

Преодоление оптической дисграфии у младших школьников

Бережная Анна Сергеевна

Гимназия №1, г. Биробиджан

Учитель-логопед

Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема,

Магистрант

Аннотация

В статье рассматривается система логопедической работы по преодолению оптической дисграфии у младших школьников. Представлен анализ основных направлений коррекционного воздействия, включающих развитие зрительно-пространственных функций, формирование устойчивых зрительных образов букв и их дифференциацию. Описываются конкретные приемы и упражнения, применяемые в ходе коррекционной работы с обучающимися, имеющими данную форму нарушения письма.

Ключевые слова: оптическая дисграфия, зрительно-пространственные функции, дифференциация букв, младшие школьники, письменная речь.

Overcoming optical dysgraphia in primary school children

Berezhnaya Anna Sergeevna

Gymnasium No. 1, Birobidzhan

Speech therapist teacher

Sholom-Aleichem Priamursky State University

Master's student

Abstract

The article discusses the system of speech therapy to overcome optical dysgraphia in younger schoolchildren. The article presents an analysis of the main directions of correctional influence, including the development of visual-spatial functions, the formation of stable visual images of letters, and their differentiation. The article describes specific techniques and exercises used in the course of correctional work with students who have this form of writing disorder.

Keywords: optical dysgraphia, visual-spatial functions, letter differentiation, primary school students, written language.

Формирование навыка письма является одной из сложнейших задач начального обучения. Письменная речь представляет собой многоуровневый психический процесс, включающий как речевые, так и неречевые компоненты: слухоречевую память, фонематическое восприятие, зрительный анализ и синтез, пространственные представления, тонкую моторику и последовательную организацию движений. Нарушение любого из этих

компонентов может привести к возникновению дисграфии – частичного специфического нарушения процесса письма, проявляющегося в стойких, повторяющихся ошибках.

Актуальность исследования обусловлена устойчивой тенденцией к увеличению количества младших школьников с нарушениями письменной речи, среди которых значительное место занимает оптическая дисграфия. Данная форма дисграфии проявляется в трудностях усвоения зрительного образа буквы, смещении и заменах графически сходных знаков, зеркальном написании, что существенно затрудняет формирование полноценной письменной речи и негативно сказывается на успеваемости.

Коррекционная работа по преодолению оптической дисграфии является важным направлением современной логопедии, что обусловлено распространенностью данного нарушения и необходимостью совершенствования методического обеспечения коррекционного процесса.

Проблема оптической дисграфии получила развитие в работах современных авторов: В.Д. Мазиной [4], предложившей методику с использованием ритмизированного письма; О.Б. Иншаковой [3], изучавшей зрительно-пространственные функции у детей с дисграфией; М.Е. Масютиной и Л.Н. Поповой [5], разработавших систему коррекционных занятий по преодолению оптической дисграфии с использованием нейрологопедических подходов и дифференциации графически сходных букв. Приемы профилактики данного вида дисграфии представлены в исследовании А.В. Данилкиной и П.Д. Гириной [1], Н.В. Миненковой [6].

Целью исследования являлась разработка и апробация системы упражнений по преодолению оптической дисграфии у младших школьников.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «Гимназия №1». В нем приняли участие 15 учащихся 2-3 классов с дисграфией. Коррекционная работа носила дифференцированный характер в соответствии с формой нарушения письма. В данной статье рассматривается логопедическая работа по преодолению оптической дисграфии, которая была выявлена у 6 школьников.

Маршрут коррекционного воздействия при оптической дисграфии основывался на установлении связи звука с графическим образом буквы, при этом, специфика работы акцентировалась в сторону развития зрительно-пространственных функций. Подготовительная работа была направлена на формирование зрительного восприятия, пространственных представлений и зрительно-моторной координации, что позволяло постепенно формировать необходимую базу для последующей дифференциации оптически сходных букв. Согласно рекомендациям В.Н. Зиновьевой, А.П. Демидовой и В.В. Овчаренко [2], данная работа выстраивалась последовательно: от развития ориентировки в схеме собственного тела через ориентировку в пространстве относительно предметов к формированию навыков ориентировки на плоскости листа бумаги.

В процессе развития ориентировки в схеме собственного тела применялись задания с постепенным нарастанием сложности. На начальном

этапе обучающимся предлагались простые упражнения на дифференциацию правых и левых частей тела, предполагавшие выполнение словесных инструкций по типу «покажи правую руку», «покажи левую ногу». Закрепление данных понятий осуществлялось в заданиях, требующих одновременного учета двух признаков, например, когда ученику предлагалось правой рукой дотронуться до левого уха или левой рукой закрыть правый глаз. Затем вводились пространственные категории «выше-ниже» и «спереди-сзади», что позволяло ребенку определять взаиморасположение различных частей собственного тела. Существенное усложнение достигалось при переходе к анализу пространственной позиции человека, стоящего напротив, что требовало от ученика мысленного переключения и учета чужой пространственной перспективы. В случаях стойких затруднений при ориентировке использовался вспомогательный маркер – браслет, фиксируемый на правой руке ребенка, что облегчало усвоение понятий «лево» и «право».

Параллельно с работой над формированием схемы собственного тела применялись задания с карточками, на которых изображались персонажи, ориентированные в различных пространственных направлениях. Ученику предлагались изображения собак, кошек или птиц, повернутых влево или вправо, находящихся вверх ногами или в иных пространственных положениях. Инструкции предполагали выполнение раскрашивания определенных частей тела у персонажей в зависимости от их пространственной ориентации, что способствовало закреплению пространственных представлений в наглядно-образном плане.

Развитие ориентировки в пространстве относительно предметов осуществлялось с использованием как реальных объектов, так и карточного материала. Ученикам предлагалось раскладывать предметы (ручку, карандаш, ластик, точилку) в соответствии с заданными пространственными отношениями, что требовало не только понимания значения предлогов, но и способности одновременно удерживать в памяти несколько условий и реализовывать их в практическом действии. Постепенное усложнение достигалось за счет увеличения количества предметов и введения более сложных пространственных конструкций. Аналогичная работа проводилась на карточном материале с изображениями корзинок, полок, столов и расположенных на них предметов, где ученик выполнял инструкции, требующие учета нескольких пространственных параметров. Например, раскрась зелёным цветом грушу, которая находится за яблоком, но перед бананом.

Использовалось упражнение «Графический диктант», направленное на развитие пространственной ориентировки, зрительно-моторной координации и произвольной регуляции деятельности. Усложнение инструкции происходило последовательно. Сначала предъявлялась традиционная форма диктанта с проговариванием направления и количества клеток. Далее количество клеток не называлось, а отхлопывалось, что требовало от ученика перешифровки слухового ритмического сигнала в пространственно-

графическое действие. Для развития навыков переключения и саморегуляции применялся вариант с выполнением действия, противоположного инструкции (например, если мы давали инструкцию 2 клетки вниз, нужно было провести линию на 2 клетки вверх). Данный вариант был эффективным для обучающихся с импульсивными ошибками, однако не использовался с детьми, допускавшими зеркальные ошибки, чтобы не усугублять имеющиеся трудности.

Работа по дифференциации оптически сходных букв строилась поэтапно. На начальном этапе каждая буква отрабатывалась изолированно, затем полученный навык закреплялся на материале слогов различной структуры. После уверенного различения букв в слогах работа продолжалась на уровне слов и завершалась включением отработанных букв в состав предложений. Переход к следующему этапу осуществлялся только при отсутствии ошибок в контрольных срезах, насыщенных соответствующими буквами. Такая последовательность обеспечивала постепенное усложнение материала и прочное усвоение зрительных образов букв.

Закрепление зрительного образа буквы выстраивалось как последовательный процесс, начинающийся с отработки каждой дифференцируемой буквы в отдельности. Первоначально ученик анализировал зрительный образ буквы, выделяя количество составляющих элементов, их форму и пространственное расположение. Для лучшего запоминания структуры буквы использовалось раскрашивание по элементам с закреплением за каждым элементом определенного цвета, что способствовало осознанию последовательности и состава графического образа.

Особое внимание уделялось прописыванию изучаемой буквы в определенном ритме по методике В.Д. Мазиной, предполагавшей использование брашпена и специально размеченного листа с частой косой линией, с шириной строки 20 мм [4].

Письмо осуществлялось отрывным поэлементным способом с соблюдением специфических технических условий: при движении вниз производилось надавливание для получения толстой линии, при движении вверх или в сторону нажим ослаблялся. Ритмическая организация письма обеспечивалась особым способом проговаривания: линии, направленные вниз, обозначались цифрами 1, 2, 3, а линии, направленные вверх или в сторону, — звуком «И». Так, при выведении буквы «п» ритмический рисунок выглядел следующим образом: первый элемент сопровождался счетом «раз», второй — «И два И». Для буквы «м» последовательность счета была «раз И два И три И». Подобная ритмизация позволяла нормализовать темп письма, предотвратить появление лишних графических элементов и совершенствовать регуляторные функции.

Для закрепления зрительного образа буквы через тактильное восприятие применялось упражнение «Тактильный мешочек», где ученик на ощупь находил среди других заданную письменную букву. Каждую найденную букву школьник называл, а затем извлекал из мешочка. Использовалось также упражнение «Найди букву», в котором ученику предъявлялась карточка с

множеством различных буквенных знаков, выполненных в разных вариантах начертания. Усложнение достигалось за счет включения изображений с наложением букв друг на друга, что требовало более тонкого зрительного анализа. При затруднениях применялись дополнительные приемы: обращение внимания на отдельные графические признаки, совместный поэлементный анализ, обведение контура искомой буквы.

Применялось упражнение с магнитной доской и предметными картинками. На доске размещались изображения различных предметов. Ученику предлагалось определить наличие заданной буквы в названии каждого предмета: при обнаружении искомой буквы ребенок записывал ее под соответствующей картинкой, при отсутствии — обозначал крестиком. Содержание задания варьировалось в зависимости от этапа коррекционной работы. По мере усложнения материала ученику предлагалось записывать под картинкой не отдельную букву, а полное наименование изображенного предмета. При работе над дифференциацией оптически сходных букв (например, п-т, д-в, и-у) задание модифицировалось: под каждой картинкой следовало записать только дифференцируемую букву, встречающуюся в слове, либо при полной записи слова выделить эти буквы разноцветными маркерами или подчеркиванием.

Применялось двигательное упражнение «Шагай» с перемещением по напольному игровому полю, состоящему из листов формата А4 с предметными картинками. Ученик запоминал на слух и проходил заданный маршрут, называл предмет, на котором останавливался. Затем поднимал карточку с заданной буквой, если она была в слове, или одну из дифференцируемых букв. Дополнительно ученику предлагалось назвать буквы-«соседи». После отработки на напольном поле осуществлялся переход к аналогичному заданию на плоскостном материале, где маршрут сначала проводился фишкой. Если в слове была заданная буква, слово записывалось в тетрадь. При дифференцировке букв слова записывались в два столбика. Затем, если ученик справлялся, маршрут проходил только зрительно, что способствовало постепенному переводу пространственных представлений во внутренний план.

При работе над дифференциацией букв, имеющих различия по пространственному расположению элементов, например, «в» и «д», использовалось задание на расшифровку с применением символического шифра. Учащемуся предъявлялся ряд стрелок, расположенных в определенной последовательности: стрелки, указывающие вверх, и стрелки, указывающие вниз. Обучающемуся необходимо было расшифровать данный ряд, заменяя каждую стрелку, направленную вверх, на букву «в», а каждую стрелку, направленную вниз, на букву «д». Выполнение задания сопровождалось одновременным проговариванием букв и их записью. Важно отметить, что стрелка в данном упражнении выступала не как случайный символ, а как условное обозначение, отражающее направленность элемента каждой из дифференцируемых букв: у буквы «в» овальный элемент с удлиненной линией направлен вверх, у буквы «д» — вниз. Также

использовалось обратное шифрование, когда ученику предлагалось преобразовывать речевой материал в символическую форму. Обучающийся списывал или записывал на слух предложенные слова и предложения, заменяя букву «в» стрелкой, указывающей вверх, а букву «д» — стрелкой, указывающей вниз. Такой двунаправленный характер упражнений (от символа к букве и от буквы к символу) способствовал более прочному усвоению дифференцированных признаков букв и переводу пространственных представлений на уровень осознанного оперирования. Помимо шифрования с использованием стрелок, применялся вариант с цифровыми обозначениями, где в основу классификации было положено количество элементов, составляющих букву.

Для развития зрительного внимания и звукобуквенного анализа использовались упражнения «Лабиринт», «Запутанные дорожки», «Спрятанные слова». В лабиринте ученик проводил линию, последовательно фиксируя и называя предметные картинки, которые встретились на пути, после чего определял наличие заданной буквы и записывал соответствующие слова. В упражнении с запутанными дорожками ученик прослеживал взглядом линию от картинки к пустому кругу, в который записывал первую букву названия, в результате чего складывалось новое слово. В упражнении «Спрятанные слова» из буквенного ряда, выполненного разными шрифтами или цветами, выделялись символы одного типа для прочтения и записи слова.

Упражнение «Реставратор» предполагало восстановление букв с поврежденными или отсутствующими элементами, что требовало мысленного воссоздания целостного образа на основе сохранных фрагментов. Усложнение достигалось за счет увеличения степени поврежденности букв и введения оптически сходных букв в восстанавливаемый текст. Для закрепления навыка дифференциации букв в связном письме использовалось списывание текста с восполнением пропущенных букв, где места пропусков маркировались специальными символами.

Таким образом коррекционная работа по преодолению оптической дисграфии строилась с соблюдением принципа поэтапного формирования навыка: переход к последующей дифференцируемой паре букв осуществлялся только после полного усвоения предыдущего материала, что подтверждалось результатами контрольных срезов по завершении работы над каждой парой смешиваемых букв. Систематическое применение описанных упражнений способствовало развитию зрительно-пространственных функций, формированию устойчивых зрительных образов букв и преодолению оптической дисграфии у обучающихся.

Библиографический список

1. Данилкина А.В., Гирина П.Д. Приемы профилактики оптической дисграфии у детей с задержкой психического развития // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 104-1. С. 109-112
2. Зиновьева В.Н., Демидова А.П., Овчаренко В.В. Использование

- нейропсихологических игр и упражнений при коррекции оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с ЗПР // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-2. С. 110-115.
3. Иншакова О.Б. Изменчивость форм дисграфии у школьников в период начального обучения // Специальное образование. 2018. № 1 (49). С. 115-124.
 4. Мазина В.Д. Нейроразвитие детей от 3 до 12 лет: игра, речь, моторика, почерк. М.: АСТ, 2024. 320 с.
 5. Масютина М.Е., Попова Л.Н. Дисграфия. Буквы против букв: система коррекционных занятий по преодолению оптической дисграфии. Ростов н/Д: Феникс, 2025. 55 с.
 6. Миненкова Н.В. Возможности настольных игр в профилактике и коррекции оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста // Интегративные тенденции в медицине и образовании. 2022. Т. 4. С. 163-168.