются у детей с различными по степени выраженности сочетаниями нервно-психической деятельности. А.Н. Корнев выделил четыре вида дисграфий [23]:

➤ Паралалическая дисграфия («коснязычие в письме»). Характеризуется синдромом осложненного психического инфантилизма и слабостью произвольной концентрации внимания и волевых процессов. Проявляется в смещении букв, нарушении воспроизведения в письме звукослоговой структуры слов. Также в данном виде дисграфии происходит отражение дефектов произношения в письме.

➤ Фонематическая дисграфия, которая обусловлена несовершенством фонематических представлений и слабой сформированностью фонематического анализа. Клиническая симптоматика проявляется в низкой умственной работоспособности, трудности концентрации и распределения внимания. На письме отражается стойкими ошибками в виде смещения букв, соответствующих оппозиционным согласным, близким по акустико-

артикуляторным признакам, возможны и пропуски букв. Устная речь не нарушена.

➤ Диграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза. Проявляется многочисленными пропусками и перестановками букв и слогов, нарушено деления текста на предложения (отсутствуют точки и заглавные буквы) и предложения - на слова. Встречается слитное написание слов, а также отдельное написание частей слова. Часто при этом виде дисграфии отмечается незрелость интеллектуальных способностей, достигающую иногда степени пограничной умственной отсталости. Неполноценность предпосылок интеллекта проявляется в нарушении произвольной концентрации и переключения внимания, нарушении динамического праксиса.

➤ Диспраксическая (моторная) дисграфия. Определена слабостью функционирования блока программирования и контроля, трудностью распределения когнитивных ресурсов и внимания между моторными, фонематическими и орфографическими операциями. Выражается в заменах букв, сходных по начертанию или имеющих одинаковые элементы, дописывании элементов букв, если соседние буквы имеют одинаковый элемент. В ряде случаев усваивается «неверный ход движения руки» при изображении букв, что делает невозможным безотрывное письмо, буквы при этом разного размера и наклона.

На современном этапе специалисты коррекционной педагогики пользуются классификацией на основе лингвистического подхода, где причинами дисграфии является недостаточность высших психических функций, механизмы расстройств связаны с несформированностью операций письма языкового характера. Данная классификация разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. Герцена в 1970-1980 гг. и доработана и уточнена Р.И. Лалаевой в 1997 г.

Р. И. Лалаева с коллективом сотрудников кафедры логопедии ЛГПИ им. Герцена разработали наиболее обоснованную классификацию дисграфий, в

основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма.

1. Артикуляторно - акустическая дисграфия представляет собой отражение на письме неправильного звукопроизношения. Ребенок пишет так, как произносит. На начальных этапах обучения он пишет, проговаривая слоги, слова, опираясь на дефектное произношение звуков, и отражает свое неправильное произношение на письме. При этом у ребенка в работе присутствуют замены, пропуски букв, соответствующие заменам и пропускам звуков в произношении. Иногда замены букв на письме остаются и после устранения нарушений звукопроизношения в устной речи. Это можно объяснить тем, что при внутреннем проговаривании у ребенка еще нет пока достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы четкие кинестетические образы звуков.

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем) проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. Звукопроизношение при этом сохранно. По механизму нарушения выделяют 3 вида:

- акустическая (нарушение различения фонем на слух);
- кинестетическая (плохо ощущают кинестетические движения);
- фонематическая (не формируются фонематические представления).

Дисграфия на основе нарушения дифференциации фонем проявляется в работах ребенка в виде замен букв, соответствующих фонетически близким звукам. Чаще всего на письме наблюдаются замены букв, обозначающих следующие звуки:

- свистящие — шипящие (*с-ш, з-ж*),
- звонкие — глухие (*б-п, в-ф, г-к, д-т, з-с, ж-ш*),
- твердые — мягкие, особенно смычные, аффрикаты и их компоненты, входящие в состав (*ч-т', ч-щ, ч-ш, ц-т, с-ц*). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения слуховых дифференцировок, а также сложности обозначения на

письме («*письмо*» — «*письмо*», «*мач*» — «*мяч*», «*восла*» — «*вёсла*»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, особенно акустически и артикуляторно сходных звуков (*о-у, е-ю*).

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза, проявляется в ошибочном делении предложений на слова, слов на слоги, слогов на звуки и буквы. Недоразвитие звукового анализа и синтеза проявляется на письме в нарушениях структуры предложения и слова. Это может быть:

- слитное написание двух самостоятельных слов («*титдрова*» — «*тит дрова*»), служебного и самостоятельного, особенно предлогов и существительных («*уворот*» — «*у ворот*»);
- сочетание слияний двух самостоятельных слов и служебного с самостоятельным («*у мамы краякофта*» — «*у мамы красная кофта*»);
- раздельное написание частей слова («*со чинила*» — «*сочинила*»).

Наиболее сложной формой языкового анализа и синтеза является фонематический анализ слов, вследствие чего на письме появляются

искажения звуко-слоговой структуры слова. Это может быть:

- пропуск гласного, («*крова*» — «*корова*»), или согласного, особенно при стечении («*ратет*» — «*растет*», «*мика*» — «*мишка*», «*лит*» — «*лист*»);
- добавление гласного («*палаток*» — «*платок*»);
- перестановка букв («*коно*» — «*окно*»);
- пропуски, перестановки, вставки слогов («*кова*» — «*корова*», «*палота*» — «*лопата*», «*листиточек*» — «*листочек*»).

4. Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи. Она делится на:

- морфологическую – ошибки словоизменения и словообразования (неправильное употребление приставок, суффиксов, окончаний)
- синтаксическую – неправильный порядок слов, их пропуск, ошибки согласования и предложно-падежного управления. Дети затрудняются в

установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между предложениями. Аграмматизмы на письме проявляются:

➤ в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, флексий («налететь» — «влететь», «котенка» — «котята», «много стулов» — «много стульев»);

➤ в нарушении предложно-падежных конструкций («на столом» — «на столе», «в кухня» — «в кухне»);

➤ в нарушении согласования («пять деревья» — «пять деревьев»). При этой форме дисграфии наблюдаются трудности конструирования сложных по структуре предложений, пропуски членов предложений, нарушение последовательности слов в предложении.

5. Оптическая дисграфия. Связана с недоразвитием зрительного гнозиса, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях графического образа букв. Нарушения в воспроизведении букв. Нарушения в воспроизведении букв на письме бывают разных видов:

➤ замены графически сходных букв, состоящие из одинаковых элементов, но отличающиеся количеством данных элементов (*л — м, и — ш, ш — ц, ц, — щ*);

➤ замены графически сходных букв, отличающихся одним дополнительным элементом (*о — а, б — д, с — х, х — ж*);

➤ замены графически сходных букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (*в — д, т — ш*);

➤ зеркальное написание букв (*с — е, э — е*). Первые два вида ошибок связаны с недоразвитием кинетических представлений. Последние два — это следствие недоразвития оптических представлений [30].

1.4 Обзор методик по преодолению оптической дисграфии у младших школьников

При оптической дисграфии у детей часто наблюдаются нарушения зрительного восприятия, неточность представления о форме, величине, цвете, недоразвитие зрительной памяти, пространственного восприятия и представлений, трудности оптического и оптико-пространственного анализа, недифференцированность оптических образов букв.

Е.В. Мазанова предлагает методику по устранению оптической дисграфии. Основными задачами коррекционного обучения детей с оптической формой дисграфии являются следующие:

1. Уточнение и расширение объема зрительной памяти.
2. Формирование и развитие зрительного восприятия и представления.
3. Развитие зрительно-моторной координации.
4. Развитие зрительного анализа и синтеза.
5. Формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственных отношений.
6. Учить дифференцировать смешиваемые по оптическим признакам буквы.
7. Для лучшего усвоения образа букв по методике Е.В. Мазановой ребенку традиционно предлагается: ощупывать, вырезать, лепить их из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, определять сходство и различие оптически сходных букв и т.д.; проводить дифференциацию букв, сходных по начертанию, в письменных упражнениях [38].

Ряд авторов (Лалаева Р.И, Парамонова Л.Г., Садовникова И.Н.) рекомендуют проводить коррекционную работу по преодолению оптической дисграфии в четыре этапа [30], [41], [47].

I этап. Организационный.

Цели и задачи:

1. Проведение первичного обследования.
2. Оформление документации и планирование работы.

Сообщение результатов обследования всем участникам педагогического процесса (для совместной коррекционной работы). Работа на этом этапе

проводится с 1 по 15 сентября. На данном этапе работы предусмотрены беседы, обследование (первичное и углубленное), выступления на родительских собраниях и т.д.

II этап. Подготовительный.

Работа на этом этапе проводится в начале обучения.

Цели и задачи:

1. Развитие у детей зрительного восприятия и узнавания предметов (зрительного гнозиса):

- а) развитие восприятия цвета;
- б) развитие восприятия формы;
- в) развитие восприятия размера и величины.

2. Развитие буквенного гнозиса.

3. Развитие зрительной памяти:

- а) развитие запоминания формы предметов;
- б) развитие запоминания цвета;

в) развитие запоминания последовательности и количества букв и предметов.

4. Формирование пространственного восприятия и представления; развитие зрительного анализа и синтеза:

- а) дифференциация правых и левых частей предмета
- б) ориентация в схеме собственного тела;
- в) ориентация в окружающем пространстве;
- г) уточнение понимания и употребление предложных конструкций,

обозначающих пространственные отношения.

III этап. Основной.

Цели и задачи:

1. Закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме.

2. Автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв:

- дифференциация гласных букв (изолированно, в слогах и словах, в словосочетаниях, в предложениях и в тексте);

- дифференциация гласных и согласных букв (изолированно, в слогах и словах, в словосочетаниях, в предложениях и в тексте);

- дифференциация согласных (изолированно, в слогах и словах, в словосочетаниях, в предложениях и в тексте).

Работа на этом этапе проводится на протяжении всего периода обучения.

IV этап. Заключительный.

Цели и задачи:

1. Закрепление полученных навыков.
2. Перенос полученных знаний на другие виды деятельности. Работа на данном этапе проводится в конце обучения.

Поваляева М.А. предлагает коррекционную работу, в которой основными направлениями работы являются:

1. Развитие зрительного восприятия, узнавание цвета, формы, величины (зрительного гнозиса: предметного, буквенного).
2. Расширение объема и уточнение зрительной памяти (мнезиса).
3. Формирование пространственных представлений.
4. Развитие звуко-буквенного анализа и синтеза.

Широко используется метод обходных путей, опора на сохранные анализаторы: слуховой, двигательный, тактильный; на мыслительную деятельность [42].

И.Н. Садовникова в своей методике выделяет следующие направления работы по коррекции дисграфии: развитие пространственных и временных представлений; развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов; количественное и качественное обогащение словаря; совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов; усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений; обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций [48].

При разработке методики Р.И. Лалаевой за основу был положен психолингвистический подход. Научно-теоретическими предпосылками методики явились современные психолингвистические представления о структуре речевой деятельности.

На этапе коррекционной работы Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова используют следующие принципы: принцип учета механизма данного нарушения, принцип опоры на различные анализаторы и сохранное звено нарушенной психической функции, принцип комплексности и системности, поэтапного формирования психических функций и др. [31].

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

При овладении письмом у младших школьников возникают трудности, которые обусловлены высокой степенью произвольности акта письма и наличием у него сложноорганизованной сенсомоторной базы. Чтобы овладеть письмом, языковые и когнитивные способности учащегося должны достичь определенного, минимально необходимого уровня зрелости, сформированности почти всех психических функций на определенном уровне, в том числе устной речи и мышления.

При несформированности тех или иных психических функций, у ребенка могут возникнуть трудности с письмом. Проявляться это может в следующем: искажения и замены букв, искажения звукослоговой структуры

слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; агграматизмы на письме.

Многими авторами разработаны классификации дисграфий (Т.В. Ахутина, М.Е. Хватцев, А.Н. Корнев), но более обоснованная - это классификация, разработанная Р.И. Лалаевой с коллективом сотрудников кафедры логопедии ЛГПИ им. Герцена [3], [53], [23], [30].

На сегодняшний день существует множество методик по устранению нарушения письма таких авторов как Е.В. Мазанова, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, И.Н. Ефименкова и др. Эти методики позволяют успешно преодолеть оптическую дисграфию [38], [30], [48], [18].

Глава II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика исследования

Цель констатирующего эксперимента – выявить особенности проявления оптической дисграфии учащихся 2-х классов общеобразовательной школы.

В эксперименте приняла группа из 10 учеников второго класса в возрасте 8-9 лет. Отбор детей был основан на рекомендациях учителей. По словам учителей, у данных детей наблюдались трудности в усвоении программы по русскому языку.

Констатирующий эксперимент проводился на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 16» г. Хабаровска. В школе работает логопункт. Данное учреждение функционирует по программе «Планета знаний».

Для проведения эксперимента нами использовались следующие методики:

1. Исследование усвоения зрительных образов букв.
2. Диктант.
3. Списывание с печатного текста.
4. Списывание с рукописного текста.

Методика №1. Исследование усвоения зрительных образов букв.

Речевая инструкция:

1. «Зашумленные буквы»: «Посмотри внимательно и назови буквы, которые здесь спрятались».
2. «Недописанные буквы»: «На этой картинке буквы не дописаны, посмотри внимательно и допиши их».
3. «Зеркальные буквы»: «Посмотри внимательно на картинку и назови буквы, которые написаны неправильно».
4. «Наложенные буквы»: «Посмотри внимательно, назови и покажи буквы, которые ты видишь на этой картинке».

Стимульный материал: (см. приложение А)

Оценка:

Подсчитывается общее количество ошибок. Каждая ошибка оценивается в 1 балл.

Методика №2. Диктант.

При проведении диктанта предъявляемый текст давался сначала детям для прослушивания. Затем было прочитано каждое предложение по отдельности, в замедленном темпе, по мере того, как дети записывали данный текст. Слова для справок заранее записываются на доске. После

самостоятельной проверки учениками своей работы они еще раз сверяют ее с текстом диктанта, который орфографически читает логопед для вторичной проверки.

Инструкция: Каждое предложение начинай писать после того, как оно будет прочитано логопедом. Проверь самостоятельно, правильно ли ты написал(а) диктант. Ошибки можно аккуратно исправить (правильные исправления за ошибку не считаются). Теперь еще раз проверь (логопед медленно читает текст).

Речевой материал:

Птицы.

Наступил декабрь. Выпал пушистый снег. Он покрыл всю землю белым ковром. Замерзла речка. Птицам голодно. Они ищут себе пищу. Дети кладут в кормушку хлеба и зёрен. Летом посевам нужна защита. Птицы спасут урожай.

[48]

Слова для справок: декабрь, ковром, урожай.

Оценка:

Подсчитывается общее количество ошибок (специфических и неспецифических);

Подсчитывается общее количество дисграфических ошибок;

Отдельно подсчитываются ошибки оптического характера.

Каждая ошибка оценивается в 1 балл.

Методика №3. Списывание с печатного текста.

Инструкция: Спиши текст. Проверь самостоятельно, правильно ли ты списал текст (правильные исправления за ошибку не считаются).

Речевой материал:

Кот.

У Миши жил кот. Звали кота Рыжик. Хвост у Рыжика пушистый. Мальчик часто играл с котом. Они были друзья. [48]

Оценка:

Подсчитывается общее количество ошибок (специфических и неспецифических);

Подсчитывается общее количество дисграфических ошибок;

Отдельно подсчитываются ошибки оптического характера.

Каждая ошибка оценивается в 1 балл.

Методика №4. Списывание с рукописного текста.

Инструкция: Спиши текст. Проверь самостоятельно, правильно ли ты списал текст (правильные исправления за ошибку не считаются).

Речевой материал:

Идёт весна.

Солнце светит ярче. Снег потемнел. Кругом большие лужи. На ветках надулись почки. На лужайках зелёная трава. Журчат быстрые ручьи. Идёт весна. [48]

Оценка:

Подсчитывается общее количество ошибок (специфических и неспецифических);

Подсчитывается общее количество дисграфических ошибок;

Отдельно подсчитываются ошибки оптического характера.

Каждая ошибка оценивается в 1 балл.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами был проведен количественный и качественный анализ эксперимента по каждой методике.

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента по каждому направлению исследования нами условно было выделено три уровня успешности: высокий, средний и низкий. За основу была взята система оценки по методике Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной [52].

Критерии оценки: высокий уровень 0-1 балл; средний 2-4 балла; низкий – более 4 баллов.

Методика №1. «Исследование усвоения зрительных образов букв».

Результаты по данной методике представлены на гистограмме (рис. 1).

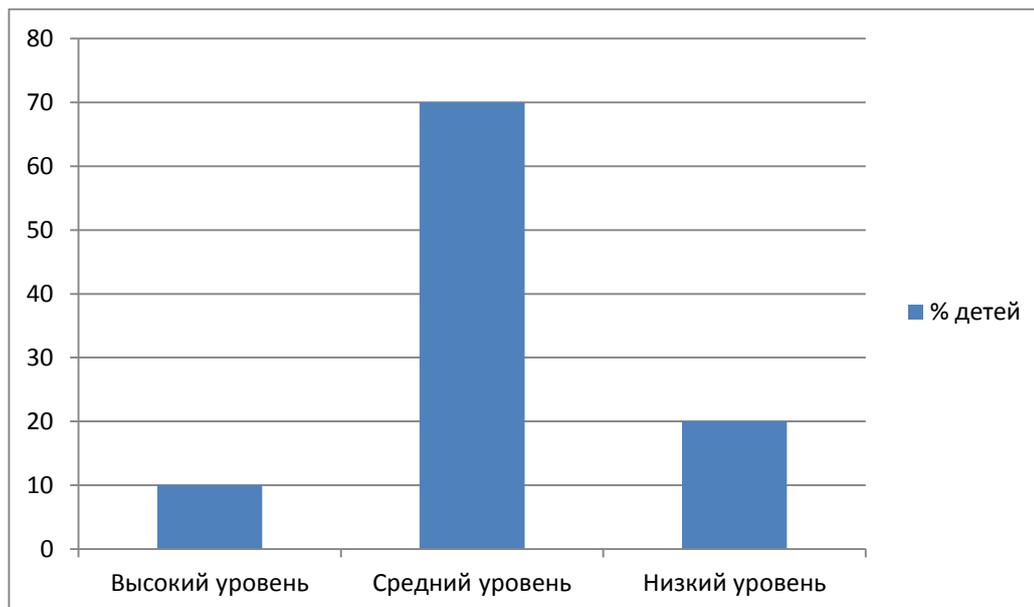


Рис.1. Результаты методики «Исследование усвоение зрительных образов букв».

Как мы видим из гистограммы 10% группы на высоком уровне успешности, 70% группы на среднем, а 20% на низком.

Задание «Зашумленные буквы» 2 ребенка - Влад А. и Лера Т. выполнили с ошибками. 1 ошибку допустил Влад А., называв букву «И» буквой «Л», Лера Т. в двух случаях букву «Р» назвала как «Ь».

В задании «Недописанные буквы» все дети допустили ошибки. Не смогли распознать недописанную букву «Е» - все дети. Букву «Ш» не узнали и не смогли дописать 2 ребенка - Лера Т. и Люда З. Буква «Е» не смогла узнать Маша А.. Буква «И» вызвала трудность у Влада А..

Задание «Зеркальные буквы» также вызвало трудности у 80% группы. Зеркальную букву «Я» посчитали правильно написанной 3 ребенка – Люда З., Маша А. и Влад А.. Зеркальную букву «Ч» назвали верно написанной 3 человека – Ваня П., Лера Т. и Матвей Б.. Маша А. посчитала зеркальную букву «С» правильной. Зеркально написанную букву «Р» Лера Т. посчитала правильно написанной, а Ульяна Т. решила, что это буква «Ь». Зеркальную букву «У» - назвали правильно написанной 3 человека – Люда З., Гоша К. и Влад А.. Зеркальную букву «Л» Лера Т. и Андрей Б. назвали буквой «П».

Задание «Наложенные буквы» оказалось более доступным для детей и не вызвало трудностей. Все испытуемые прошли задание успешно.

Таблица 2

Сводная таблица по методике «Исследование усвоения зрительных образов букв».

| № | ФИО | «Зашумленные буквы» | «Недописанные буквы» | «Зеркальные буквы» | «Наложенные буквы» | Общее количество баллов | Уровень успешности |
|-----|-----------|---------------------|----------------------|--------------------|--------------------|-------------------------|--------------------|
| 1. | Влад А. | 1 | 2 | 2 | 0 | 5 | низкий |
| 2. | Лера Т. | 2 | 2 | 3 | 0 | 7 | низкий |
| 3. | Алина З. | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | высокий |
| 4. | Гоша К. | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | средний |
| 5. | Матвей Б. | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | средний |
| 6. | Андрей Б. | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | средний |
| 7. | Маша А. | 0 | 2 | 2 | 0 | 4 | средний |
| 8. | Ульяна Т. | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | средний |
| 9. | Ваня П. | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | средний |
| 10. | Люда З. | 0 | 2 | 2 | 0 | 4 | средний |

В таблице 2 представлены результаты методики «Исследование усвоения зрительных образов букв».

Методика №2.«Диктант».

Результаты методики «Диктант» представлены в гистограмме (рис. 2). С примерами письменных работ можно ознакомиться в приложении Б.

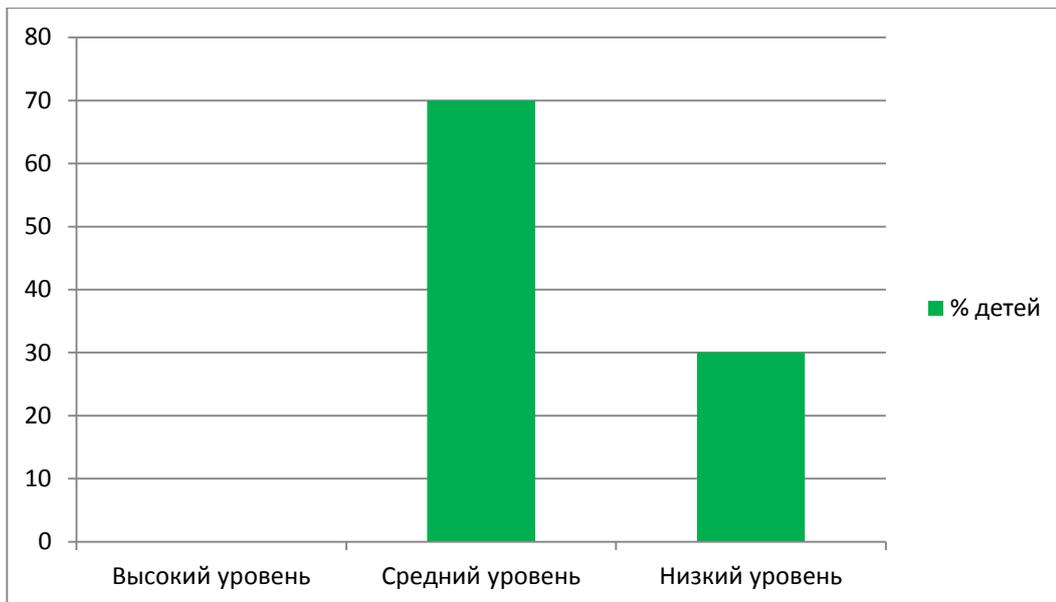


Рис.2. Результаты методики «Диктант».

Из гистограммы видно, что 70% группы находится на среднем уровне успешности по данной методике, а 30% на низком уровне.

У 100% детей были допущены орфографические ошибки.

У 20% детей были допущены единичные ошибки на дифференциацию звуков по глухости/звонкости, а также на дифференциацию шипящих.

80% допустили ошибки оптического характера.

В диктанте Влад А. допустил 12 ошибок из которых 9 дисграфических («птицы» - птицы, «декабрь» - декабрь, «пушистый» - пушистый, «белым» - белым, «замёрзла» - замёрзла, «птицам» - птицам, «ищут» - ищут, «кладут» - кладут, «пищу» - пищу) и 3 орфографических («голодно» - голодно, «замёрзла» - замёрзла, «летом» - летом).

Лера Т. допустила орфографические ошибки: «покрыл» - покрыл, «речка» - речка, «ищут» - ищут, «летом» - летом, «посевам» - посевам, «защита» - защита; дисграфические ошибки – «наступил» - наступил, «пушистый» - пушистый, «птицам» - птицам, «дети» - дети, «летом» - летом.

Алина З. совершила 2 орфографические ошибки («землю» - землю, «посевам» - посевам).

Гоша К. допустил 2 орфографические ошибки: «выпол» - выпал, «голодно» - голодно; 1 дисграфическую: «птицы» - птицы.

Матвей Б. в данной методике допустил 2 дисграфические ошибки: «лепом» - летом, «рещка» - речка (ошибка на дифференциацию сходных фонем); 2 орфографические ошибки: «ищют» - ищут, «покрыл» - покрыл.

Андрей Б. допустил одну дисграфическую ошибку («гомодно» - голодно) и одну орфографическую («посевом» - посевам).

Маша А. допустила 6 дисграфических ошибок («пушиспый» - пушистый, «белыл» - белым, «залёрзла» - замёрзла, «хмеба» - хлеба, «летол» - летом, «стасут» - спасут) и 2 орфографические («голадно» - голодно, «зёрень» - зёрен).

Ульяна Т. допустила 2 орфографические ошибки («пакрыл» - покрыл, «кладут» - кладут) и 2 дисграфические, написав в двух случаях букву «с» зеркально.

Ваня П. допустил 3 ошибки из которых 2 орфографические («выпол» - выпал, «кармушку» - кормушку) и 1 на дифференциацию фонем («кладуд» - кладут).

Люда З. допустила 3 орфографические ошибки – «пушыстый» - пушистый, «пищю» - пищу, «спосут» - спасут.

Таблица 3

Результаты методики «Диктант».

| № | ФИО | Количество баллов | Уровень успешности |
|----|----------|-------------------|--------------------|
| 1. | Влад А. | 12 | низкий |
| 2. | Лера Т. | 11 | низкий |
| 3. | Алина З. | 2 | средний |
| 4. | Гоша К. | 3 | средний |

Продолжение таблицы 3

| | | | |
|----|-----------|---|---------|
| 5. | Матвей Б. | 4 | средний |
| 6. | Андрей Б. | 2 | средний |

| | | | |
|-----|-----------|---|---------|
| 7. | Маша А. | 8 | низкий |
| 8. | Ульяна Т. | 4 | средний |
| 9. | Ваня П. | 3 | средний |
| 10. | Люда З. | 3 | средний |

В таблице 3 представлены результаты методики «Диктант» с количеством баллов и уровнем успешности.

Методика №3. «Списывание с печатного текста».

Результаты методики «Списывание с печатного текста» представлены в гистограмме (рис. 3). С примерами письменных работ можно ознакомиться в приложении В.

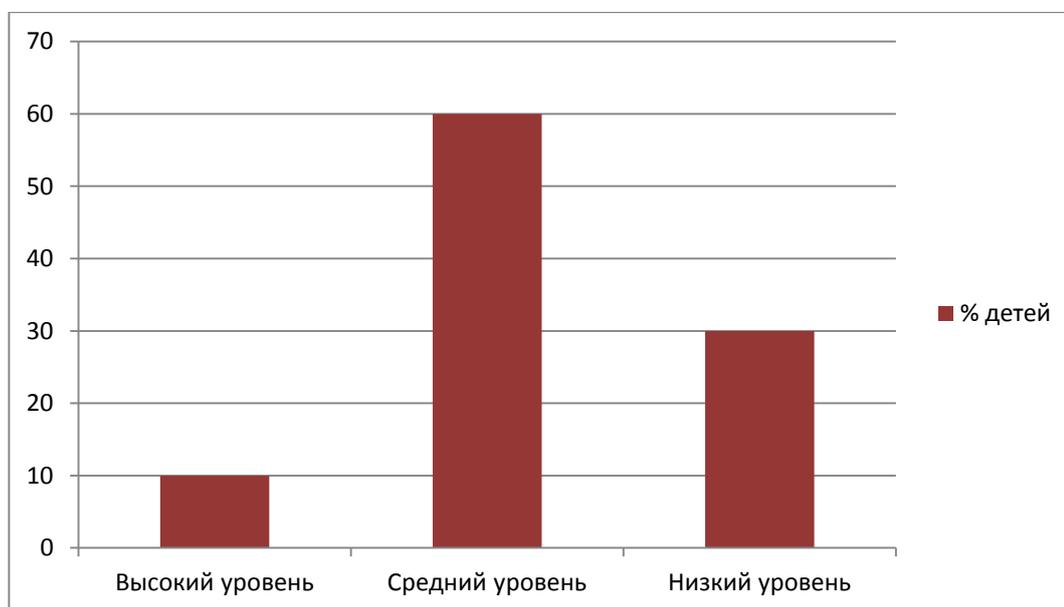


Рис. 3. Результаты методики «Списывание с печатного текста».

В методике «Списывание с печатного текста» 10% детей оказались на высоком уровне успешности, 60% на среднем, а 30% на низком.

При списывании с печатного текста 70% детей допустили орфографические ошибки.

У 50 % были допущены ошибки оптического характера.

Влад А. совершил только дисграфические ошибки («Мишш» - Миши, «жшл» - жил, «Рыжшка» - Рыжика, «пушшстый» - пушистый, «брузья» - друзья).

Лера Т. совершила как орфографические ошибки («Мишы» - Миши, «жыл» - жил, «Рыжык» - Рыжик, «часта» - часто), так и дисграфические («копа» - ката, «тушистый» - пушистый).

При списывании с печатного текста Алина З. не допустила ошибок.

Гоша К. допустил 2 орфографические ошибки: «катор» - котом, «друзьями» - друзья.

Матвей Б. совершил 2 орфографические ошибки: «миши» - Миши, «часта» - часто.

Андрей Б. допустил 3 орфографические ошибки: «Рыжека» - Рыжика, «чясто» - часто, «друзя» - друзья.

Маша А. допустила только дисграфические ошибки – «коп» - кот, «звами» - звали, «играм» - играл, «копом» - котом.

Ульяна Т. допустила одну дисграфическую ошибку, написав в слове «хвост» букву «с» зеркально, и одну орфографическую ошибку («катор» - котом).

Ваня П. совершил 1 дисграфическую ошибку («Рыхик» - Рыжик)) и 1 орфографическую («катор» - котом).

Люда З. совершила 4 орфографические ошибки – «жыл» - жил, «Рыжык» - Рыжик, «рыжика» - Рыжика, «катор» - котом.

Таблица 4

Результаты методики «Списывание с печатного текста».

| № | ФИО | Количество баллов | Уровень успешности |
|----|----------|-------------------|--------------------|
| 1. | Влад А. | 5 | низкий |
| 2. | Лера Т. | 6 | низкий |
| 3. | Алина З. | 0 | высокий |

Продолжение таблицы 4

| | | | |
|----|---------|---|---------|
| 4. | Гоша К. | 2 | средний |
|----|---------|---|---------|

| | | | |
|-----|-----------|---|---------|
| 5. | Матвей Б. | 2 | средний |
| 6. | Андрей Б. | 3 | средний |
| 7. | Маша А. | 5 | низкий |
| 8. | Ульяна Т. | 2 | средний |
| 9. | Ваня П. | 2 | средний |
| 10. | Люда З. | 4 | средний |

В таблице 4 представлены результаты по методике «Списывание с печатного текста» с количеством баллов и уровнями успешности.

Методика №4. «Списывание с рукописного текста».

Результаты методики «Списывание с рукописного текста» представлены в гистограмме (рис. 4). С примерами письменных работ можно ознакомиться в приложении Г.

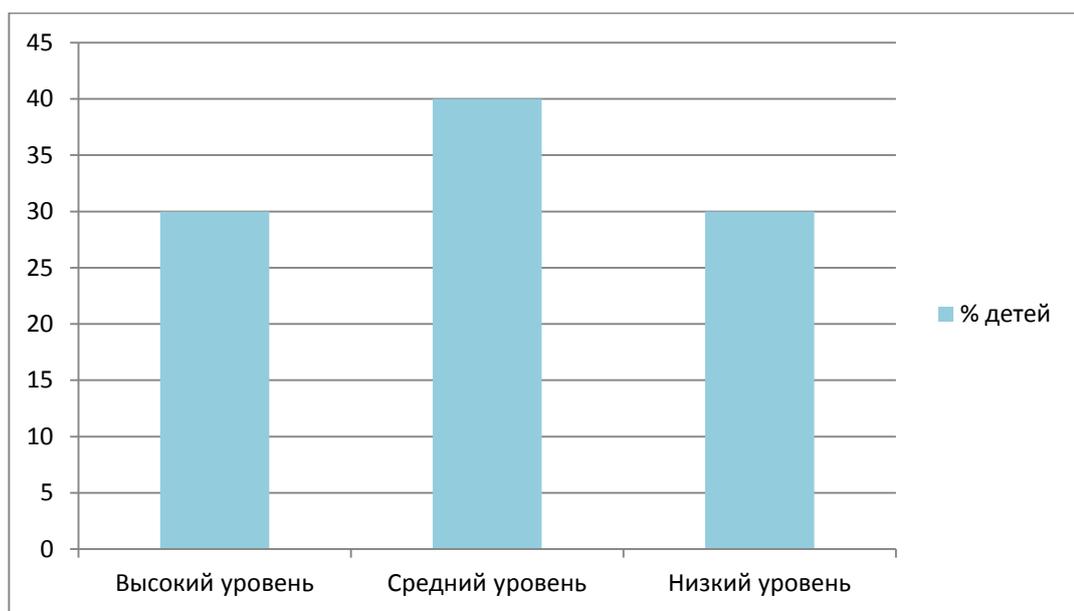


Рис. 4. Результаты методики «Списывание с рукописного текста».

На гистограмме видно, что 30% детей находятся на высоком уровне успешности по данной методике, 40% на среднем, 30% на низком.

При списывании с рукописного текста 90% детей допустили орфографические ошибки.

У 50 % были допущены ошибки оптического характера.

Влад А. допустил 9 дисграфических («сомце» - солнце, «япче» - ярче, «попомнел» - потемнел, «кругол» - кругом, «лужш» - лужи, «вепках» -

ветках, «набулись» - надулись, «мужайках» - лужайках, «быспрые» - быстрые) и 4 орфографические ошибки («сомце» - солнце, «больие» - большие, «трова» - трава, «журчат» - журчат).

Лера Т. допустила одну орфографическую ошибку («бальшие» - большие) и 4 дисграфические ошибки («тотемнел» - потемнел, «точки» - почки, «надулшсь» - надулись, «идёп» - идёт).

При списывании с рукописного текста Алина З. допустила одну орфографическую ошибку («трова» - трава).

У Гоши К. плохо сформированы каллиграфические навыки, однако он допустил всего одну орфографическую ошибку: «потимнел» - петемнел.

Матвей Б. ошибся в написании одного слова: «сонце» - солнце.

У Андрея Б. были допущены следующие орфографические ошибки: «нодулись» - надулись, «трова» - трава, «журчат» - журчат; дисграфическая ошибка – «попгемнел» - потемнел.

Маша А. допустила только ошибки дисграфического характера: «сомнце» - солнце, «япче» - ярче, «тотемнел» - потемнел, «права» - трава, «быспрые» - быстрые.

Ульяна Т. допустила 2 дисграфические ошибки, написав в двух случаях букву «с» зеркально, и одну орфографическую («бальшие» - большие).

У Вани П. в данной методике было совершено 2 орфографических ошибки: «снек» - снег, «трова» - трава. Прописная строчная буква «ч» в двух случаях была написана как прописная заглавная «ч» и уходила под строку.

Люда З. допустила только орфографические ошибки: «сонце» - солнце, «лужы» - лужи, «журчат» - журчат.

Таблица 5

Результаты методики «Списывание с рукописного текста».

| № | ФИО | Количество баллов | Уровень успешности |
|-----|-----------|-------------------|--------------------|
| 1. | Влад А. | 13 | низкий |
| 2. | Лера Т. | 5 | низкий |
| 3. | Алина З. | 1 | высокий |
| 4. | Гоша К. | 1 | высокий |
| 5. | Матвей Б. | 1 | высокий |
| 6. | Андрей Б. | 4 | средний |
| 7. | Маша А. | 5 | низкий |
| 8. | Ульяна Т. | 3 | средний |
| 9. | Ваня П. | 2 | средний |
| 10. | Люда З. | 3 | средний |

В таблице 5 представлены результаты по методике «Списывание с рукописного текста».

Таблица 6

Сводная таблица результатов констатирующего эксперимента.

| № | ФИО | Методика №1 | Методика №2 | Методика №3 | Методика №4 | Итоговый уровень успешности |
|-----|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------------------------|
| 1. | Влад А. | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий |
| 2. | Лера Т. | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий |
| 3. | Алина З. | высокий | средний | высокий | высокий | высокий |
| 4. | Гоша К. | средний | средний | средний | высокий | средний |
| 5. | Матвей Б. | средний | средний | средний | высокий | средний |
| 6. | Андрей Б. | средний | средний | средний | средний | средний |
| 7. | Маша А. | средний | низкий | низкий | низкий | низкий |
| 8. | Ульяна Т. | средний | средний | средний | средний | средний |
| 9. | Ваня П. | средний | средний | средний | средний | средний |
| 10. | Люда З. | средний | средний | средний | средний | средний |

В группе, принимающей участие в эксперименте, нами были сопоставлены результаты по всем методикам данного исследования. Результаты представлены в таблице 6.

У 90% участвующих в эксперименте детей выявлены проблемы с выполнением письменных работ. 10% оказались на высоком уровне, 60% детей оказались на среднем уровне успешности, что связано с орфографическими ошибками, со смешением графически похожих букв, а также с единичными ошибками на дифференциацию звуков, не имеющими стойкого характера. 30% детей оказались на низком уровне, что проявилось в многочисленных орфографических ошибках, в единичных ошибках на дифференциацию звуков, а также во множественных смешении букв, схожих по написанию, зеркально написанных буквах.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что у 30% (3 человека) группы выявлена оптическая дисграфия, у 60% (6 человек) имеют место проявления оптической дисграфии, у 20% (2 человека) единичные проявления нарушения дифференциации фонем. У 10% (1 человек) только орфографические ошибки.

Нами выявлены проявления оптической дисграфии у учащихся 2-х классов общеобразовательной школы:

- неправильное расположение элементов букв в пространстве по отношению друг к другу с видоизменениями самих элементов («д» – «б»);
- зеркальное написание букв («з»);
- недописывание элементов букв, либо добавление лишних элементов («ш» - «и», «п» - «т», «л» - «м», «х» - «ж», «щ» - «ц»);
- написание вместо нужного элемента буквы – элемент, сходный с ним («п» - «р»).

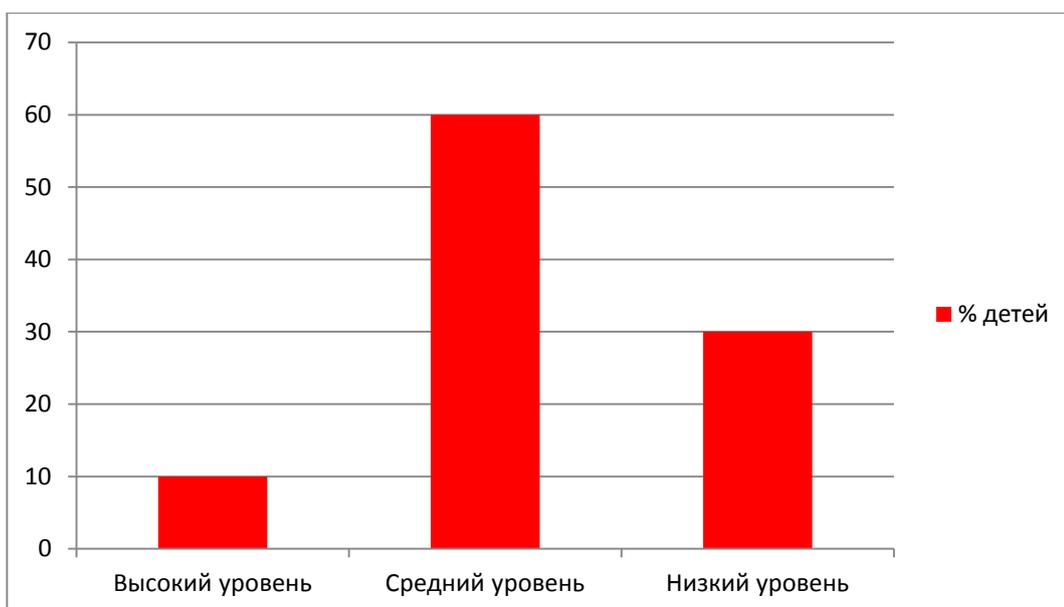


Рис. 5. Сводная гистограмма результатов констатирующего эксперимента.

2.3. Методические рекомендации по преодолению проявлений оптической дисграфии у учащихся 2-х классов общеобразовательной школы

При оптической дисграфии у детей наблюдаются нарушения зрительного восприятия, неточность представлений о форме, величине, цвете, недоразвитии зрительной памяти, пространственного восприятия и представлений, трудности оптического и оптико-пространственного анализа, недифференцированность оптических образов букв.

Результаты эксперимента показали, что у 30% испытуемых была выявлена оптическая дисграфия, у 60% имеют место проявления оптической дисграфии.

В связи с этим при устранении таких нарушений письма будет проводиться работа в следующих направлениях:

- развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса), в том числе и буквенного;
- уточнение и расширение объема зрительной памяти;
- формирование пространственного восприятия и представлений;
- развитие зрительного анализа и синтеза;

➤ формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений;

➤ дифференциация смешиваемых букв изолированно, в слогах, словах, предложениях, текстах.

Методические рекомендации были основаны на следующих принципах:

1. Этапность формирования определяется онтогенетическим принципом. Усложнение объектов восприятия происходит от этапа к этапу с учетом последовательности появления форм и функций в онтогенезе.

2. Принцип связи зрительного восприятия с другими сторонами психической деятельности. Сложный акт зрительного восприятия базируется на сенсорных данных и взаимосвязан с механизмами памяти, зрительного внимания, логического мышления, которые, в свою очередь, оказывают огромное компенсаторное значение.

3. В процессе работы очень важен личностный подход. Необходимо знать качества личности, особенности умственных действий, мотивации и других сторон [6].

4. Работа реализуется по всем видам деятельности школьников: слушание, говорение, письмо, чтение [38].

Методические рекомендации были составлены нами на основе материалов Ю.Е. Розовой, Т.В. Коробченко, В.С. Колгановой, Е.В. Пивоваровой [45], [21].

Методические рекомендации разделены на 2 этапа: подготовительный и основной.

С детьми, с оптической дисграфией (30% группы) предлагается начинать логопедическую работу с подготовительного этапа. С детьми, у которых имеют место проявления оптической дисграфии (60% группы) рекомендуем начинать работу с основного этапа.

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ
ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И УЗНАВАНИЯ (ЗРИТЕЛЬНОГО
ГНОЗИСА)

Развитие представлений о форме, цвете и величине предметов.

С целью развития зрительного гнозиса, представлений о форме, цвете и величине предметов предлагаются следующие задания:

1. Попросите назвать предметы по их контурам (Рис. 6).



Рис.6.

2. Попросите назвать недорисованные предметы (Рис. 7).



Рис.7.

3. Попросите назвать перечеркнутые изображения (Рис. 8).

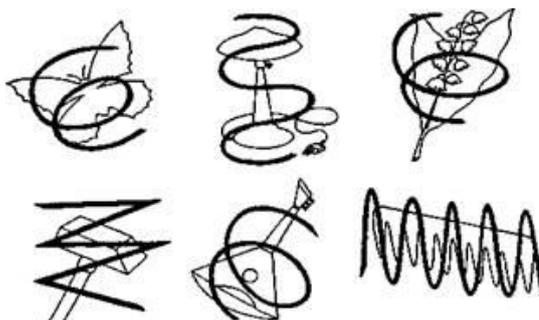


Рис. 8.

4. Попросите ребенка выделить предметные изображения, наложенные друг на друга (Рис. 9):



Рис. 9.

5. Попросите определить, что неправильно нарисовал художник (Рис. 10).

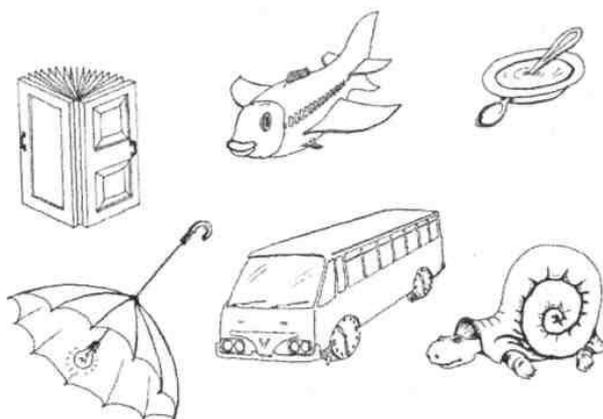


Рис. 10.

6. Попросите ребенка распределить предметы по величине, учитывая реальные размеры (Рис. 11).



Рис. 11.

7. Предложить ребенку распределить изображения по их реальной величине (предлагаются одинаковые по величине изображения предметов, реально различающихся по величине) (Рис. 12).

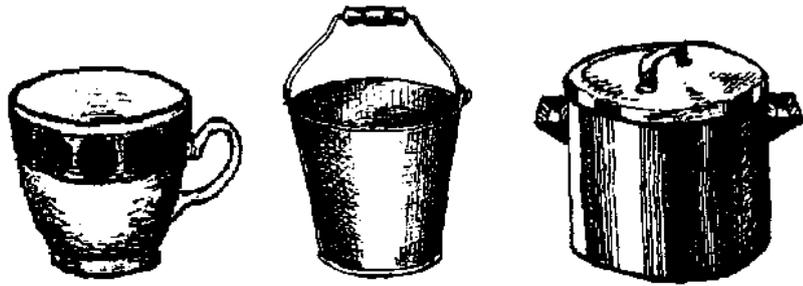


Рис. 12.

8. Попросить подобрать картинки к определенному цветовому фону (например: желтый фон – лимон, месяц, солнышко, жёлтая груша и др.)

9. Предложить ребенку раскрасить предметы в соответствии их цветом в природе (Рис. 13).

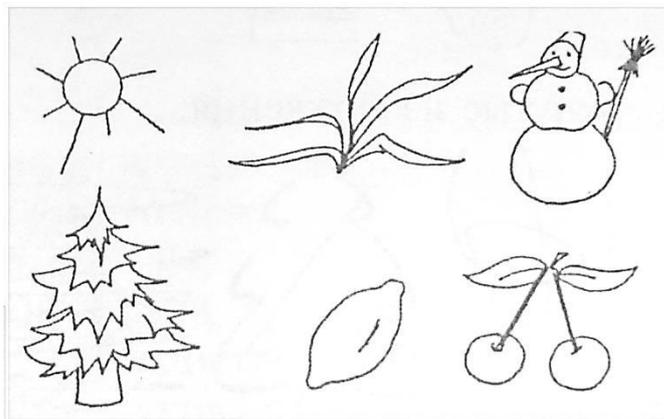


Рис. 13.

10. Предложить ребенку соединить все предметы с похожими фигурами (Рис. 14).

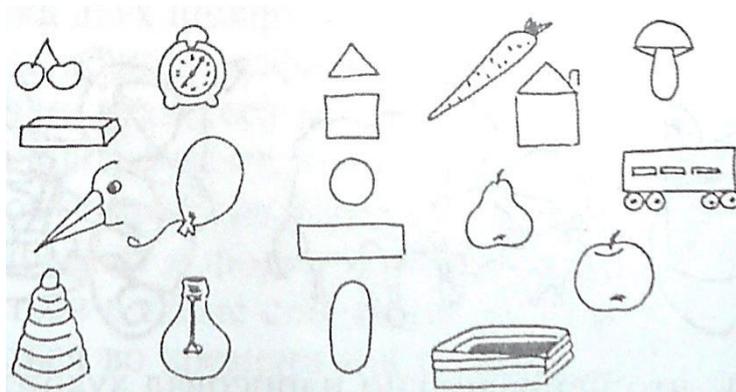


Рис. 14.

11. Попросить ребенка сосчитать сколько на рисунке квадратов, кругов и треугольников (Рис. 15).

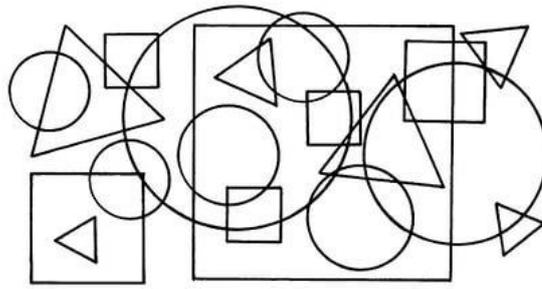


Рис. 15.

12. Предложить найти фигуры среди других.

А) Найти мяч среди других мячей (Рис. 16).

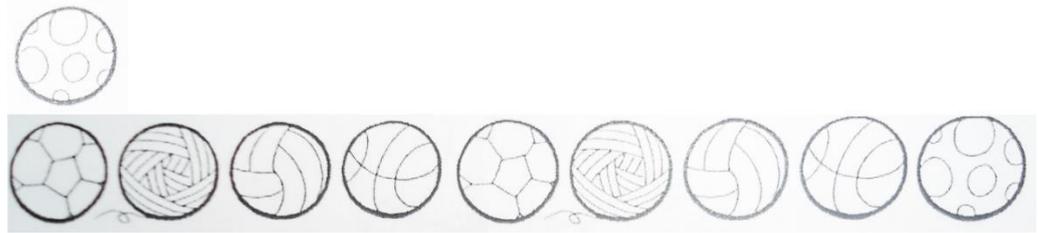


Рис. 16.

Б) Найти значок среди других (Рис. 17).

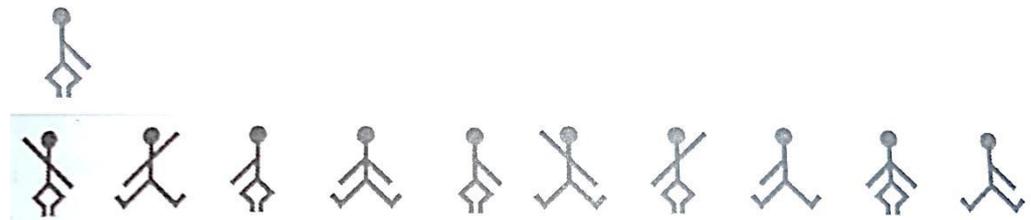


Рис. 17.

13. Попросить срисовать серию полукругов и линий (по С. Борель-Мезони) (Рис. 18).

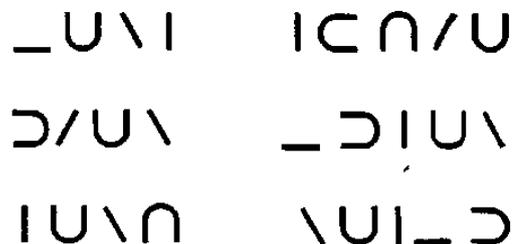


Рис. 18.

14. Предложить ребенку найти заданную фигуру среди двух изображений, одно из которых тождественно предъявленному, а второе представляет собой его зеркальное отражение (Рис. 19).

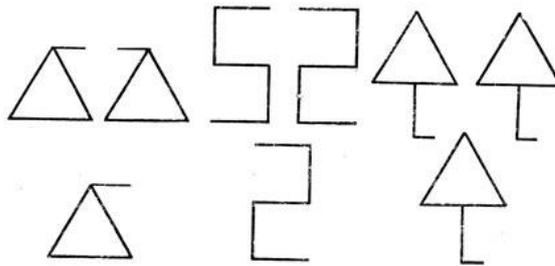


Рис. 19.

15. Попросить дорисовать незаконченные контуры геометрических фигур (Рис. 20).



Рис. 20.

16. Предложить ребенку дорисовать вторую половину изображения, которая симметрична первой (Рис. 21).

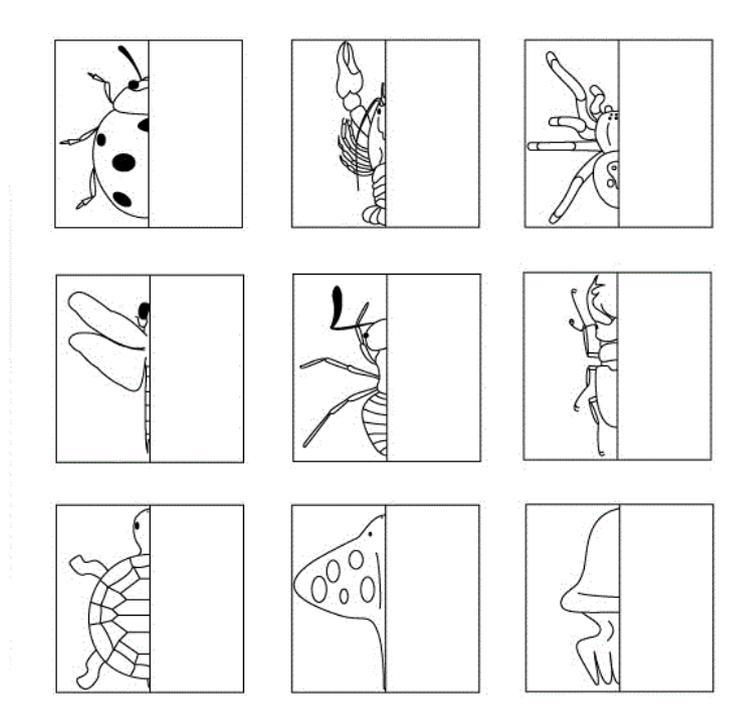


Рис. 21.

17. Попросите ребенка сложить из разрезанных на части картинок целую. Образец находится перед ребенком. Для выполнения этого задания ребенок должен уметь синтезировать отдельные части в целый предмет (Рис. 22).

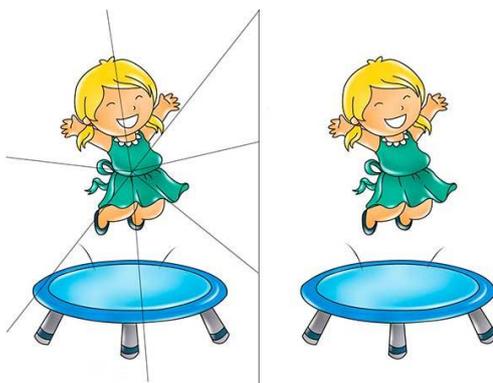


Рис. 22.

18. Дать ребенку речевую инструкцию: «Отметь самые длинные бусы» (Рис 23).



Рис.23.

19. Попросить ребенка отметить картинки, где береза выше ели, где гриб ниже цветка (Рис. 24).



Рис. 24.

20. Дать ребенку рассмотреть две картинки и найти отличия (Рис. 25).



Рис. 25.

21. Предложить найти сходства и отличия по силуэту (Рис. 26).

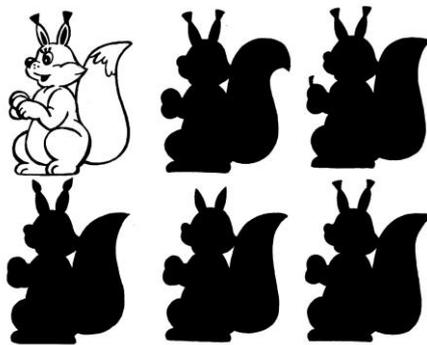


Рис. 26.

22. Узнавание загаданных предметов в различных условиях предъявления.

А) Предложить найти предмет на картинке (Рис. 27).

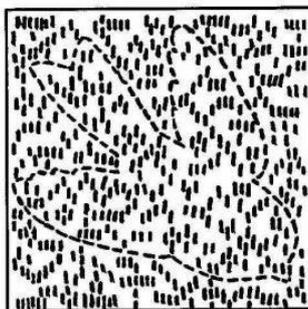


Рис. 27.

Б) Попросить ребенка определить количество предметов на картинке (Рис. 28).



Рис. 28.

В) Предложить ребенку указать загаданную часть картинке (Рис. 29).



Рис. 29.

23. Выполнить графический диктант (Рис. 30).

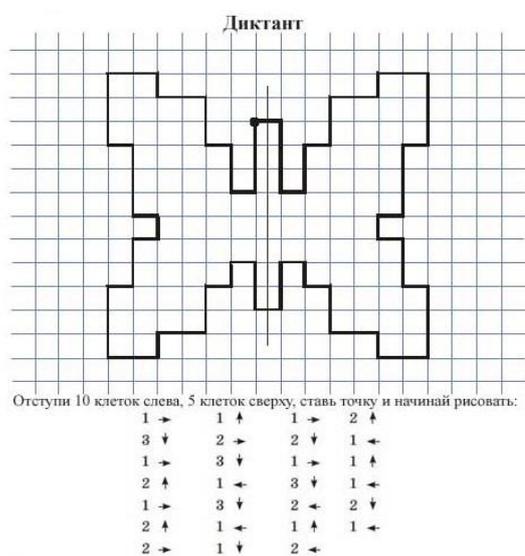


Рис. 30.

24. Предлагается ребенку пройти лабиринты различной сложности (Рис. 31).

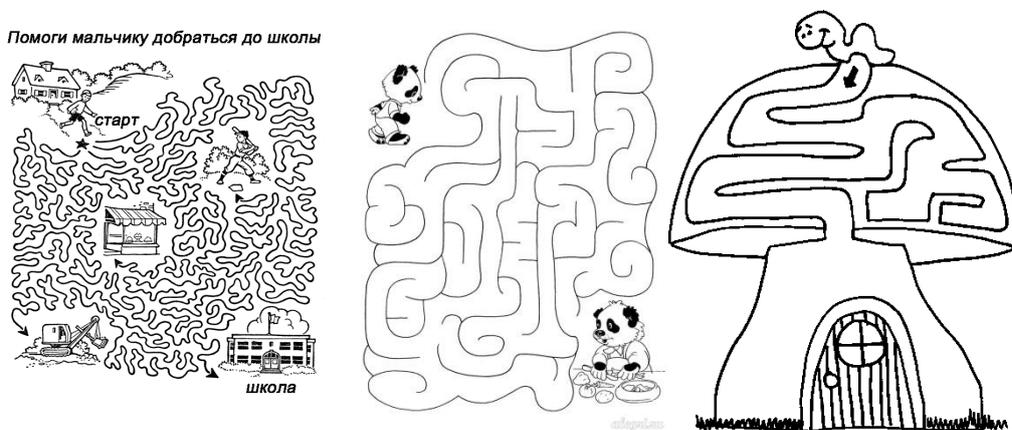


Рис. 31.

25. Предложить ребенку сложить из спичек или палочек фигуру (Рис. 32).

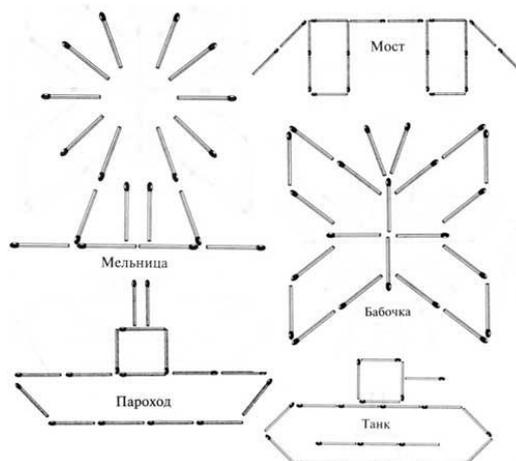


Рис. 32.

26. Конструирование из кубиков Кооса. Каждый кубик разделен по диагонали и раскрашен разным цветом. Предлагается составить различные узоры.

27. Анализ нелепых картинок. Предложить ребенку рассмотреть картинку и определить, что на ней нарисовано неправильно (Рис. 33).



Рис. 33.

28. Соотнесение частей и целой картинки (Рис. 34).

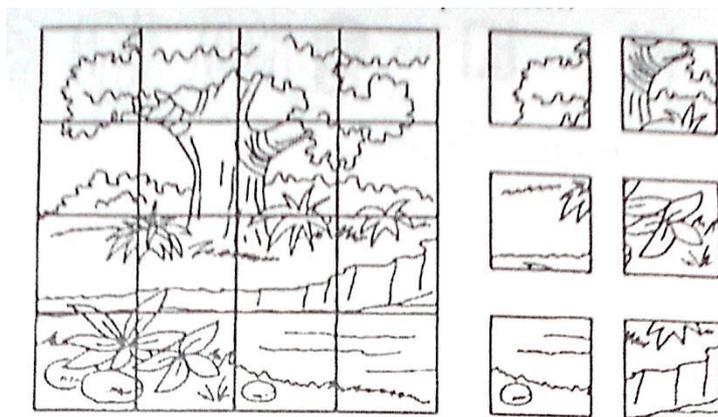


Рис. 34.

29. Предложить ребенку пропущенную фигуру (Рис. 35).

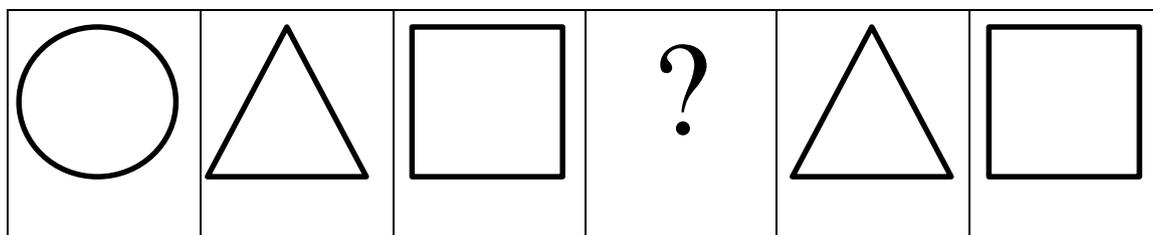


Рис. 35.

30. Измененный тест Бурдона. 10-20 букв алфавита

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ БУКВЕННОГО ГНОЗИСА

В процессе работы по развитию буквенного гнозиса предлагаются следующие задания:

1. Предложить ребенку найти букву среди ряда других букв (после длительного и кратковременного предъявления, используются как печатные, так и рукописные буквы).

2. Попросить ребенка сравнить одни и те же буквы, но написанные разным шрифтом (печатным и рукописным) (Рис. 36).

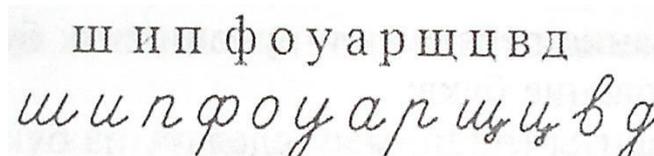


Рис. 36.

3. Попросить назвать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями (Рис. 37).

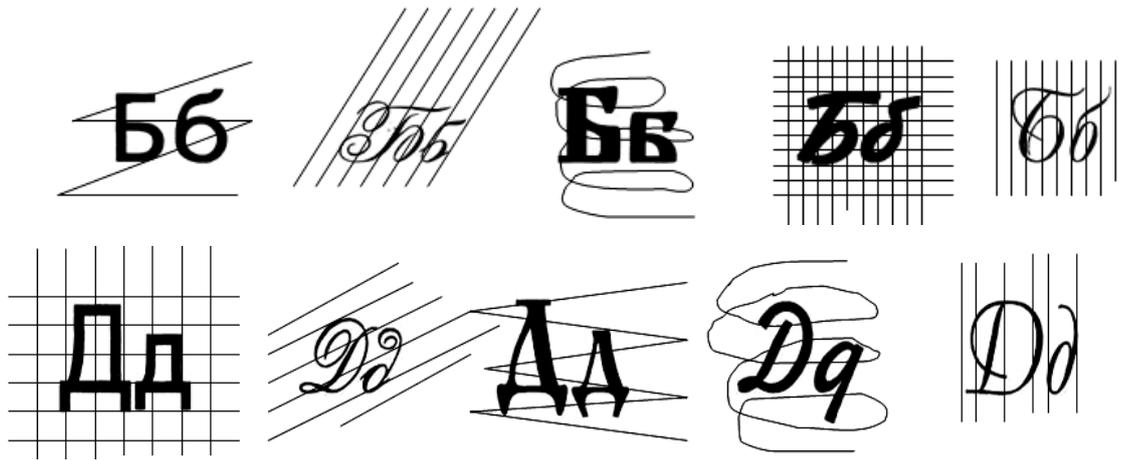


Рис. 37.

4. Попросить определить букву в неправильном положении (Рис. 38).

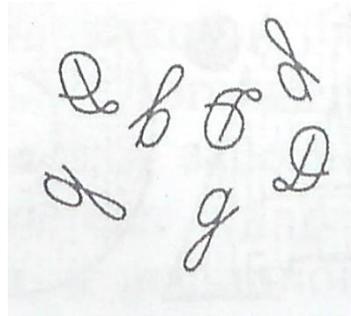


Рис. 38.

5. Предложить ребенку дописать буквы (Рис. 39).

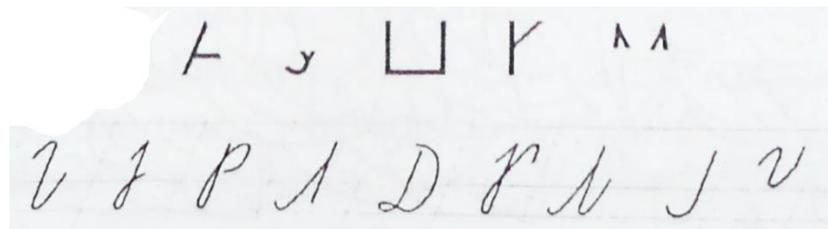


Рис. 39.

6. Попросить назвать наложенные друг на друга буквы (Рис. 40).

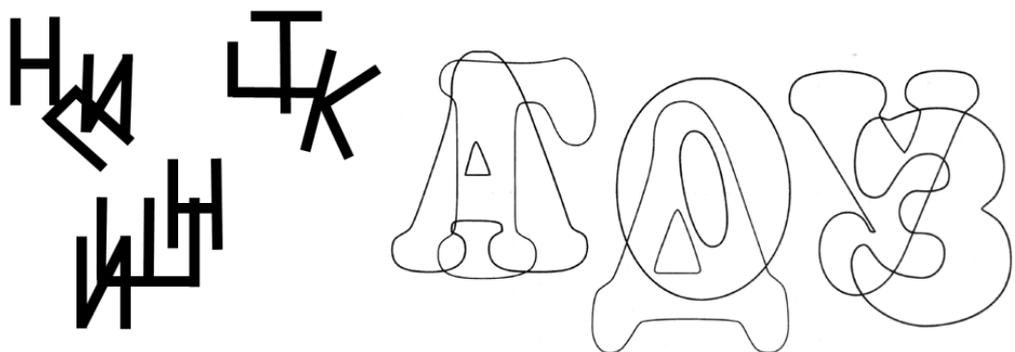


Рис. 40.

7. На фоне контурных изображений предметов найти «спрятавшиеся» буквы (Рис. 41).

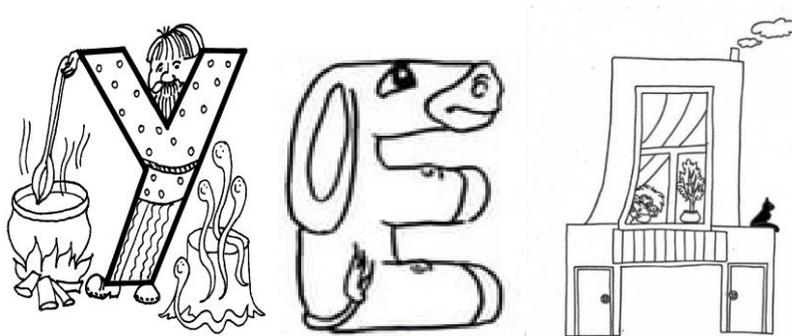


Рис. 41.

8. Показать ребенку написанные элементы букв и предложить написать букву, которая из них получится. Предлагаются элементы как рукописных, так и печатных букв.

9. Реконструирование букв:

А) добавляя элементы (например, сделать из буквы «Р» букву «В»);

Б) уменьшая количество элементов (например, сделать из буквы «Ж» букву «К»);

В) изменяя пространственное расположение элементов (например, сделать из буквы «Р» букву «Б»).

10. Закрепление образа буквы при прохождении лабиринта (Рис. 42).

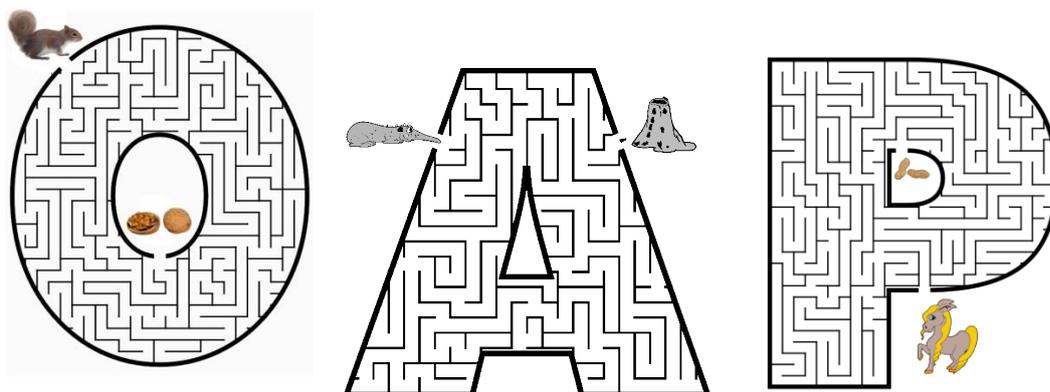


Рис. 42.

11. Узнать буквы в зашумленном варианте (Рис. 43).

1. Запомнить 4-5 картинок, а затем найти их среди других 8-10.
2. Запомнить буквы, цифры или фигуры (3-5), а затем выбрать их среди других (8-10).
3. Разложить буквы, цифры, фигуры в первоначальной последовательности.
4. Игра «Чего не стало?». На столе раскладываются 5-6 картинок или игрушек. Дети должны запомнить их. Затем логопед убирает одну, а дети должны отгадать, какой игрушки не стало.
5. Игра «Что изменилось?». Логопед раскладывает 4-5 картинок или игрушек и предлагает детям запомнить их последовательность. Затем логопед незаметно меняет их расположение. Дети должны определить, что изменилось, и восстановить первоначальное расположение картинок (игрушек).
6. Попросить ребенка внимательно рассмотреть куклу, отвернуться, а затем ответить на вопрос: какая деталь одежды исчезла?

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ,
ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ, ЗРИТЕЛЬНО-
ПРОСТРАНСТВЕННОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА**

Дифференциация правых и левых частей тела.

Работу рекомендуется начинать с выделения ведущей руки. После усвоения речевых обозначений правой и левой руки можно перейти к дифференциации других правых и левых частей тела: правой и левой ноги, правого и левого уха. В заключение детям предлагаются более трудные задания: показать левой рукой правый глаз, правое ухо, левую ногу; правой рукой показать левый глаз, левое ухо, правую ногу; показать правые и левые части тела у человека, сидящего напротив.

Задания для отработки навыка:

1. Попросить ребенка закрасить только правую руку или только левую в каждой паре рук (Рис. 46).

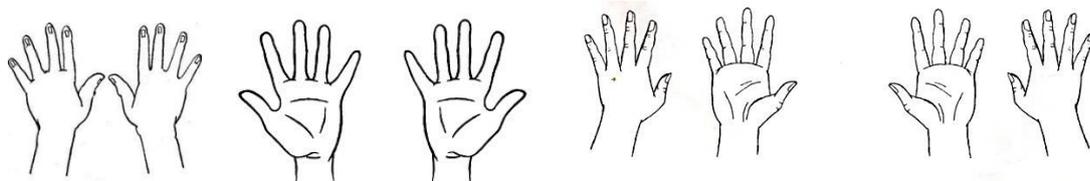


Рис. 46.

2. Попросить ребенка закрасить отпечаток правой руки и левой ступни (Рис. 47).

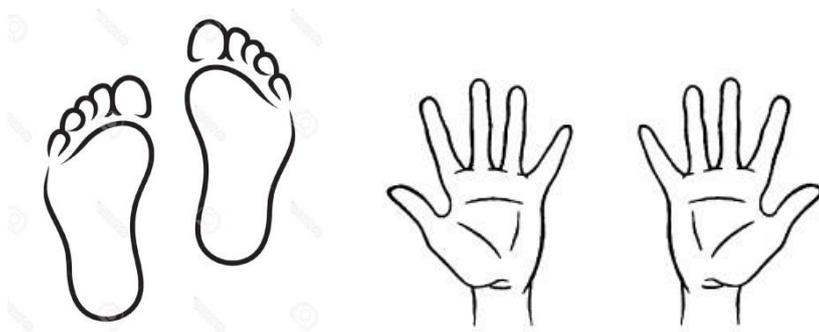


Рис. 47.

3. Предложить ребенку раскрасить у каждого клоуна левую ногу и правую руку (Рис. 48).

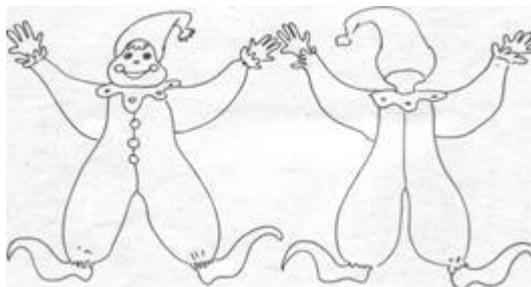


Рис. 48.

4. Попросить ребенка раскрасить мальчика, у которого левая нога поднята вверх (Рис. 49).

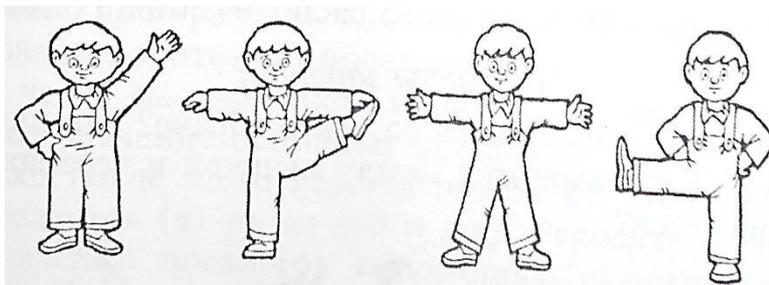


Рис. 49.

5. Попросить назвать ребенка каких частей головы недостает на рисунке и спросить: с какой стороны они находятся? (Рис. 50)



Рис. 50.

6. Попросить ребенка дорисовать картинку. В правой руке пусть клоун держит мороженое, а в левой цветы (Рис. 51).



Рис. 51.

Ориентировка в окружающем пространстве.

Формирование ориентировки в окружающем пространстве основывается на имеющихся у детей представлениях правой или левой стороне тела, а также речевых обозначениях правой и левой руки. Эта работа проводится в следующей последовательности:

1. Определение пространственного расположения предметов по отношению к ребенку, т.е. к самому себе.

2. Определение пространственных соотношений между 2-мя предметами и изображениями. Затем аналогичная работа проводится по определению пространственного расположения 3-4 предметов.

Примеры заданий:

1. Предлагается ребенку определить кто смотрит влево, а кто вправо; кто находится между лягушкой и свиньей; кто находится слева от лошади (Рис. 52).

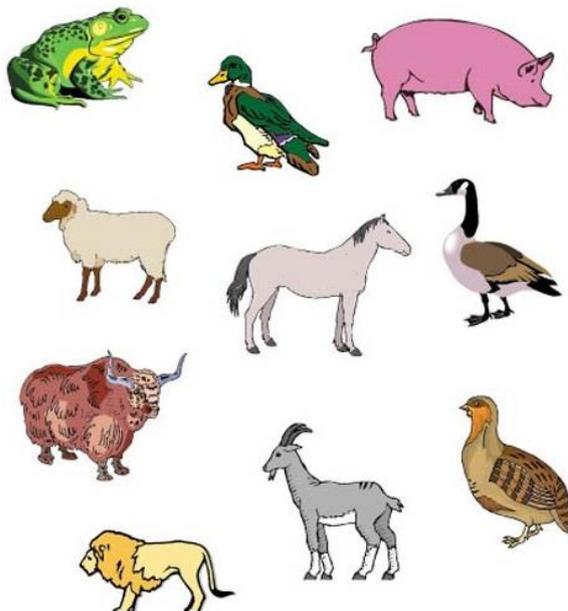


Рис. 52.

2. Логопеду нужно проговорить с ребенком о том, что у него есть верхняя и нижняя части тела, передняя и задняя части тела, правая сторона тела, левая сторона тела.

➤ Логопед просит ребенка назвать, что в комнате выше него (потолок), что ниже (пол), что находится впереди (окно), что позади (дверь), что справа (стол), что слева (шкаф).

➤ Логопед просит ребенка поменять месторасположение в комнате и спрашивает, что теперь находится впереди, позади, слева, справа от него.

3. «Найди предмет».

Упражнение выполняется так, как описано ниже.

Логопед рисует на бумаге план комнаты и прячет какой-либо предмет в комнате. Затем логопед задает ребенку направление движения и количество шагов в сторону спрятанного предмета. Ребенок ищет предмет по подсказкам логопеда, отмечая на плане траекторию поиска стрелками,

проговаривая направление каждой стрелки, и обозначает крестиком расположение найденного предмета в плане.

4. «Разложим по порядку».

Упражнение выполняется так, как описано ниже.

➤ Ребенок раскладывает предметный ряд в направлении слева направо (например, 10 карточек с изображениями фруктов, ягод, овощей и т. п.) и при этом проговаривает: «Первым идет ананас, вторым – яблоко, третьей – клубника, четвертым – апельсин, пятым – арбуз, шестой – слива, седьмой – груша, восьмой – вишня, девятым – виноград, десятой – дыня» (до десяти изображений).

➤ Стрелкой слева направо нужно обозначить направление, в котором раскладывались фрукты и овощи.

➤ Логопед выбирает одну карточку и просит ребенка определить: что изображено на предыдущей карточке («перед», «до» этой) и на последующей («после» нее). Например, что находится перед апельсином (ответ – клубника), что находится после апельсина (ответ – арбуз). Исходная длина ряда выбирается в соответствии с возможностями ребенка.

5. «Капризный фотограф».

➤ Логопед играет роль фотографа, который ищет кадр для снимка. Помощнику фотографа, ребенку, надо разместить игрушки: корову справа от зайца, мышку слева от слона, собачку за мышкой, кошку под стулом и т.д. Фотограф всё время недоволен и просит помощника каждый раз по-новому пересаживать игрушки.

➤ Логопед и ребенок меняются ролями. Ребенок следит за правильностью выполнения заданий логопедом. Логопеду рекомендуется иногда ошибаться, ребенок должен это заметить.

Уточнение понимания и употребления предложных конструкций, обозначающих пространственные отношения.

Особый раздел составляет работа над пространственными предлогами, с помощью которых выражается расположение предметов в пространстве по

отношению друг к другу. Усвоение словесных обозначений пространственного расположения предметов углубляет представления о пространстве, способствует быстрому и полноценному формированию зрительно-пространственных представлений.

Сначала четко на картинках и реальных предметах объясняется смысловое значение основных предлогов (*на, в, под, над, около*, и др.), только после этого ведется работа по уточнению значений сложных предлогов (*из-за, из-под* и др.). Рекомендуется закреплять усвоение значений предлогов с помощью схематичных условных обозначений (Рис. 53).

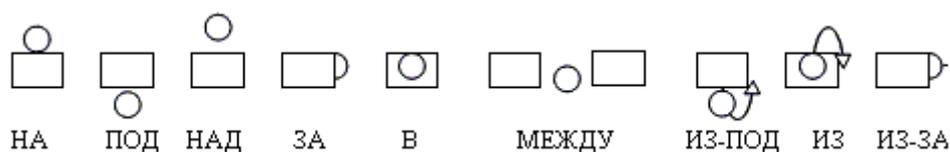


Рис. 53.

Примеры заданий:

1. Логопед берет стул и просит ребенка в соответствии с произнесенной им фразой показать следующие действия: *на* стуле, *под* стулом, *перед* стулом, *за* стулом, встать *около* стула, ходить *вокруг* стула, отойти *от* стула, подойти *к* стулу, выйти *из* комнаты, войти *в* комнату.

2. Задание «Карандаш, тетрадь и книга».

➤ Логопед предлагает ребенку положить карандаш: *перед* тетрадь, *за* тетрадь, *на* тетрадь, *под* тетрадь, слева *от* тетради, справа *от* тетради. Поднять карандаш *над* тетрадь. Спрятать карандаш *в* тетрадь.

➤ Логопед предлагает положить тетрадь: *перед* карандашом, *за* карандашом, *на* карандаш, *под* карандаш, слева *от* карандаша, справа *от* карандаша. Поднять тетрадь *над* карандашом.

➤ Логопед располагает книгу, тетрадь и карандаш по-разному относительно друг друга. Ребенок должен ответить на вопросы логопеда, например: «Что находится справа *от* тетради?»; «Что находится за карандашом?»; «Что находится *перед* книгой?»; «Что находится *под* тетрадь?».

➤ Логопед и ребенок меняются ролями: ребенок называет действие, например: «Положить карандаш слева *от* тетради», логопед выполняет. Ребенок выполняет правильность выполнения задания логопедом. Чтобы сделать упражнение более эффективным, логопеду рекомендуется иногда ошибаться, ребенок должен это заметить.

3. Ребенок должен назвать и показать, где находится каждый котенок (Рис. 54).



Рис. 54.

СОДЕРЖАНИЕ ОСНОВНОГО ЭТАПА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ 2-Х КЛАССОВ

Пример организации логопедической работы по дифференциации смешиваемых и взаимозаменяемых букв.

А) Закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме.

1. В первой строчке подчеркни букву, которая на письме обозначает первый звук в слове «аист». В последней строке обведи в кружок букву, которая на письме обозначает второй звук в слове «дым». Во второй строке сверху зачеркни букву, которая на письме обозначает последний звук в слове

«камыш». Во второй строчке снизу поставь точку под буквой, которая на письме обозначает общий звук для слов «рот», «рак», «сыр».

Составь из выделенных букв слово.

ы с я в а о л д ж о о н о в а ы а ц р о п и
ю о й о ш а ы о а о а ь ё а к ж е а о с о
н а о э о б г л д о р а о а б ю ш ы о а г е
о о ь б о ю о ы а ф о о к у я о о о й ш з

2. Попросить ребенка раскрасить элементы картинки с буквой, с которой начинается слово «мишка» (Рис. 55).

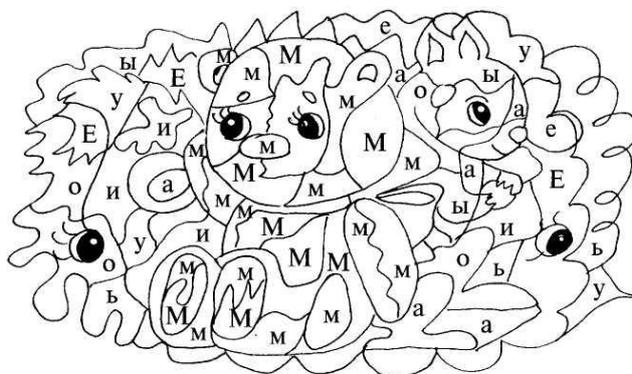


Рис. 55.

3. Предлагаем рассмотреть ребенку картинку. Попросить назвать какая буква спряталась на ней, какой звук она обозначает, назвать предметы, в названии которых есть данный звук и определить место данного звука в слове (Рис. 56).



Рис. 56.

Б) Автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв.

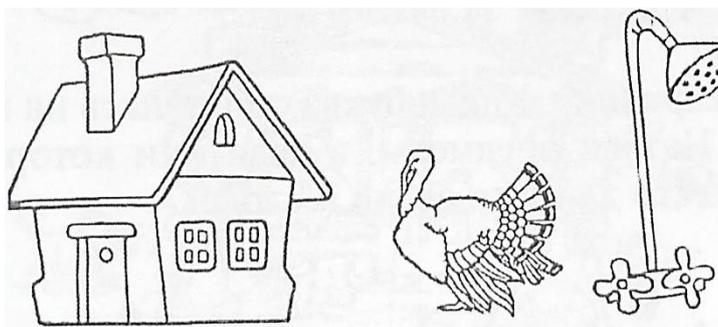


Рис. 60.

5. Предлагаем ребенку внимательно рассмотреть картинку, назвать и записать слова, в которых есть буква «д» (Рис. 61).



Рис. 61.

В) Дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв: изолированно, в слогах, в словах, в словосочетаниях, в предложениях и тексте.

1. Задание: «Допиши буквы» (Рис. 62).

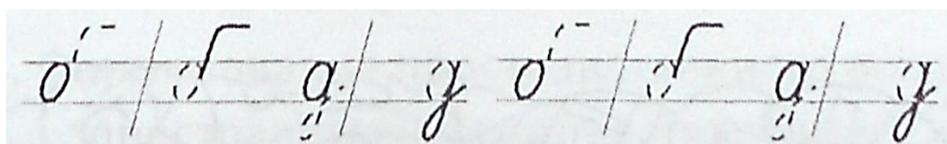


Рис. 62.

2. Задание: «Расшифруй и допиши буквы, используя подсказку: овал со звездочкой наверху – «б», овал со звездочкой внизу – «д»» (Рис. 63).



Рис. 63.

3. Задание: «Расшифруй и запиши слоги, ориентируясь на положение второго элемента букв «б» - «д» (Рис. 64).

вишубедапонкльдобыгасифродлюдокалийобедвич
 секобудакаримабульдогозорьбеседачисонха
 ирбантурездаквилделопиклудибацелмыдобро

Рис. 68.

8. Задание: «Используя условные обозначения, расшифруй и запиши слова» (Рис. 69).

↑ — б ↓ — д

Кака ↓ у, ков ↑ ой, калам ↑ ур, ком ↑ айн, кати ↑ р,
 ком ↑ инат, кам ↑ ала, коло ↓ ец, каска ↓ ер, коло ↑ ок,
 ки ↑ итка, кон ↓ итер.

Рис. 69.

9. Задание: «Вставь пропущенные буквы «б» - «д». Запиши предложения. Подчеркни буквы: «б» - одной черточкой, «д» - двумя черточками» (Рис. 70).

При...умать ...о...рую сказку ...ля ..етей -
 ...лагоро...ное ..елю. Со...аль кра...ется к ...уплу
 ..елки. Бурун...ук лю...ит ке...ровые орехи.

Рис. 70.

10. Задание: «Найди в тексте 10 ошибок, запиши предложения правильно» (Рис. 71).

Маленькое бело муши
 дальшого безделья.
 Бва. бобрёнка у додра -
 муши всякого додра.
 Додро белать спешить
 наобдно.

Рис. 71.

11. Задание: «Используя условные обозначения, расшифруй текст. Озаглавь текст. Спиши текст в тетрадь» (Рис. 72).

↑ - д ↓ - г

На пенёчке сидел красивый рыжий зверёк. У зверька
пушистый хвост. Это - ёлочка. Она грызла
коровью шишку. Мешочку понравился зверёк.
Он пошёл к ёлке и хотел поиграть с ней.
Но ёлка испугалась и быстро забралась на ель.

Рис. 72.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи у детей и в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. С каждым годом в начальной школе увеличивается количество детей с различными видами дисграфии.

Дисграфии посвящено большое количество исследований и публикаций, однако актуальность ее исследования не снижается. Наличие дисграфии препятствует овладению детьми письмом как особой формой речи, своеобразным средством общения и обобщения опыта, освоение которого сопряжено с качественными изменениями интеллектуальной, эмоциональной, волевой и других сфер личности учащихся.

Теоретический анализ литературных источников показал следующее: письмо в норме представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. Незрелость или недостаточное функционирование отдельных участков мозга могут приводить к несформированности операций письма, а также к недоразвитию зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений, а это, в свою очередь, вызывает специфические трудности в формировании и овладении процессом письма.

Актуальность проблемы подтвердило и наше исследование, продемонстрировавшее необходимость коррекционной логопедической работы по преодолению проявлений оптической дисграфии с большинством группы детей, участвовавшей в исследовании.

В ходе проведенного нами констатирующего эксперимента мы можем сказать, что у трех человек выявлена оптическая дисграфия, у шести человек имеют место проявления оптической дисграфии, а у одного человека были ошибки только орфографического характера.

У учащихся 2-х классов были выявлены следующие проявления оптической дисграфии: неправильное расположение элементов букв в пространстве по отношению друг к другу с видоизменениями самих

элементов; добавление лишних элементов букв; написание вместо нужного элемента буквы – элемент, сходный к ним; недописывание элементов букв.

В случае возникновения оптической дисграфии, а также ее проявлениях, с помощью специально организованной и систематической логопедической работы можно преодолеть недостатки письма.

На основе полученных данных в ходе исследования, нами были разработаны методические рекомендации для детей с проявлением оптической дисграфии. Представленные методические рекомендации включают в себя задания, упражнения и игры, которые можно использовать на различных этапах коррекционного воздействия. Методические рекомендации составлены с учетом основных логопедических принципов, индивидуальных и возрастных особенностей, системности и последовательности в подаче материала. Таким образом, цель работы достигнута, задачи решены, гипотеза нашла свое подтверждение.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известия АПН РСФСР. – Вып. 70. – 1955, с. 106.
2. Ахутина Т.В. Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. -СПб.: Питер, 2008, 320 с.
3. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. – М.: Воронеж, 2001, с. 7-20.
4. Барылкина Л.П., Матраева И.П., Обухова Л.А. Эти трудные согласные: Как помочь ребенку с нарушениями процесса письма и чтения: Пособие для учителей, логопедов и родителей.-М.: 2005, 115 с.
5. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Дрофа, 2008, 123 с.
6. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. - М.: Изд-во АПН, 1959. 35с.
7. Бурина Е.Д. Преодоление нарушений письма у школьников. 1-5 класс: учеб. – метод. пособие. Традиционные подходы и нестандартные приемы. – СПб.: Каро, 2016, 192 с.
8. Величенкова О.А. Анализ специфических ошибок письма младших школьников. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция - М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001, с. 45-51.
9. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушения чтения и письма у младших школьников. – М.: НКЦ, 2015, 320 с.
10. Волкова, Л. С. Логопедия: учебник для пед. вузов дефектолог. фак.: доп. М-вом образования и науки РФ / Л. С. Волкова – М.: ВЛАДОС, 2009, 703 с.
11. Воронина Т.П., Попова Т.В. Дисграфия, или почему ребенок плохо пишет? – Ростов: Феникс, 2015, 95 с.

12. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 2, 3, 5. – М., 1982, 1983, 504 с., 368 с., 368 с.
13. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста. – М.: Академия, 2009, 272 с.
14. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод пособие. – М.: Аркти, 2015, 80 с.
15. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушением письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени: метод. пособие. – СПб.: Речь, 2006, 180 с.
16. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе. – М.: ТЦ Сфера, 2006, 162 с.
17. Елецкая О.В., Коробченко Т.В., Розова Ю.Е., Щукина Д.А. Организация и содержание работы школьного логопеда. – М.: Форум, 2015, 192 с.
18. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: НКЦ, 2015, 320 с.
19. Зиндер Л.Р. Очерк общей теории письма. – Л.: Наука, 1987, 112 с.
20. Истрин В.А. Развитие письма. – М.: Академии наук СССР, 1961, 403 с.
21. Колганова В.С. Нейропсихологическое занятие с детьми: В 2 ч. Ч. 2 / Валентина Колганова, Елена Пивоварова, Сергей Колганов, Ирина Фридрих. – М.: АЙРИС-пресс, 2016, 144 с.
22. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. – СПб.: Гиппократ, 1995, 224 с.
23. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. – СПб.: Речь, 2003, 330 с.
24. Корнев А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи: метод. пособие. – Айрис-пресс, 2006, 128 с.

25. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашов Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М.: Педагогическое общество России, 1997, 124 с.
26. Крутецкая В.А. 90 эффективных упражнений для исправления дисграфии. – СПб.: Литера, 2015, 96 с.
27. Кузнецова М.И. Я учусь читать и писать: рабочая тетрадь, 2015, 80 с.
28. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: Владос, 2004, 223 с.
29. Лалаева Р.И., Парамонова Л.Г., Шаховская С.Н. Логопедия в таблицах и схемах. – П.: Парадигма, 2015, 216 с.
30. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева. – СПб: СОЮЗ, 2004, 224 с.
31. Лалаева, Р. И., Венедиктова Л. В.: Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л. В. Венедиктова – СПб.: СОЮЗ, 2003, 224 с.
32. Леонтьев А.А. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974, 368 с.
33. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Красанд, 2010, 216 с.
34. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учеб. пособие / под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: Детство-пресс, 2004, 208 с.
35. Лукашенко М.Л., Свободина Н.Г. Дисграфия. Исправление ошибок при письме. – М.: Эксмо, 2004, 127 с.
36. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии и письма. – М., 1950, 250 с.
37. Мазанова Е.В. Альбом 1-2. Упражнения по коррекции оптической дисграфии. – М.: ГНОМид, 2016, 32 с.

38. Мазанова Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками / Е.В. Мазанова. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2014, 96 с.
39. Мазанова Е.В. Логопедия. Оптическая дисграфия. Тетрадь №5. – М.: Аквариум Бук, 2006, 72 с.
40. Мисаренко Г.Г. Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями. – М.: Академия, 2004, 336 с.
41. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Детство-пресс, 2006, 128 с.
42. Поваляева М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи. Качество образования: учеб. Пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006, 160 с.
43. Правдина О.В. Логопедия. – М.: Просвещение, 1973, 272 с.
44. Пятница Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах. – 7-е изд. – Ростов: Феникс, 2017, 173 с.
45. Розова Ю.Е., Коробченко Т.В. Преодоление оптической дисграфии у школьников: учебно-методическое пособие / Ю.Е. Розова, Т.В. Коробченко. – М.: ФОРУМ, 2016, 192 с.
46. Романова Е.В. Пишу правильно буквы Б-Д. – СПб.: Каро, 2007, 160 с.
47. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. – М.: Парадигма, 2011, 279 с.
48. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1997, 256 с.
49. Сиротюк А.Л. Коррекция обучения и развития школьников. – М.: Сфера, 2001, 128 с.
50. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: Сфера ТЦ, 2003, 288 с.

51. Смирнова И.А. Логопедия. Иллюстрированный справочник. – СПб.: Каро, 2014, 232 с.
52. Фотекова Т.А., Ахутина А.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. – М.: Айрис-Пресс, 2007, 176 с.
53. Хватцев М. Е. Логопедия: книга для преподавателей и студентов пед. вузов. Кн. 2 /М. Е. Хватцев; под науч. ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2010, 291 с.
54. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М., 1997, 256 с.
55. Цыновникова Ю.Л. Автоматизация навыка письма на этапе первичного усвоения буквенных знаков // Начальная школа. - №7. – 2001, с. 36-39.
56. Чистякова О.В. 30 занятий по русскому языку для предупреждения дисграфии. 2 класс. – СПб.: Литера, 2016.
57. Яворская О.Н. Занимательные задания логопеда для школьников. 2-3 класс. – СПб.: Каро, 2010.
58. Яворская О.Н. Игры, задания, конспекты занятий по развитию письменной речи у школьников 7-10 лет. – СПб.: Каро, 2007, 136 с.
59. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984, 158 с.
60. Яцель О.С. Коррекция оптической дисграфии у младших школьников. Альбом для индивидуальной работы. – М.: Гном, 2015, 32 с.

Приложение А

Методика №1. Исследование усвоения зрительных образов букв.

О И К П Н Р

Б Р У Л Ж Т

Ю Р Д Ш

А У Е Э Л

Я Р Ч Р С Э

Ч Р У У П Л

А О У Н С М

Примеры письменных работ по методике «Диктант».

Диктант.
Птицы.
Наступил декабрь. Выпал пуши-
стый снег. Он ^опокрыл всю зем-
лю белым ковром. Замерзла
речка. Птицам голодно. Они ищ-
ут ^ссебе пищу. Дети кладут
в кормушку хлеба и зёрна.
Ветер посевам нужна защи-
та. Птицы ^спортят урожай.

Диктант.
Птицы.
Наступил декабрь. Выпал пуши-
стый снег. Он ^опокрыл всю землю белым
ковром. Замерзла речка. Птицам голод-
но. Они ищ^ут себе пищу. Дети кладут в
кормушку хлеба и зёрна. Ветер ^{т о}посевам
нужна ^озащита.

Диктант.

Птицы.

Наступил декабрь. Выпал пуши-
стый снег. Он покрыл всю землю бе-
лым ковром. Замёрзла речка. Птицы
голодно. Они ищут себе пищу.
Дети кладут в корзиночку хлеба
и зёрна. Летом посевам нужна
защита.

Птицы.

Наступил декабрь. Выпал пушистый
снег. Он покрыл всю землю белым
ковром. Замёрзла речка. Птицы
голодны. Они ищут себе пищу.
Дети кладут в корзиночку хлеба
и зёрна. Летом посевам нужна
защита.
Птицы спасут урожай.

Примеры письменных работ по методике «Списывание с печатного текста».

Кот.
 У Миши жил кот. Звали кота Рыжик. Хвост у Рыжика пушистый. Мальчик часто играл с котом. Они были друзья.

Кот.
 У Миши жил кот. Звали кота Рыжик. Хвост у Рыжика пушистый. Мальчик часто играл с котом. Они были друзья.

Кот.
 У Миши жил кот. Звали кота Рыжик. Хвост у Рыжика пушистый. Мальчик часто играл с котом. Они были друзья.

Кот.

У Миши ^ижил ^икот. Звали ^икота Рыжик. Хвост у Рыжика пушистый ^и.
Мальчик часто играл с котом. Они были друзьями.

Кот

У Миши жил кот. Звали
кота — Рыжик. Хвост у Рыжика
пушистый. Мальчик часто играл с котом.
Они были друзьями.

Примеры письменных работ по методике «Списывание с рукописного текста».

Идёт весна.
 Солнце светит ярче. Снег потем-
 нел. Кружат большие жуки. На вет-
 ках надулись почки. На мушай-
 ках зелёная трава. Журчат быс-
 трые ручьи. Идёт весна.

Идёт весна,
 Солнце светит ярче. Снег потем-
 нел. Кружат большие жуки. На
 ветках надулись почки. На му-
 жайка зелёная трава. Жур-
 чат быстрые ручьи. Идёт вес-
 на.

Идёт весна.

Солнце светит ярче. Снег ^нпотем-
нел. Кругом ^обольше ^нлуки. На вет-
ках ^инадулись ^нпочки. На мушкетках
зелёная трава. Журчат быстрые
ручьи. Идёт ^твесна.

Идёт весна.

Солнце светит ярче. Снег ^{и н}потемнел.
Кругом ^ибольше ^{и н}луки. На ветках ^ина-
дулись ^ипочки. На ^имушкетках ^изелё-
ная ^атрава. Журчат ^абыстрые ^{и т}ручьи.
Идёт весна.