



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮурГГПУ»)

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

Профилактика оптической дисграфии у старших
дошкольников с общим недоразвитием речи (III
уровень)

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность программы бакалавриата «Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

67,19 % авторского текста
Работа реценз. к защите
рекомендована/не рекомендована
« 19 » 12 2022 г. пр. п. 5
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

Л.А. Дружинина

Выполнила студентка

Друзьяк Светлана Сергеевна
Факультет инклюзивного образования
ЗФ-406-101-3-1

Научный руководитель:

Преподаватель кафедры ССПиПМ
Коробинцева Мария Сергеевна

Челябинск
2023

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВОПРОСА ПРОФИЛАКТИКИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ	7
1.1 Понятие дисграфия в психолого-педагогической и специальной литературе.....	7
1.2 Особенности нарушений зрительно-пространственных представлений при оптической дисграфии	14
1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	20
1.4 Роль профилактической работы в предупреждении возникновения оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития).....	24
Выводы по первой главе	27
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР (III УРОВЕНЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ)	30
2.1 Изучение уровня сформированности зрительно-пространственных представлений у старших дошкольников с ОНР (III уровня речевого развития).....	30
2.2 Профилактическая работа по предупреждению оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР (III уровня речевого развития).....	39
2.3 Результаты работы по профилактике оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития)	45
Выводы по второй главе	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	50
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	53
Приложение 1	60
Приложение 2	61
Приложение 3	63
Приложение 4	64
Приложение 5	65

Приложение 6.....	66
--------------------------	-----------

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность и практическая значимость профилактики оптической дисграфии и у детей дошкольного возраста обусловлена значительным ростом количества учащихся с нарушением письма и чтения. В школе у детей возникают трудности в усвоении тех или иных учебных предметов, что является наиболее частой причиной школьной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации, а также трудностей в поведении. Причины этого явления уходят своими корнями в дошкольный возраст. Значительно легче предупредить нарушения письма и чтения в дошкольном возрасте, чем преодолевать их в школьном возрасте.

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера.

Дисграфия «начинается» не в школе, а значительно раньше: у детей дошкольного возраста. Именно в этом возрасте возможно выявление предпосылок дисграфии, которая, неизбежно проявится у детей с началом их школьного обучения в случае непринятия профилактических мер. Нарушения письменной речи отрицательно сказываются на школьной успеваемости детей, увеличивают сроки овладения школьной программой, вызывают негативное отношение детей к процессу обучения. Достаточный уровень развития оптико-пространственных представлений является необходимым условием для усвоения зрительных образов букв и, особенно для дифференциации близких по начертанию букв. Однако у многих детей к началу школьного обучения эти функции остаются не вполне сформированными, что приводит к появлению оптической дисграфии.

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

Проблеме предупреждения нарушений письма у детей посвящено большое количество исследований и публикаций, однако актуальность ее

изучения не снижается. Анализ литературы показал, что изучением предупреждения дисграфии занимались многие ученые: Л.Н. Ефименкова [13], О.В. Елецкая [12], А.А. Леонтьев [24], Р.А. Лурия [27], А.К. Маркова [25], К.Н. Монахов [29], Л.К. Назарова [30], Н.А. Никашина [31], Е.Ф. Соботович [36], Л.Ф. Спирова [37], О.А. Токарева [38] и И.Н. Садовникова[35], А.Н. Корнев[20], Р.И. Лалаева [22],

Для профилактики оптической дисграфии необходимо развивать у ребенка зрительно-пространственные представления, что даст ему возможность заметить различия в начертании смешиваемых букв.

Объект исследования: изучение зрительно-пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития)

Предмет исследования: содержание логопедической работы по профилактике оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать содержание профилактики оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2. Выявить уровень сформированности зрительно - пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).

3. Подобрать игры и упражнения для профилактики оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись теоретические методы (анализ психолого-педагогической и специальной литературы); эмпирические (изучение

психолого-педагогической документации, констатирующий и формирующий эксперимент); количественная и качественная обработка полученных результатов.

Экспериментальная работа по профилактике оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня на логопедических занятиях проводилась на базе МБДОУ «ДС № 426 г. Челябинска». В ней принимали участие 5 детей (6-7 лет) с логопедическим заключением: «общее недоразвитие речи III уровня».

Данная квалификационная работа состоит из двух глав. Первая глава раскрывает теоретическое изучение вопроса профилактики оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. В ней подробно раскрыто понятие оптической дисграфии, изучены клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, рассмотрены особенности нарушения зрительно-пространственной функции при оптической дисграфии, изучена роль профилактической работы в предупреждении возникновения оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Во второй главе мы рассмотрели и экспериментально изучили содержание профилактической работы по предупреждению возникновения оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития.

После каждого параграфа даются выводы. В заключении – общий вывод по проделанной работе, список использованных источников и приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВОПРОСА ПРОФИЛАКТИКИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

1.1 Понятие дисграфия в психолого-педагогической и специальной литературе

Сущность термина «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному. Р.И. Лалаева дает следующее определение: дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма[22].

И.Н. Садовникова определяет дисграфию как частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Появление таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не сопряжено ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью обучения в школе[35].

А.Н. Корнев называет дисграфией–стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха[20].

В основе дисграфии могут лежать различные этиологические факторы:

- биологические предпосылки. Недоразвитие или поражение головного мозга в различные этапы развития ребенка (пренатальный, натальный, постнатальный), патологии беременности, травматизация плода, асфиксии, менинго-энцефалиты, тяжелые соматические болезни и инфекции, истощающие нервную систему ребенка. Как следствие страдают отделы головного мозга, обеспечивающие психологические функции, участвующие в процессе письма. При наличии органической патологии головного мозга, дисграфии в большинстве случаев предшествует дизартрия, алалия, афазия

или она возникает на фоне ДЦП, ЗПР, умственной отсталости, задержки психомоторного развития.

- социально-психологические причины. К таким предпосылкам относятся неполноценность речевых контактов, педагогическая запущенность, синдром госпитализма и т.д.

Состояние эмоциональной дезадаптации обычно появляется при сочетании этиологических факторов с неблагоприятными микро- и макросоциальными условиями.

Наиболее подробно причины возникновения у детей нарушений письменной речи проанализированы А.Н. Корневым [20]. Автор указывает на то, что данные дефекты, как правило, возникают при сочетании действия патогенных факторов в период раннего онтогенеза с неблагоприятными микро и макросоциальными условиями жизни ребенка. В свою очередь, в качестве причин расстройств письменной речи автор выделяет три группы явлений:

- 1) конституциональные предпосылки.
- 2) энцефалопатические расстройства.
- 3) неблагоприятные социальные и средовые факторы.

Классификация дисграфии осуществляется на основе разных критериев: с учетом нарушенных анализаторов (О.А. Токарева)[38], психологических функций (М.Е. Хватцев)[40], несформированности операций письма (Р.И. Лалаева) [22].

Наиболее аргументированной является классификация дисграфий, в основании которой положена несформированность определенных операций процесса письма (разработана работниками кафедры логопедии ЛГПИ им.А.И. Герцена, и систематизированную Р.И. Лалаевой)[22]. Выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии [26].

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия. В основании ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на нарушенное проговаривание. Опираясь в ходе проговаривания на дефектное произношение звуков, ребенок отображает свое неправильное произношение на письме. Артикуляторно-акустическая дисграфия выражается в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Нередко наблюдается при дизартрии, ринолалии, дислалии полиморфного характера. В некоторых случаях замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В этом случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как еще не сформировались четкие кинестетические образы звуков. Однако замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обуславливается тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций).

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). Выражается в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в экспрессивной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие фонемы: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч – т, ч – щ, ц – т, ц – с). Данный вид дисграфии проявляется и в неверном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения различения твердых и мягких согласных («письмо», «любит», «лижа»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, о – у (тума – «точа»), е – и (лес – «лис»). В наиболее ярком варианте дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания присутствует при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие по акустике и артикуляции звуки (л – к, б – в, п – к). При этом произношение звуков,

соответствующих смешиваемым буквам, является ненарушенным. О механизмах данного типа дисграфии нет единого мнения. Это обуславливается сложностью процесса фонемного распознавания. По мнению ученых (И.А. Зимняя[14], Е.Ф. Собонович[36], Л.А. Чистович[43]), многоуровневый процесс фонемного распознавания содержит различные операции:

-при восприятии выполняется слуховой анализ речи (аналитическое разделение синтетического звукового образа, выделение акустических признаков с дальнейшим их синтезом).

-звуковой образ переводится в артикуляторное решение, что обеспечивается проприоцептивным анализом, сохранностью кинестетического восприятия и представлений.

-слуховые и кинестетические образы сохраняются на время, необходимое для принятия решения.

-звук соотносится с фонемой, происходит операция выбора фонемы.

-на основе слухового и кинестетического контроля осуществляется сравнение с образцом и далее принимается окончательное решение.

С учётом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинестетическую, фонематическую.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе ее положено нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза выражается на письме в искажениях структуры слова и предложения. Более сложной формой языкового анализа считается фонематический анализ. Вследствие этого наиболее распространенными при данном виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова.

Наиболее свойственны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (белка – «бека», стола – «тола»); пропуски гласных (молоко –

«млоко», туда – «тда»); перестановки букв (школа – «кшола», письмо – «пимьсо»); добавление букв (комната – «команата»); пропуски, добавления, перестановка слогов (перчатки – «черпатки»).

Для точного овладения процессом письма надо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка не только во внешнем, речевом, но и во внутреннем плане, по представлению.

Нарушение деления предложений на слова при данном виде дисграфии выражается в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами (идет снег – «иденег», в столе – «встоле»); раздельное написание слова (белая береза растет у окна – «белабезаратет ока»); раздельное написание приставки и корня слова (наступила – «на ступила»).

4. Аграмматическая дисграфия (охарактеризована в работах Р.Е. Левиной[23], И.К. Колповской[19], Р.И. Лалаевой[22], С.Б. Яковлева[47]). Она сопряжена с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Данный вид дисграфии может выражаться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составным элементом более широкого симптомо-комплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых.

В связной письменной речи у ребенка обнаруживаются большие пробелы в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями.

На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (залетела – «налетела», телята – «теленки»); изменении падежных окончаний («много вишне»); нарушении предложных конструкций (над полом – «на полом»); изменении падежа местоимений (около него – «около ним»); числа существительных («ребенок бежат»); нарушении согласования

(«красны шапка»); отмечается также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропуска членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

5. Оптическая дисграфия связана с нарушением зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и выражается в заменах и искажениях букв на письме.

Чаще всего заменяются графически схожие рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (в-д, т-и); содержащие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными (и-ш, п-т, х-ж, л-м); зеркальное написание букв (с-..., э-...), пропуски элементов, в особенности при соединении букв, включающих одинаковый элемент (ау-...), лишние (ш-...) и неправильно расположенные элементы (х-.....), (т-пп)[24].

К оптической дисграфии относится и зеркальное письмо, которое в некоторых случаях отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга.

Симптоматика дисграфии выражается в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые возможно сгруппировать следующим образом: искажения и замены букв; искажения звуко-слоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме.

Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой (неврологической патологией, нарушением познавательной деятельности, восприятия, памяти внимания, психическими нарушениями). Неречевые симптомы определяются в данных случаях не характером дисграфии и в связи с этим не включаются в ее симптоматику, а совместно с нарушением письма входят в структуру нервно-психических и речевых расстройств (при алалии, дизартрии, нарушениях речи при умственной отсталости и др.)[22].

Выделяются следующие группы ошибок при дисграфии:

1.Искаженное написание букв.

2.Замены рукописных букв: а) графически сходных (например, л-м); б) обозначающих фонетически сходные звуки (например, д-т).

3.Искажения звуко-буквенной структуры слова: перестановки, пропуски, добавления, персеверации, контаминации букв, слогов (например, ДЕВОЧИКА– вместо ДЕВОЧКА, СТУНА – вместо СТРУНА).

4.Искажения структуры предложения: отдельное написание слова, слитное написание слов, контаминации слов (например, ИСТЕПЛЫХ СТРАНЛЕТЯ ГРАЧИ – вместо ИЗ ТЕПЛЫХ СТРАН ЛЕТЯТ ГРАЧИ).

5.Аграмматизмы на письме (например, МНОГО ТЕТРАДЕВ, НЕТ КАРАНДАШОВ, НА ДЕРЕВЬЕВ).

Таким образом, расстройства письменной речи имеют разные причины. В анамнезе ребенка с дисграфией отмечается присутствие целого ряда патологических факторов, действующих в пренатальный, натальный и постнатальный период. Определенную роль в этиологии дисграфии играют наследственные факторы, которые создают неблагоприятный фон, предрасполагающий к появлению нарушения письма. Причины дисграфии могут быть органические и функциональные, биологические и социальные. Нарушения письма могут быть вызваны органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма, запаздыванием созревания данных систем мозга, нарушением их функционирования. Нарушения письма могут быть связаны спродолжительными соматическими болезнями детей в ранний период их формирования, а также с неблагоприятными внешними факторами (неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи ребенка в семье, недостаточность речевых контактов, неблагоприятная семейная обстановка). Клиническая характеристика детей, имеющих дисграфию, чрезвычайно разнообразна. Чаще всего нарушение письма проявляется в структуре сложных нервно-психических и речевых расстройств.

1.2 Особенности нарушений зрительно-пространственных представлений при оптической дисграфии

Несформированность зрительно-пространственного восприятия у детей с дисграфией отмечали такие авторы, как М.Е. Хватцев[40], О.А. Токарева[38], И.Н. Садовникова[35], Л.С. Цветкова[41], Т.В. Ахутина[2], Р.И. Лалаева[22], Л.В. Венедиктова[7], А.Н. Корнев[20] и др.

Так, например, Л.С. Цветкова отмечает, что у детей с дисграфией зрительно-пространственное восприятие отличается низкой дифференцированностью, синкретичностью (неумением воспринять объект целостно, выделить как главные, так и второстепенные его признаки)[41].

Исследования А.Н. Корнева выявили у детей с дисграфией значительные трудности в оперировании зрительно-пространственными образами. Автором отмечается большее количество ошибок, возникающих при ориентировке в горизонтальной протяженности предметов по сравнению с вертикальной протяженностью, причем уровень собственно речевого развития у них не является определяющим в овладении понятиями «право – лево». Указывается, что данные понятия являются наименее чувственно подкрепленными, весьма отвлеченными[20].

Исследования Л.М. Шипицыной[45], Л.С. Волковой[9], Э.Г. Крутиковой[21] выявили у младших школьников 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 сочетается с нарушением устной речи, это заключение правомерно и для детей с нарушением письма. Дети младшего школьного возраста с дисграфией затрудняются в опознании предметов, данных в виде контурного, наложенного изображений, редко используют названия геометрических форм, неправильно передают пространственное расположение предметов, логику пространственных отношений. У данной категории детей, в отличие от их сверстников без нарушения письма,

замедлено идет развитие глазомера, необходимого для четкого зрительно-пространственного восприятия.

О.А. Токаревой оптическая дисграфия связывается с недоразвитием у детей зрительных систем коры головного мозга. Неполноценность оптического анализатора может проявляться, по данным автора, в нарушении целостного восприятия, дифференцированных зрительных представлений, зрительной памяти. Вследствие этого у детей затруднено запоминание и узнавание букв. В письме они смешивают оптически сходные буквы, неправильно располагают элементы букв в пространстве или путают их количество[38].

Оптическая дисграфия, по мнению М.Е. Хватцева[40], вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге, при этом нарушается формирование зрительного образа буквы, слова. При литеральной дисграфии у ребенка нарушается зрительный образ буквы, наблюдаются искажения и замены изолированных букв. При вербальной дисграфии написание изолированных букв является сохранным, однако с трудом формируется зрительный образ слова с грубыми ошибками. При оптической дисграфии ребенок не различает сходные графически рукописные буквы: п-н, п-и, с-п, с-о, и-ш, л-м.

Т.В. Ахутина с позиции 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[2].

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

-сложность в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки, трудности в удержании строки;

-постоянные колебания наклона и высоты букв, несоответствие элементов букв по размеру, раздельное 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[2].

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[2].

В классификации, разработанной сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена, в создании которой принимали участие Л.Г. Парамонова[32], В.А. Ковшиков[18], Р.И. Лалаева[22], Л.С. Волкова[9], 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-).

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. К оптической дисграфии относят и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга (Р.И. Лалаева).

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 [32].

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: сверху-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[24].

В соответствии с теми признаками, по которым различаются сходные по начертанию буквы, неточность в их изображении может выражаться в следующем:

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

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

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

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

Неточности в изображении букв в одних случаях приводят к полным буквенным заменам на письме (ребенок вместо одной буквы пишет другую,

«похожую» на нее), в других – к неправильному написанию букв, к искажению их начертаний. Последнее чаще всего относится к случаям «зеркального» их написания (Л.Г. Пармонова)[32].

Таким образом, письмо является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности: внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику руки, предметные действия и др. При этом в основе трудностей овладения письмом могут лежать: несформированность слухового восприятия (фонематическое распознавание, слухо-речевая память), несформированность зрительного восприятия (актуализация зрительного образа буквы и цифры), несформированность кинестетического восприятия (дифференциация артикулем, кинестетический анализ графических движений), недостаточная переработка полимодальной информации (ориентация элементов буквы, строки в пространстве, зрительно-моторная координация), трудности поддержания активного тонуса коры при письме (работоспособность), несформированность серийной организации движений (моторное программирование графических движений), трудности регуляции психической деятельности (планирование, реализация и контроль акта письма). Кроме того, каждый из перечисленных компонентов самостоятельно, либо в совокупности может препятствовать «нормальному» овладению такой сложной деятельностью, как письмо. А, оптическая дисграфия, как было показано, связана с недоразвитием зрительного гнозиса и мнезиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. В письме проявляется в виде замен графически сходных букв, искажений в написании букв, зеркальном написании[24].

1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Нарушение речевой функции – это одно из отклонений, существенно сказывающихся на всех сторонах жизни и деятельности человека. Все психические процессы развиваются с прямым участием речи, поэтому поражение речевой функции часто сопряжено с отклонениями в психическом развитии.

Впервые научное объяснение такому отклонению в развитии, каким является общее недоразвитие речи, было дано Р.Е. Левиной [23] и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР (Г.И. Жаренковой [15], Г.А. Каше [17], Н.А. Никашиной [31], Л.Ф. Спириной [37], Т.Б. Филичевой [39], Г.В. Чиркиной [42], А.В. Ястребовой [47] и др.) в 50-60-е гг. XX в.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте [24].

Вместе с тем в картине ОНР у разных детей имеются определенные индивидуальные особенности:

- более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4, а иногда и к 5 годам;
- речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена;
- экспрессивная речь отстаёт от импрессивной, т.е. ребёнок, понимая обращенную к нему речь, не может сам правильно озвучить свои мысли;
- речь детей с ОНР малопонятна.

Р.Е. Левина [23] выделила три уровня общего недоразвития речи, каждый из которых может быть диагностирован у детей любого возраста.

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развернутой, грубых лексических и

фонетических отклонений уже нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики, грамматического строя.

В устной речи детей, находящихся на третьем уровне речевого развития, обнаруживаются отдельные аграмматичные фразы, неправильное или неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны, чем у детей, находящихся на первом и втором уровнях развития речи.

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий [23].

Бедный запас слов, выражающих оттенки значений, характеризует речь детей на этой стадии ее развития. Эта бедность частично обусловлена неумением различить и выделить общность корневых значений. Отмечается довольно большое количество ошибок в словоизменении, вследствие чего нарушается синтаксическая связь слов в предложениях.

К числу таких ошибок могут быть отнесены: смешение окончаний некоторых существительных мужского и женского рода, замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительного женского рода, склонение имен существительных среднего рода как существительных женского рода, неправильные падежные окончания слов женского рода с основой на мягкий согласный, неправильное соотнесение существительных и местоимений, ошибочные ударения в слове, неразличение видов глаголов, ошибки в беспредложном и предложном управлении, неправильное согласование существительных и прилагательных, особенно среднего рода. Реже встречается неправильное согласование существительных и глаголов [22].

Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок.

Особенно заметны затруднения в словоизменении при выполнении специальных заданий. Так, не всегда дети могут образовать множественное число существительных и глаголов от слов, данных в единственном числе, и наоборот.

Неумение пользоваться способами словообразования приводит к весьма ограниченной возможности варьировать слова. Сама задача преобразования слова нередко оказывается для детей малодоступной. Об этом свидетельствуют примеры подбора однокоренных слов.

Процесс преобразования слов затруднен и звуковыми смешениями.

Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению [18].

Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов. Но необходимо отметить, что на этой стадии уже возникает потребность в употреблении предлогов, поэтому дети часто предпринимают упорные поиски правильного применения того или другого из них.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения [47].

Звуковая сторона речи на описываемом уровне значительно сформирована. Дефекты произношения звуков позволяют обнаруживать закономерные затруднения в различении фонем, принадлежащих лишь к родственным группам. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных

словах произносится по-разному; смешения звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимно заменяет.

На данном уровне дети пользуются полной слоговой структурой слов. Лишь в качестве остаточного явления отмечаются перестановки звуков, слогов и слов. Правильно повторяя вслед за логопедом трех-четырёх сложные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов. Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращений при стечении согласных в слове.

Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей самостоятельно не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов, что впоследствии не позволяет им успешно овладеть грамотой в школе без помощи логопеда [22].

Таким образом, третий уровень общего недоразвития речи характеризуется следующими недостатками:

1. На фоне сравнительно развернутой речи наблюдаются неточное знание и неточное употребление многих обиходных слов. В активном словаре детей преобладают существительные и глаголы. Мало слов, характеризующих качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий. Большое количество ошибок наблюдается в использовании простых предлогов, почти не используются в речи более сложные предлоги.

2. Наблюдается недостаточная сформированность грамматических форм языка – ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении. Способами словообразования дети почти не пользуются.

3. В активной речи дети используют преимущественно простые предложения. Отмечаются большие затруднения, а часто и полное неумение

распространять предложения и строить сложные предложения (сочиненные и подчиненные).

4. У большинства детей на этой стадии еще сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения структуры слова, что создает большие трудности в овладении звуковым анализом и синтезом.

5. Понимание обиходной речи в основном хорошее, но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию, нетвердое овладение многими грамматическими формами.

1.4 Роль профилактической работы в предупреждении возникновения оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР (Шуровень речевого развития)

Анализ работ Л.Г.Парамоновой[32] показал, что профилактику оптической дисграфии следует направлять на преодоление отставания в развитии у ребёнка зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза (работа идёт именно над тем, что у ребёнка не сформировано) и на развитие способности к «оречевлению» пространственных признаков. При этом необходимо работать над тем, что у ребенка не сформировано.

В данной методике автором разработан комплекс специальных упражнений, включающий в себя четыре направления:

- развитие представления о форме и величине предметов;
- работа над пространственными предлогами;
- ориентировка в правой и левой сторонах пространства;
- узнавание букв в усложненных условиях.

Работу по профилактике оптической дисграфии И.Н.Садовникова[35] предлагает начинать с уточнения оптико-пространственных дифференцировок на действиях с картинками, геометрическими фигурами, мозаикой.

Эффективной логопедической работой с детьми будет считаться тогда, когда будут учтены сроки начала работы и будет соблюдена комплексность упражнений по профилактике ошибок на письме. Так же следует подключить к выполнению домашних заданий родителей.

По мнению М.А. Поваляевой[33] количество дисграфических ошибок резко сократится, если еще в дошкольном возрасте с ребенком в игровой форме будет проводиться комплекс профилактических мероприятий, направленный на развитие зрительно-пространственной ориентировки, на нахождение сходных и отличительных элементов у игрушек, предметов, букв, на упражнение в наиболее целесообразном образовании букв из счетных палочек, шнура, и другого материала, а так же на развитие мускульной и зрительной памяти (обведение пальчиком буквы, составление ее из палочек, лепка из пластилина, выкладывание из шнуровки).

Для предупреждения оптических ошибок Корнев А.Н. предлагает выстраивать работу в следующей последовательности[20]:

- развитие зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления;
- формирование изобразительно-графических способностей;
- упрочение звукобуквенных связей.

Согласно данной методике, в ходе развития зрительно-пространственного восприятия, ребенка необходимо учить планомерному последовательному анализу изображений и конструкций. Основные значимые элементы изображения или фигуры выделяются сначала на предметном уровне, с помощью шаблона, а затем эти действия переводятся в мысленный план.

На этапе формирования изобразительно-графических способностей А.Н. Корнев считает целесообразным работу проводить в двух направлениях[20]:

- развитие графо-моторных навыков;
- овладение графической символизацией.

На этапе упрочнения звукобуквенных связей А.Н. Корнев [20] считает необходимым формировать стабильный графический образ буквы (графемы).

А.Н. Корнев в своей методике по профилактике оптических ошибок рекомендует использовать следующие задания: лепка ребенком буквы из пластилина, вырезание буквы по контуру нарисованному взрослым, «написание» широким жестом всех изучаемых букв в воздухе (если пользоваться данным приемом постоянно, то в случае затруднений взрослому достаточно будет «написать» букву в воздухе – и ребенок мгновенно вспомнит ее), сравнение буквы и ее элементов со знакомыми предметами, другими буквами.

Это запоминается им лучше, чем сравнения, предложенные логопедом, конструирование (складывание) букв из элементов, вырезанных из картона, чеканка букв на фольге, реконструирование букв, то есть «переделка» одной буквы в другую, «достраивание» букв путем добавления к ним недостающих элементов.

Вышеназванные исследования, несмотря на различие подходов, представляют интерес, прежде всего в плане используемых методов.

С целью выяснения практической значимости проблемы профилактики оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня, мы провели анализ опыта работы учителей-логопедов, который показал, что в своей работе логопеды используют игры и упражнения направленные на развитие зрительно-моторной координации, зрительного восприятия и зрительно-пространственной ориентировки и совсем не затрагивает такие компоненты как зрительная память и буквенный гнозис. В свою очередь эти два компонента играют немало важную роль в процессе письма. Упражнения проводятся фрагментарно, в большей степени используются в качестве минуток отдыха или в организационном моменте для сосредоточения внимания. В связи с этим, основной задачей нашей работы стала подборка, систематизация и апробация комплекса специальных упражнений по

профилактике оптической дисграфии у детей старшей группы детского сада с ОНР III уровня[24].

Таким образом, анализ методик логопедической работы по профилактике оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время в логопедии существует большое количество работ, посвящённых профилактике оптической дисграфии, однако данные методические разработки охватывают либо школьный возраст, либо предназначены для детей с нарушением интеллекта и не охватывают категорию детей с ОНР III уровня. Работа по профилактике оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня должна проводиться поэтапно и включать в себя комплекс заданий и упражнений, способствующих уточнению и расширению объема зрительной памяти, развитию зрительного восприятия, развитию пространственной ориентировки, пространственного восприятия и зрительно-моторной координации.

В связи с этим в процессе работы по профилактике оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня выделяют следующие направления:

1. расширение объема зрительной памяти.
2. формирование зрительного восприятия.
3. формирование форм зрительно-моторных координаций;
4. формирование пространственной ориентировки;
5. формирование буквенногогнозиса.

Выводы по первой главе

Таким образом, в первой главе работы были проанализированы следующие аспекты: понятие дисграфии в психолого-педагогической и специальной литературе; особенности нарушения зрительно-пространственной функции при оптической дисграфии; клинико-психолого-

педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня; роль профилактической работы.

В рамках теоретического анализа выявлено следующее:

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера.

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

Анализ литературы показал, что изучением предупреждения дисграфии занимались многие ученые: Г.И. Жаренкова[15], А.А. Леонтьев[24], Р.А. Лурия[27], А.К. Маркова[28], К.Н. Монахов[29], Л.К. Назарова[30], Н.А. Никашина[31], Е.Ф. Собонович[36], Л.Ф. Спирина[37], О.А. Токарева[38] и др.

Несформированность зрительно-пространственного восприятия у детей с дисграфией отмечали такие авторы, как М.Е. Хватцев[40], О.А. Токарева[38], И.Н. Садовникова[35], Л.С. Цветкова[41], Т.В. Ахутина[2], Р.И. Лалаева[22], Л.В. Венедиктова[7], А.Н. Корнев[20] и др.

Клиническая характеристика детей, имеющих дисграфию, чрезвычайно разнообразна. Чаще всего нарушение письма проявляется в структуре сложных нервно-психических и речевых расстройств.

Общенидоразвитие речи III уровня характеризуются умеренными отклонениями в формировании различных сторон речи, касающиеся, главным образом, сложных лексических и грамматических единиц. Характеризуется наличием развернутой фразы, но речь аграмматична, звукопроизношение плохо дифференцировано, фонематические процессы отстают от нормы.

Анализ методик логопедической работы по профилактике оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время в логопедии существует большое

количество работ, посвящённых профилактике оптической дисграфии, однако данные методические разработки охватывают либо школьный возраст, либо предназначены для детей с нарушением интеллекта и не охватывают категорию детей с ОНР III уровня. Работа по профилактике оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня должна проводиться поэтапно и включать в себя комплекс заданий и упражнений, способствующих уточнению и расширению объема зрительной памяти, развитию зрительного восприятия, развитию пространственной ориентировки, пространственного восприятия и зрительно-моторной координации.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР (III УРОВЕНЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ)

2.1 Изучение уровня сформированности зрительно-пространственных представлений у старших дошкольников с ОНР (III уровня речевого развития)

Для изучения предпосылок возникновения оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня, нами были изучены методики Н.Я. Чутко[44], Д.Б. Эльконина[46], А.Р. Лурия[27]. На основе проанализированных методик нами была составлена программа.

1. Методика «Найди несколько различий» (Приложение 1). Н.Я. Чутко

Цель: выявление уровня сформированности зрительного восприятия и внимания, уровня развития операций логического мышления – анализ и сравнение.

Возраст: 6-7 лет.

Перед показом рисунков ребенку предлагают найти несколько различий между двумя рисунками и отметить значком (V).

Оценка результатов теста

10 баллов – ребенок справился с заданием менее чем за 20 сек

8-9 баллов – ребенок решил правильно все четыре задачи за время от 21 до 30 сек.

6-7 баллов – ребенок затратил на выполнение задания от 31 до 40 сек.

4-5 баллов – ребенок израсходовал на выполнение задания от 41 до 50 сек.

2-3 балла – время работы ребенка над заданием заняло от 51 до 60 сек.

0-1 балл – ребенок не справился с выполнением задания за время свыше 60 сек.

Выводы об уровне развития восприятия

10 баллов – очень высокий.

8-9 баллов – высокий

4-7 баллов – средний

2-3 балла – низкий

0-1 балл – очень низкий.

2. Методика «Графический диктант»

Д.Б.Эльконина[46](Приложение 2).

Цель: определение уровня развития произвольной сферы ребенка, изучение возможностей в области перцептивной и моторной организации пространства.

Материал состоит из 4-х диктантов, первый из которых – тренировочный.

Инструкция для рисования тренировочного узора.

«Начинаем рисовать первый узор. Поставьте карандаши на самую верхнюю точку. Внимание! Рисуйте линию: одна клеточка вниз. Не отрывайте карандаша от бумаги. Теперь одна клеточка вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. Одна клетка вниз. Одна клетка вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. Одна клетка вниз. Далее продолжайте рисовать такой же узор сами».

Инструкция.

«Теперь поставьте карандаш на следующую точку. Приготовились! Внимание! Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. Одна клетка вниз. Одна клетка вправо. Одна клетка вниз. Одна клетка вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. А теперь сами продолжайте рисовать тот же узор».

Инструкция.

Внимание! Три клетки вверх. Одна клетка вправо. Две клетки вниз. Одна клетка вправо. Две клетки вправо. Три клетки вниз. Одна клетка вправо. Две клетки вверх. Одна клетка вправо. Две клетки вниз. Одна клетка вправо. Три клетки вверх. Теперь сами продолжайте рисовать этот узор.

Инструкция.

«Поставьте карандаши на самую нижнюю точку. Внимание! Три клетки вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка влево (слово влево выделяется голосом). Две клетки вверх. Три клетки вправо. Две клетки вниз. Одна клетка влево (слово влево опять выделяется голосом). Одна клетка вниз. Три клетки вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка влево. Две клетки вверх. Теперь сами продолжайте рисовать этот узор».

Оценка результатов

Результаты выполнения тренировочного узора не оцениваются. В каждом из последующих узоров оценивается порознь выполнение диктанта и самостоятельное продолжение узора. Оценка производится по следующей шкале:

4 балла– точное воспроизведение узора. (Неровности линии, «дрожжащая» линия, «грязь» и т.п. не учитываются и не снижают оценки).

3 балла– воспроизведение, содержащее ошибку в одной линии.

2 балла– воспроизведение с несколькими ошибками.

1 балл– воспроизведение, в котором имеется лишь сходство отдельных элементов с диктовавшимся узором.

0 баллов– отсутствие сходства даже в отдельных элементах.

За самостоятельное продолжение узора оценки выставляются по этой же шкале.

Таким образом, за каждый узор ребенок получает по две оценки: одну – за выполнение диктанта, другую – за продолжение узора. Обе они колеблются в пределах от 0 до 4. Итоговая оценка работы под диктовку выводится из трех соответствующих оценок за отдельные узоры путем суммирования максимальной из них с минимальной, оценка, занимающая промежуточное значение или совпадающая с максимальной или минимальной, не учитывается. Полученная оценка может колебаться от 0 до 8 баллов. Аналогично из трех оценок за продолжение узора выводится итоговая оценка. Затем обе оценки суммируются, давая суммарный балл

(СБ), который может колебаться в пределах от 0 (если за работу под диктовку и за самостоятельную работу получено по 0 баллов) до 16 (если за оба вида работы получено по 8 баллов).

В дальнейшем анализе используется только итоговый показатель, который интерпретируется следующим образом:

Низкий– 0-3 балла

Ниже среднего 4-6 баллов

Средний– 7-10 баллов

Выше среднего – 11-13 баллов

Высокий– 14-16 баллов

3. Методика «Раскрашивание фигур» (Н.Я. Чутко)[44](Приложение 3).

Цель: выявить, как дети классифицируют наглядный материал по самостоятельно найденному основанию.

Организация работы.Из набора треугольников (4 равнобедренных, 3 равносторонних, 3 прямоугольных), изображенных в прямом и перевернутом, в прямом и зеркальном положениях, выделяются и раскрашиваются разными цветами одинаковые. Работа фронтальная. Надо предварительно заготовить листочки для каждого ребенка с изображением соответствующего ряда фигур; в правом верхнем углу листочка – фамилия, имя ребенка; каждый должен иметь свой набор цветных карандашей (или фломастеров).

Инструкция.«Это задание похоже на те, которые вы много раз выполняли, рисуя и раскрашивая разные фигуры. Сейчас внимательно рассмотрите эти фигуры и найдите среди них одинаковые. Одинаковые фигуры нужно закрасить одним цветом. Сколько найдете разных групп одинаковых фигур, столько и понадобится каждому разных цветных карандашей (или фломастеров). Карандаши для раскраски фигур каждый выбирает сам. Повторяю, еще раз (задание повторяется.) Все понятно? Выполняйте».

Оценка выполнения задания:

1-й уровень – классификация выполнена правильно; выделены три группы разных фигур (4 равнобедренных треугольника, 3 равносторонних и 3 прямоугольных).

2-й уровень – одна ошибка (неразличение одинаковых фигур в прямом и перевернутом положении или неразличение одинаковых фигур в прямом и зеркальном положении);

3-й уровень – две ошибки (неразличение одинаковых фигур в прямом и перевернутом положении и неразличение фигур в прямом и зеркальном положении);

4-й уровень – три ошибки (неразличение одинаковых фигур в прямом и перевернутом положении, в прямом и зеркальном положении, а также неразличение разных фигур); бессмысленное, хаотическое раскрашивание фигур.

4. Методика «Зашумлённые картинки» (А.Р. Лурия)[27] (Приложение 4).

Оборудование: Картинки с изображением контура, силуэта, частей знакомых предметов, наложенных друг на друга (посуды, овощей).

Цель исследования: выявить характер зрительного восприятия.

Процедура проведения: Ребенку объясняют, что ему будут показаны несколько контурных рисунков, в которых как бы «спрятаны» многие известные ему предметы. Далее ребенку предъявляют поочередно картинки и просят последовательно назвать очертания всех «спрятанных» предметов. Для определения количественных результатов диагностики количественная система обработки результатов была модифицирована и представлена трехбалльной системой.

Критерии оценивания методики:

Высокий уровень (3 балла): ребёнок самостоятельно ищет и называет все предметы, очертания которых имеются на всех рисунках.

Средний уровень (2 балла): при поиске предметов требуется помощь дефектолога в назывании предмета; называет не все очертания «спрятанных» предметов.

Низкий уровень (1 балл): ребёнок не смог решить задачу по поиску и названию всех предметов, «спрятанных» рисунках.

5. Методика «Клеточка» Н.Я. Чутко (Приложение 5)

Цель: выявление умения ориентироваться на плоскости (влево, вправо, вверх, вниз). Проверяется также умение пересчитывать клеточки.

Текст задания. Задание будете выполнять на клетчатой бумаге (указывается место для выполнения задания).

1. Возьмите красный карандаш, отсчитайте от черной клеточки вправо четыре клеточки и пятую закрасьте красным карандашом.

2. Возьмите синий карандаш. От красной клетки отступите вниз через две клеточки и третью закрасьте синим карандашом.

3. Возьмите зеленый карандаш и клеточку, расположенную слева от синей и через одну клеточку от нее, закрасьте зеленым карандашом.

4. Возьмите желтый карандаш. Отсчитайте от зеленой клетки вверх пять клеток и шестую закрасьте желтым карандашом.

Оценка выполнения задания:

Высокий уровень (3 балла) – все выполнено верно;

Средний уровень (2 балла) – выполнено верно 2–3 пункта задания;

Низкий уровень (1 балл) – выполнен верно только 1 пункт задания (допущены ошибки в направлении, счете, начале отсчета);

Очень низкий уровень (0 баллов) – задание не выполнено.

В случае если клетки плохо раскрашены, в дополнение к баллу ставится «-».

Таким образом, на основании изученных нами методик, мы имеем возможность выявить предпосылки возникновения оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития.

Экспериментальная работа по выявлению предпосылок возникновения оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития проводилась на базе МБДОУ «ДС № 426 г. Челябинска». В ней принимали участие 5 детей с логопедическим заключением: «ОНР III уровня» и проходила в три этапа:

1 этап – констатирующий (изучение предпосылок возникновения оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития);

2 этап – формирующий (реализация профилактической работы по предупреждению оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития);

3 этап – контрольный (выявление результатов работы по профилактике оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III речевого развития).

Целью констатирующего этапа является изучение предпосылок возникновения оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития.

Задачи констатирующего этапа:

1. Подбор методов предпосылок возникновения оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития.

2. Провести исследование предпосылок возникновения оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития и обработать полученные результаты.

Для изучения предпосылок возникновения оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, нами были изучены методики Н.Я. Чутко[44], Д.Б. Эльконина[46], А.Р. Лурия[27] и т.д. На основе проанализированных методик нами была составлена программа.

В эксперименте приняли участие 5 детей с 6 до 7 лет: 3 мальчика и две девочки. Полученные нами данные по итогам проведения исследования

предпосылок оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня мы представили в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1 – Сводные результаты обследования предпосылок возникновения оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития на констатирующем этапе эксперимента

№ п/п	ФИ, ребенка	Название методики, уровень					Общий уровень
		Найди несколько различий	Графический диктант	Раскрашивание фигур	Зашумлённые картинки	Клеточка	
1	Игорь Б.	В	В	В	В	В	В
2	Святослав Т.	С	С	В	В	С	С
3	Юля С.	С	С	С	С	С	С
4	Катя Л.	Н	Н	С	С	Н	Н
5	Тимур И.	Н	Н	Н	Н	Н	Н

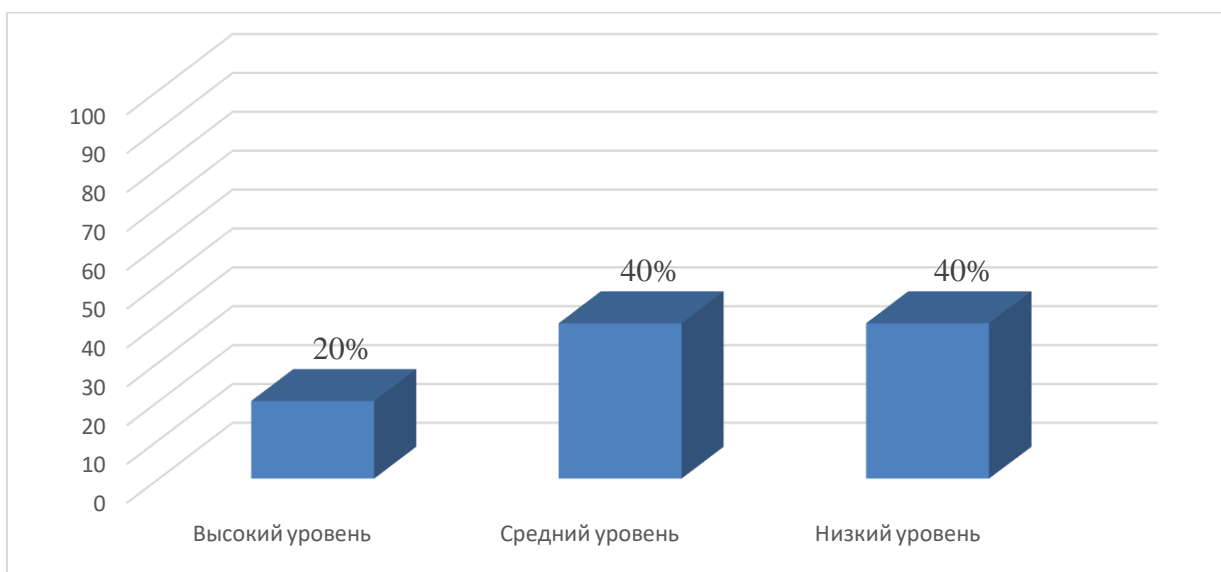


Рис.1 Результаты обследования предпосылок возникновения оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития на констатирующем этапе эксперимента

При выполнении диагностического задания «Найди несколько отличий» дети показали следующие результаты: высокий уровень развития

восприятия показал 1 ребенок. Он решил правильно все четыре задачи за отведенное время. Средний уровень развития восприятия выявлен у 2-х детей. Детям потребовалось больше времени на выполнение задания. Низкий уровень развития восприятия показали 2 ребенка.

При выполнении диагностического задания «Графический диктант» один ребенок продемонстрировал высокий уровень. Он правильно и точно воспроизводил узор под диктовку и самостоятельно продолжил. Два ребёнка допустили ошибки при продолжении узора (путали лево-право, верх-низ), что соответствует среднему уровню, и двое детей показали низкий уровень, они не смогли безошибочно создать узоры и под диктовку и при продолжении узора самостоятельно. Это говорит о несформированности у этих детей умения определять пространственные отношения элементов графических изображений и зрительно-моторной координации движений.

При выполнении диагностического задания «Раскрашивание фигур» нами были получены следующие результаты: высокий уровень выявлен у 2-х детей. Дети правильно выполнили классификацию, им удалось правильно выделить три группы разных фигур. Средний уровень у 2-х детей. Один ребенок не различил одинаковые фигуры в прямом и перевернутом положении, и один ребенок не различил одинаковые фигуры в прямом и зеркальном положении. Низкий уровень выявлен у одного ребёнка. Ребёнку не удалось различить одинаковые фигуры в прямом и перевернутом положении, а также в прямом и зеркальном положении.

При выполнении диагностического задания «Зашумленные картинки» мы выявили следующие результаты: высокий уровень зрительного восприятия показали двое детей. Дети самостоятельно нашли и назвали все предметы, очертания которых были обозначены на всех рисунках. Средний уровень зрительного восприятия выявлен у двоих детей. Детям при поиске предметов потребовалась помощь дефектолога в назывании предмета; назвали не все очертания «спрятанных» предметов. Низкий уровень

зрительного восприятия выявлен у одного ребёнка. Ребёнок не смог решить задачу по поиску и названию всех предметов, «спрятанных» рисунках.

При выполнении диагностического задания «Клеточка» нами получены следующие результаты: высокий уровень ориентировки на плоскости выявлен у одного ребёнка. Ребёнок выполнил все задания верно, в соответствии с инструкцией. Средний уровень ориентировки на плоскости показали двое детей. Детям удалось выполнить первые три пункта задания. Низкий уровень ориентировки на плоскости выявлен у двоих детей. Дети выполнили только первый пункт задания.

Таким образом, по результатам проведенного нами констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что уровень сформированности предпосылок оптической дисграфии у детей седьмого года жизни с ОНР III уровня соответствует среднему и низкому уровням, следовательно, существует необходимость в осуществлении профилактики.

2.2 Профилактическая работа по предупреждению оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР (III уровня речевого развития)

При оптической форме дисграфии у детей наблюдаются: нарушение зрительного восприятия, анализа и синтеза, а также моторной координации; неточность представлений о форме и цвете, величине предмета; недоразвитие памяти, пространственного восприятия и представлений; трудности оптико-пространственного анализа; несформированность оптического образа буквы. Перечисленные трудности могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения.

Несформированность основных предпосылок оптически грамотного чтения и письма у детей с нарушением речи может быть выявлена еще в дошкольном возрасте, а проведение коррекционно-профилактической работы позволит предупредить развитие этих расстройств или же резко снизит степень их выраженности.

Основные направления коррекционно-профилактической работы можно объединить в два периода. В подготовительный период

осуществляется формирование основных предпосылок, лежащих в основе оптически грамотного чтения и письма. В основной период на логопедических занятиях по обучению грамоте ведется работа по автоматизации и дифференциации графически сходных букв печатного шрифта. Коррекционно-профилактическая работа проводится логопедами воспитателем с привлечением в педагогический процесс родителей детей с нарушениями речи.

Подготовительный период

1. Формирование зрительного гнозиса (восприятия и узнавания) на материале предметов и геометрических фигур. Можно использовать следующие виды заданий:

- назвать контурные, недорисованные, перечеркнутые, наложенные изображения предметов (Приложение 6);

- найти среди множества контуров геометрических фигур различной величины все изображения заданной фигуры (все треугольники, овалы, квадраты и т. д.), обвести или заштриховать их.

- найти ошибку в изображении предмета;

- распределить предметы по величине, учитывая их реальные размеры;

- геометрическое и цветное лото;

- подбор предметов, по форме напоминающих определенную геометрическую фигуру;

- найти пару картинке, выбрав сходную из ряда предложенных (на картинке комбинации из геометрических фигур разных по цвету);

- сложить простые и сложные фигуры (корабль, дом, машина, ракета) по образцу из деталей различной геометрической формы и величины;

2. Развитие способности концентрации и переключения зрительного внимания. Можно предложить такие задания:

- проследить взглядом прямую, кривую, ломаную линию от ее начала до конца, особенно когда линия пересекается с другими;

- найти определенное число различий в изображении предметов;

3. Развитие зрительной и зрительно-моторной памяти.

Основной вид деятельности – работа образцом. Сначала ребенок выполняет задание с постоянной зрительной опорой на образец, затем время рассматривания образцов сокращается до 15-20 секунд, но так, чтобы ребенок успел рассмотреть и запомнить образец.

- на столе перед ребенком из палочек или спичек выкладывается простая фигура (домик, елочка и т.д.), ребенка просят внимательно посмотреть на фигуру в течение 2 секунд, затем фигура закрывается, а ребенку предлагается повторить ее изображение, сложить также;

- ребенку в течение 30 секунд показывают рисунок с изображением разных предметов (фигур, букв, цифр), просят внимательно рассмотреть и запомнить их, далее предъявляют другой рисунок, на котором есть изображения из первого рисунка и еще шесть других, и просят показать все изображения с первого рисунка.

- запомнить изображения 4-5 предметов на картинках (геометрических фигур разных цветов, букв, цифр) и найти их среди 8-10;

- запомнить парные предметы и восстановить пары через 5 сек.;

- разложить картинки, фигуры, буквы в той последовательности, в которой они предъявлялись;

- что изменилось или чего не стало (на материале картинок, фигур, букв).

4. Формирование пространственного восприятия, зрительно-пространственного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Развитие пространственных ориентировок и представлений осуществляется в той же последовательности, в которой они формируются в онтогенезе:

1. Формирование ориентировок ребенка в собственном теле.

2. Формирование ориентировок в окружающем пространстве.

3. Формирование понимания значений и верного употребления в речи предлогов, описывающих пространственные ситуации.

4.Формирование ориентировок в пространственном расположении частей предметов и изображений.

5.Формирование ориентировок в пространственном расположении букв, цифр.

Можно рекомендовать следующие виды заданий для развития пространственных ориентировок и представлений:

- выкладывание определенной последовательности;
- определение последовательности предметов (что справа, слева);
- расположить предметы в пространстве по предложенной схеме;
- найти предмет (цифру, букву) по описанию его расположения в пространстве;
- найти одинаковые фигуры или сочетания фигур в ряду предложенных (фигуры могут быть с «правым» и «левым» поворотом);
- сложить по образцу геометрические фигуры из деталей, постепенно увеличивая их количество;

5. Формирование временных ориентировок и представлений.

1.Формирование знаний о частях суток и их последовательности.

2.Формирование знаний о последовательности времен года.

3. Формирование знаний о днях недели и их последовательности.

4.Формирование знаний о последовательности месяцев года.

5.Развитие понимания наречий временного значения и их использования в речи.

6.Развитие зрительно-моторной координации.

- копировать фигуры и их сочетания (фигуры могут быть с «правым» и «левым» поворотом);
- дорисовать недостающие детали фигур опорой на образец;
- дорисовать вторую половину картинкатак, чтобы она была похожа на первую;
- найти в ряду фигур такую же, как на образце и как можно аккуратнее обвести контур рисунка, не отрывая карандаша от бумаги;

- обвести контур рисунка по точкам;
- заштриховать рисунок по заданным направлениям;
- провести линии карандашом от одного предмета к другому, точно попадая в цель (попади мячом и сбей палочку; пройди поузкому лабиринту, не задевая стен; попади стрелой в центр мишени, найди выход из пещеры и т. д.);
- точно воспроизвести графический ряд (последовательность нескольких фигур, букв, цифр, выполненный по клеточкам геометрический узор и т. д.).

7. Развитие тонко-координированных движений рук.

При развитии мелкой моторики важна точность выполнения движений. Детей нужно специально учить управлять своими движениями, планировать, контролировать и корректировать их. Очень полезны для развития пальцев ребенка такие виды деятельности как лепка, рисование и раскраска, составление аппликаций из бумаги, разных видов круп, природного материала, работа с ножницами, пришивание пуговиц, нанизывание бус, конструирование из мелких деталей. Специалисты могут использовать любой комплекс упражнений на развитие движений пальцев и кистей рук. Направленность упражнений может быть различной. С помощью одних развивают статическую координацию – удержание кисти руки в определенной позе («Заяц», «Коза», «Гусь»). Другие упражнения формируют динамическую координацию – способность к переключению с позы на позу, дифференцированные движения пальцев рук, координированную работу (одновременную и последовательную) кистей обеих рук («Ладонь - кулак», «Птичка пьет водичку», «Кошка выпускает когти»).

Основной период

1. Развитие буквенного гнозиса.

- выделение первого звука из ряда слов, называние буквы, отличие звука от буквы;

- подбор зрительного образа к букве(найти предметы, зрительно напоминающие букву),
- стихотворное описание графического образа буквы;
- конструирование и реконструирование букв и элементов (по образцу, по словесной инструкции, по памяти);
- развитие тактильного восприятия букв(обводка букв из пенопласта, дерева...);
- узнавание недописанных, наложенных друг на друга, непривычно расположенных в пространстве букв.

- нахождение букв, цифр, написанных неправильно.

2. Автоматизация смешиваемых букв.

- знакомство с траекторией движения руки при написании буквы;
- самостоятельное написание буквы (по образцу, словесной инструкции);
- автоматизация изучаемой буквы в слогах;
- автоматизация изучаемой буквы в словах (шарады, где изучаемая буква заменена символом);

3. Дифференциация смешиваемых букв проводится в следующей последовательности:

1) Дифференциация графически сходных букв изолированно:

- разобрать, что общего (чем похожи) и чем отличаются изображения букв, уточнить артикуляторный образ каждого звука;
- реконструировать одну из смешиваемых букв в другую;
- найти и обвести различными цветами смешиваемые буквы, записанные в ряд слитно;

2) Дифференциация графически сходных букв в слогах:

- составить слоги из букв: в первой строчке записаны сравниваемые буквы, во второй – гласные;
- выделить различным цветом слоги с дифференцируемыми буквами.

3) Дифференциация графически сходных букв в словах:

- «Не перепутай ведра»: два колодца со словами, в которых пропущены смешиваемые буквы, надо ведро с написанной буквой поместить в нужный колодец;

- составить словосочетания из слов с дифференцируемыми буквами (в первом слове должна быть одна изучаемая буква, а во втором – другая).

4) Дифференциация графически сходных букв в предложениях:

- найти в предложениях и подчеркнуть разным цветом графически смешиваемые буквы;

- вставить в предложения смешиваемые буквы;

Реализация предложенных направлений коррекционно-профилактической работы в ходе обучения дошкольников с ОНР позволит успешно подготовить детей к обучению в школе, предотвратит возникновение стойких нарушений письменной речи, улучшит социальную адаптацию детей к школьным условиям.

2.3 Результаты работы по профилактике оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития)

Мы провели повторное диагностическое обследование детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень речевого развития) с целью выявления результатов работы по профилактике оптической дисграфии.

Цель повторного диагностического исследования – выявление результатов работы по профилактике оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня речевого развития.

Нами была использована та же программа, состоящая из пяти методик, направленная на выявление предпосылок возникновения оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Нами получены данные, которые мы отразили в таблице 2 и рисунке 2.

Таблица 2 – Сводные результаты обследования предпосылок возникновения оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития на контрольном этапе эксперимента

№ п/п	ФИ, ребенка	Название методики, уровень					Общий уровень
		Найди несколько различий	Графический диктант	Раскрашивание фигур	Зашумлённые картинки	Клеточка	
1	Игорь Б.	В	В	В	В	В	В
2	Святослав Т.	В	В	В	В	В	В
3	Юля С.	В	В	С	С	С	С
4	Катя Л.	С	С	С	С	С	С
5	Тимур И.	С	Н	С	Н	Н	Н

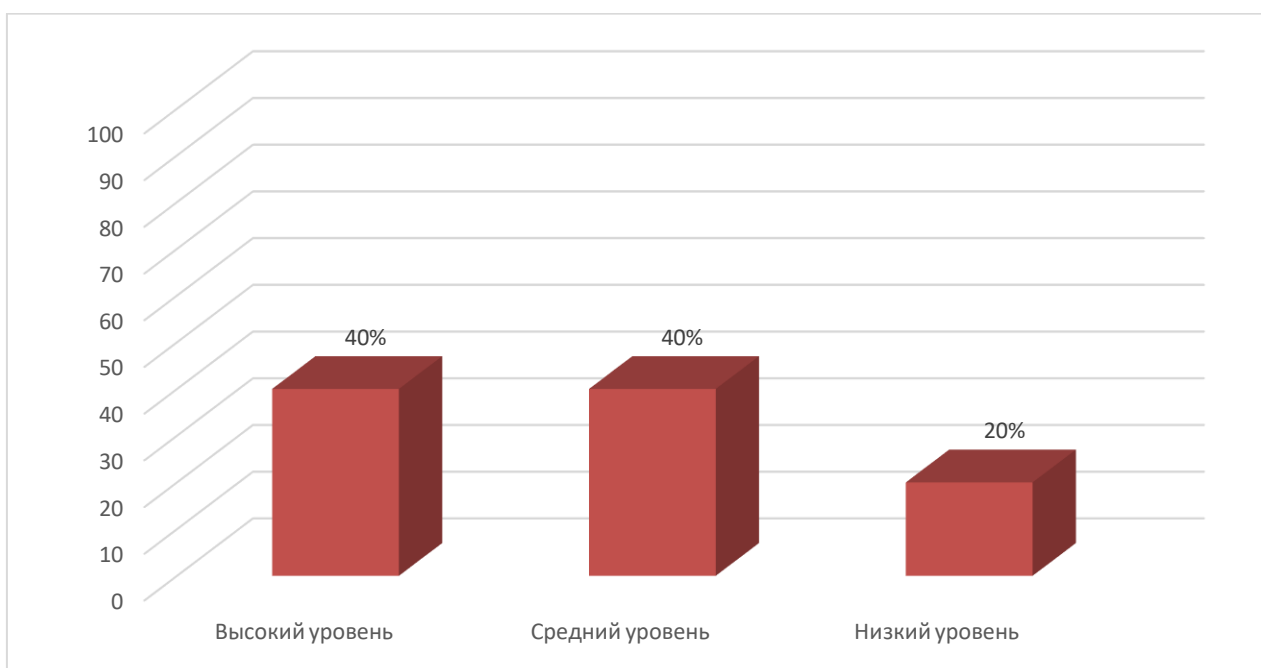


Рис.2 Результаты обследования предпосылок возникновения оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития на контрольном этапе эксперимента

Таблица 3 – Сводная таблица обследования предпосылок возникновения оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Этап эксперимента	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%
Констатирующий	4	20	9	45	7	35
Контрольный	9	45	10	50	1	5

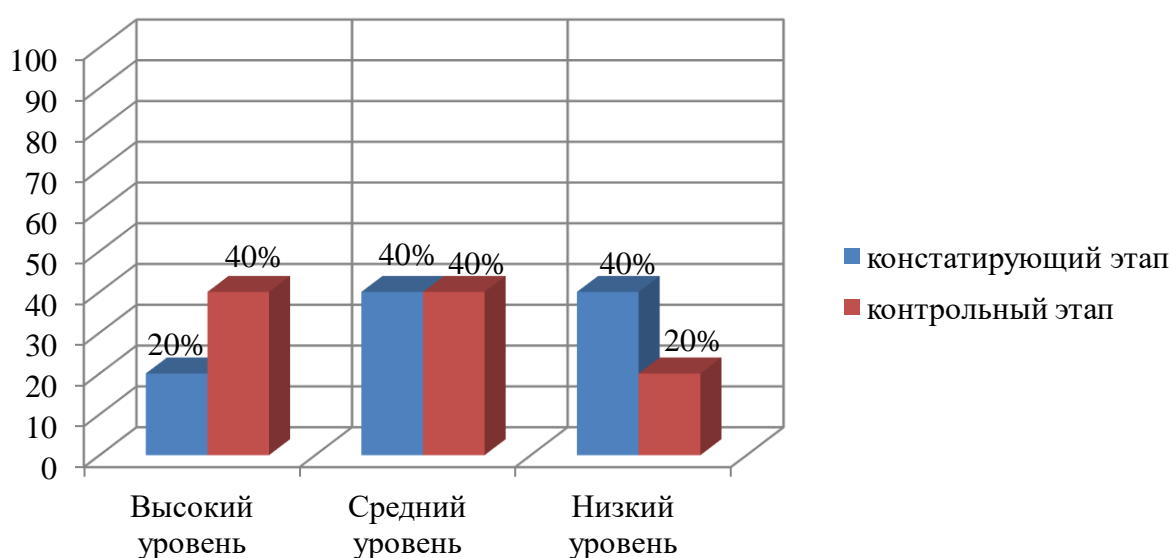


Рис 3. Диаграмма сравнительного анализа предпосылок возникновения оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

При выполнении диагностического задания «Найди несколько отличий» дети показали следующие результаты: высокий уровень развития восприятия показали 3 ребенка. Дети правильно решили все четыре задачи за отведенное время. Средний уровень развития восприятия выявлен у 2-х детей. Детям потребовалось больше времени на выполнение задания. Низкий уровень не выявлен.

При выполнении диагностического задания «Графический диктант» трое ребенка продемонстрировали высокий уровень. Дети правильно и точно

воспроизвели узор под диктовку и самостоятельно продолжили. Один ребёнок допустил ошибки при продолжении узора (путаллево-право, верх-низ), что соответствует среднему уровню, и один ребёнок показал низкий уровень, он не смог безошибочно создать узоры и под диктовку и при продолжении узора самостоятельно. Это говорит о несформированности у ребёнка умения определять пространственные отношения элементов графических изображений и зрительно-моторной координации движений.

При выполнении диагностического задания «Раскрашивание фигур» нами были получены следующие результаты: высокий уровень выявлен у 2-х детей. Дети правильно выполнили классификацию, им удалось правильно выделить три группы разных фигур. Средний уровень выявлен у 3-х детей. Один ребенок не различил одинаковые фигуры в прямом и перевернутом положении, и один ребенок не различил одинаковые фигуры в прямом и зеркальном положении. Низкий уровень не выявлен.

При выполнении диагностического задания «Зашумленные картинки» мы выявили следующие результаты: высокий уровень зрительного восприятия показали двое детей. Дети самостоятельно нашли и назвали все предметы, очертания которых были обозначены на всех рисунках. Средний уровень зрительного восприятия выявлен у двоих детей. Детям при поиске предметов потребовалась помощь дефектолога в назывании предмета; назвали не все очертания «спрятанных» предметов. Низкий уровень зрительного восприятия выявлен у одного ребёнка. Ребёнок не смог решить задачу по поиску и названию всех предметов, «спрятанных» рисунках.

При выполнении диагностического задания «Клеточка» нами получены следующие результаты: высокий уровень ориентировки на плоскости выявлен у двух детей. Дети выполнили все задания верно, в соответствии с инструкцией. Средний уровень ориентировки на плоскости показали двое детей. Детям удалось выполнить первые три пункта задания. Низкий уровень ориентировки на плоскости выявлен у одного ребёнка. Ребёнок выполнил только первый пункт задания.

Таким образом, по результатам проведенного нами контрольного этапа эксперимента можно сделать вывод о том, проведенная нами профилактическая работа снизила предпосылки к развитию оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень речевого развития) в экспериментальной группе. Полученные данные, также свидетельствуют о том, что нужно продолжать работу в данном направлении, чтобы добиться высоких результатов в развитии детей.

Выводы по второй главе

Таким образом, во второй главе работы нами были проанализированы следующие аспекты: методики обследования предпосылок возникновения оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития; профилактическая работа по предупреждению оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития; результаты работы по профилактике оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития, проведен анализ результатов экспериментальной работы.

Для изучения предпосылок возникновения оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня, нами были изучены методики Н.Я. Чутко[44], Д.Б. Эльконина[46], А.Р. Лурия[27] и т.д. На основе проанализированных методик нами была составлена программа из пяти методик: «Найди несколько различий», «Графический диктант», «Раскрашивание фигур», «Зашумленные картинки», «Клеточка».

Экспериментальная работа по выявлению предпосылок возникновения оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития проводилась на базе МБДОУ «ДС № 426 г. Челябинска». В ней принимали участие 5 детей с логопедическим заключением: «ОНР III уровня» и проходила в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

По результатам проведенного нами констатирующего эксперимента мы сделали вывод о том, что уровень сформированности предпосылок оптической дисграфии у детей седьмого года жизни с ОНР Шуровня соответствует среднему и низкому уровням, следовательно, существует необходимость в осуществлении профилактики.

На формирующем этапе эксперимента нами были проведены мероприятия, направленные на профилактику предпосылок возникновения оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ОНР Шуровня речевого развития.

На контрольном этапе эксперимента мы провели повторное диагностирование детей старшего дошкольного возраста с ОНР Шуровня речевого развития с целью выявления результатов работы по профилактике оптической дисграфии.

По результатам проведенного нами контрольного этапа эксперимента можно сделать вывод о том, проведенная нами профилактическая работа снизила предпосылки к развитию оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня речевого развития в экспериментальной группе. Полученные данные, также свидетельствуют о том, что нужно продолжать работу в данном направлении, чтобы добиться высоких результатов в развитии детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования явилось теоретическое изучение и практическое обоснование содержания профилактики оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Выполняя первую задачу, нами был проведен анализ научно-теоретической и методической литературы с целью определения ключевых понятий исследования.

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера.

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

Несформированность зрительно-пространственного восприятия у детей с дисграфией отмечали такие авторы, как М.Е. Хватцев[40], О.А. Токарева[38], И.Н. Садовникова[35], Л.С. Цветкова[41], Т.В. Ахутина[2], Р.И. Лалаева[22], Л.В. Венедиктова[7], А.Н. Корнев[20] и др.

Общенидоразвитие речи III уровня характеризуются умеренными отклонениями в формировании различных сторон речи, касающиеся, главным образом, сложных лексических и грамматических единиц. Характеризуется наличием развернутой фразы, но речь аграмматична, звукопроизношение плохо дифференцировано, фонематические процессы отстают от нормы.

Анализ методик логопедической работы по профилактике оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время в логопедии существует большое количество работ, посвящённых профилактике оптической дисграфии, однако данные методические разработки охватывают либо школьный возраст, либо предназначены для детей с нарушением интеллекта и не охватывают категорию детей с ОНР III уровня. Работа по профилактике оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня должна проводиться поэтапно и включать в себя комплекс заданий и упражнений, способствующих уточнению и расширению объема зрительной памяти, развитию зрительного восприятия, развитию пространственной

ориентировки, пространственного восприятия и зрительно-моторной координации.

При выполнении второй задачи, нами были определена экспериментальная база исследования, подобраны методики, обобщены полученные данные.

Экспериментальная работа по выявлению предпосылок возникновения оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития проводилась на базе МБДОУ «ДС № 426 г. Челябинска». В ней принимали участие 5 детей с логопедическим заключением: «ОНР III уровня» и проходила в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

По результатам проведенного нами констатирующего эксперимента мы сделали вывод о том, что уровень сформированности предпосылок оптической дисграфии у детей седьмого года жизни с ОНР III уровня соответствует среднему и низкому уровням, следовательно, существует необходимость в осуществлении профилактики.

На формирующем этапе эксперимента нами были проведены мероприятия, направленные на профилактику предпосылок возникновения оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня речевого развития.

На контрольном этапе эксперимента мы провели повторное диагностирование детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня речевого развития с целью выявления результатов работы по профилактике оптической дисграфии.

По результатам проведенного нами контрольного этапа эксперимента можно сделать вывод о том, проведенная нами профилактическая работа снизила предпосылки к развитию оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня речевого развития в экспериментальной группе. Полученные данные, также свидетельствуют о

том, что нужно продолжать работу в данном направлении, чтобы добиться высоких результатов в развитии детей.

Таким образом, задачи выполнены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб.пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – Москва: «Академия», 2006. – 400 с.
2. Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст] / Т.В. Ахутина, А.Н. Фотекова. – Москва, 2002. – 120 с.
3. Беляева, Ю.В. Выявление предпосылок оптической дисграфии у детей седьмого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня [Текст] / Ю.В. Беляева // Проблемы дошкольного образования на современном этапе: сб. науч. статей. Выпуск 15 / под ред. О.В. Дыбиной, С.Е. Анфисовой, А.Ю. Козловой, А.А. Ошкиной. – Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2018.
4. Беляева, Ю.В. Профилактика оптической дисграфии у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Ю.В. Беляева // Проблемы дошкольного образования на современном этапе: сб. науч. Статей. Вып. 14 / под ред. О.В. Дыбиной [и др.]. – Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2017.
5. Беляева, Ю.В. Психолого-педагогические условия профилактики оптической дисграфии у детей седьмого года жизни с общим недоразвитием речи [Текст] / Ю.В. Беляева // Дошкольник на современном этапе: материалы студенческой научно-практической конференции, 1-12 апреля 2019 г. Выпуск XII / Сост. О.В. Дыбина, Е.В. Некрасова, Е.А. Сидякина, В.В. Щетинина. – Тольятти, 2019.
6. Белякова, Л.И. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология [Текст] Монографический сборник / Л.И. Белякова. – Москва, 2005.
7. Венедиктова, Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – Санкт-Петербург: Издательство «СОЮЗ», 2003. – с. 203.

8. Визель, Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.-метод. пособие [Текст] / Т.Г. Визель. – Москва: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. – 127 с.
9. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст]: учеб.пособие / В.К. Воробьева. – Москва: АСТ: Транзиткнига, 2006. – 158с.
10. Выготский, Л.С. Детская психология [Текст]: Собрание сочинений в 6 томах. Том 4 / под ред. Д.Б. Эльконина. – Москва: Говорящая книга, 2014. – 225 с.
11. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – Москва, 1961. – 470 с.
12. Елецкая, О.В. Организация логопедической работы в школе[Текст] / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. – Москва, 2007.
13. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи дошкольников [Текст]: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. – 2-е изд., перераб. / Л.Н. Ефименкова. – Москва: Просвещение, 1985. – 112 с.
14. Зимняя, И.А. Педагогическая психология[Текст]: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Москва: Логос, 2004.
15. Жаренкова, Г.И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции[Текст]/ Г.И. Жаренкова//Дефектология, 1986.
16. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – 2-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 1990. – 239 с.
17. Каше, Г.А. Обучение произношению и подготовка к обучению грамоте детей с недоразвитием речи [Текст] / Г.А. Каше // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи (пути специального обучения) / Под ред. Р.Е. Левиной. – Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 20-58 с.

18. Ковшиков, В.А. Особенности порождения текста у детей дошкольного возраста с экспрессивной алалией // Сенсорные и интеллектуальные аномалии и пути их преодоления [Текст] / В.А. Ковшиков, Е.Б. Кузьмина. – Москва, 1984, с. 118-134.
19. Колповская, И.К. Влияние недоразвития речи на усвоение письма [Текст] / И.К. Колповская // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи (пути специального обучения) / Под ред. Р.Е. Левиной. – Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 72-88 с.
20. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А.Н. Корнев. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 330 с.
21. Крутикова, Э.Г. Шипицина Л.М., Волкова Л.С., Комплексное исследование мнестической деятельности младших школьников с речевой патологией // Дефектология. – 1991. – № 2.
22. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
23. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / под ред. Р.Е. Левиной. – Москва: Просвещение, 1967. – С 71-75.
24. Леонтьев, А.А. Внутренняя речь и процесс грамматического порождения высказывания [Текст] / А.А. Леонтьев, Т.В. Рябова // Вопросы порождения речи и обучения языку. – Москва: МГУ, 1967. – 6-16 с.
25. Логопедия [Текст]: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва: Владос, 2008. – 703 с.
26. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст] / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2011. – 191 с.
27. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / под редакцией Е.Д. Хомской. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1979 – 320 с.

28. Маркова, А.К. Исследование мотивации учебной деятельности и идеи Л.С. Выготского / А.К. Маркова // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. – Москва, 1981.

29. Монахов, Н.И. Умом и сердцем: Мысли о воспитании [Текст] / Н.И. Монахов – Москва, 1980.

30. Назарова, Л.К. Звуковой анализ и синтез в обучении первоначальному чтению [Текст]: Звуковая работа над языком и речью учащихся при обучении грамоте: Метод. рекомендации в помощь лектору и методисту ин-тов усовершенств. учителей / Л.К. Назарова, канд. пед. наук. – Москва, 1976. – 120 с.

31. Никашина, Н.А., Логопедическая помощь учащимся с речевым недоразвитием [Текст] / Н.А. Никашина. // Недостатки речи у учащихся. Под ред. Левиной Р.Е. – Москва, 1965.

32. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и преодоление дисграфии у детей [Текст] / Л.Г. Парамонова. – Санкт-Петербург: Союз, 2001. – 79 с.

33. Поваляева, М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования: учебное пособие [Текст] / М.А. Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.

34. Поваляева, М.А. Справочник логопеда [Текст] / М.А. Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс, 2007.

35. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма [Текст]: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И.Н. Садовникова. – Москва: АРКТИ, 2005. – 400 с.

36. Соботович Е.Ф., Гопиченко Е.М. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов. // Хрестоматия по логопедии. – Москва: ВЛАДОС, 1997.

37. Спирина, Р.Ф. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст] / Р.Ф. Спирина. – Москва, 1993.

38. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. 2 /Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селеверстова. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 656 с.

39. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа) [Текст]: пособие для студ. деф. фак-тов, практических работников спец. учреждений, воспитателей дет.садов, родителей / Т. Б. Филичева. – Москва: Альфа, 1993. – 103 с.

40. Хватцев, М.Е. Предупреждение и устранение недостатков речи [Текст]: Пособие для логопедов, студентов педагогических вузов и родителей/ М.Е. Хватцев. – Санкт-Петербург: КАРО, Дельта +, 2004. – 272с.

41. Цветкова, Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных[Текст]: Речь и интеллектуальная деятельность. – Москва: Изд-во Моск.ун-та, 1985.

42. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / Г.В. Чиркиной, - 2-е изд., доп. – Москва, 2003. – 87с.

43. Чистович, Л.А. Физиология речи. Восприятие речи человеком[Текст] /Л.А. Чистович, А.В. Венцов, М.П.Гранстрем. –Санкт-Петербург, 1976. – 388 с.

44. Чутко, Н.Я. Формирование учебной деятельности в начальной школе [Текст]/ Н.Я. Чутко. – Москва: Просвещение,2020. – 96 с.

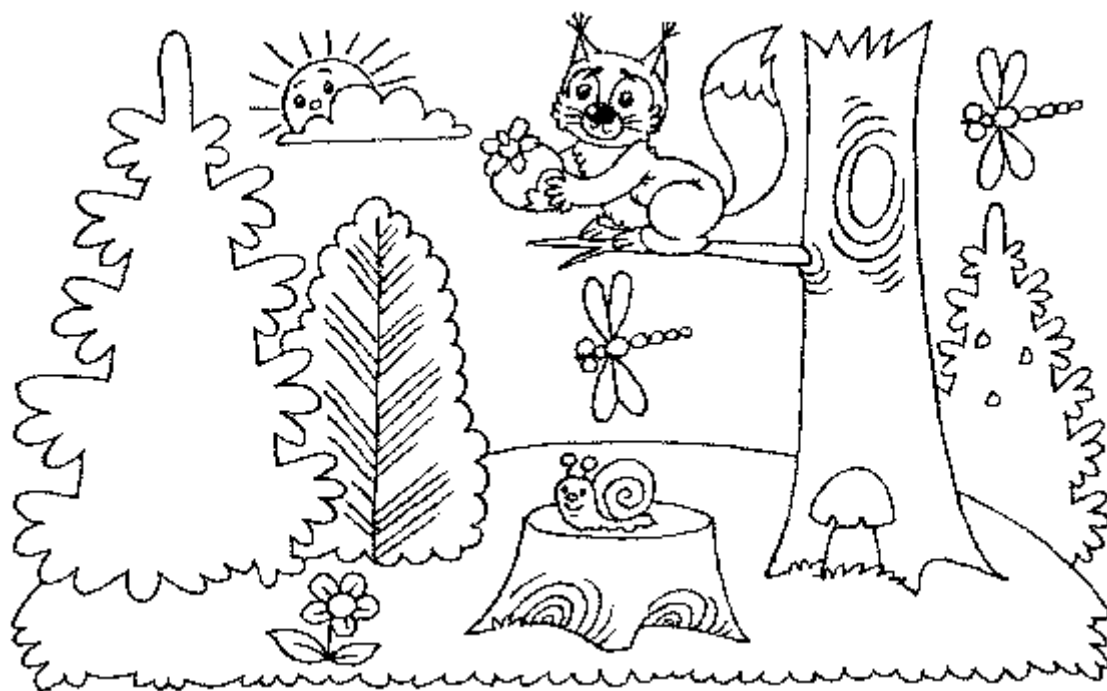
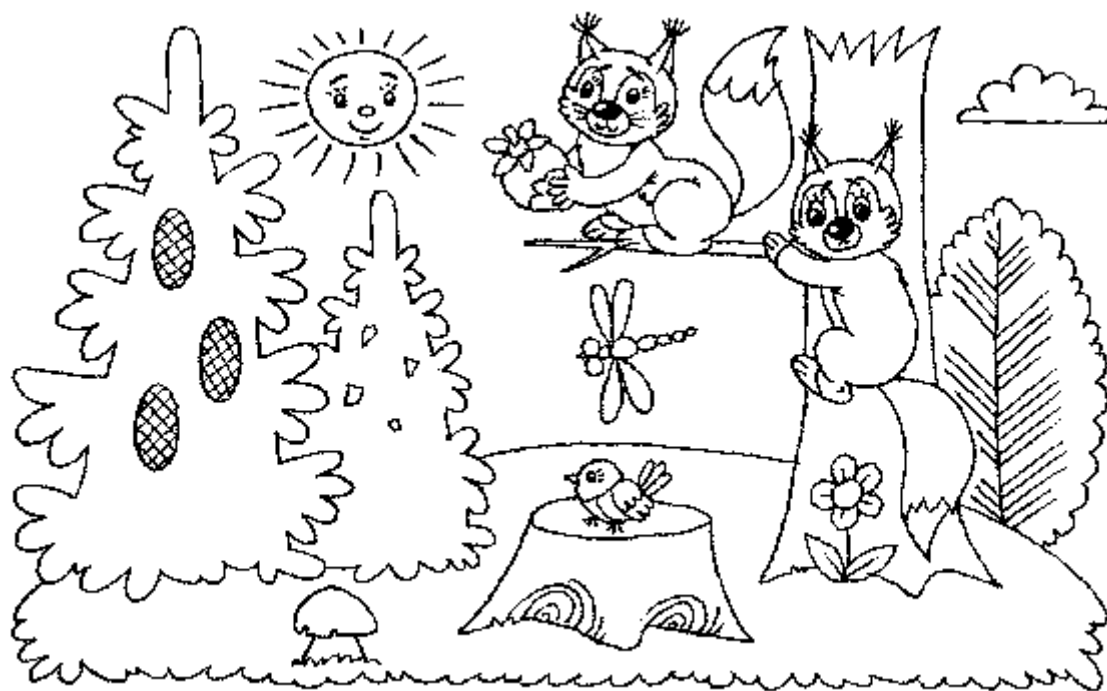
45. Шипицына, Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью[Текст]: Пособие для учителя / Л.М. Шипицына. – Санкт- Петербург: Издательство «Союз», 2013. – 336с.

46. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды[Текст] / Д.Б. Эльконин. – Москва, 1989.

47. Ястребова, А.В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательных школ[Текст] / А.В.Ястребова– Москва, 1997.

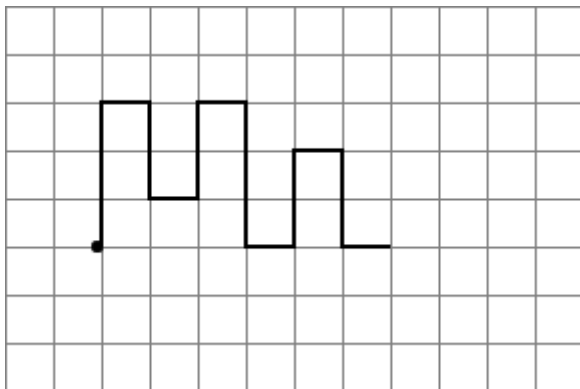
Приложение 1

Методика «Найди несколько различий»

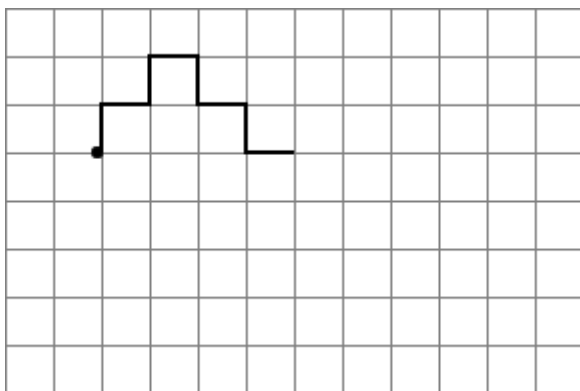


Приложение 2
Методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина

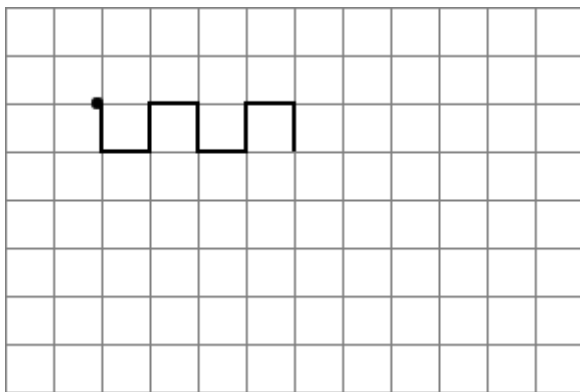
Тренировочный узор №1



Узор №2



Узор №3



Узор №4

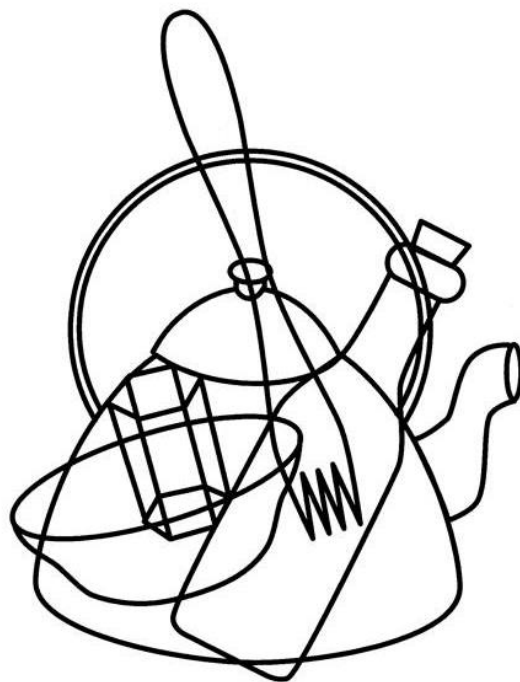
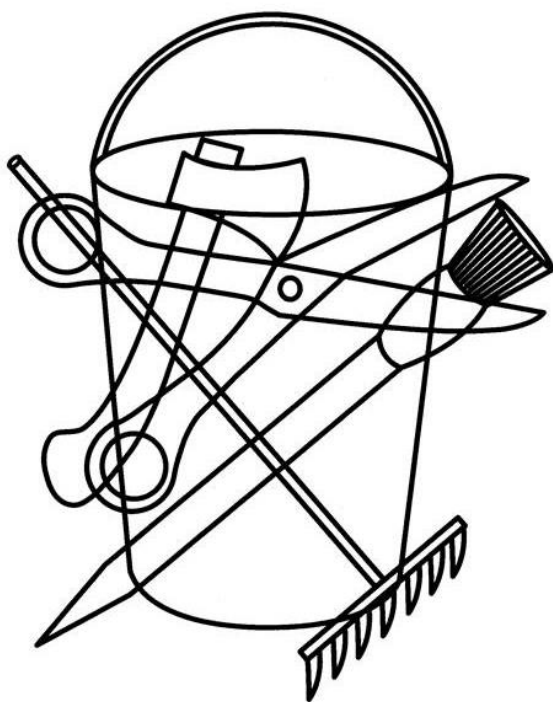
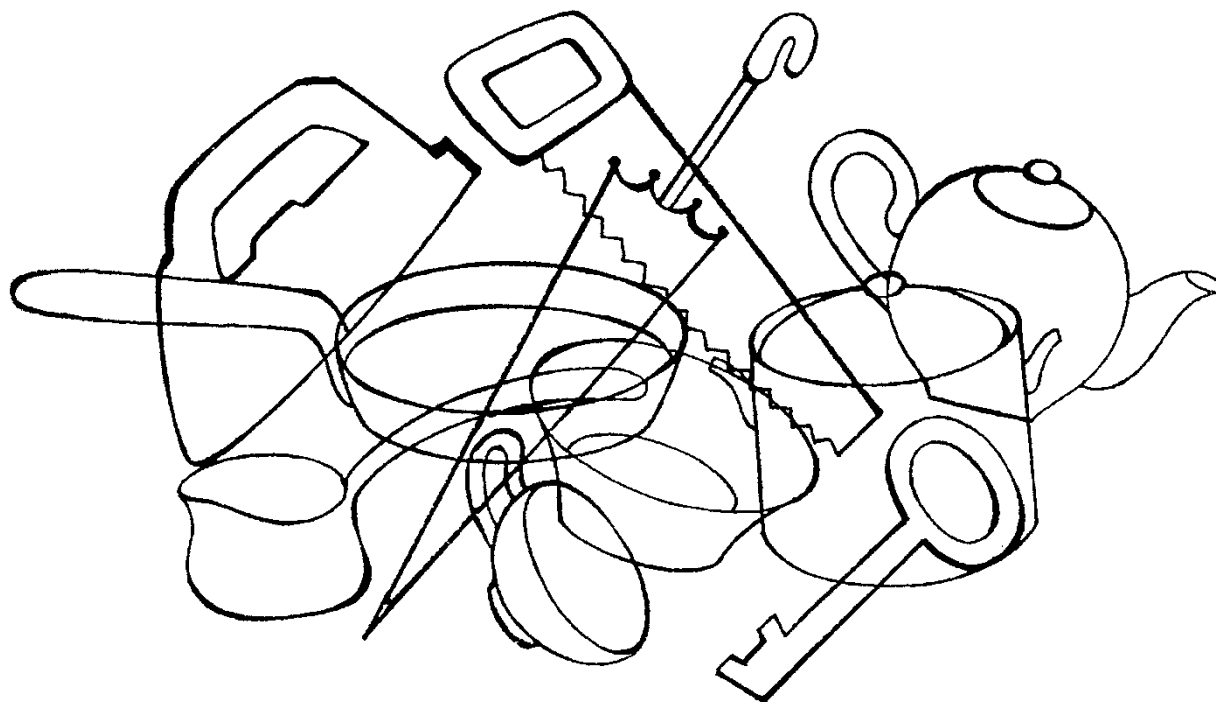
Приложение 3

Наглядный материал к методике «Раскрашивание фигур» (Н.Я. Чутко).



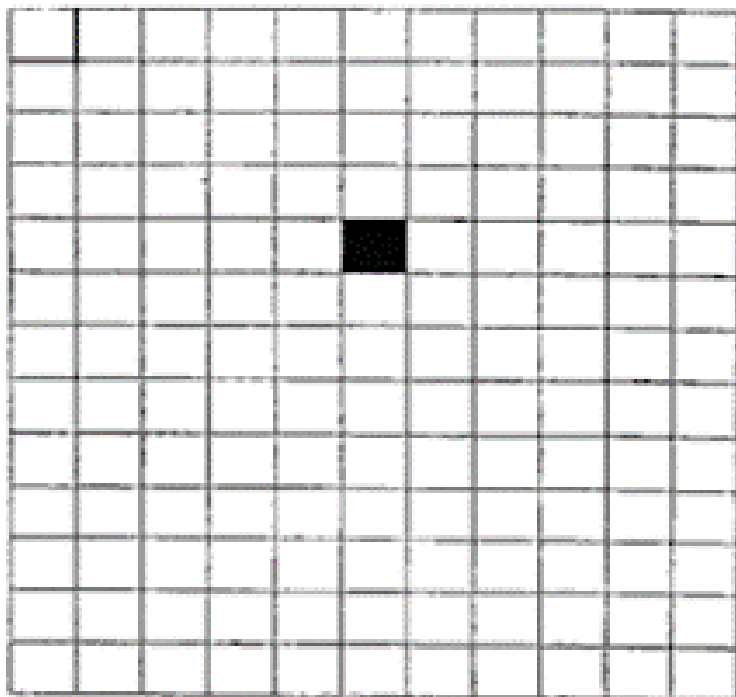
Приложение 4

Методика «Зашумлённые картинки» (А.Р.Лурия)



Приложение 5

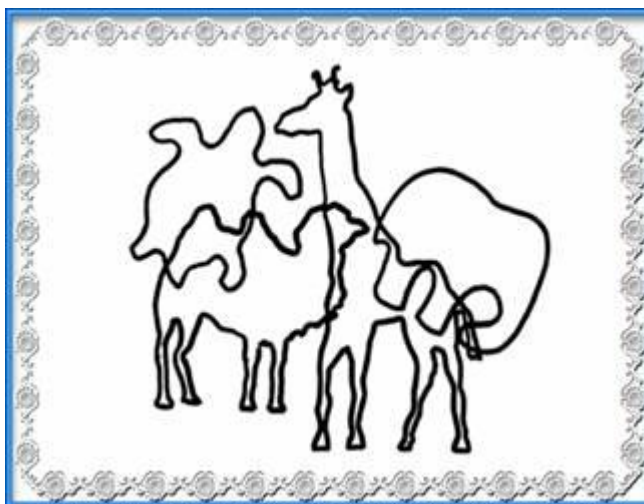
Методика 5 «Клеточка»



Приложение 6

Подготовительный этап

1. Формирование зрительного гнозиса (восприятия и узнавания) на материале предметов и геометрических фигур.

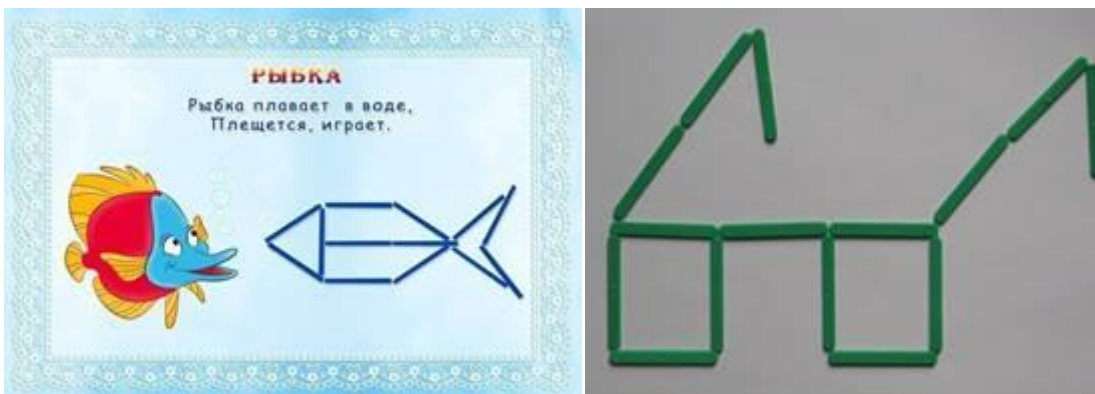




2. Развитие способности концентрации и переключения зрительного внимания.





3. Развитие зрительной и зрительно-моторной памяти.






4. Формирование пространственного восприятия, зрительно-пространственного анализа и синтеза, пространственных представлений.



Занятие 9. За столом









собралась 



 красивая 

несёт  чаю

наливает воду  

 висит 

 лежит 



вверх – вниз



налево – направо



близко – далеко

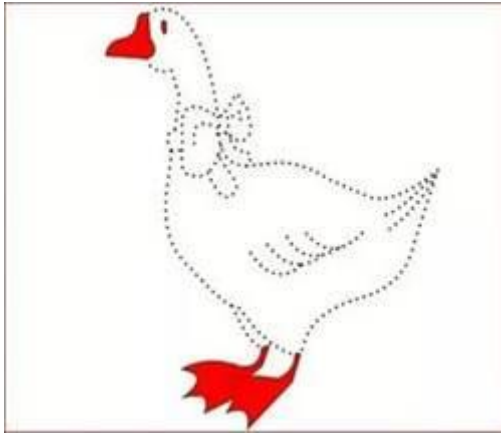
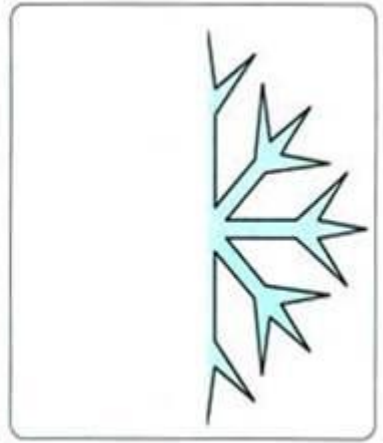
Где?



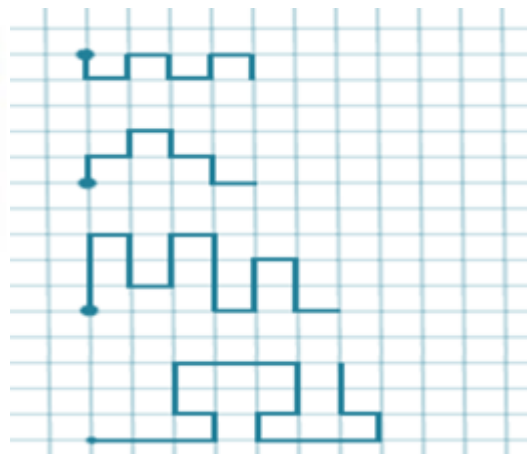
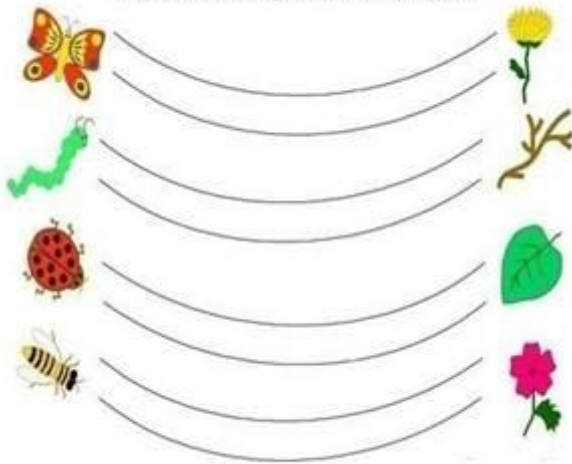

5. Формирование временных ориентировок и представлений.



6. Развитие зрительно-моторной координации.



Проведи насекомых по дорожкам.
Следи за тем, чтобы их пути не пересекали края дорожек.



Основной период

Игры и упражнения для развития буквенного гнозиса.

