



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:  
69,81 % авторского текста  
Работа реценз. к защите  
рекомендована/не рекомендована  
«12» 12 2022  
зав. кафедрой специальной педагогики,  
психологии и предметных методик  
Л.А. Дружинина

Выполнила студентка  
Одинцова Татьяна Михайловна  
Факультет инклюзивного образования  
ЗФ-406-101-3-1

Научный руководитель:  
преподаватель кафедры СПиПМ  
Коробинцева Мария Сергеевна

Челябинск

2023

## Оглавление

ВВЕДЕНИЕ .....	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ).....	7
1.1 Понятие «письмо». Формирование предпосылок письма у старших дошкольников.....	7
1.2 Роль зрительного восприятия и зрительного внимания в формировании письма .....	12
1.3 Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) .....	17
1.4 Причины и симптоматика оптической дисграфии .....	22
Выводы по 1 главе.....	28
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ).....	31
2.1. Методики изучения зрительного восприятия и зрительного внимания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) .....	31
2.2. Результаты исследования зрительного восприятия и зрительного внимания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) .....	34
2.3. Организация и содержание работы по профилактике оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) .....	41
Выводы по 2 главе.....	41
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	48
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	52
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	57

## ВВЕДЕНИЕ

Для современной школы весьма актуальной проблемой является возникновение школьной дезадаптации детей на начальном этапе обучения. Одной из ее причин является нарушение письменной речи (дисграфия). Л.С. Волковой дисграфия определяется как «частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в нестойкости оптико-пространственного образа буквы, в смещениях или пропусках букв, в искажениях звукослового состава слова и структуры предложений». Нарушения письма препятствуют освоению образовательной программы и не могут быть компенсированы ребенком самостоятельно без специальной помощи, что определяет необходимость проведения профилактической работы на уровне дошкольного образования.

В специальной литературе проблема изучения, предупреждения и преодоления нарушений письменной речи у детей раскрывается с позиции системного подхода, рассматривающего единство устной и письменной речи. Письменная речь (как более позднее образование) надстраивается на основу устной речи. В связи с этим состояние устной речи, изначально образованной на знаковом восприятии и воспроизведении звуков речи, предполагает подготовленность ребенка к обучению грамоте и овладению письменной речью.

По мнению исследователей, несформированность устной речи и особенности невербальной психической сферы, характерные для дошкольников с общим недоразвитием речи, вызывают затруднения на разных этапах овладения письменной речью.

Изучение устной и письменной речи детей с общим недоразвитием речи с использованием системного подхода к анализу речевых нарушений впервые было осуществлено Р.Е. Левиной, которая изучала особенности формирования готовности ребенка к усвоению письма, рассматривая

письменную речь как результат взаимодействующих влияний фонетики, лексики и грамматики.

Тем самым Р.Е. Левина определила необходимость комплексного подхода к изучению устной речи ребенка и обосновала значение всех компонентов речевой системы и мыслительной деятельности, необходимых для нормального процесса овладения письмом.

Концепция Р.Е. Левиной о влиянии на письменную речь нарушений устной речи получила распространение, подтверждение и дальнейшее развитие в работах отечественных исследователей (Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной, Г.В. Чиркиной и других). По их мнению, успешность овладения письменной речью обусловлена сформированностью произносительных навыков, определенным уровнем развития фонематического слуха, морфологических и синтаксических обобщений.

Во многих исследованиях в специальной психологии обращается внимание на трудности овладения грамотой, связанные с нарушением невербальных психических процессов, в частности оптико-пространственного восприятия (Л.В. Венидиктова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, Л.Г. Парамонова). Поэтому возникла необходимость изучить, прежде всего, первое проявление дисграфии-нестойкость оптико-пространственного образа буквы. Ученые, действительно, выделяют в качестве основной причины дисграфии нарушения в работе парных сенсомоторных органах, а также расстройства в обширной области праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятие пространства и времени. Однако, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что вопросы, связанные с анализом предпосылок нарушения письменной речи на уровне дошкольного возраста недостаточно изучены, что определяет актуальность исследования на научно-теоретическом уровне.

В дошкольный период обследуют состояние устной речи ребёнка с общим недоразвитием речи, а затем, изучают возможные предпосылки нарушения письменной речи.

Стабильная частотность нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи требует дальнейшего совершенствования не только коррекционной базы, но и комплексных профилактических мероприятий. Важно своевременно создать специальные психолого-педагогические условия, которые будут способствовать профилактике дисграфии у детей с общим недоразвитием речи.

Учитывая все вышесказанное, определенно можно считать тему работы «Профилактика оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень)» актуальной и соответствующей настоящему времени.

Цель исследования: теоретически изучить и охарактеризовать содержание работы по профилактике оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).

Объект исследования: профилактика оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).

Предмет исследования: содержание профилактической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) по предупреждению возникновения оптической дисграфии.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить уровень сформированности зрительно-пространственных предпосылок, зрительного анализа и синтеза у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития), имеющих предпосылки к оптической дисграфии.

3. Подобрать комплекс упражнений, направленных на профилактику оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).

Методы исследования:

- теоретические (анализ психолого-педагогической и специальной литературы);
- эмпирические (изучение психолого-педагогической документации, констатирующий эксперимент);
- количественная и качественная обработка полученных результатов.

База исследования: исследование проводилось на базе ГАУ «Центр социальной помощи семье и детям города Качканара». В нем принимали участие 10 детей в возрасте 6-7 лет, с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).

Структура, объем, и содержание работы определены целью и задачами исследования. Дипломная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы (источников) и приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

## 1.1 Понятие «письмо». Формирование предпосылок письма у старших дошкольников

Письмо - вид психической деятельности, требующей участие мышления, памяти, произвольного внимания. Письмо является продуктом развития человечества и уникальным признаком, отличающим человека от других живых существ [15].

Н. И. Гез под письмом понимает продуктивную аналитико-синтетическую деятельность, связанную с порождением и фиксацией письменного текста [3].

И. Н. Садовникова отмечает, что письмо - это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать её на расстояние [19].

М.М. Безруких говорит о том, что письмо - одно из наиболее комплексных умений, которые формируются в процессе обучения. Важнейшим элементом обучения письму является формирование графического навыка письма, параллельно с которым идет формирование орфографических навыков [8].

В лингвистике под письмом понимается графическая система как одна из форм плана выражения, средство представить язык при помощи знаков и, наконец, дополнительное к звуковой речи средство общения при помощи системы графических знаков, позволяющее фиксировать речь для сохранения ее произведений во времени, для передачи ее на расстояние.

С психологической точки зрения письмо состоит из зрительного, акустического и пространственного восприятия, кинестетических и

кинетических двигательных процессов, зрительных образов-представлений, буквенных знаков, оперативной памяти. О взаимодействии данных психических процессов в формировании письма свидетельствует история его развития, а также распад письма при поражениях мозга, вызывающих нарушение ряда психических функций, взаимодействие которых является основой, на которой и формируется письмо.

Многие отечественные психологи занимались вопросами развития навыков письма. Выготский Л.С. во многих своих психологических исследованиях обратил внимание на то, что ребенка по большей части учат не письменной речи, а просто выводить буквы и складывать слова. Данная проблема существует в современной школе и в настоящее время: большой упор делается на обучение письму, а не письменной речи.

Цветкова Л.С. [23] сформулировала в своих исследованиях психологические предпосылки формирования письменной речи, всего их пять.

Первая предпосылка - сохранность и сформированность, а также произвольное владение устной речью. Так же сюда можно отнести и способность к аналитико-синтетической деятельности.

Вторая предпосылка предполагает сформированность различных видов восприятия, ощущений и знаний, и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений, а именно: зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, сомато-пространственных ощущений, знание и ощущение схемы тела, «правого» и «левого».

Важной предпосылкой (третьей по счету), служит сформированность двигательной сферы. К ним относится развитие тонких движений, предметных действий, т.е. разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др.

Четвертая предпосылка - формирование у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями.

И последняя, пятая предпосылка - сформированность общего поведения - регуляция, саморегуляция, контроль над действиями, намерения, мотивы поведения.

Данные предпосылки являются обязательными для того чтобы навыки письма были правильно сформированы. Особенно четко их важность прослеживается при патологиях: если не сформирована какая-то из предпосылок, то навыки письма не развиваются в том качестве, в котором должны.

Психологи Ананьев Б.Г., и Анохин П.К. [1] со своей стороны отмечали процесс письма как сложный и возможный лишь при совместной работе ряда зон головного мозга (нижнелобная, нижнетеменная, височная и затылочная зоны коры левого полушария мозга). Каждая из этих зон отвечает за свой компонент формирования и протекания. Другими словами, процесс письма становится возможным, если все взаимосвязанные зоны головного мозга имеют возможность принимать участие в данном процессе. Если какая-то из данных зон поражена в результате каких-либо причин (недоразвитие, разрушение), то в развитии процесса письма начинает наблюдаться отклонение от нормы. Зоны головного мозга отвечают за различные функции организма. Височная область левого полушария отвечает, согласно анатомическим и клиническим исследованиям, за слуховые ощущения и слуховой анализ. Затылочная зона, согласно исследованиям, Павлова И.П., является аппаратом зрительного анализа и синтеза. Теменная область отвечает за анализ ощущений, идущих от поверхности кожи и мышц, и за положение тела в пространстве. Передние отделы мозга связаны с организацией протекания движений во времени,

сохраняют двигательные навыки и организуют сложные целенаправленные действия [17].

В онтогенезе формирование навыка письма происходит по закономерностям, которые определяют последовательное взаимосвязанное всестороннее развитие всех его сторон: координаций, возникающих между глазом и рукой, слухом и голосом.

На определенном этапе речевого развития ребенка, он начинает испытывать трудности при произнесении какого-либо звука, и впоследствии заменяет его другим близким по звучанию и артикуляции. Но разница между звуком, который произносит обучающийся и правильным звуком (который должен звучать) существенна. Данный фактор является толчком для ребенка к поиску более совершенного артикуляционного уклада. И для того, чтобы найти схожий по звучанию звук, в работу вступает слуховой анализатор. С его помощью ребенок начинает в своем поиске приближаться к искомому звуку, при этом продолжает играть ведущую роль речедвигательный аппарат. Когда фонетическая сторона речи полностью сформирована, слуховой анализатор начинает самостоятельно функционировать.

В процессе формирования навыков письма к слуховому и речедвигательному анализаторам добавляется зрительный и двигательный (движение руки) компоненты. Таким образом, все четыре компонента являются очень важными для правильного формирования и развития навыка письма [24].

Профессор Бернштейн Н.А., посвятивший множество трудов физиологии движений, не обошел стороной и формирования двигательного письменного навыка.

Он отмечал, что акт скорописи, когда он уже представляется в сформированном виде, должен включить в себя ряд факторов:

- общий тонический фон пишущей руки и всей рабочей позы;
- вибрационную иннервацию мышц предплечья, запястья и пальцев, которая очень ритмична и монотонна;
- осуществление округлости движения и его временного (ритмического) узора;
- реализацию начертательной стороны письма (контуров букв и того, что составляет существенную часть почерка).

В акте письма большое значение имеют: квалифицированная хватка и держание орудия письма, реализация движения кончика пишущего инструмента по поверхности бумаги, вдоль действительных или воображаемых линеек и т.п.

Существенные замечания исследователя получили этапы формирования навыка письма у школьника:

- Первый этап овладения навыком письма - крупное начертание букв. Причиной является грубая пространственная координация и разница между движениями пишущего острия и начертанием букв. Циклографические исследования в данном направлении показали, что чем крупнее буква, тем меньше разница между движениями пишущего острия и движениями самой руки, то есть перешифровка более доступна.

- Второй этап овладения навыком письма - уменьшение величины выписываемых букв. Данный процесс происходит по мере освоения перешифровки, когда ребенок начинает переносить на пишущее острие сначала зрительный, а затем и проприоцептивный контроль.

- Третий этап овладения навыком письма - освоение письма по линейке. Движение предплечья, ведущего пишущий инструмент вдоль строки, постепенно переводится из компетенции зрительного контроля в область проприоцептивного. Тогда ровная расстановка и направленность строк удаются уже на бумаге без начертания строк и клеток.

- Четвертый этап овладения навыком письма - овладение собственно скорописью. На данном этапе происходит освоение правильного распределения нажимов. Настоящая же скоропись развивается только путем долгой практики и предстает в совершенном виде уже когда учащийся заканчивает школу.

Таким образом можно сделать вывод, что письмо - это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать её на расстояние. Развитие навыка письма очень сложный и длительный процесс, результатом которого ребенок должен овладеть скорописью. При формировании и развитии данного навыка участвуют различные зоны головного мозга, которые отвечают за функционирование зрительных, двигательных, слуховых и речедвигательных анализаторов. Рассмотрев аспекты развития навыков письма с точки зрения психологии и физиологии, можно сделать выводы, что существенное влияние на успешное развитие навыка письма оказывают психологические предпосылки, которые дают возможность поэтапно овладеть и усовершенствовать данный навык до скорописи.

## 1.2 Роль зрительного восприятия и зрительного внимания в формировании письма

Зрительное восприятие - комплексный процесс, включающий различные структурные компоненты: произвольность, целенаправленность, зрительно-моторные координации, навыки зрительного обследования, аналитико-синтетическую деятельность зрительного анализатора, объем, константность восприятия (Л.П. Григорьева) [17].

Зрительные образы, как и любые психические образы, многомерны и сложны, они включают три уровня отражения: сенсорно-перцептивный, уровень представлений и вербально-логический уровень.

Н.А. Щеглова отмечает, что точность и действенность зрительного восприятия, сохранение зрительного образа в памяти определяют, в конечном счете, эффективность формирования навыков письма и чтения. Нарушения зрительного восприятия ведут к трудностям выделения фигур, букв, цифр, их величины, соотношения частей, четкого дифференцирования различия и сходства близких по конфигурации или зеркальных элементов и др. [9].

С.Э. Аветисов пишет, что зрительное восприятие состоит из большого числа функций, одной из которых является зрительно-моторная координация, которая в свою очередь является «согласованностью движений и их элементов в результате совместной и одновременной деятельности зрительного и двигательного анализаторов» [1].

Зрительное внимание - важная сторона познавательной деятельности. Воспитателю детского сада необходимо знать особенности его формирования. «Внимание, - писал К.Д. Ушинский, - есть та дверь, которую не может миновать ни одно слово ученья, иначе оно не попадет в душу ребенка» [35, с. 41].

Формирование зрительного внимания всегда было важным звеном процесса обучения, в том числе и письму. «Однако, - пишет А.П. Усова, - воспитание внимания неправомерно начало выделяться в самостоятельную задачу, решаться изолированно от усвоения знаний и умений» [34, с. 94].

Совершенствование зрительно-моторной координации предполагает обеспечение тесной связи мануальных и зрительных действий. Но это не механическое объединение работы двух анализаторов - зрительного и двигательного. В процессе развития координации «глаз-рука» создается сложная психологическая система межфункциональных связей.

Хорошо развитая зрительно-моторная координация способствует формированию правильных графических навыков письма. Исследования

З.Н. Ажермачевой, О.О. Волковой показали, что 70 процентов детей, поступивших в школу с 7 лет, предметом, вызвавшим наибольшие затруднения, назвали письмо. Среди детей, пришедших в школу с 6 лет таких оказалось 87,5 процента [2].

Л.А. Безбородова отмечает, что письмо - сложный координационный навык, требующий сформированной зрительно-моторной координации, правильной координации всего тела, слаженной работы мышц всей руки и работы мелких мышц кисти. При недостатках зрительно-моторной координации отмечаются [6]:

- неспособность провести прямую линию (вертикальную, горизонтальную);
- трудность формирования траектории движения при выполнении графического элемента (буквы, цифры геометрической фигуры);
- неустойчивый почерк (неровные штрихи, различная высота и протяженность графических элементов, большие растянутые, разно наклонные буквы);
- тремор;
- очень медленный темп письма.

Современные исследователи обнаружили тесную взаимосвязь между тонкой двигательной координацией и уровнем умственной работоспособности, между степенью овладения графическими навыками и школьной зрелостью, между качеством письма и успешностью всей учебной деятельности. Чтобы сформировать правильные графические навыки, работу по подготовке ребенка к обучению письму мы начинаем задолго до поступления ребенка в школу [38]. Начинается эта работа с детьми двух-трехлетнего возраста и ведется по следующим направлениям.

1. Общее физическое развитие детей, формирование двигательных навыков, развитие координации движений, чувства ритма, «ручной умелости»-на физкультурных и музыкальных занятиях, в подвижных играх.

Исследования сотрудников факультета физической культуры РГПИ им А. И. Герцена (1985-1990 гг.) показали, что хорошо организованная физкультурно-оздоровительная работа, физические упражнения, направленные на развитие пространственных представлений, координации движений, чувства ритма, «ручной умелости», являются важным фактором при овладении ребенком графикой письма [10].

Графические действия письма носят сенсомоторный характер. В каждом из них есть двигательная часть - выполнение движения и осуществление контроля за ним. Процесс формирования двигательного навыка письма подчиняется закономерностям формирования любого другого двигательного навыка. Следовательно, двигательный опыт ребенка может влиять на успешность его обучения письму.

2. Развитие мануальных и зрительных действий ребенка, совершенствование зрительно-моторной координации - на специальных занятиях и в коррекционных играх.

Психолого-педагогические исследования последних лет убедительно доказывают, что профилактика и коррекция именно сенсомоторной сферы ребенка позволяют создать необходимый базис для нормального функционирования речи, как, впрочем, и других высших психических функций.

Практика показывает, что при целенаправленной и систематической работе недостаточность зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторной координации можно значительно уменьшить. Эта работа подчинена решению следующих задач [10]:

- формирование адекватных зрительных образов предметов, объектов и явлений окружающей действительности, их положения в пространстве;

- расширение объема, точности и полноты зрительных восприятий и зрительной памяти;
- формирование умений наблюдать за объектом (в том числе за движущимся, зрительно обследовать его);
- совершенствование зрительно-двигательной координации;
- формирование навыков вербального описания зрительно воспринимаемых предметов и объектов, их свойств, явлений действительности.

В современных условиях интенсивного развития средств мультимедиа возрастает роль зрительного восприятия в переработке информации, важным компонентом которой является чтение и письмо.

Чтение и письмо начинаются со зрительного восприятия букв, слогов, слов. Правильность чтения во многом зависит от полноценности зрительного восприятия. Среди зрительных операций чтения и письма выделяют: восприятие буквенной символики; процесс ее опознания на основе сличения с имеющимися в памяти эталонами; последовательное сканирование графической информации и её воспроизведение.

О.М. Мошкова пишет, что зрительные функции, обеспечивающие в дальнейшем эти операции чтения, формируются у ребенка постепенно в дошкольном периоде, но этот процесс носит спонтанный, неорганизованный характер. Ребенок учится видеть так же, как учится ходить и говорить. По мере обогащения перцептивного опыта ребенок вырабатывает индивидуальные способы анализа зрительной информации, которые и составляют основу установления связей между реальными предметами, их изображениями и символами [26].

Исследования механизмов и закономерностей письменной речи (Л. С. Выготский [13], Н. И. Жинкин [14], А. Р. Лурия [39], Р. Е. Левина [22], и другие) создают научно-методическую основу для развития письменной

речи в направлении своевременного созревания и применения потенциальных возможностей детей, учитывая специфические особенности и трудности в обучении письменной речи, поскольку письменная речь не является простым переводом устной речи в письменные знаки.

В дошкольном периоде возможные индивидуальные различия в стратегиях и уровнях сформированности зрительного восприятия не заметны для окружающих в повседневной жизни ребенка. Лишь с началом систематического обучения в школе, предъявляющего, как правило, единые, достаточно жесткие требования ко всем учащимся, индивидуальные особенности зрительного восприятия (трудности различения оптически близких признаков, недостаточная точность и объем восприятия и др.) некоторых детей могут стать серьезным препятствием для успешного усвоения чтения и письма.

Таким образом, мы видим, что точность и действенность зрительного восприятия, сохранение зрительного образа в памяти определяют в конечном счете эффективность формирования навыков письма и чтения. Зрительно-моторная координация ребенка тесно связана с его зрительным восприятием и вниманием, что в свою очередь является совокупностью процессов построения зрительного образа окружающего мира. Хорошо развитая зрительно-моторная координация способствует формированию правильных графических навыков письма.

### 1.3 Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Неполноценная речевая деятельность оказывает негативное влияние на все сферы личности ребенка. Различные неблагоприятные воздействия, как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов (родовая

травма, асфиксия), а также в первые годы жизни ребенка могут приводить к общему недоразвитию.

Общее недоразвитие речи (ОНР) отмечает Т. В. Волосовец [28, с. 49]- сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечаются позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефект произношения и фонемообразования. Эти проявления в совокупности указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности.

Волкова Л.С. и Шаховская С.Н. [12, с.614] отмечают, что общее недоразвитие речи - это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Волосовец Т.В. [28, с.50] пишет, что ОНР имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения, до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

Р.Е. Левиной была предпринята попытка сведения многообразия речевого недоразвития к трем уровням. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей [22].

Наиболее распространенной степенью недоразвития речи является ОНР (III уровень речевого развития). Дети пользуются развернутой фразовой речью, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Наиболее отчетливо они проявляются

в разных видах монологической речи - описание, пересказ, рассказы по серии картин и т.д.

Вне специального внимания к их речи эти дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, недостаточно общаются с сверстниками, редко обращаются с вопросами и просьбами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Это обуславливает сниженную коммуникативную направленность их речи.

Трудности в овладении детьми словарным запасом и грамматическим строем родного языка тормозят процесс развития связной речи и, прежде всего, своевременный переход от ситуативной формы к контекстной.

В.П. Глухов указывает на характерные особенности, присущие высказываниям детей с ОНР III уровня: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная "немотивированная" ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи [15].

Для детей с общим недоразвитием речи характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. У некоторых из них отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения.

Недоразвитие речи отрицательно сказывается и на развитие памяти. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у таких детей заметно снижены по сравнению с нормально говорящими сверстниками вербальная память, продуктивность запоминания. Дети часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы, не замечают неточность в рисунках-шутках, меняют последовательность предложенных заданий. Нередки ошибки дублирования при описании предметов картинок. Не всегда выделяют предметы, геометрические фигуры или слова по заданному признаку [36; 37].

У некоторых дошкольников отмечается низкая активность припоминания, которая сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

По мнению В.П. Глухова, связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает некоторые специфические особенности мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образной сферы мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением. Для многих из них характерна ригидность мышления [15].

У детей наблюдаются повышенный уровень тревожности, который колеблется в зависимости от изменения условий, ощущение неуверенности в себе, которое приводит к тому, что дети нуждаются в постоянном признании, похвале, высокой оценке. Для многих характерна крайняя зависимость от мнения других. В то же время у детей можно наблюдать агрессивные реакции, если при осуществлении своих стремлений они встречают препятствия. По мнению многих исследователей (В.П. Глухов, М.Е. Хватцев и др.) для одних детей с ОНР характерна гипервозбудимость, проявляющаяся в общем эмоциональном и двигательном беспокойстве, в излишней двигательной активности. В целом их эмоционально-волевая сфера имеет те же особенности, что и у детей с нормально развитой речью, но фиксация на речевом дефекте порождает у ребенка чувство ущемленности, а это в свою очередь делает специфичным его отношение к себе, сверстникам, к оценкам взрослых и детского коллектива [15; 36; 37].

Детям с недоразвитием речи наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы. У

значительной части детей двигательная недостаточность выражается в виде плохой координации сложных движений, неуверенности в воспроизведении точно дозированных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности представляет выполнение движений по словесной и особенно многоступенчатой инструкциям. Дети отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части [36].

У детей с ОНР наблюдаются особенности в формировании мелкой моторики рук. Это проявляется, прежде всего, в недостаточной координации пальцев рук. Недоразвитие речи, особенно лексико-грамматической ее стороны, существенно тормозит развитие игровой деятельности, которая имеет ведущее значение в формировании личности ребенка.

Речь, как отмечал в своих исследованиях А.Р. Лурия, выполняет существенную функцию, являясь формой ориентировочной деятельности ребенка, с ее помощью осуществляется игровой замысел, который может разворачиваться в сложный игровой сюжет. С расширением знаково-смысловой функции речи радикально меняется весь процесс игры: игра из процессуальной становится предметной, смысловой. Именно этот процесс перехода игры на новый уровень и затруднен у детей с ОНР [33].

Таким образом, неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания, без

специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Они отстают от нормально развивающихся сверстников в развитии словесно-логического мышления, в овладении навыками связной, прежде всего монологической речи. У детей с ОНР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления.

#### 1.4 Причины и симптоматика оптической дисграфии

Дисграфия - частичное расстройство процесса письма, связанное с недостаточной сформированностью (или распадом) психических функций, участвующих в реализации и контроле письменной речи. Ошибки в этом случае не связаны с незнанием правил и норм языка. Дисграфия проявляется стойкими, типичными и повторяющимися ошибками на письме, которые не исчезают самостоятельно, без целенаправленного обучения.

Несформированность зрительно-пространственного восприятия у детей с дисграфией отмечали такие авторы, как М.Е. Хватцев [37], И.Н. Садовникова [31], Л.С. Цветкова [39], Т.В. Ахутина [4; 5], Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова [21], А.Н. Корнев [19] и др.

Оптическая дисграфия является впоследствии недоразвития зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и на практике деформируется в замены и искажения букв на письме. Чаще всего заменяются внешне похожие рукописные буквы - состоящие их схожих элементов, но иначе расположенных в пространстве. Случаются замены, при которых одна буква подменяется другой, существующей в языке и похожей по написанию [18]. Встречаются также искажения, при которых буква заменяется другой буквой, несуществующей в русском алфавите. Как правило, замены носят следующий характер:

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

Оптическую дисграфию подразделяют на литеральную и вербальную. При литеральной дисграфии наблюдается нарушение узнавания и воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако при написании слова наблюдаются искажения, замены букв оптического характера. К оптической дисграфии относят и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга.

Так, например, Л.С. Цветкова (1997) 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) [39].

Исследования А.Н. Корнева (2003) 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 [19].

Исследования Л.М. Шипицыной, Л.С. Волковой, Э.Г. Крутиковой 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 [12].

По мнению О.А. Токаревой (1969), оптическая дисграфия связывается с недоразвитием у детей зрительных систем коры головного мозга. Не полноценность 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 [32].

Оптическая дисграфия, по мнению М.Е. Хватцева (1959), 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 [37].

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 [4].

Анализируя трудности письма детей с данным видом дисграфии, автор выявила следующие особенности [4]:

- 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, отдельное написание букв в слове;
- задержки актуализации графического и двигательного образов нужной буквы, замены зрительно похожих и близких по написанию букв (например, К-Н), замены рукописных букв печатными, необычный способ написания букв, особенно прописных;
- устойчивая зеркальность при написании букв З, Е, э, с; замены букв У-Ц, 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 [5].

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 [4].

В классификации, разработанной сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена, в создании которой принимали участие Л.Г. Парамонова, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Л.С. Волкова, Г.А. Волкова и другие ученые, также отдельно выделена оптическая дисграфия. Данная форма дисграфии связывается с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме. Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (в-д, т-ш); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (и-ш, п-т, х-ж, л-м); зеркальное написание букв (с, э); пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент (а, у-), лишние (ш-) и неправильно расположенные элементы (х-, т-) [12; 21; 29].

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 [29].

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.

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

Таким образом, оптическая дисграфия является последствие недоразвития зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и на практике деформируется в замены и искажения букв на письме. Чаще всего заменяются внешне похожие рукописные буквы - состоящие их схожих элементов, но иначе расположенных в пространстве.

Случаются замены, при которых одна буква подменяется другой, существующей в языке и похожей по написанию. Встречаются также искажения, при которых буква заменяется другой буквой, несуществующей в русском алфавите.

Причины оптической дисграфии:

- нарушения или недоразвитие оптических речевых систем в головном мозге;
- недоразвитие зрительного гнозиса, анализа, синтеза и пространственных представлений.

Выводы по 1 главе

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

Психологические предпосылки формирования письменной речи:

- сохранность и сформированность, а также произвольное владение устной речью. Так же сюда можно отнести и способность к аналитико-синтетической деятельности.;
- сформированность различных видов восприятия, ощущений и знаний, и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений;
- формирование у детей абстрактных способов деятельности;
- сформированность общего поведения - регуляция, саморегуляция, контроль над действиями, намерения, мотивы поведения.

Данные предпосылки являются обязательными для того чтобы навыки письма были правильно сформированы. Особенно четко их важность прослеживается при патологиях: если не сформирована какая-то из

предпосылок, то навыки письма не развиваются в том качестве, в котором должны.

Также немаловажную роль в формировании письма играет точность и действенность зрительного восприятия, сохранение зрительного образа в памяти определяют в конечном счете эффективность формирования навыков письма и чтения. Зрительно-моторная координация ребенка тесно связана с его зрительным восприятием и вниманием, что в свою очередь является совокупностью процессов построения зрительного образа окружающего мира. Хорошо развитая зрительно-моторная координация способствует формированию правильных графических навыков письма.

Общее недоразвитие речи (ОНР) - это сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечаются позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефект произношения и фонемообразования. Наиболее распространенной степенью недоразвития речи является ОНР (III уровень речевого развития). У детей с ОНР III отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у них снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Они отстают от нормально развивающихся сверстников в развитии словесно-логического мышления, в овладении навыками связной, прежде всего монологической речи. Также отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления.

Дисграфия - частичное расстройство процесса письма, связанное с недостаточной сформированностью психических функций, участвующих в реализации письменной речи. Оптическая дисграфия является последствие

недоразвития зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Причинами оптической дисграфии являются: нарушения или недоразвитие оптических речевых систем в головном мозге; недоразвитие зрительного гнозиса, анализа, синтеза и пространственных представлений.

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

2.1. Методики изучения зрительного восприятия и зрительного внимания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Для выявления уровня сформированности зрительно-пространственных предпосылок, зрительного анализа и синтеза у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития), имеющих предпосылки к оптической дисграфии, нами были подобраны следующие методики (Приложение 1):

1. Методика «Раскрашивание фигур» (методика Н.Я. Чутко);
2. Методика "Графический диктант". Д. Б. Эльконин;
3. Методика «Кодирование» (Модификация субтеста Д. Векслера в версии А. Ю. Панасюка).

Далее охарактеризуем каждую из методик, и опишем правила оценки выполнения заданий.

### 1. Методика. «Раскрашивание фигур» (методика Н.Я. Чутко)

Цель: Выявление умения классифицировать наглядный материал (геометрические фигуры) по самостоятельно найденному основанию.

Возраст: 6,5-8 лет.

Процедура: Детям раздаются листы с нарисованными треугольниками. Перед каждым ребенком лежит шесть цветных карандашей.

Инструкция:

«Вы много раз рисовали и раскрашивали разные фигуры. Сейчас внимательно рассмотрите эти фигуры и мысленно разделите их на

несколько групп так, чтобы в каждой группе были одинаковые фигуры. Фигуры каждой группы нужно закрасить одинаковым цветом. Сколько найдете групп одинаковых фигур, столько и понадобится вам разных цветных карандашей. Цвет выбирайте сами». (Задание повторяется дважды.).

Оценка задания:

- 4-й уровень: классификация выполнена - выделены три группы треугольников (3 равнобедренных треугольника, 3 равносторонних и 3 прямоугольных – названия треугольников даются для учителя);

- 3-й уровень: допущена одна ошибка (неразличение одинаковых фигур в прямом и перевернутом положении или неразличение одинаковых фигур в прямом и зеркальном положении);

- 2-й уровень: допущены две ошибки (неразличение одинаковых фигур в прямом и перевернутом положении и в прямом и зеркальном положении);

- 1-й уровень: а) допущены три ошибки (неразличение одинаковых фигур в прямом и перевернутом положении, в прямом и зеркальном положении, а также неразличение разных треугольников); б) бессмысленное хаотическое раскрашивание фигур.

## *2. Методика "Графический диктант". Д. Б. Эльконин*

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

Возраст: 6,5-8 лет.

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

1. "Начинаем рисовать первый узор. Поставьте карандаш на самую верхнюю точку. Внимание! Рисуйте линию: одна клеточка вниз. Не

отрывайте карандаш от бумаги, теперь одна клеточка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Далее продолжайте рисовать такой же узор сами".

2. "Теперь поставьте карандаш на следующую точку. Приготовились! Внимание! Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна направо. А теперь сами продолжайте рисовать тот же узор".

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

4. "Поставьте карандаш на самую нижнюю точку. Внимание! Три клетки направо. Одна клетка вверх. Одна клетка налево (слово "налево" выделяется голосом). Две клетки вверх. Три клетки направо. Две клетки вниз. Одна клетка налево (слово "налево" опять выделяется голосом). Одна клетка вниз. Три клетки направо. Одна клетка вверх. Одна клетка налево. Две клетки вверх. Теперь сами продолжайте рисовать этот узор".

На самостоятельное выполнение каждого узора дается полторы-две минуты. Общее время проведения методики обычно составляет около 15 минут.

Оценка выполнения задания:

- 4-й уровень: безошибочное воспроизведение узоров;
- 3-й уровень: 1-2 ошибки при выполнении задания;
- 2-й уровень: ошибок больше, чем правильно воспроизведенных участков;

- 1-й уровень: нет правильно воспроизведенных участков.

3. Методика «Кодирование» (Модификация субтеста Д. Векслера в версии А. Ю. Панасюка)

Цель: выявление умения осуществлять знаково-символическое кодирование с помощью символов.

Возраст: 6,5—7 лет.

Процедура: ребенку предлагается в течение 2 минут осуществить кодирование, поставив в соответствие определенному изображению условный символ. Задание предполагает тренировочный этап (введение инструкции и совместную пробу с психологом). Далее предлагается продолжить выполнение задания, не допуская ошибок и как можно быстрее.

Оценка выполнения задания:

- 4-й уровень: ребенок быстро понимает инструкцию, действует адекватно; задание выполнено без ошибок;

- 3-й уровень: ребенок быстро понимает инструкцию, действует адекватно; количество ошибок незначительное;

- 2-й уровень: ребенок адекватно выполняет задание кодирования, но допускает достаточно много ошибок (до 25% от выполненного объема)-либо работает крайне медленно;

- 1-й уровень: ребенок не понимает или плохо понимает инструкции, выполняет задание правильно на тренировочном этапе и фактически сразу же прекращает или делает много ошибок на этапе самостоятельного выполнения. Умение кодировать не сформировано.

2.2. Результаты исследования зрительного восприятия и зрительного внимания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Исследовательская работа проводилась на базе ГАУ «Центр социальной помощи семье и детям г. Качканара».

Цель констатирующего эксперимента – выявить уровень сформированности зрительно-пространственных предпосылок у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).

Рассмотрим в таблице 1 список детей, участвующих в эксперименте.

Таблица 1 - Список участников экспериментального исследования

№ п/п	И.Ф. ребёнка	Возраст	Логопедическое заключение
1	Александра Е.	7 лет	ОНР III
2	Алексей Ш.	7 лет	ОНР III
3	Архип Х.	6 лет	ОНР III
4	Егор Ф.	6 лет	ОНР III
5	Иван Г.	7 лет	ОНР III
6	Ксения А.	7 лет	ОНР III
7	Леонид В.	6 лет	ОНР III
8	Михаил Д.	6 лет	ОНР III
9	Роман З.	6 лет	ОНР III
10	София К.	6 лет	ОНР III

Рассмотрим количественные результаты исследования по каждой методике.

1. Методика. «Раскрашивание фигур» (методика Н.Я. Чутко)

В ходе выполнения данного задания мы получили следующие результаты:

3 уровень-4 человека (40%);

2 уровень-4 человека (40%);

1 уровень -2 человека (20 %).

Наглядно результаты диагностического обследования представлены на диаграмме (см. рис. 1.).

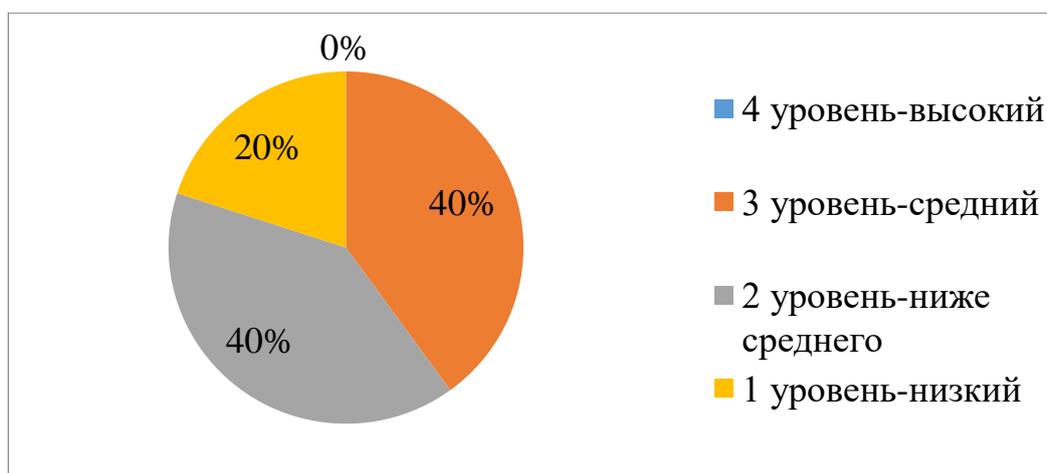


Рисунок 1-Результаты диагностики по методике «Раскрашивание фигур» (методика Н.Я. Чутко).

Проанализировав результаты диагностики каждого ребенка по методике «Раскрашивание фигур» (методика Н.Я. Чутко), мы выяснили Иван Г., Архип Х., Леонид В., Роман З. показали 3 уровень, допустив лишь 1 ошибку, они не смогли различить одинаковые фигуры в прямом и перевернутом положении. Александра Е., Егор Ф., Михаил Д., София К. показали 2 уровень. Они допустили по 2 ошибки, среди которых большинство не смогли различить одинаковые фигуры в прямом и перевернутом положении, а также в прямом и зеркальном положении. Алексей Ш. не смог различить одинаковые фигуры в прямом и перевернутом положении, в прямом и зеркальном положении, а также не различил разные треугольники. Ксения А. просто бессмысленно раскрасила все представленные фигуры.

Таким образом, по результатам диагностики по методике «Раскрашивание фигур» (методика Н.Я. Чутко), мы можем сказать, что среди детей старшего дошкольного возраста с ОНР III, не было выявлено высокого уровня; 4 ребенка (40%) показали средний уровень, допустив лишь 1 ошибку (неразличение одинаковых фигур в прямом и перевернутом положении, либо в прямом и зеркальном положении); 4 ребенка (40%)

показали уровень ниже среднего, допустив по 2 ошибки; (неразличение одинаковых фигур в прямом и перевернутом положении и в прямом и зеркальном положении); 2 ребенка (20%) продемонстрировали низкий уровень: один допустил 3 ошибки, а второй бессмысленно раскрасил фигуры.

## 2. Методика "Графический диктант". Д. Б. Эльконин

В ходе выполнения данного задания мы получили следующие результаты:

- 4 уровень-1 человек (10%);
- 3 уровень -3 человека (30%);
- 2 уровень-4 человека (40%);
- 1 уровень-2 человека (20 %).

Наглядно результаты диагностического обследования представлены на диаграмме (см. рис. 2.).

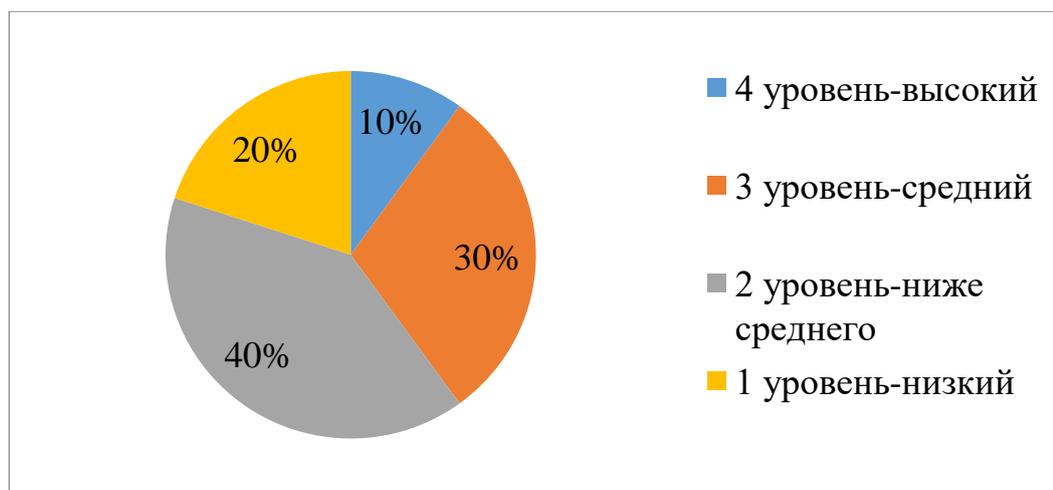


Рисунок 2 – Результаты диагностики по методике Методика "Графический диктант". Д. Б. Эльконин

Проанализировав результаты диагностики каждого ребенка по методике Методика "Графический диктант". Д. Б. Эльконин, мы выяснили Иван Г., показал 4 уровень, он безошибочно воспроизвел все представленные узоры.

Архип Х., Леонид В., Роман З. показали 3 уровень, допустив лишь 1-2 ошибку, которые у большинства заключались в ошибочном указании направления налево/направо в тренировочном либо первом узоре.

Александра Е., Егор Ф., Михаил Д., София К. показали 2 уровень. В их работах ошибок больше, чем правильно воспроизведенных участков. Ошибки были на определение направления налево/направо в каком-либо из узоров.

У Алексея Ш., Ксении А. не было правильно воспроизведенных участков. Ошибки были на определение направления налево/направо, вверх/вниз.

Таким образом, по результатам диагностики по методике Методика "Графический диктант" (Д.Б. Эльконин), мы можем сказать, что среди детей старшего дошкольного возраста с ОНР III, высокий уровень продемонстрировал 1 (10%) ребенок; 3 ребенка (30%) показали средний уровень; 4 ребенка (40%) показали уровень ниже среднего; 2 ребенка (20%) продемонстрировали низкий уровень.

3. Методика «Кодирование» (Модификация субтеста Д. Векслера в версии А. Ю. Панасюка)

В ходе выполнения данного задания мы получили следующие результаты:

- 4 уровень-0 человек (0%);
- 3 уровень-2 человека (20%);
- 2 уровень-4 человека (40%);
- 1 уровень-4 человека (40 %).

Наглядно результаты диагностического обследования представлены на диаграмме (см. рис. 3.).

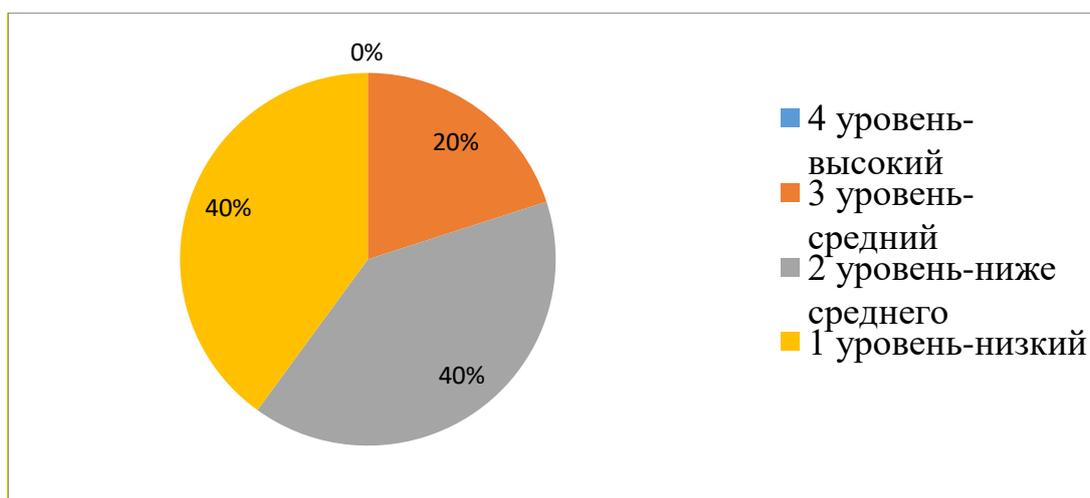


Рисунок 3 – Результаты диагностики по методике «Кодирование»

Проанализировав результаты диагностики каждого ребенка по методике «Кодирование» (Модификация субтеста Д. Векслера в версии А. Ю. Панасюка), мы выяснили Иван Г., Архип Х., показали 3 уровень. Они быстро понимали инструкцию, действовали адекватно, при этом допустили незначительное количество ошибок.

Леонид В., Роман З. Александра Е., Егор Ф. показали 2 уровень. Они адекватно выполняли задание кодирования, но допускали достаточно много ошибок (до 25% от выполненного объема), либо работали крайне медленно, (например, Егор Ф.).

Михаил Д., София К. Алексей Ш. с трудом понимали инструкции. Задания на тренировочном этапе выполнили правильно, однако, на этапе самостоятельного выполнения было допущено много ошибок. Ксения А. не полностью понимала задания и делала много ошибок, как на тренировочном, так и при самостоятельном выполнении. Можно сказать, что у них умение кодировать не сформировано.

Таким образом, по результатам диагностики по методике «Кодирование», мы можем сказать, что среди детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, высокий уровень не был выявлен; 2 ребенка (20%) показали средний уровень, допустив незначительное количество

ошибок; 4 ребенка (40%) показали уровень ниже среднего, допустив достаточно много ошибок; 4 ребенка (40%) продемонстрировали низкий уровень: данные дети не смогли понять задание, либо выполняли с большим количеством ошибок.

Представим полученные результаты в таблице 2 и 3.

Таблица 2 - Сводная таблица по результатам первичного диагностического обследования

№ п/п	И.Ф. ребенка	Методика «Раскрашивание фигур» (методика Н.Я. Чутко).	Методика "Графический диктант". Д. Б. Эльконин.	Методика «Кодирование» (Модификация субтеста Д. Векслера в версии А. Ю. Панасюка).
1	Александра Е.	2 уровень(ниже среднего)	2 уровень(ниже среднего)	2 уровень(ниже среднего)
2	Алексей Ш.	1 уровень(низкий)	1 уровень(низкий)	1 уровень(низкий)
3	Архип Х.	3 уровень(средний)	3 уровень(средний)	3 уровень(средний)
4	Егор Ф.	2 уровень(ниже среднего)	2 уровень(ниже среднего)	2 уровень(ниже среднего)
5	Иван Г	3 уровень(средний)	4 уровень(высокий)	3 уровень(средний)
6	Ксюша А.	1 уровень(низкий)	1 уровень(низкий)	1 уровень(низкий)
7	Леонид В.	3 уровень(средний)	3 уровень(средний)	2 уровень(ниже среднего)
8	Михаил Д.	2 уровень(ниже среднего)	2 уровень(ниже среднего)	1 уровень(низкий)
9	Роман З.	3 уровень(средний)	3 уровень(средний)	2 уровень(ниже среднего)
10	София К.	2 уровень(ниже среднего)	2 уровень(ниже среднего)	1 уровень(низкий)

Таблица 3 – Результаты первичного диагностического обследования

	Методика «Раскрашивание фигур» (методика Н.Я. Чутко).	Методика "Графический диктант". Д. Б. Эльконин.	Методика «Кодирование» (Модификация субтеста Д. Векслера в версии А. Ю. Панасюка).
4 уровень	0 детей (0 %)	1 ребенок (10 %)	0 детей (0 %)
3 уровень	4 детей (40 %)	3 детей (30 %)	2 детей (20 %)
2 уровень	4 детей (40 %)	3 детей (30 %)	4 детей (40 %)
1 уровень	2 детей (20 %)	2 детей (20 %)	4 детей (40 %)

Обобщив результаты диагностики по данным методикам, мы можем сказать, что большинство (60%) детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, имеют недостаточный уровень (1 и 2 уровни) сформированности зрительно-пространственных предпосылок, зрительного анализа и синтеза, тем самым у данных детей выявлены предпосылки к оптической дисграфии, что требует систематической профилактической работы.

2.3. Организация и содержание работы по профилактике оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень)

В основе оптической дисграфии лежит недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия и памяти, оптико-пространственных представлений, зрительно-пространственного анализа и синтеза, моторных координаций, оптического образа буквы. Все буквы русского алфавита, как в печатном, так и в рукописном шрифте, состоят из небольшого набора одних и тех же элементов («палочки», «овалы») и нескольких «специфичных» элементов, что неизбежно приводит к наличию в алфавите нескольких групп оптически сходных букв.

Одинаковые элементы, по-разному комбинируясь в пространстве, образуют различные буквенные знаки, например, и-ш; ц-щ; б-в; д-у. Дети при письме пропускают буквы, сходные по оптическим или кинетическим признакам. А это важно, если ребенок не улавливает тонких различий между буквами, то непременно приведет к трудностям в усвоении начертания букв и к неправильному изображению их на письме.

Ошибки, наиболее часто встречающиеся на письме у детей с оптической дисграфией:

- недописывание элементов букв (связанные с недоучетом их количества): Л вместо М; Х вместо Ж и т.д.;
- добавление лишних элементов;
- пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент, и их неправильное расположение;
- замена графически сходных букв;
- зеркальное написание букв.

Недоразвитие оптико-пространственного гнозиса затрудняет ориентировку ребенка в тетради, рабочей строки. Для того чтобы снять пробелы обучения или их предупредить, необходимо тренировка зрительно-пространственного восприятия, зрительной памяти, мелкой моторики.

Таким образом, работа по устранению оптической дисграфии должна начинаться не в школе, когда обнаружатся специфические ошибки на письме, а в дошкольном возрасте в виде профилактики, за долго до начала обучения ребенка грамоте. Важно учитывать, что дисграфия значительно легче предупредить, чем устранить.

Трудно переоценить значение развитого пространственного восприятия, умения ориентироваться в пространстве, сформированности пространственных, пространственно-временных представлений. Сформированность этих представлений характеризует общее развитие

дошкольника и его готовности к обучению в школе, что является одной из важнейших задач обучения и воспитания детей дошкольного возраста, обеспечивает целостное гармоничное развитие детей. От уровня сформированности пространственных представлений во многом зависит успешность овладения письмом, рисованием и другими видами учебной деятельности.

***Работа по профилактике оптико-пространственных представлений у старших дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития)***

Эта работа включает в себя упражнения, которые проводятся как на логопедических занятиях (подгрупповых и индивидуальных), так и включались в другие занятия, проводимые с дошкольниками, в частности, физкультурные, занятия по лепке, аппликации, конструированию, занятия по ознакомлению с окружающим миром. Также мы решили выйти за рамки логопедических занятий, и те игры, и упражнения, которые используются логопедом, такие как: «квадраты Никитина», коврограф «Ларчик» проводили в свободное от занятий время, в самостоятельной деятельности детей и в совместной деятельности педагога и ребенка, тем самым дети закрепляли нужные нам навыки без принуждения.

Таким образом, подбор упражнений способствовал осуществлению комплексного подхода к решению поставленной задачи. Положительным моментом являлось и то, что задания направлены на включение в работу всех анализаторных систем.

Комплекс развивающих игр и упражнений представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Содержание профилактической работы по предупреждению оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР III.

№	Направление	Цель	Содержание
1	1 блок. Развитие пространственных представлений	Формирование способности ориентироваться в собственном теле, окружающем пространстве. Обработка правильности употребления предлогов ( перед, за, между, после, около, рядом, на, под, над, в) и противоположных понятий (антонимов).	1. <u>Игра «Колокольчик»</u> - определить направление звучащего колокольчика завязанными глазами. 2. <u>«Сделай наоборот»</u> - выслушав словесную пространственную ориентировку взрослого выполнить противоположное по значению движение. 3. <u>«Синхронное плавание»</u> - одновременное передвижение в пространстве 2-3 детям согласно данной инструкции взрослого.
2	2 блок. Развитие зрительного восприятия.	Выработка концентрации и способности переключению зрительного внимания, развитие зрительного восприятия и узнавания.	1. <u>«Узнавание «зашумленных» изображений»</u> . <i>Экспериментальный материал:</i> картинки с «зашумленным» изображением. <i>Процедура проведения:</i> ребенку предлагают узнать изображенный на листе перечеркнутый предмет, дать ему название и обвести его контур. 2. <u>«Незавершенные изображения»</u> <i>Экспериментальный материал:</i> лист с шестью недорисованными картинками, располагающихся в два ряда. <i>Процедура проведения:</i> Ребенку предлагается узнавать недорисованные предметы и дать им название. При этом учитывается вероятностный характер

			узнавания. Затем попросить ребенка закончить изображение.
3	3 блок. Развитие зрительной памяти.	Развитие зрительного запоминания и объема кратковременной зрительной памяти, умения воспроизведения графических объектов памяти.	<p><u>1. «Узнавание фигур»</u>  <i>Экспериментальный материал:</i> карточки с абстрактными зрительными стимулами.  <i>Процедура проведения:</i> дети в качестве стимулов получают картинки, им дается инструкция. Время экспозиции стимульной картинки составляет 30 секунд. После этого данную картинку убирают из поля зрения ребенка и вместо нее ему показывают вторую картинку, где он должен узнать и показать, только те изображения, которые он видел на первой картинке. Эксперимент продолжается до тех пор, пока ребенок не узнает все изображения, но не дольше чем 1,5 минуты.</p> <p><u>2. «Геометрический диктант».</u> Запомнить расположение, цвет и величину геометрических фигур, воспроизвести эти фигуры на листе бумаги.</p>
4	4 блок. Автоматизация зрительных представлений.	Автоматизация зрительных представлений графических образов букв.	<p><u>1. Найти и назвать неправильно написанные буквы.</u> Предлагается таблица с печатными буквами. Нужно определить и назвать буквы, по-разному расположенных в пространстве («зеркальных», «перевернутых», «положенных на бок»).</p> <p><u>2. Наложённые буквы.</u> Предлагается таблица с печатными буквами. Нужно назвать все буквы, наложенные друг на друга.</p>

		Формирование буквенного гнозиса, дифференциация зрительных образов букв, имеющих оптические сходства.	<u>3. Недорисованные буквы.</u> Предлагается таблица с печатными буквами. Дописать контуры начатых букв.
5	5 блок. Развитие графомоторных навыков	Развитие согласованных действий зрительного и двигательного анализаторов. Подготовка руки к письму.  Развитие зрительного запоминания, согласованных действий зрительного и двигательного анализаторов.	<u>1. Штриховка.</u> Ребенку предлагаются предметные контурные картинки, которые необходимо заштриховать в разных направлениях разными способами. <u>2. Орнаментальное рисование.</u> Рисование «бордюров», состоящих из отрезков, прямых и ломаных линий. По заданному образцу ребенок должен воспроизвести в тетради в клетку узоры-«бордюры» по памяти, а при затруднении- с опорой на образец.

Поэтапная профилактическая работа с использованием специально подобранных приемов и заданий по улучшению зрительного восприятия, и способности ориентироваться в пространстве, развитие зрительно-моторной координации, помогут сформировать у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III навыки оптически-грамотного письма и значительно повысят у них шансы на успех обучения в школе.

#### Выводы по 2 главе

В ходе решения 2 и 3 задачи исследования, было проведено экспериментальное исследование, цель которого состояла в выявлении уровня сформированности зрительно-пространственных предпосылок, зрительного анализа и синтеза у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, имеющих предпосылки к оптической дисграфии.

Для выявления уровня сформированности зрительно-пространственных предпосылок, нами были подобрана методика «Раскрашивание фигур» (методика Н.Я. Чутко). С помощью методики «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин), нам удалось определить уровень развития произвольной сферы ребенка, концентрацию зрительного внимания, а также возможности в области перцептивной и моторной организации пространства. Выявление умения осуществлять знаково-символическое кодирование с помощью символов, были исследованы при помощи методики «Кодирование» (Модификация субтеста Д. Векслера в версии А. Ю. Панасюка).

Также, нами были систематизированы игры и упражнения, направленные на профилактику оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития). Коррекционную работу по профилактике можно объединить два периода. В подготовительный период осуществлялось формирование основных предпосылок, лежащих в основе оптически грамотного чтения и письма. В основной период на логопедических занятиях по обучению грамоте велась работа по дифференциации графически сходных букв печатного шрифта.

Реализация системы профилактической работы в ходе обучения старших дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития) позволяет успешно подготовить детей к обучению в школе; предотвращает возникновение стойких нарушений письменной речи; улучшает социальную адаптацию детей к школьным условиям.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе работы было проведено исследование работы по профилактике оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

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

Психологические предпосылки формирования письменной речи:

- сохранность и сформированность, а также произвольное владение устной речью. Так же сюда можно отнести и способность к аналитико-синтетической деятельности.

- сформированность различных видов восприятия, ощущений и знаний, и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений;

- сформированность двигательной сферы. К ним относится развитие тонких движений, предметных действий, т.е. разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др.;

- формирование у детей абстрактных способов деятельности;

- сформированность общего поведения - регуляция, саморегуляция, контроль над действиями, намерения, мотивы поведения.

Данные предпосылки являются обязательными для того чтобы навыки письма были правильно сформированы. Особенно четко их важность прослеживается при патологиях: если не сформирована какая-то из предпосылок, то навыки письма не развиваются в том качестве, в котором должны.

Зрительное восприятие - комплексный процесс, включающий различные структурные компоненты: произвольность, целенаправленность,

зрительно-моторные координации, навыки зрительного обследования, аналитико-синтетическую деятельность зрительного анализатора, объем, константность восприятия. Зрительное внимание также важная сторона познавательной деятельности. Совершенствование зрительно-моторной координации предполагает обеспечение тесной связи мануальных и зрительных действий. Но это не механическое объединение работы двух анализаторов - зрительного и двигательного. Зрительно-моторная координация ребенка тесно связана с его зрительным восприятием и вниманием, что в свою очередь является совокупностью процессов построения зрительного образа окружающего мира. Хорошо развитая зрительно-моторная координация способствует формированию правильных графических навыков письма.

Общее недоразвитие речи (ОНР) отмечает Т. В. Волосовец - это сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечаются позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефект произношения и фонемообразования. Наиболее распространенной степенью недоразвития речи является ОНР III уровня. Дети пользуются развернутой фразовой речью, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Они отстают от нормально развивающихся сверстников в развитии словесно-логического мышления, в овладении навыками связной, прежде всего монологической речи.

Дисграфия – частичное расстройство процесса письма, связанное с недостаточной сформированностью (или распадом) психических функций, участвующих в реализации и контроле письменной речи. Оптическая дисграфия является последствие недоразвития зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и на практике деформируется в замены и искажения букв на письме. Чаще всего заменяются внешне похожие рукописные буквы - состоящие их схожих элементов, но иначе расположенных в пространстве. Согласно выводам передовых исследователей, причинами оптической дисграфии являются: нарушения или недоразвитие оптических речевых систем в головном мозге; недоразвитие зрительного гнозиса, анализа, синтеза и пространственных представлений.

Исследовательская работа проводилась на базе ГАУ «ЦСПСиД г. Качканара», среди детей старшего дошкольного возраста, в количестве 10 человек. Для выявления уровня сформированности зрительно-пространственных предпосылок, зрительного анализа и синтеза у старших дошкольников, имеющих предпосылки к оптической дисграфии нами были подобраны следующие методики: «Раскрашивание фигур» (методика Н.Я. Чутко); "Графический диктант" (Д. Б. Эльконин); «Кодирование» (Модификация субтеста Д. Векслера в версии А. Ю. Панасюка). Обобщив результаты всех проведенных диагностик, мы можем сказать, что большинство (60%) детей старшего дошкольного возраста с ОНР имеют недостаточный уровень (1 и 2 уровни) сформированности зрительно-пространственных предпосылок, зрительного анализа и синтеза, тем самым у данных детей выявлены предпосылки к оптической дисграфии, что требует систематической профилактической работы.

Основные направления профилактической работы можно разделить на 5 блоков.

- 1 блок. Развитие пространственных представлений;
- 2 блок. Развитие зрительного восприятия;
- 3 блок. Развитие зрительной памяти;
- 4 блок. Автоматизация зрительных представлений;
- 5 блок. Развитие графо-моторных навыков.

Каждый блок включает в себя игры и упражнения, с помощью которых осуществляется формирование основных предпосылок, лежащих в основе оптически грамотного письма. Игры и упражнения проводятся как на логопедических занятиях (подгрупповых и индивидуальных), так и включались в другие занятия, проводимые с дошкольниками, в частности, физкультурные, занятия по лепке, аппликации, конструированию, занятия по ознакомлению с окружающим миром. Также подобранный комплекс упражнений мы можем оформить в виде буклета по профилактике письменной речи, для родителей будущих первоклассников.

Таким образом, задачи исследования решены, а значит, цель работы достигнута.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аветисов С.Э. Зрительные функции и их коррекция у детей: монография / С.Э. Аветисов, Т.П. Кащенко. - Москва: Медицина, 2016. - 872 с.
2. Ажермачева З.Н. Развитие зрительно-моторной координации как главный фактор готовности ребёнка к школе / З. Н. Ажермачева, О. О. Волкова // Молодой ученый. - 2020. - № 24 (314). - С. 389-390.
3. Антонова С.Л. Обучение дошкольников письменной речи // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». - 2018. - №7. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-doshkolnikov-pismennoy-rechi> (дата обращения: 07.02.2023).
4. Ахутина Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / Под ред. Храковской М.Г. - Санкт- Петербург: Изд. Акционер и К., 2014. - 246 с.
5. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения старших дошкольников. Приложения. - М.: Изд. Секачев Сфера, 2018. - 48 с.
6. Безбородова М.А., Безбородова Л. А. Формирование графического навыка письма в начальной школе // Наука и школа. 2016. №3. С. 111-115.
7. Безруких М.М., Крещенко О.Ю. Психофизиологические механизмы формирования навыка письма у детей 6-7 и 9-10 лет // Новые исследования. 2013. - №4 (37). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihofiziologicheskie-mehanizmy-formirovaniya-navyka-pisma-u-detey-6-7-i-9-10-let> (дата обращения: 07.02.2023).
8. Безруких М.М. Как научить ребенка писать красиво. - Москва: ВЛАДОС, 2003.

9. Билетина Т.А. Зрительное восприятие в логопедической практике: пропедевтика и развитие / Т.А. Билетина, Н.А. Щеглова // Молодой ученый. - 2017 - №9. - С. 307-310.

10. Бородулина С.Ю., Бородулина В.Е. Формирование у дошкольников пространственного восприятия и представлений // Научная педагогическая дискуссия: Интеграция теории и практики. - 2017. - С. 190-194.

11. Вербенко М. М. Физиологические аспекты письменной речи // Вестник проблем биологии и медицины. - 2018. - №2. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fiziologichnye-aspekty-pismennoy-rechi> (дата обращения: 07.02.2023).

12. Волкова Л.С. Логопедия: учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.; под ред. профессоров, засл. деятеля науки РФ Волковой Л. С. и Шаховской С. Н. - Москва: ВЛАДОС, 2013. - 677 с.

13. Выготский, Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. - Москва: Издательство Юрайт, 2023. - 432 с.

14. Выдающиеся учёные Психологического института: Н.И. Жинкин, Ю.Б. Некрасова, Н.С. Лейтес / Ред.-сост. и автор предисловия Н.Л. Карпова. - Москва: ПИ РАО, РШБА, 2021. - 400 с.

15. Глухов В.П. Онтогенез речевой деятельности: курс лекций: учебное пособие / В. П. Глухов; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Московский педагогический государственный университет". - Москва: МГПУ, 2017. - 134 с.

16. Горбунова Е.Н. Исследование письменной речи // ИСОМ. - 2015. - №3. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-pismennoy-rechi> (дата обращения: 07.02.2023).
17. Григорьева, Л.П. Развитие зрительного восприятия / Л.П. Григорьева. - Москва: «Школа-Пресс», 2017. - 160 с.
18. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей// Логопедия сегодня. - 2018. - №4. - с. 83-86.
19. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. - Санкт- Петербург: МиМ, 2017. – 286 с.
20. Лалаева Р.И. Логопедия в таблицах и схемах: учебное пособие / Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, С.Н. Шаховская. - М., 2019.1 - 69 с. - (Университетская библиотека онлайн). - URL: - [http://biblioclub.ru/index.php?page=book\\_red&id=210581&sr=1](http://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=210581&sr=1) (дата обращения 21.01.2023).
21. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Р.И. Лалаева. - Москва: ВЛАДОС, 2015. - 304 с.
22. Левина Р. Е. Нарушения речи у детей дошкольного возраста. - Москва: Наука, 2014. -С.143.
23. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: Том 1 / А.Н. Леонтьев - Москва: Книга по Требованию, 2021. - 392 с.
24. Литвинова О.В. Нейропсихологические, психологические и психолингвистические аспекты развития письменной речи и предпосылки ее развития в онтогенезе // Материалы VII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». - URL: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015017957> (дата обращения: 07.02.2023).

25. Логинова Е. А. Предпосылки овладения детьми процессом письма // Специальное образование. 2016. - №XII. - URL: - <https://cyberleninka.ru/article/n/predposylki-ovladieniya-detmi-protsessom-pisma> (дата обращения: 06.02.2023).

26. Мошкова О.М. Роль визуального восприятия ребенка в усвоении чтения // Евразийский Союз Ученых. - 2015. - №3-1 (12). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-vizualnogo-voSPIriatiya-rebenka-v-usvoenii-chteniya> (дата обращения: 07.02.2023).

27. Овсяюкова Т.В. Формирование предпосылок к овладению морфологическим принципом письма младшими школьниками с ОНР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2017. - № 4. - С. 33-40.

28. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.Ф.Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др.; Под ред. Т. В. Волосовец. - Москва: Издательский центр «Академия», 2012. - 200 с.

29. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. - Санкт-Петербург: Детство–пресс, 2016. - 128 с.

30. Русский язык: Энциклопедия / Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова Рос. акад. наук; Гл. ред., [авт. предисл.] А. М. Молдован. - 3-е изд., перераб. и доп. - Москва: АСТ-Пресс, 2020. - 912 с.

31. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления / И.Н. Садовникова. - Москва: Парадигма, 2012. - 280 с.

32. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии). Расстройства речи у детей и подростков, Под ред. С. С. Ляпидевского. - Москва, 2019.

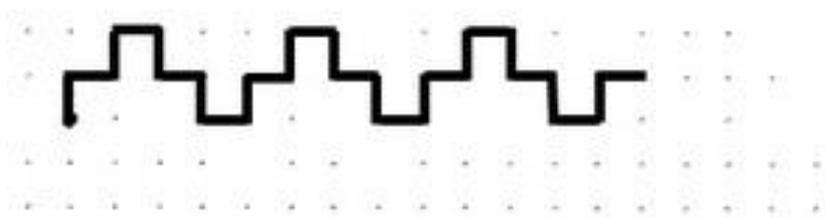
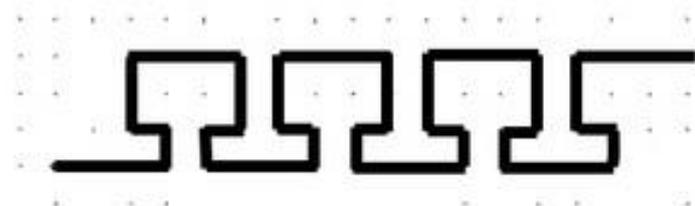
33. Тютюева И.А. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - Т. 2. - С. 91–95.
34. Усова А. П., Обучение в детском саду. - Москва: Просвещение, 2016. - 208 с.
35. Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4 кн. Кн. 4: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии (2); сост., статьи, примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. - М.: Дрофа, 2015. - 541 с.
36. Филичева Т. Б. Логопедия. Основы теории и практики / Т. Б. Филичева, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова. - М.: Эксмо, 2011. – 218 с.
37. Хватцев М.Е. Логопедия. Книга 1,2 / Хватцев М.Е - М.: Владос, 2019. - 272 с.- (ЭБС «IPRbooks»). - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/18488>(дата обращения 4.02.2023).
38. Холодняк Л.В. Формирование графических навыков у детей дошкольного возраста / Л. В. Холодняк // Инновационные педагогические технологии: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2017 г.). - Казань: Бук, 2017. - С. 56-58.
39. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. - Москва: Юрист, 2007. - 256 с.
40. Эльконин Д.Б. Избранные произведения. - Москва: Просвещение. - Т. 2020. - 560 с.

**Стимульный материал**

1. «Раскрашивание фигур» (методика Н.Я. Чутко)



2. Методика "Графический диктант". Д. Б. Эльконин



3. Методика «Кодирование» (Модификация субтеста Д. Векслера в версии А. Ю. Панасюка)

Фамилия, имя ребёнка \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_

