

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)
образования**

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ
ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
заочной формы обучения, группы 02021353
Астаповой Светланы Михайловны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Карачевцева И.Н.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	7
1.1. Условия формирования навыков письма	7
1.2. Причины и симптоматика оптической дисграфии	10
1.3. Психо-речевые особенности старших дошкольников с общим недоразвитием речи	16
1.4. Обзор методических рекомендаций по предупреждению оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	25
Глава II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ РЕКОМЕНДАЦИЙ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ	32
2.1 Выявление уровня сформированности зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза у старших дошкольников, имеющих предпосылки к оптической дисграфии	32
2.2. Методические рекомендации по предупреждению оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	39
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.	44
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	47
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	51

ВВЕДЕНИЕ

На данный момент профессиональный фокус исследователей речевого развития детей в первую очередь направлен на нахождение способов наиболее эффективного определения и предупреждения речевых дефектов и последующего, скорейшего начала всесторонней коррекционно-педагогической работы.

Ребенок, у которого к началу школьного периода не успевают сформироваться необходимые предпосылки письма начиная обучение грамоте сталкивается с большими трудностями как при правильном начертании букв, так и при соотношении звуков с буквами, определении порядка букв в каждом отдельно взятом слове. В конечном итоге, вне зависимости от уровня овладения грамматическими правилами, речь ребенка становится наводнена дисграфическими ошибками что само по себе для каждого отдельного обучающегося способно существенно осложнить образовательный процесс, поскольку дисграфические ошибки в последствии приводят к появлению и дальнейшему распространению грамматических ошибок (ребенок внутренне рефлексировывает, теряет мотивацию, становится менее старателен и прилежен).

Дисграфия у детей это одно из показательных проявлений системного недоразвития речи и ряда неречевых функций, осложняющих освоение письма, языковых знаний и умений. Большинство исследователей проблем письменной речи, как правило, основополагаются на совокупности дисфункций: дефектов устной речи, недостаточной сформированности психических процессов и их произвольности, мелкой моторики рук, телесной схемы, чувства ритма.

Детям с общим недоразвитием речи на всех этапах свойственно наличие трудностей в освоении чтения и письма. Овладение оптическим единством буквы и акустическим единством звука, соотношение звука с буквой, навык анализа и синтеза слов идет чрезвычайно медленно.

Учитывая все выше сказанное, определенно можно считать тему работы «Логопедическая работа по предупреждению оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи» актуальной и соответствующей настоящему времени.

Цель исследования: изучить и провести анализ теоретической литературы и последовательно систематизировать методы и приемы проведения логопедической работы по предупреждению оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: процесс подготовки к формированию письменной речи.

Предмет исследования: система упражнений, методы и приемы по предупреждению оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: процесс предупреждения оптической дисграфии у старших дошкольников будет эффективнее, если:

- будет составлен комплекс коррекционно-развивающих упражнений, направленных на предупреждение оптической дисграфии у старших дошкольников;
- комплекс коррекционно-развивающих упражнений будет направлен на формирование зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза;
- комплекс коррекционно-развивающих упражнений будет входить в структуру занятий подготовительной группы детского сада.

Задачами исследования являются:

1. Проанализировать теоретические источники по проблеме коррекции оптической дисграфии.
2. Раскрыть основные понятия исследования: нарушение письма, этиология, механизмы и симптоматика нарушения письма, классификация дисграфии.

3. Выявить уровень сформированности зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза у детей, имеющих предпосылки к оптической дисграфии.
4. Составить и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность комплекса коррекционно-развивающих упражнений, направленного на устранение оптической дисграфии у старших дошкольников.

В ходе работы для решения последовательных задач были использованы теоретические и эмпирические методы.

Теоретический метод заключается в изучении методической литературы, сравнении полученных данных с современным положением дел, наиболее логичное и рациональное установление этапов эксперимента.

Эмпирический метод включает в себя использование наглядного, словесного и практического методов в коррекции. Метод был реализован через наблюдение и участие в коррекционно-развивающей работе логопеда, изучение документов, анализ эффективности применяемых методик, проведение качественного и количественного анализа результатов исследования в экспериментальной и контрольной группах.

Теоретико-методологической базой исследования являются работы выдающихся ученых: Ф.А. Рау, М.Е. Хватцева, Р.Е. Левина, О.А. Токарева, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова, Р.И. Лалаева, Г.В. Чиркина, А.Н. Корнева, И.Н. Садовникова, И.Н. Ефименкова, О.Б. Иншакова, Е.А. Логинова, Л.Г. Пармонова и многих других.

Исследовательская работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №15 города Белгорода» среди детей старшего дошкольного возраста.

В I главе данной работы представлено теоретическое обоснование проблемы исследования формирования навыков письма, проблемы оптической дисграфии, дана характеристика старших дошкольников с ОНР,

анализ наиболее популярных из существующих методик по предупреждению оптической дисграфии.

Во II главе представлены анализ и подведение итогов дипломной работы, проверка гипотезы, задействование теоретико-методологической базы на практике, выделение и структурирование методических рекомендаций доказавших свою эффективность в диагностике и устранении симптомов и причин оптической дисграфии, до стадии их непосредственного проявления и развития.

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Условия формирования навыков письма

По общепризнанному определению письмо - это система фиксации речи, позволяющая с помощью начертательных (графических) элементов передавать речевую информацию на расстоянии и закреплять её во времени.(26)

Сначала, как правило, формируется устная речь, а письменная, появляясь значительно позже, использует все её сформировавшиеся и усовершенствованные механизмы, продолжает развивать и обогащать их, добавляет к ним элементы, специфические для каждой новой формы выражения языка.(37)

Детям с помощью устной речи, словарного запаса и языкового мастерства не всегда удается точно передать объем и смысловую нагрузку послания достаточную для её расшифровки, поэтому все свои речевые сообщения они дополняют мимико-пантомимическими жестами, опираясь при этом на ежедневный бытовой контекст, понятный как молодому оратору, так и его слушателю. Устная речь, разумеется, постоянно получает позитивное подкрепление и развивается в процессе ежедневного общения ребенка со взрослыми и сверстниками, а развитие письменной речи требует целенаправленного усилия и планомерного усовершенствования а также осмысленного отношения и восприятия самого процесса. Когда ребенок говорит его внимание сосредоточено в первую очередь на содержании речи, а что бы написать слово приходится иметь дело со звуками, его составляющими, и с графическими символами, именующимися буквами. Фактически, детям в процессе развития навыка письма приходится овладевать стилистически новым жанром построения высказываний.(27)

Письменная речь являет собой не только фиксацию содержательной стороны речи с помощью графических знаков, но и в обязательном порядке предполагает предварительное создание программы высказывания письменного текста, то есть предварительного формирования замысла высказывания, последовательной, структурированной мыслеформы в голове.

При реализации письма задействованы следующие анализаторы: двигательный (основной), оптико-пространственный, рече-моторный, и слуховой (второстепенные).

Письмо, характеризуется трехчастной структурой: побудительно-мотивационной, аналитико-синтетической и исполнительной. В побудительно-мотивационной части проявляется стимул, выступающий в качестве потребности и желания вступить в общение, что-то передать письменно, поделиться информацией. У пишущего на этой стадии возникает план и замысел высказывания. В аналитико-синтетической части формируется само высказывание. Исполнительная часть письменной речи, как деятельность, реализуется в фиксации продукта с помощью графических знаков – письменного текста.(36)

В лингвистике под письмом подразумевают графическую систему, саму по себе являющуюся одной из форм плана выражения. А под письменной речью – книжный стиль речи. Психология рассматривает письмо как чрезвычайно многостороннее явление одновременного соотношения речевых звуков и букв, сопутствующих мимическими рече- движениями. Если максимально упростить то письменная речь – это способ выражения мыслей с помощью определенной последовательности знаков и символов то есть в графической форме. Письмо неразрывно связано с чтением. Их фундаментом служит одинаковая языковая система графического обозначения. И при письме и при чтении происходит процесс установления графемно-фонемных соответствий; нужно иметь в виду что они имеют различные направления: при чтении от букв к звукам, при письме от звуков к буквам. В первом случае идет декодирование или дешифровка, во втором происходит кодирование,

зашифровка сообщения.(39)

В случае когда ребенок имеет определенные проблемы на этапе становления речи, мы говорим, что его декодирование происходит с ошибками, имеющими постоянный характер, ведь он не может установить связь между звуком и соответствующей ему буквой. В процессе письма, в таком случае, происходит перемешивание фонем со знаковой системой.

Добавим также что научно обоснованным фактом является зависимость уровня речевого и мыслительного совершенства от двигательных умений рук. При этом можно с уверенностью утверждать что уровень развития мелкой моторики рук – один из наиболее значительных индикаторов интеллектуальной, а вслед за ней и психологической готовности ребенка к школьному обучению. Как правило, дошкольник, достигший высокого уровня развития кистевой моторики оказывается способен к логичному, последовательному мышлению, у него на достаточном для дальнейшего успешного обучения уровне развиты навыки запоминания, концентрации, внимания и связной речи.

Гаврина С.Е. делает акцент на том, что в дошкольном возрасте в первую очередь стоит обращать внимание именно на подготовку к письму, а не на непосредственно обучение ему, так как на практике это зачастую приводит к овладению неправильной техникой письма. Умение выполнять мелкие движения с предметами достигает пика совершенствования своей эффективности в старшем дошкольном возрасте, так к 6 –7 годам, в основном, заканчивается созревание соответствующих зон головного мозга и мелких мышц кисти. Работать над развитием мелкой моторики рук нужно начинать задолго до того как ребенок отправится в школу. Взрослые(мамы с папами и педагоги-воспитатели), уделяющие соответствующее внимание упражнениям, играм, различным заданиям на развитие мелкой моторики и координации рук одновременно решают три задачи: во-первых, оказывают влияние непосредственно на всеобщее интеллектуальное развитие ребёнка, во-вторых, способствуют скорейшей адаптации к овладению навыком

письма, что в скором времени поможет избежать многих проблем воспитания и обучения и в-третьих, закладывают прочный фундамент для дальнейшего совершенствования здоровой и самодостаточной личности.(11)

Вывод: письмо – многосторонне сложный процесс и навык, включающий выполнение тонких координированных движений руки. Освоение письма требует слаженного взаимодействия мелких мышц кисти и всей руки в целом, а также достаточно развитого зрительного восприятия, памяти, концентрации и произвольного внимания. Для овладения письмом необходима определенная функциональная зрелость коры головного мозга. Неподготовленность к письму, недостаточный уровень развития мелкой моторики, зрительного восприятия и внимания может привести к нарушению процесса письма, наличию большого количества ошибок и, как следствие, – возникновению негативного отношения к учёбе, неуверенного, подавленного, тревожного состояния ребёнка в школе. Поэтому в дошкольном возрасте важно достаточно времени и внимание уделить развитию механизмов, необходимых для овладения письмом, создать условия для накопления ребёнком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости.

1.2. Причины и симптоматика оптической дисграфии

Оптическая дисграфия является последствием недоразвития зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и на практике деформируется в замены и искажения букв на письме. Чаще всего заменяются внешне похожие рукописные буквы - состоящие из схожих элементов, но иначе расположенных в пространстве. Случаются замены, при которых одна буква подменяется другой, существующей в языке и похожей по написанию.(16) Встречаются также искажения, при которых буква заменяется другой буквой, несуществующей в русском алфавите. Как правило замены носят следующий характер:

- замены букв, состоящих из одинаковых элементов, но имеющих различное расположение в пространстве (в-д, т-ш)
- включающие одинаковые элементы, но различное их количество (и-ш, п-т, ж-х, л-м, ц-щ)
- зеркальное написание
- пропуски элементов при соединении букв, имеющих сходные элементы
- лишние элементы
- неправильное расположение элементов в пространстве.

Оптическую дисграфию подразделяют на литеральную и вербальную. При литеральной дисграфии наблюдается нарушение узнавания и воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако при написании слова наблюдаются искажения, замены букв оптического характера.

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

Так, например, Л.С. Цветкова отмечает, что у детей с дисграфией зрительно-пространственное восприятие отличается низкой дифференцированностью, синкретичностью (тем что у ребенка не получается воспринять объект целостно, выделить как главные, так и второстепенные его признаки).(43)

А.Н. Корнев в своих исследованиях уделяет особое внимание тому, что в письменной речи дети с дисграфией имеют немалые трудности в оперировании зрительно-пространственными образами. Автором отмечается большее количество ошибок, возникающих при ориентировке в горизонтальной протяженности предметов по сравнению с вертикальной протяженностью, при этом уровень непосредственно речевого развития у них не является главенствующим в овладении понятиями «право – лево». Также

выделяется что данные понятия являются наименее чувственно подкрепленными и весьма отдаленными.(23)

Исследования Л.М. Шипицыной, Л.С. Волковой, Э.Г. Крутиковой выявили у старших дошкольников с речевой патологией зрительно-пространственные агнозии, которые проявлялись в неумении соотнести на плоскости представления «над» и «под», «справа» и «слева» и др. Поскольку дисграфия часто сопутствует нарушениям устной речи, это заключение правомерно и для детей с нарушением письма. Дети старшего дошкольного возраста с дисграфией затрудняются в опознании предметов, данных в виде контурного, наложенного изображений, редко используют в речи названия геометрических фигур, неточно передают пространственное расположение предметов, искажают логику пространственных отношений. Для данной категории детей, в отличие от их сверстников без нарушения письма, характерно замедленное развитие глазомера, без которого невозможно четкое зрительно-пространственное восприятие.(10)

О.А. Токарева связывает оптическую дисграфию с недоразвитием у детей зрительных систем коры головного мозга. Неполноценность оптического анализатора, по мнению специалиста, может проявляться в нарушении целостного восприятия, дифференцированных зрительных представлений, зрительной памяти. Впоследствии дети испытывают трудности запоминания и распознавания букв. В процесса письма у них смешиваются графически сходные буквы, неверно располагаются элементы букв в пространстве или в действительности не совпадает их количество.(41)

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

многочисленными, грубыми ошибками. При оптической дисграфии ребенок не различает оптически сходные рукописные буквы: п-н, п-и, с-п, с-о, и-ш, л-м.(42)

Т.В. Ахутина, как представитель нейропсихологического подхода выделяет зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу, так как от работы правого полушария зависят зрительно-моторная координация, возможность соотнесения движения с вертикальной и горизонтальной координатами, возможность объединения в одно целое и запоминание общего взаиморасположения частей, то есть восприятие целостного образа.(3)

Анализируя трудности письма детей с данным видом дисграфии, автор выявила следующие особенности:

- сложность в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки, трудности в концентрации внимания на определенной строке;
- постоянные колебания наклона и высоты букв, несоответствие элементов букв по размеру, отдельное написание букв в слове;
- задержки актуализации графического и двигательного образов нужной буквы, замены зрительно похожих и близких по написанию букв (например К-Н), замены рукописных букв печатными, необычный способ написания букв, особенно прописных;
- устойчивая зеркальность при написании букв З, Е, э, с; замены букв У-Ч, д- б, д- в;
- невозможность формирования навыка идеограммного письма («Клоссная работа», «кено» вместо «кино»);
- пропуски и замены гласных, в том числе ударных;
- нарушения порядка букв в слове;
- тенденция к «фонетическому» письму («радостно» - «радсно»);
- трудности выделения целостного образа слова, вследствие чего два слова, а также слова с предлогами пишутся слитно (позднее в связи с

повышенным вниманием, которое уделяется правилу написания предлогов, приставки пишутся отдельно от корней).

Выделенные особенности Т.В. Ахутина соотносит с одним механизмом - трудностями оперирования пространственной информацией и попытками их компенсации.(4)

В отличие от «правополушарных», «левополушарные» затруднения при письме могут проявляться в заменах букв, соответствующих близким по звучанию и произношению звукам; в нарушениях программирования и контроля. 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.

В классификации, разработанной сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена, в создании которой принимали участие Л.Г. Парамонова, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Л.С. Волкова, Г.А. Волкова и другие ученые, также отдельно выделена оптическая дисграфия. Данная форма дисграфии связывается с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме. Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (в-д, т-ш); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (и-ш, п-т, х-ж, л-м); зеркальное написание букв (с, э); пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент (а, у-), лишние (ш-) и неправильно расположенные элементы (х-, т-).(32)

Л.Г. Парамонова отмечает, что оптическая дисграфия стоит как бы особняком среди всех других ее видов. Она не зависит от состояния устной речи и может иметь место у детей даже с самым высоким уровнем ее развития. В основе этого вида дисграфии лежит совершенно иное «слабое звено»: недостаточная сформированность зрительно-пространственных

представлений (то есть представлений о форме и величине предметов и об их расположении в пространстве по отношению друг к другу) и зрительного анализа и синтеза. Именно эту несформированность и следует рассматривать как явную предпосылку оптической дисграфии.(34)

Если ребенок до начала обучения грамоте не приобрел умения сравнивать предметы по форме (круглый, квадратный, треугольный, овальный), по величине (маленький-большой, длинный-короткий, широкий-узкий, толстый-тонкий) и не научился ориентироваться в пространственном расположении предметов по отношению друг к другу (выше-ниже, дальше-ближе, слева-справа, спереди-сзади), то ему будет очень сложно усвоить довольно тонкие различия в начертании оптически сходных букв. Это объясняется следующим.

Сходные по начертанию буквы отличаются друг от друга в основном по таким признакам: по количеству совершенно одинаковых элементов (и-ш; ц-щ; п-т); по различному расположению элементов в пространстве по принципу: вверху-внизу, слева-справа (в-д, З-Е); по наличию дополнительных элементов (и-ц, ш-щ, и-й); по величине отдельных элементов (п-р). Если ребенок не улавливает всех этих достаточно тонких различий, то это неизбежно приводит к трудностям усвоения начертаний букв и как следствие этого – к неправильному изображению их на письме, то есть к оптической дисграфии.

Вывод: согласно выводам передовых исследователей причинами оптической дисграфии являются: нарушения или недоразвитие оптических речевых систем в головном мозге; недоразвития зрительного гнозиса, анализа, синтеза и пространственных представлений.

1.3. Психо-речевые особенности старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Общее недоразвитие речи характеризуется нарушением формирования всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой стороны речи, фонематических процессов, лексики, грамматического строя речи) у детей с нормальным слухом и относительно сохранным интеллектом.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при различных формах речевой патологии (по клинико-педагогической классификации): моторной, сенсорной алалии, детской афазии, дизартрии, в том числе при стертой форме дизартрии.

В этиологии общего недоразвития речи выделяются разнообразные факторы как биологического, так и социального характера. К биологическим факторам относят: инфекции или интоксикации матери во время беременности, несовместимость крови и плода по резус-фактору или групповой принадлежности, патология натального периода, постнатальные заболевания ЦНС и травмы мозга в первые годы жизни ребенка и др.(13)

Вместе с тем общее недоразвитие речи может быть обусловлено неблагоприятными условиями воспитания и обучения, может быть связано с психической депривацией в сензитивные периоды развития речи. Во многих случаях ОНР является следствием комплексного воздействия факторов, например, наследственной предрасположенности, органической недостаточности ЦНС (иногда легко выраженной), неблагоприятного социального окружения.

Не смотря на различную природу дефектов, у старших дошкольников с ОНР имеются типичные проявления указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3 — 4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при

относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи.

Речь этих детей мало понятна, наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает.

Довольно актуальным является вопрос сформированности у детей с нарушениями речи высших психических функций.

Успешное обучение детей с патологиями в нервно-психическом развитии, их адаптация в школе и социуме зависит от раннего выявления нарушений в познавательной деятельности. Развитие речи взаимосвязано со становлением психики, интеллекта, сенсорных и моторных функций.

Как показали работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии и других ученых, человеческие формы поведения, речь, психические функции и способности не даются детям от рождения. Они формируются под воздействием целенаправленного воспитания и обучения, условий его жизни в социуме. Поэтому, физиологическим субстратом человеческих психических свойств являются не врожденные нервные механизмы, а прижизненно формирующиеся функциональные системы.

У детей с нарушениями речи при отсутствии нужных коррекционных мероприятий, возможное, замедление интеллектуального развития. При наличии у ребенка дефекта речи нарушаются коммуникации с окружающими, круг представлений в связи с этим значительно сужается, темпы развития мышления замедляются.

Принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребёнка одной из первых выдвинула Р. Е. Левина. Нарушения речевой деятельности приводят к задержанному развитию высших психических функций. Это отражается на продуктивности мыслительных операций и на развитии познавательной деятельности. Кроме того, речевое нарушение накладывает отпечаток на формирование личности ребенка. Это все тормозит становление его игровой деятельности, имеющей, как и в норме, ведущее

значение в развитии общего психического состояния, и затрудняет переход к более организованному учебному процессу.(9)

В проведённом исследовании Артемовой К.С. было выявлено, в результате нейропсихологического анализа особенностей высших психических функций у старших дошкольников с разным состоянием речи .1. У детей с ОНР отмечается системная несформированность ВПФ, которая затрагивает все функции, как передних отделов мозга, так и задних лево- и правополушарных отделов. 2. На фоне системной недостаточности мозговых функций при ОНР на первый план выходит слабость серийной организации движений и речи, а также переработка слуховой и зрительно-пространственной информации. Таким образом, страдают как вербальные, так и невербальные ВПФ. 3. У детей с ФФНР дефект является парциальным, в его основе лежит недоразвитость функций задних левополушарных отделов мозга, прежде всего связанных с переработкой слуховой информации. Выявлена также слабость функций программирования и контроля деятельности. Недостаточные функции при ФФНР тесно связаны с речью. 4. Дошкольники с ФФНР по состоянию своих высших психических функций занимают промежуточное положение между детьми с ОНР и нормальным речевым развитием: их вербальные функции близки к таковым при ОНР, а невербальные сходны с нормой.

Для детей с общим недоразвитием речи характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. У некоторых из них отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания, они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями познавательной деятельности.(12)

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Старшие дошкольники с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно — временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, ритмические движения под музыку.

Исследователи отмечают недостаточную координацию пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. У этих обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

Таким образом, проблема коррекции ОНР в подавляющем большинстве случаев является комплексной медико-педагогической проблемой. Исключения составляют не сложные варианты общего недоразвития речи, как правило, функционального характера.

Психическое развитие старших дошкольников с ОНР, как правило, опережает их речевое развитие. У них отмечается критичность собственной речевой недостаточности. Первичная патология речи, безусловно, тормозит формирование первоначально сохранных умственных способностей, однако по мере коррекции словесной речи происходит выравнивание интеллектуальных процессов.

Детей с ОНР следует отличать от детей, имеющих сходное состояние — временную задержку речевого развития.

Чтобы отграничить проявление общего недоразвития речи от замедленного речевого развития, необходимо тщательное изучение анамнеза и анализ речевых навыков ребёнка.

У детей с задержкой речевого развития характер речевых ошибок менее специфичен, чем при ОНР. Преобладают ошибки типа смешения продуктивной и не продуктивной форм множественного числа («стулы», «листы»), унификация окончаний родительного падежа множественного числа («карандашов», «птичков», «деревов»). У этих детей отстаёт от формы объём речевых навыков, для них характерны ошибки, свойственные и детям более младшего возраста. Не смотря на определённое отклонение от возрастных нормативов (в особенности в сфере фонетики), речь детей обеспечивает её коммуникативную функцию, а в ряде случаев является достаточно полноценным регулятором поведения. У них более выражены тенденции к спонтанному развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условия свободного общения, что позволяет скомпенсировать речевую недостаточность до поступления в школу.(29)

Речевая недостаточность у старших дошкольников может варьироваться от полного отсутствия у них общеупотребительной речи до наличия развёрнутой речи с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. В соответствии с этим остаётся актуальным условное деление на уровни развития, при которых общим является значительное отставание в появлении активной речи, ограниченный словарный запас, аграмматизм, недостаточность звукопроизношения и фонематического восприятия. Степень выраженности названных отклонений различна.

Основной контингент дошкольников подготовительных к школе логопедических групп составляют дети с III уровнем речевого развития. III уровень речевого развития детей характеризуется наличием развёрнутой

фразовой речи с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети могут относительно свободно общаться с окружающими, но нуждаются в постоянной помощи родителей (воспитателей), вносящих в их речь соответствующие пояснения. Самостоятельное общение продолжает оставаться затруднительным, и ограничено знакомыми ситуациями. Звуки, которые дети могут правильно произносить изолированно, в самостоятельной речи детей звучат недостаточно чётко. При этом характерным является следующее:

1. Недифференцированное произнесение шипящих и свистящих звуков, аффрикат и соноров, причём один может заменяться одновременно двумя или несколькими звуками данной или близкой фонетической группы. Например, звук с` мягкий, сам ещё недостаточно чётко произносимый, заменяет следующие звуки с твёрдый (сяпоги вместо сапоги), ц (сяпля вместо цапля), ш (сюбавместо шуба), ч (сяйник вместо чайник), щ (сётка вместо щётка).

2. Замена некоторых звуков другими, более простыми по артикуляции. Чаще это относится к замене соноров (дюта вместо рука, палаход вместо параход), свистящих шипящих (тотна вместо сосна, дук вместо жук).

3. Нестойкое употребление звука, когда в разных словах он произносится различно (паяход-параход, палад-парад, люка-рука).

4. Смешение звуков, когда изолировано ребёнок произносит определённые звуки верно, а в словах и предложениях-взаимозаменяет их. Это не редко касается свистящих, шипящих звуков, соноров и звуков ль, г, к, х,- при этом может наблюдаться искажение артикуляции некоторых фонем (межзубное произношение свистящих, горловое р и др.).

У детей отмечается нечёткое произнесение звука ы (среднее между ы-и), недостаточное озвончение согласных б, д, г в словах и предложениях, а также замены и смешения звуков к — г — х — т — д — дь — й, которые у дошкольников с нормальным развитием речи формируются достаточно

рано (моля Любка — моя юбка, тот тидит на атоге — кошка сидит на окошке, даль ляблико — дай яблоко).

Фонематическое недоразвитие у описываемой категории детей проявляется, в основном, в несформированности процессов дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Иногда дети не различают и более контрастные звуки, что задерживает овладение звуковым анализом и синтезом. Недоразвитие фонематического восприятия при выполнении элементарных действий звукового анализа (например, узнавание звука) проявляется в том, что дети смешивают исследуемые звуки с близким им по звучанию. При более сложных формах звукового анализа (например, подбор слов, начинающихся на заданный звук) обнаруживается смешение заданных звуков и с другими, менее сходными. Уровень фонематического восприятия детей находится в определённой зависимости от выраженности лексико — грамматического недоразвития речи.(47)

Диагностическим показателем описываемого уровня развития является нарушение звуко — слоговой структуры, которая по-разному видоизменяет слоговой состав слов.

Отмечаются, прежде всего ошибки в передаче слоговой структуры слов. Правильно повторяя за логопедом 3-4 сложных слова, дети нередко в самостоятельной речи их искажают, сокращая обычно количество слогов (фотографирует — графирует). Множество ошибок наблюдается при передаче звукозаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращение при стечении согласных в слове (товотик вместо животик, коловода вместо сковорода, кёт вместо ткёт).

Типичными для детей являются персеверации слогов (хахист-хаккеист, ваваяпотик-водопроводчик), антиципации астобус-автобус, лилисидист-велосипедист, добавление лишних звуков и слогов (лимонт-лимон).

Установлена определённая зависимость между характером ошибок слогового состава и состоянием сенсорных (фонематических) или моторных (артикуляционных) возможностей ребёнка.

Так, преобладание ошибок, выражающихся в перестановке или добавлении слогов, свидетельствует о первичном недоразвитии слухового восприятия ребёнка. У детей этой категории уподобление слогов и сокращение стечения согласных встречаются редко и имеют изменчивый характер.

Ошибки типа сокращения числа слогов, уподобление слогов друг другу, сокращение при стечении согласных указывают на преимущественное нарушение артикуляционной сферы и носят более стабильный характер.

На этом уровне понимание речи детей приближается к низкой возрастной норме. Их же активный словарь в количественном отношении значительно беднее, чем у сверстников с нормальной речью.

Это отчётливо проявляется при изучении предметного глагольного словаря и словаря признаков. Дети не могут назвать по картинкам целый ряд доступных своему возрасту слов, хотя имеют их в пассивном запасе (ступеньки, форточки, обложка, страница).

Преобладающим типам лексических ошибок является неправильное употребление слов в речевом контексте. Не зная наименований частей предметов, дети заменяют их названием самого предмета (циферблат — часы), название действий заменяют словами, близкими по ситуации и внешним признакам (подшивает-шьёт, широкий-большой). Нередко, правильно показывая на картинках названные действия, в самостоятельной речи дети их смешивают (поливает в катюдю суп — вместо наливает; тёт веником поль вмето подмитает).

Из ряда предложенных действий дети не понимают и не могут показать как штопать, распарывать, переливать, подпрыгивать, кувыркаться. Они не знают названия оттенков цветов (оранжевый, серый, голубой), плохо различают и форму предметов.

Анализ словарного запаса детей позволяет выявить своеобразный характер их лексических ошибок. Например, происходит замена названия части предмета названием всего предмета: ствол, корни — дерево; название предмета заменяется названием действия, характеризующего его назначения: шнурки — завязать чтобы; шланг — пожар гасить.

В словаре детей мало обобщающих понятий, в основном это игрушки, посуда, одежда, цветы. Редко используются антонимы, практически отсутствуют синонимы. Например, характеризуя величину предмета используют только понятия: большой — маленький, которые заменяют слова: длинный, короткий, высокий, низкий, толстый, тонкий, широкий, узкий. Это обуславливает частые случаи нарушения лексической сочетаемости.(38)

Недостаточная ориентировка в звуковой форме слова отрицательно влияет на усвоение морфологической системы родного языка.

Дети затрудняются в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов некоторых прилагательных: вместо маленький —

помалюскин стул; деревко, ведречко, мехная шапка, глинный кувшин.

Ограниченный лексический запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делают речь детей бедной и стереотипной.

Вывод:

Таким образом, речь как одна из важнейших психических функций тесно связана с другими психическими функциями (восприятие, внимание, память, мышление) и на логопедических занятиях нужно проводить работу по развитию всех психических функций, не выделяя функцию речи из общей системы. Надо соблюдать принцип взаимосвязи формирования речевых процессов с другими развивающимися психическими процессами.

Письмо и письменная речь являются одним из сложнейших психических процессов по способу и времени возникновения, по связи с устной речью и

другими высшими психическими функциями, по структуре и психологическому содержанию, по его формированию у детей, по мозговым механизмам, лежащим в его основе.

У большинства дошкольников с общим недоразвитием речи имеется недоразвитие неречевых психических функций, которые тесно связаны с речью, таких как внимание, восприятие, память, мышление.

Исследования последних лет показали тесную связь трудностей формирования письма у детей не столько с недоразвитием речи, сколько с несформированностью невербальных форм психических процессов, таких как зрительно-пространственные представления, слухомоторные и оптико-моторные координации, общая моторика, с несформированностью процесса внимания, а также целенаправленности деятельности, саморегуляции, контроля за действиями.

1.4. Обзор методических рекомендаций по предупреждению оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Оптическая дисграфия обусловлена несформированностью зрительно-пространственных функций: зрительного гнозиса, зрительного мнезиса, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

При оптической дисграфии наблюдаются следующие виды нарушений письма:

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

б) замены и смешения графически сходных букв.

Этот вид специфических нарушений письма не связан с состоянием устной речи ребёнка. В этих случаях ребёнок, имеющий вполне достаточную остроту зрения, как бы не видит разницы в начертании оптически сходных

букв, что и приводит к их заменам на письме или к неправильному написанию некоторых букв.

Нарушения письменной речи отрицательно сказываются:

- на школьной успеваемости детей;
- увеличивают сроки овладения школьной программой;
- вызывают негативное отношение детей к процессу обучения.

А если при всем этом учесть, что именно чтение и письмо являются необходимой базой для всего последующего образования, то острота проблемы становится очевидной.

В исследованиях Л.Г. Парамоновой(35) отмечается, что предпосылки оптической дисграфии имеют 45,8% дошкольников. Это:

- трудности концентрации и переключения зрительного внимания,
- нарушения восприятия предметов,
- трудности целостности и избирательности зрительного восприятия,
- нарушения зрительной памяти,
- недостаточная сформированность способности ориентироваться в пространстве,
- нарушение зрительно-моторной координации.

Таким образом, очевидно, что работа по устранению дисграфии должна начинаться не в школе, когда обнаружатся специфические ошибки на письме, а в дошкольном возрасте, задолго до начала обучения ребенка грамоте.

Учитывая то, что у дошкольников с ОНР имеется качественное своеобразие и более низкий по сравнению со сверстниками с правильной речью уровень сформированности тех неречевых психических функций, которые являются предпосылками возникновения оптической дисграфии, основная цель моей работы – разработка системы мероприятий по предупреждению оптических нарушений в группе для детей с ОНР.

Основные задачи:

- Формирование зрительного гнозиса (восприятия).

- Выработка концентрации и способности к переключению зрительного внимания.
- Расширение объёма и уточнение зрительного мнемоса (возможности запоминания зрительного образа буквы).
- Развитие зрительного анализа и синтеза (способности определять сходство и различие букв).
- Формирование пространственных представлений.
- Развитие зрительно-моторных координаций.
- Автоматизация зрительных представлений графических образов букв;
- Дифференциация букв, имеющих оптические сходства.

Средствами профилактики оптической дисграфии у дошкольников с ОНР являются различные дидактические игры и упражнения.

Подготовительный этап - работа с картинками (со старшей логопедической группы).

Основной этап - работа с буквами (с подготовительной логопедической группы).

На подготовительном этапе у детей формируются умения, способствующие оптически грамотному письму и чтению.

Формирование зрительного восприятия, внимания, памяти осуществляется на основании принципа постепенного усложнения материала, согласно которому работу на данном этапе целесообразно начинать с упражнений, направленных на зрительное восприятие реальных предметов, их муляжей или же цветных изображений. При их рассмотрении дети выделяют существенные характерные признаки. Используются игры на классификацию предметов - из множества картинок подбираются заданные по определённой теме («Посуда», «Игрушки» и т.д.). В игре «4 лишний» дети находят лишнюю картинку. В игре «Разрезные картинки» предлагается складывать предмет из 4-6 частей, а в конце уже из 8-12. Очень любят дети рассматривать неполное изображение предмета (игра «Что забыл нарисовать

художник?»). В игре «Что перепутал художник?» развивается не только зрительное восприятие, но и мышление. Используются дидактические игры и упражнения: «Найди такую же фигуру», «Покажи большой, средний и маленький по величине мяч...», «Разноцветные ступеньки»; «Придумай, что бывает круглым (квадратным...), толстым, узким...?», «Собери листок».

Если работа с цветными изображениями не вызвала трудностей, можно переходить к контурным (игра «Раскрась гриб»). Постепенно начинают использоваться схематичные изображения, графические знаки и символы. В последнюю очередь используются материалы с наложенным изображением и зашумлением. Используются задания на соотнесение цветного изображения предмета с контурным или силуэтным («Чья тень»). На данном этапе постоянно даются задания на сравнение предметов. Все игровые упражнения связываются с основной темой занятия.

Особое внимание на данном этапе уделяется развитию зрительной памяти. Основной вид деятельности в этом направлении – работа с образцом. Сначала ребёнок выполняет задание с постоянной зрительной опорой на образец, затем время рассматривания образца сокращается, но так, чтобы ребёнок успел рассмотреть и запомнить образец (различные варианты игр «Чего не стало?», «Что изменилось?» и т.д.).

Работа по уточнению представлений о схеме собственного тела является основой пространственного ориентирования. Первоначально вырабатываются опорные точки в схеме собственного тела: верх, право, низ, лево. Работа по развитию ориентировки в собственном теле начинается при изучении темы «Части тела». Далее дошкольники учатся определять направления в пространстве относительно своего тела. Следующим этапом является выработка ориентировки у дошкольников в местоположении предметов относительно друг друга. Параллельно с этой работой проводится уточнение понимания и употребление предложенных конструкций, обозначающих пространственные отношения. Когда дети начинают безошибочно ориентироваться в пространственном положении предметов,

переходят к заданиям с картинными изображениями, геометрическими фигурами, цифрами, буквами (например, игра «Электронная мышь»).

Работа по выработке, автоматизации и дифференциации направлений пространства в схеме собственного тела сочетается с развитием координации движения и совершенствованием мелкой моторики рук (это и различные физминутки, и комплексы пальчиковых упражнений). Физминутки и гимнастика для пальцев рук, для глаз, в сочетании с закреплением направлений пространства преследуют и еще одну цель - снятие умственного и психофизического напряжения учащихся, способствуют лучшему усвоению материала, изучаемого на занятии.

Работа по развитию зрительно-моторной координации является важной на этом этапе. Используются задания на копирование фигуры, дорисовывание недостающей детали с опорой на образец, обведение контура рисунка по точкам, штриховка, точное воспроизведение последовательности графического ряда, различные лабиринты. Упражнения такого типа активно включается в домашние задания, а также в индивидуальные и фронтальные занятия.

На основном этапе дети учатся распознавать буквы, отличать друг от друга буквы, имеющие сходство в начертаниях.

Задания, игры и упражнения, направленные на профилактику оптических затруднений при письме, включаются в подготовительной группе в плановые фронтальные занятия по формированию лексико-грамматических компонентов, связной речи, обучению грамоте, а также в индивидуальную работу по произношению.

Работу с буквенным материалом на основном этапе я провожу в определённой последовательности с учетом постепенного усложнения материала: сначала на уровне букв, затем слогов, потом слов, и, наконец, предложений.

В процессе логопедической работы по формированию буквенного гнозиса и дифференциации сходных оптически букв предлагаются следующие задания:

- «На что похожа буква?»- соотнесение буквы с каким-либо сходным по форме предметом (например, О - колесо, К - сигнальщик...) с заучиванием стихов о букве;

- игра «Посчитай буквы» - найти одну и ту же букву, но написанную разным шрифтом;

- назвать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями;

- игра «Умные глазки» - узнать буквы, совмещенные друг с другом;

- узнать буквы, наложенные друг на друга;

- определить правильно и неправильно написанную букву;

- нахождение букв, спрятанных в геометрических фигурах;

- узнать буквы по их зеркальному изображению;

- показать и назвать правильную букву среди букв, правильно и зеркально изображённых;

- найти в тексте и подчеркнуть (зачеркнуть) заданную букву;

- обвести контур буквы, заполнить маленькими буквами, заштриховать ее;

- игра «Сложи букву» - достроить или дописать недостающие элементы буквы;

- реконструирование букв (превращение из одной в другую);

- игра «Умные ручки» - определение буквы на ощупь;

- письмо буквы в воздухе пальцем, карандашом;

- узнай, какую букву пальцем написали на ладошке, на спине;

- узнавание рельефных букв (из наждачной бумаги, картона);

- конструирование печатных букв из разных элементов: палочек, шнура, пластилина, семечек, спичек...

Особое внимание уделяется знакомству детей с траекторией движения руки при написании буквы. Детям объясняется, что элементы буквы пишутся всегда сверху вниз.

Таким образом, решая основные задачи коррекционного обучения, целенаправленно проводится работа по формированию у дошкольников с общим недоразвитием речи функциональных предпосылок к овладению оптически грамотным письмом.

Глава II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ РЕКОМЕНДАЦИЙ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ

2.1 Выявление уровня сформированности зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза у старших дошкольников, имеющих предпосылки к оптической дисграфии

Проводя опытно-экспериментальную работу, мы ставили цель: систематизировать методы и приемы проведения логопедической работы по предупреждению оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для достижения данной цели нами были поставлены следующие задачи:

1. Подобрать методики для реализации опытно-экспериментальной работы.
2. Исследовать состояние зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза в контрольной и экспериментальной группе.
3. Составить комплекс коррекционно-развивающих упражнений, направленный предупреждение оптической дисграфии у старших дошкольников.
4. Провести опытно-экспериментальную работу по предупреждению оптической дисграфии с учащимися экспериментальной группы.
5. Проанализировать и обобщить результаты опытно-экспериментальной работы.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 15 г. Белгорода» среди детей старшего дошкольного возраста.

В экспериментальном исследовании участвовало 12 детей (7 девочек и 5 мальчиков). Критериями отбора детей послужило:

1. Наличие симптомов недоразвития зрительно-пространственного гнозиса.
2. Учащиеся в возрасте 6 – 7 лет.
3. Дети с сохранным интеллектом.
4. Отягощенный анамнез.

Диагностическое обследование детей, выявления уровня развития зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста.

Цель констатирующего этапа эксперимента: выявить уровень сформированности базовых составляющих развития письма у старших дошкольников.

Методы исследования: диагностирующие контрольные работы, изучение продуктов деятельности обследуемых детей, изучение документации, опытно-экспериментальная работа.

С целью выявления нарушений в зрительно-пространственном гнозисе детей мы провели экспериментальное изучение способности к концентрации и переключения внимания, целостности и избирательности визуального восприятия, зрительно-моторной координации.

Ранняя диагностика, прогнозирование будущих школьных проблем и коррекция трудностей в процессе обучения требуют объективной оценки функционального развития каждого ребёнка. Одними из важнейших показателей функционального развития и готовности к обучению являются зрительное восприятие, пространственная ориентировка и зрительно-моторная координация, определяющие успешность освоения базовых навыков письма и чтения в начальной школе. Среди известных тестовых методик нами была выбрана «Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5 – 7 лет» М.М. Безруких, Л.В. Морозовой (1996), как наиболее соответствующая цели эксперимента. Данная методика имеет чёткие количественные и возрастные нормативы, представляет собой комплексную систему, направленную на выявление уровня развития всех

сторон зрительного восприятия. Методика состоит из шести субтестов, каждый из которых направлен на изучение сформированности определённого навыка (8).

Для проведения обследования мы поделили группу на экспериментальную и контрольную с равным количеством человек. В ходе эксперимента результаты выполнения предложенных каждому ребёнку заданий фиксировались и заносились в протоколы.

Субтест 1

Цель: определить уровень сформированности зрительно-моторной координации и пространственной ориентировки.

Материалы: тестовый буклет, простой карандаш.

Инструкция: проведи прямую, кривую и изогнутую линии справа налево по пунктирным линиям, не отрывая карандаш от бумаги. Постарайся, чтобы линии были как можно ровнее.

Оценка:

Высокий уровень (5 баллов) – задание выполнено без затруднений и ошибок, линии проведены в правильном направлении и начертании.

Средний уровень (3 балла) – ребенок испытывает небольшие трудности в выборе направления, одна из линий имеет неправильное начертание.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок испытывает большие трудности в выполнении задания.

Вывод: больше половины ребят (7 из 12) испытывает большие трудности в выполнении задания; 4 – имеют средний уровень сформированности зрительно-моторной координации и пространственной ориентировки и только у 1 – высокий балл.

Субтест 2

Цель: выявить уровень сформированности концентрации и переключения зрительного внимания и восприятия формы предмета.

Материалы: тестовый буклет, цветные карандаши, демонстрационная карточка с изображением равностороннего треугольника.

Примечание: демонстрационная карточка предъявляется ребёнку на определённое время, затем убирается. Фигура не должна предъявляться так, как она нарисована в тестовом задании.

Инструкция: сейчас мы будем находить знакомые фигуры и обводить их. Ты знаешь, что, значит, обвести фигуру? (Если ребёнок не знает, необходимо объяснить и показать.) Посмотри внимательно на карточку, здесь нарисован треугольник. А теперь на рисунке найди и обведи цветным карандашом все спрятанные там треугольники.

Оценка:

Высокий уровень (5 баллов) – ребенок с легкостью находит и обводит заданную фигуру.

Средний уровень (3 балла) – ребенок испытывает небольшие трудности в поиске нужной фигуры и обводит не все треугольники.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок испытывает большие трудности в выполнении задания и обводит лишь 1 – 2 треугольника.

Вывод: половина ребят испытывает большие трудности в выполнении задания и обводит лишь 1 – 2 треугольника; 5 из 12 - испытывает небольшие трудности в поиске нужной фигуры и только у 1 ребёнка высокий уровень сформированности концентрации и переключения зрительного внимания и восприятия формы предмета.

Субтест 3

Цель: выявить уровень сформированности избирательности восприятия.

Материалы: тестовый буклет, цветные карандаши.

Инструкция: сейчас перед тобой новое задание. Посмотри, на листе нарисовано много различных фигур. Назови их. Каких геометрических фигур изображено больше всего? Тебе нужно найти их как можно больше и обвести. Не торопись, фигуры здесь есть большие и маленькие, белые и заштрихованные.

Оценка:

Высокий уровень (5 баллов) – ребенок без затруднений находит центральную фигуру и обводит ее.

Средний уровень (3 балла) – ребенок испытывает небольшие трудности в определении центральной фигуры и обводит лишь некоторые из них.

Низкий уровень (0 - 1 балл) – ребенок не может определить центральную фигуру.

Вывод: более половины ребят (7 из 12) не смогли определить центральную фигуру и 5 человек испытали небольшие трудности в определении центральной фигуры.

Субтест 4

Цель: выявить уровень сформированности восприятия пространственных отношений.

Материалы: тестовый буклет.

Инструкция: внимательно посмотри на картинку. Здесь нарисованы буквы и фигуры. Они все изображены по-разному. Назови их.

Оценка:

Высокий уровень (5 баллов) – ребенок без затруднений узнает все геометрические фигуры и буквы.

Средний уровень (3 балла) – ребенок испытывает небольшие трудности в узнавании фигур и букв.

Низкий уровень (1 – 0 баллов) – ребенок не узнает большинство фигур и букв.

Вывод: 2 человека имеют высокий уровень, 5 человек испытали небольшие затруднения в выполнении задания и 5 из 12 не узнали большинство фигур и букв.

Субтест 5

Цель: выявить уровень сформированности пространственной ориентировки и зрительно-моторной координации.

Материалы: тестовый буклет, простой карандаш.

Инструкция: посмотри внимательно на рисунок. Ты видишь фигуру. На что она похожа? Но она нарисована не просто так, а по точкам. Тебе нужно нарисовать такую же фигуру, соединяя линиями данные точки, начиная с верхней. Будь внимателен.

Оценка:

Высокий уровень (5 баллов) – ребенок правильно воспроизвёл рисунок, изображённый в задании.

Средний уровень (3 балла) – ребёнок выполняет работу не совсем аккуратно, но чётко прослеживает, от какой точки и куда нужно вести линию. Самостоятельно нарисованная линия начинается и заканчивается не в точке, немного прервана, однако рисунок выполнен правильно.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок не может соединить точки в заданном направлении.

Вывод: 2 человека не смогли соединить точки в заданном направлении, 8 из 12 имеют средний уровень и 2 правильно воспроизвели рисунок, изображённый в задании.

Субтест 6

Цель: выявить уровень зрительно-моторной координации.

Материалы: тестовый буклет, простой карандаш.

Инструкция: здесь нарисован квадрат, а рядом еще пять таких же фигур, но рисунок не закончен. Постарайся правильно дорисовать не хватающие линии так, чтобы получились целые геометрические фигуры. Не забывай, те линии, которые уже есть обводить нельзя.

Оценка:

Высокий уровень (5 баллов) – ребенок правильно дорисовал фигуры, искажений нет.

Средний уровень (3 балла) – ребенок испытывает некоторые трудности в дорисовывании линий.

Низкий уровень (0 баллов) – ребенок не может дорисовать нужные линии.

Вывод: более половины детей (7 из 12) испытывали некоторые трудности в дорисовывании линий и 5 человек не справились с заданием.

Как уже было сказано, исследование состояло из шести субтестов, каждый из которых предполагает три уровня развития:

- высокий уровень (24 – 30 баллов). Данный уровень показывает, что восприятие у ребёнка соответствует возрастной норме и предпосылок для трудностей, связанных со зрительным восприятием нет.

- средний уровень (15 – 24 баллов). Этот уровень показывает, что развитие зрительного восприятия у данной категории детей ниже возрастной нормы и с ними необходимо проводить коррекционно-развивающую работу.

- низкий уровень (0 – 15 баллов). Данный уровень характеризуется значительным несоответствием возрастным нормам (в этом случае развитие зрительного восприятия или задерживается, или запущено, то есть речь может идти о большой и длительной коррекционно-развивающей работе).

Результаты данного исследования показаны на рисунке 1.

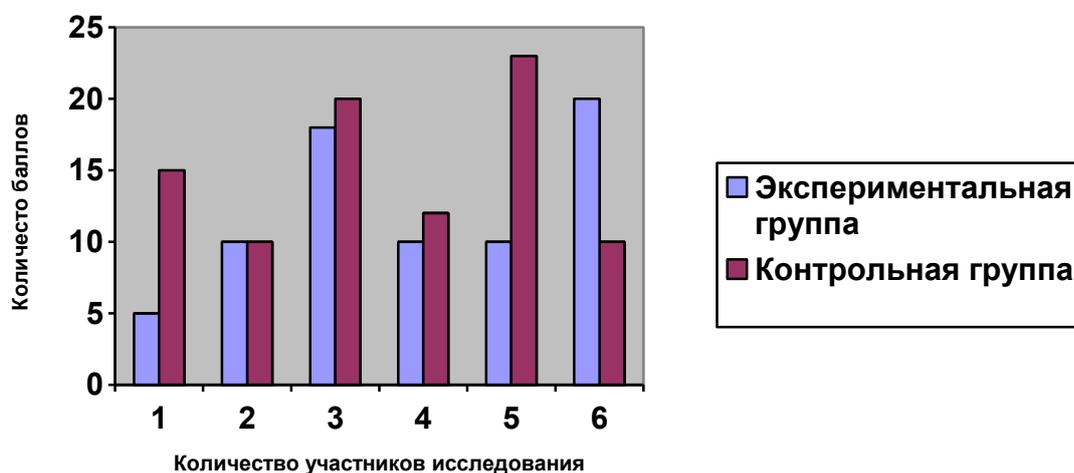


Рисунок 1 Уровень развития зрительного восприятия

На рисунке 1 видно, что у семи детей низкий уровень развития зрительного восприятия и у пяти – средний (протоколы обследования

представлены в приложении № 1). Сравнительная характеристика результатов исследования по группам представлена в таблице 1.

Уровень развития	Испытуемые	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	—	—
Средний	2 чел.	3 чел.
Низкий	4 чел.	3 чел.

Таблица 1. Результаты исследования зрительного восприятия по группам

Таким образом можно сделать вывод что дети экспериментальной и контрольной групп имеют предпосылки к оптической дисграфии и нуждаются в логопедической помощи.

Опираясь на констатирующий эксперимент, мы можем предложить методические рекомендации направленные на предупреждение оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

2.2. Методические рекомендации по предупреждению оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Логопедическая работа по предупреждению оптической дисграфии должна строиться с учётом программы детского сада, закономерностей развития словаря в онтогенезе, особенностей словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи. Качественное обогащение словаря достигается за счёт усвоения смысловых и эмоциональных оттенков значения слов и словосочетаний, на материале существительных, глаголов, прилагательных, наречий. Основными направлениями работы над письменной речью, помимо

усвоения новых слов, являются уточнение и расширение значения слов, имеющих в словаре ребёнка, их актуализация посредством письма.

Особое значение имеет определение основных направлений и содержания профилактической работы по предупреждению нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста. Гораздо легче предотвратить формирование отклонений в развитии речевых функций, чем их впоследствии устранить.

Профилактика оптической дисграфии должна заключаться в устранении у ребенка элементарных форм недоразвития зрительно-пространственной сферы, которые в дальнейшем явятся препятствием к усвоению букв.

Работа по предупреждению оптической дисграфии проводится в следующих направлениях:

- Развитие зрительного восприятия, узнавания формы и величины (зрительного гнозиса);
- Расширение объема и уточнение зрительной памяти;
- Формирование пространственных представлений;
- Развитие зрительного анализа и синтеза (28).

Для развития зрительного восприятия можно предложить игры: «Что это?», где детям показывается контурное изображение каких-либо предметов или, наоборот, только какие-то детали от них, а дети должны узнать, что это за предметы. «Составление фигур из разрозненных деталей» (разрезные картинки), где детям предлагаются отдельные детали какого-либо предмета, дети должны соединить их так, чтобы получился целый предмет. «Узнай по контуру». Детям показывают перепутанные контурные изображения предметов (наложенные друг на друга), необходимо узнать все предметы по контуру. Например, ребёнку предлагается отыскать все машины, которые стоят в гараже. «Что спрятал художник?», где ребёнку предлагается все треугольники раскрасить зеленым цветом, а четырехугольники - желтым и найти спрятанную фигуру. «Найди одинаковые буквы», где детям показываются буквы «рассыпанные» по листу, необходимо соединить

одинаковые буквы линиями. «Рассмотри картинку и найди, где спрятались мыши?»).

С целью развития предметного зрительного гнозиса рекомендуются такие задания: назвать контурные изображения предметов, перечеркнутые контурные изображения, выделить контурные изображения, наложенные друг на друга.

При предупреждении оптической дисграфии необходимо уделить внимание работе по формированию пространственных представлений и речевому обозначению пространственных отношений. Важным является уточнение пространственного расположения фигур и графических символов.

Развитию зрительной памяти способствуют такие упражнения, как «поможем художнику» упражнение помогает развивать зрительные ощущения, кратковременную память, внимание. Комплексно в задании формируется воображение, моторно-двигательные навыки. Взрослый подбирает рисунки, в которых нет некоторых деталей, например, чайник без ручки, цветок без листиков, домик без окон. Детям предлагают помочь рассеянному художнику, который забыл пририсовать детали. Так же это могут быть сюжетные картинки: собака сидит возле будки, у которой нет отверстия; домик с забором, у которого не хватает нескольких дощечек; у девочки в руках сумочка без ручки, на ногах нет туфель; мальчишки играют в футбол, но нет мяча, у одного игрока отсутствуют кроссовки.

Развитие объема памяти, обучение приемам, облегчающим запоминание, увеличивающим объем памяти на основе ассоциативного мышления (мнемотехника).

“Учимся смотреть и видеть” – обеспечивают формирование у ребенка гностических (познавательных) зрительных функций: зрительное разделение целостного объекта на части (зрительный анализ) и объединение частей в целое (зрительный синтез); нахождение главных и второстепенных признаков в изображении и установление связей между ними.

“Учимся следить глазами” – направлены на формирование моторных зрительных функций: упорядоченного, целенаправленного перемещения взгляда по объекту восприятия для обнаружения и рассмотрения его деталей.

Цель методики – последовательное развитие серийных движений глаз, требующих не единичного перемещения взора, а целой серии таких действий, например: поиск выхода из лабиринта, нахождение точки на схеме по заданным координатам или маршруту. На основе серийных движений глаз осуществляются и глазомерные операции.

“Учимся ориентироваться в пространстве” – направлен на формирование зрительно-пространственных представлений, т.е. представлений о системе координат: “сверху – снизу”, “спереди – сзади”, “слева – справа”

Формирование зрительно-пространственных представлений проходит ряд последовательных этапов. В этот блок вошли также задания по развитию зрительно-моторных координации, предполагающих выработку сочетанных движений руки и глаз.

Упражнения по развитию памяти посредством увеличения объема зрительно запоминаемых объектов, сохранения последовательности и точности при воспроизведении изображений, фиксации их в долговременной памяти.

Занятия могут проводить не только специалисты, но и родители – дома, в кругу семьи, чтобы подготовить ребенка к школе.

Комплекс упражнений направлен на:

- Развитие зрительного восприятия, узнавания формы и величины (зрительного гнозиса);
- Расширение объема и уточнение зрительной памяти;
- Формирование пространственных представлений;
- Развитие зрительного анализа и синтеза.

Вывод по 2 главе: после проведенного исследования зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза мы выявили, что из 12 детей у пяти человек отмечался средний уровень

развития и у семи низкий.

Нами были предложены коррекционно-развивающие упражнения, направленные на развитие зрительно-пространственных представлений, мелкой моторики и ориентации в пространстве.

Главной целью проведенной работы было систематизировать методы и приемы проведения логопедической работы по предупреждению оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таким образом, мы считаем, что в занятия по предупреждению оптической дисграфии со старшими дошкольниками, целесообразно включать предложенный нами комплекс упражнений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе работы мы проанализировали литературу по данной теме; охарактеризовали оптическую дисграфию и рассмотрели возможности её предупреждения у старших дошкольников с ОНР; провели исследование и обосновали выбор методик; проанализировали результаты исследования и сделали выводы.

Еще до начала обучения ребенка грамоте, в дошкольном возрасте, должна проводиться работа по предупреждению оптической дисграфии, которая включает в себя формирование зрительного восприятия и пространственных представлений. В противном случае в школу ребенок приходит неготовым. Очень часто последствия в виде нарушений письма, которые неизбежно возникают и не проходят сами, потом не удается преодолеть в течение многих лет.

Таким образом, в связи с увеличением детей, имеющих предпосылки к возникновению дисграфий, в частности оптической дисграфии, увеличивается и потребность в помощи учителей-логопедов по предупреждению и коррекции нарушений письменной речи и разработке программ логопедической работы по профилактике оптической дисграфии у дошкольников.

Данное исследование было посвящено проблеме профилактики оптической дисграфии. Проблема дисграфий стоит сегодня как никогда остро, о чем свидетельствует не только большая распространенность дисграфии, которой страдает более половины учащихся массовых школ, но и трудность ее преодоления. Анализ подходов к изучению оптической дисграфии, позволил выявить, что, хотя авторы рассматривают ее с разных точек зрения, все авторы сходятся в том, что у детей с оптической дисграфией, выделяются такие нарушения, как неразвитость зрительного гнозиса, а также пространственного понимания.

Актуальность профилактики оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР состоит в наиболее ранней, целенаправленной коррекции речевого и психического развития дошкольников, обеспечение готовности детей к обучению грамоте и школьной адаптации в целом, предупреждение вторичных отклонений в развитии аномального ребенка. Учитывая, что у старших дошкольников с ОНР комплексно нарушено формирование всех компонентов речевой системы: зрительного гнозиса, оптико-пространственного праксиса, памяти, внимания, моторной функции, мышления; имеет место недоразвитие познавательной деятельности и соответственно не сформированы речевые и неречевые предпосылки овладения письмом. В связи с этим логопедическая работа по профилактике оптической дисграфий в условиях подготовительной группы детского сада должна быть направлена на формирование как речевых, так и неречевых психических функций и процессов, обуславливающих нормальный процесс овладения письмом.

В дипломной работе были раскрыты теоретические аспекты направленные на предупреждения оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и предложен комплекс коррекционно-развивающих упражнений, направленный на развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза у старших дошкольников. Для реализации данной цели нами были решены следующие задачи:

1. Проанализированы теоретические источники по проблеме коррекции оптической дисграфии.
2. Раскрыты основные понятия исследования: нарушение письма, этиология, механизмы и симптоматика нарушения письма, классификация дисграфии.
3. Выявлен уровень сформированности зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза у детей, имеющих предпосылки оптической дисграфии.

Результаты нашей работы позволяют утверждать, что работа по профилактике оптической дисграфии, проведенная вовремя, открывает большие возможности для всестороннего гармоничного развития детей и успешного обучения ими в общеобразовательной школе.

Таким образом, гипотеза нашего исследования о том, что выявление и профилактика предпосылок оптической дисграфии позволит эффективнее использовать сензитивный период развития речи, способствовать, в дальнейшем полноценному становлению письменной речи подтвердилась.

Цель нашей работы достигнута, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аманатова М.М. Справочник школьного логопеда. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 318с.
2. Аристова Т.А. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие / Под ред. Яковлевой Н.Н. – СПб.: КАРО, 2007. – 208 с.
3. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения старших дошкольников. Приложения. – М.: Изд. Секачев Сфера, 2008. – 48 с.
4. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. - СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
5. Ахутина Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / Под ред. Храковской М.Г. - СПб.: Изд. Акционер и К., 2004. – 246 с.
6. Баранок О.А. Коррекционные упражнения для старших дошкольников с дисграфией// Логопед. – 2009.- №8. – с. 108-116.
7. Бурина Е.Д. Такие похожие разные буквы. Тренинг по дифференциации сходных по начертанию букв. – СПб.: КАРО, 2008. - 96 с.
8. Безруких М.М., Морозова Л.В. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет: Руководство по тестированию и обработке результатов. — М.: Новая школа, 1996. – 188с.
9. Брагинский В.А. Почему не каждому даётся грамота?// Начальная школа. – 2005. - № 4. – с. 20 – 22.
10. Волкова Л.С. Нарушения письменной речи: дислексия, дисграфия, ВЛАДОС, 2013 – с. 306
11. Гаврина С.Е. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук, изд. “Экзамен“ 2017. – 16с.

12. Галкина О.И. Развитие пространственных представлений у учащихся в начальной школе. – М.: Владос, 1961. – 201 с.
13. Гончарова В.А. Особенности нарушений письменной речи у старших дошкольников при двуязычии// Логопедия. – 2005. - № 3(9). – с. 80-83.
14. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования
Методическое пособие. 3-е изд. – М.: АИРИС ПРЕСС, 2008. – 91 с.
15. Елецкая О.В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи. – С.-П.: Речь, 2006. – 176 с.
16. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей// Логопедия сегодня. – 2008. - №4. – с. 83-86.
17. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. Книга для логопедов. – М.: Просвещение, 2003. – 336 с.
18. Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет. Пособие для логопеда. – М.: Владос, 2003. – 112 с.
19. Иншакова О.Б. Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма. – СПб.: Образование, 1997. – 319 с.
20. Каморина Е. А. Логопедическая работа с младшими школьниками при нарушении письма и чтения, обусловленных смешением букв по кинетическому сходству// Логопед. – 2007. - № 2. – с. 88 – 95.
21. Киселёва Н.Ю. Формирование операций контроля при коррекции дисграфии// Логопед. – 2008.- № 7. – с. 94 – 105.
22. Клейменова О.А. Особенности работы логопеда по преодолению нарушений письма у учащихся первого класса// Логопед. – 2008.-№5. – с. 88-101.
23. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
24. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у старших дошкольников. – СПб.: Союз, 2001. – 224 с.

25. Леонова С.В. Содержание и приемы работы при оптической дисграфии// Логопед. – 2005. - № 5. – с. 108-125.
26. Логопедия: Методическое наследие. Книга IV: Нарушения письменной речи. Дислексия, дисграфия/ под редакцией Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 303 с.
27. Логопедия: учебник для студентов дефектологов фак. пед. высш. учеб. заведений/ под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 703 с.
28. Мазанова Е.В. Коррекция оптической дисграфии. – М.: «ГНОМ и Д», 2006. – 88 с.
29. Меттус Е.В. Логопедические занятия со старшими дошкольниками. Книга для логопедов, психологов, соц. Педагогов. – СПб.: КАРО, 2008. – 112 с.
30. Микфельд Я.О. Диагностика и коррекция предпосылок оптической дисграфии и дислексии у детей от 5 до 7 лет// Логопедия. – 2004. - №3. – с. 39-46.
31. Мироненко Е.Д. Развитие зрительного восприятия и узнавания у леворукого ребенка// Школьный логопед. – 2008. - №1(22). – с. 41-49.
32. Мисаренко Г.Т. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков// Логопед. – 2004.-№ 2. – с. 98-104.
33. Оглоблина И.Ю. Игровые задания и упражнения в предупреждении нарушений письменной речи старших дошкольников// Логопед. – 2009. - № 5. – с. 116 – 122.
34. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.
35. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 140 с.
36. Поваляева М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования. – Ростов на Дону.: Феникс, 2006. – 158 с.

37. Понятийно-терминологический словарь логопеда/ под редакцией В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОКС, 1997. – 400 с.
38. Пятница Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах. – Ростов на Дону.: Феникс, 2009. – 173 с.
39. Садовникова И.Н. Нарушение речи и их преодоление у старших дошкольников. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 256 с.
40. Спирова Л. Ф., Ястребова А.В. Дифференцированный подход и проявления нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ// Диффектология. – 1988. - № 5. – с. 34-37.
41. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) Расстройства речи у детей и подростков , Под ред. С. С. Ляпидевского. — М., 1969.
42. Хватцев М.Е. Логопедия: уч. для пед. институтов— М, 1937, 299 с.
43. Цветкова Л.С. Нейропсихологии счета, письма и чтения: нарушение и восстановление М.: «Юрист», 1997. – 256 с.
44. Яворская О.Н. Игры, задания, конспекты занятий по развитию письменной речи у дошкольников 5 – 7 лет. – Санкт-Петербург: КАРО, 2007. – 112 с.
45. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М.: Просвещение, 1984. – 138 с.
46. Яструбинская Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей старшего дошкольного возраста// Логопедия. – 2004. - №2(4). – с. 60-70.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Протокол 1

Результаты первичной диагностики уровня развития зрительного восприятия
у детей экспериментальной группы

Даша, 7 лет.

№ субтеста	Кол – во баллов	Результат выполнения
1	1	Большие трудности в выполнении задания. Опираясь на пунктирные линии, затрудняется в проведении всех заданных линий.
2	1	Находит одну фигуру, остальные обводит не до конца.
3	1	Не может определить центральную фигуру. Теряется в большом количестве фигур.
4	1	Не узнает большинство фигур и букв.
5	1	Не может соединить точки в заданном направлении. Присутствуют неровные линии и прерывистые. Начинает вести линию не от заданной точки, а произвольно.
6	1	Не может дорисовать нужные линии, даже по образцу.
Итого:	6 баллов	Низкий уровень.

Лиза, 7 лет.

№ субтеста	Кол – во баллов	Результаты выполнения
1	1	Большие трудности в выполнении задания. Опираясь на пунктирные линии, затрудняется в проведении всех заданных линий.
2	1	Находит одну фигуру, остальные обводит не до конца.
3	3	Возникают небольшие трудности в определении центральной фигуры.
4	1	Не узнает большинство фигур и букв.
5	3	Возникают небольшие трудности в соединении некоторых точек.
6	1	Не может дорисовать нужные линии, даже по

		образцу.
Итого:	10 баллов	Низкий уровень.

Полина, 7 лет.

№ субтеста	Кол – во баллов	Результаты выполнения
1	3	Испытывает небольшие трудности в выборе направления и копировании фигур. Особые затруднения вызывает кривая линия.
2	3	Находит и обводит лишь некоторые из заданных фигур.
3	1	Не может определить центральную фигуру.
4	5	Наблюдаются небольшие трудности в узнавании геометрических фигур. Буквы узнала все.
5	3	Возникают небольшие трудности в соединении некоторых точек.
6	3	Испытывает некоторые трудности в дорисовывании линий. При предъявлении образца ориентируется с легкостью.
Итого:	18 баллов	Средний уровень.

София, 6 лет.

№ субтеста	Кол – во баллов	Результаты выполнения
1	1	Большие трудности в выполнении задания. Опираясь на пунктирные линии, затрудняется в проведении всех заданных линий.
2	3	Находит и обводит лишь некоторые из заданных фигур.
3	1	Не может определить центральную фигуру.
4	1	Не узнает большинство фигур и букв.
5	3	Возникают небольшие трудности в соединении некоторых точек.
6	1	Не может дорисовать нужные линии, даже по образцу.
Итого:	10 баллов	Низкий уровень.

Настя, 6 лет.

№ субтеста	Кол – во баллов	Результаты выполнения
1	3	Испытывает небольшие трудности в выборе направления и копировании фигур. Особые затруднения вызывает кривая линия.
2	1	Находит одну фигуру, остальные обводит не до конца.
3	1	Не может определить центральную фигуру.
4	3	Испытывает небольшие трудности в узнавании фигур и букв.
5	1	Не может соединить точки в заданном направлении. Присутствуют неровные линии и прерывистые. Начинает вести линию не от заданной точки, а произвольно.
6	1	Не может дорисовать нужные линии, даже по образцу.
Итого:	10 баллов	Низкий уровень.

Алеша, 7 лет.

№ субтеста	Кол – во баллов	Результаты выполнения
1	3	Испытывает небольшие трудности в выборе направления и копировании фигур. Особые затруднения вызывает кривая линия.
2	3	Находит и обводит лишь некоторые из заданных фигур.
3	3	Возникают небольшие трудности в определении центральной фигуры.
4	5	Без затруднений узнает все геометрические фигуры и буквы.
5	3	Возникают небольшие трудности в соединении некоторых точек.
6	3	Испытывает некоторые трудности в дорисовывании линий. При предъявлении образца ориентируется с легкостью.
Итого:	20 баллов	Средний уровень.

Протокол 2

Результаты первичной диагностики уровня развития зрительного восприятия
у детей контрольной группы.

Люба, 6 лет.

№ субтеста	Кол – во баллов	Результаты выполнения
1	1	Большие трудности в выполнении задания. Опираясь на пунктирные линии, затрудняется в проведении всех заданных линий.
2	3	Находит и обводит лишь некоторые из заданных фигур.
3	3	Возникают небольшие трудности в определении центральной фигуры.
4	3	Испытывает небольшие трудности в узнавании фигур и букв.
5	3	Возникают небольшие трудности в соединении некоторых точек.
6	3	Испытывает некоторые трудности в дорисовывании линий. При предъявлении образца ориентируется с легкостью.
Итого:	16 баллов	Средний уровень.

Рома, 7 лет.

№ субтеста	Кол – во баллов	Результаты выполнения
1	1	Большие трудности в выполнении задания. Опираясь на пунктирные линии, затрудняется в проведении всех заданных линий.
2	1	Находит одну фигуру, остальные обводит не до конца.
3	1	Не может определить центральную фигуру.
4	3	Испытывает небольшие трудности в узнавании фигур и букв.
5	3	Возникают небольшие трудности в соединении некоторых точек.
6	1	Не может дорисовать нужные линии, даже по образцу.
Итого:	10 баллов	Низкий уровень.

Юля, 6 лет.

№ субтеста	Кол – во баллов	Результаты выполнения
1	3	Испытывает небольшие трудности в выборе направления и копировании фигур. Особые затруднения вызывает кривая линия.
2	5	С легкостью находит и обводит заданную фигуру.
3	1	Не может определить центральную фигуру.
4	3	Испытывает небольшие трудности в узнавании фигур и букв.
5	5	Правильно воспроизвела рисунок, изображённый в задании.
6	3	Испытывает некоторые трудности в дорисовывании линий. При предъявлении образца ориентируется с легкостью.
Итого:	20 баллов	Средний уровень.

Кирилл, 7 лет.

№ субтеста	Кол – во баллов	Результаты выполнения
1	1	Большие трудности в выполнении задания. Опираясь на пунктирные линии, затрудняется в проведении всех заданных линий.
2	1	Находит одну фигуру, остальные обводит не до конца.
3	3	Возникают небольшие трудности в определении центральной фигуры.
4	1	Не узнает большинство фигур и букв.
5	3	Возникают небольшие трудности в соединении некоторых точек.
6	3	Испытывает некоторые трудности в дорисовывании линий. При предъявлении образца ориентируется с легкостью.
Итого:	12 баллов	Низкий уровень

Шамиль, 6 лет.

№ субтеста	Кол – во баллов	Результаты выполнения
1	5	Задание выполнено без затруднений и ошибок, линии проведены в правильном направлении и начертании.
2	3	Испытывает небольшие трудности в поиске нужной фигуры и обводит не все треугольники.
3	3	Испытывает небольшие трудности в определении центральной фигуры и обводит лишь некоторые из них.
4	3	Испытывает небольшие трудности в узнавании фигур и букв.
5	5	Воспроизвёл рисунок, изображённый в задании.
6	3	Испытывает некоторые трудности в дорисовывании линий.
Итого:	22 балла	Средний уровень

Федор, 7 лет.

№ субтеста	Кол – во баллов	Результаты выполнения
1	1	Большие трудности в выполнении задания. Опираясь на пунктирные линии, затрудняется в проведении всех заданных линий.
2	1	Находит одну фигуру, остальные обводит не до конца.
3	1	Не может определить центральную фигуру.
4	1	Не узнает большинство фигур и букв.
5	3	Возникают небольшие трудности в соединении некоторых точек.
6	3	Испытывает некоторые трудности в дорисовывании линий.
Итого:	10 баллов	Низкий уровень

Приложение 2

Консультация для родителей Предупреждение оптической дисграфии у детей

Что такое оптическая дисграфия?

Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма

Оптическая дисграфия выражается трудностью зрительного различения букв, в заменах на письме оптически сходных букв (типа «ш» и «щ»), в зеркальном написании букв и в недописывании или в искажении элементов. Для ребенка могут быть характерны:

- отсутствие чувства границы строки;
- неумение определить начальную точку письма;
- нарушение формирования зрительного образа букв: ребенок путает (заменяет), недописывает буквы или пишет лишние элементы;
- искажение формы буквы; диспропорция букв;
- зеркальные буквы;
- медленный неустойчивый разнонаклонный почерк.

Среди причин, вызывающих дисграфию, исследователи выделяют:

- обусловленную вредными воздействиями или наследственной
- предрасположенностью задержку в формировании важных для письма функциональных систем;
- нарушения устной речи органического генеза;
- трудности становления у ребенка функциональной асимметрии полушарий (латерализации);
- задержку в осознании ребенком схемы тела.

Как понять, что ребенок предрасположен к появлению оптической дисграфии?

У дошкольников проявления предпосылок возможного возникновения оптической дисграфии обычно заключаются в следующем:

- Замены букв, состоящих из разного количества одинаковых элементов (ЦЩ, П-Т, А-Л, Л-М); похожих, но по-разному расположенных в пространстве элементов (П-Н, С-Э, Р-Ь, И-Н, З-Э, Г-Т, Б-Ь, Б-Ъ); кинетически сходных букв (Р-Ф, В-Ф, Г-Р, Г-В, Р-В, Г-П, В-Б, Б-Р, П-Р, Б-Г, Л-М).
- Возможно недописывание элементов букв.
- Присутствует «Зеркальное» изображение букв.
- Плохо ориентируется в пространстве листа тетради; "зеркальное" письмо, невозможность узнать в перевернутом виде;
- Сращивание и расщепление слов на письме (слитное написание с предлогами и союзами, отдельное с приставками);
- Высота букв не соответствует высоте рабочей строки, буквы располагаются выше или ниже рабочей строки, не используют надстрочное или подстрочное пространство рабочей строки;