

АННОТАЦИЯ

Работа посвящена проблеме развития оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи посредством игровых упражнений. Выбор темы обусловлен противоречием между необходимостью профилактики нарушений письменной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и недостаточным вниманием к данной проблеме на уровне дошкольного образования.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности игровых упражнений как средства развития оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

В исследовании решаются следующие задачи: проанализировать медицинскую, психологическую, педагогическую литературу по данной проблеме для определения степени ее разработанности; выявить особенности оптических представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи; подобрать и апробировать специальные игровые упражнения как средство развития оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость; состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (39 источников) и 2 приложений. Текст бакалаврской работы изложен на 58 страницах. Общий объем работы с приложением – 74 страницы.

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Теоретические основы развития оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи посредством игровых упражнений	9
1.1 Понятие «оптико-пространственные представления» и их развитие в онтогенезе	9
1.2 Нарушения оптико-пространственных функций при общем недоразвитии речи	13
1.3 Основные направления профилактики нарушений письменной речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи	24
Глава 2. Экспериментальная работа по развитию оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи посредством игровых упражнений	28
2.1 Выявление особенностей оптических представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи	28
2.2 Методика развития оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи посредством игровых упражнений	43
2.3 Определение эффективности экспериментальной работы	55
Заключение.....	62
Список используемой литературы.....	65
Приложение.....	69

Введение

Оптико-пространственные представления являются необходимым условием социальной жизни человека, формой отражения окружающего мира, фактором успешного познания и активного преобразования действительности. Свободное оперирование оптико-пространственными образами является тем фундаментальным умением, которое объединяет разные виды деятельности.

Для современной школы весьма актуальной проблемой является возникновение школьной дезадаптации детей на начальном этапе обучения. Одной из ее причин является нарушение письменной речи, которое приводит к неуспеваемости по многим учебным дисциплинам, что является поводом для проведения профилактической работы на уровне дошкольного образования.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в современной школе около 10% обучающихся испытывают трудности в усвоении грамоты, отмечаются частичные специфические нарушения процессов письма. Нарушения письма серьезно препятствуют освоению школьных знаний и не могут быть компенсированы ребенком самостоятельно без специальной помощи. Учитель-логопед должен владеть достаточным объемом знаний и хорошо ориентироваться в проблемах, которые возникают у ребенка, овладевающего письмом. Необходимо достаточно четко представлять причины и механизмы нарушений письма. Только комплексный подход к анализу структуры имеющегося у ребенка дефекта с учетом генетических и экзогенных факторов позволяет осуществить правильный выбор наиболее оптимальных и эффективных мероприятий по предупреждению нарушений письменной речи.

Стойкие нарушения письменной речи могут возникать у детей с нормальным интеллектом, сохранной устной речью, полноценным зрением и слухом, у которых имеется несформированность некоторых психических

процессов, которые могут почти ничем себя не проявлять в повседневной жизни, но создают серьезные препятствия при овладении письмом или чтением.

Родители и многие учителя не осведомлены в этом круге проблем или имеют весьма смутные представления о природе неуспеваемости по чтению и письму, не знают, что существуют такие нарушения, как дислексия, дисграфия. Проведение профилактической работы на уровне дошкольного образования поможет уменьшить количество детей, имеющих нарушения письменной речи.

Исследование проблемы дисграфии и дислексии ведется достаточно давно, активно изучается современной дефектологической наукой. Многие известные ученые-дефектологи уделяли и уделяют особое внимание поиску новых подходов, путей решения возникшей проблемы. Анализ специализированной литературы по проблеме позволяет отметить, что авторы в основном связывают дисграфию с нарушениями устной речи (фонетико-фонематическое, общее недоразвитие речи) (А.Н. Корнев, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, И.Н. Садовникова, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, Е.А. Логинова, И.В. Прищепова и др.). Исследования последних лет указывают на тесную связь трудностей формирования письма у детей не только с недоразвитием письменной речи, но и с несформированностью невербальных форм психических процессов: оптико-пространственных представлений, слухо-моторных и оптико-моторных координаций, общей моторики и т.д. Существует мнение, что нарушения письма связаны с наследственностью, нарушениями кратковременной и долговременной памяти. Нарушения письма могут иметь и дети без нарушений устной речи.

Отклонения в развитии речи и других психических процессов, характерные для детей с дисграфией, определяют трудности в обучении грамоте. Эти трудности в значительной степени определяются особенностями формирования оптико-пространственной ориентации. Во

многих исследованиях по общей и 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).

Вместе с тем, по мнению исследователей, эффективность коррекции не очень высокая. В связи с этим, изучение данного вопроса имеет большое практическое значение, так как трудности формирования оптико-пространственных представлений сказываются на овладении многими учебными предметами: письмо, чтение, математика, ручной труд, физкультура, рисование и обуславливают возникновение новых проблем в обучении ребенка (проявлению специфических ошибок на письме). Эти трудности могут переноситься на следующую ступень и проявляться при изучении геометрии, географии, истории и т.д.

Анализ специальной психолого-педагогической литературы и педагогической практики позволил определить **противоречие** между необходимостью профилактики нарушений письменной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и недостаточным вниманием к данной проблеме на уровне дошкольного образования.

Выявленное противоречие позволило выделить **проблему исследования**: каковы возможности игровых упражнений в развитии оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи как средства профилактики оптических нарушений письменной речи?

Недостаточная разработанность данного аспекта проблемы определяет актуальность исследования на тему «Развитие оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи посредством игровых упражнений»

В связи с этим **целью данного исследования** явилось – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности игровых

упражнений как средства развития оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

Объект исследования – процесс развития оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – игровые упражнения как средство развития оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования строилась на предположении о том, что:

– развитие оптико-пространственных представлений у 6-7 лет с общим недоразвитием речи замедленно и неполно;

– учитывая важность уровня развития оптико-пространственных представлений как одного из показателей степени готовности ребенка к школьному обучению и, в частности, готовности к усвоению им зрительных образов букв, необходимо более точно диагностировать предпосылки возникновения оптических нарушений письменной речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи;

– подбор и использование специальных игровых упражнений, как приемов развития оптико-пространственных представлений, будет способствовать профилактике нарушений письменной речи и готовности ребенка 6-7 лет с общим недоразвитием к школьному обучению.

Цель и гипотеза исследования определили следующие **задачи**:

1) проанализировать медицинскую, психологическую, педагогическую литературу по данной проблеме для определения степени ее разработанности;

2) выявить особенности оптических представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи;

3) подобрать и апробировать специальные игровые упражнения как средство развития оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

Теоретическую основу бакалаврской работы составили:

– исследования в области коррекционно-педагогической работы с детьми с общим недоразвитием речи (Г.В. Чиркина, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, В.К. Воробьева, Т.Б. Филичева);

– исследования, в которых выделены предпосылки овладения письменной речью (А.П. Воробьева, Л.С. Цветкова, Р.И. Лалаева).

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:** изучение и теоретический анализ медицинской, психологической, педагогической литературы; библиографические методы (анализ анамнестических данных, изучение документации); эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы); интерпретационные методы; количественная обработка результатов.

Новизна исследования заключается в том, что обоснована возможность использование игровых упражнений как средства развития оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи, эффективного преодоления имеющихся нарушений оптико-пространственных функций и готовности ребенка к школьному обучению.

Практическая значимость исследования: заключается в определении направлений работы и подборе игровых упражнений для логопедического воздействия по устранению нарушений оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи. Результаты исследования могут быть использованы для разработки методических рекомендаций воспитателям и учителям-логопедам по развитию и коррекции оптико-пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Структура бакалаврской работы включает введения, две главы, заключение, список используемой литературы (39 источников) и приложение.

Глава 1. Теоретические основы развития оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи посредством игровых упражнений

1.1 Понятие «оптико-пространственные представления» и их развитие в онтогенезе

Оптико-пространственные представления – представления, отражающие пространственные отношения предметов (форма, величина, месторасположение, движения). Они представляют сложную матричную структуру психики, для изучения которой необходимо обратиться к разным видам деятельности, включающим непосредственный пространственный гнозис и праксис. В диапазон оптико-пространственных представлений входят как образные представления, так и квазипространственные (конструкции, отражающие пространственные отношения).

Важным механизмом формирования оптико-пространственных представлений является познавательный психический процесс восприятия. Восприятие – достаточно сложный, многоуровневый, системный процесс, выполняющий отражательную и регулярную функции в поведении ребенка. Многомерная иерархия этого системного образования включает ощущения, в твоей или иной мире процессы внимания, памяти, мышления, а иногда эмоциональные и другие компоненты. Акт восприятия связан с поиском и обнаружением объекта, выделением и различением его существенных признаков. На основе мысленного анализа и синтеза комплекса признаков формируется зрительный образ, который сличается с образом-эталоном, сформированным в предыдущем опыте и хранящимся в памяти. В результате сличения происходит опознание-отнесение образа, соответствующего воспринимаемому объекту, к определенной категории [3].

Развитие процесса зрительного восприятия в онтогенезе имеет свои особенности. На первых этапах развития восприятие носит предметный

характер, то есть все свойства предмета: цвет, форма, величина и другие не отделяются у ребенка от предмета. «Маленький ребенок вовсе не воспринимает только отдельные предметы, он воспринимает целую ситуацию, будет ли это ситуация игры или кормления», – писал Л.С. Выготский [9].

Б.Г. Ананьев отмечает, что формирование у детей пространственной ориентировки происходит за счет практической деятельности, возможность которой формируется в конце первого года жизни, одновременно с укреплением совместной работы зрительного, кинестетического и вестибулярного анализаторов, а также за счет предметных действий и ходьбы [1].

При совместной работе анализаторов, предметных действий и движений ребенка осуществляются процессы осматривания, ощущения, поворота головы, тела, движения глаз, движения к предмету, которые формируют комплексные формы отражения пространственных отношений. Ребенок начинает свое индивидуальное развитие с восприятия освоения элементов окружающей среды в их пространственном расположении, то есть, локализуя окружающие его предметы по отношению к себе, своему телу, покоящемуся в пространстве.

Начальные движения ребенка направляются предметами. Цель этих движений состоит в том, что они служат способом ориентировки ребенка в пространстве и отправной точкой формирования конкретных функциональных пространственных представлений.

К трем годам у ребенка складывается системный механизм пространственной ориентировки, включающий взаимосвязь зрения, кинестезии и статико-динамических ощущений.

В этот период у ребенка немедленно и неравномерно образуются отдельные умственные операции со словесным обозначением пространства. Происходит расширение в опыте ребенка окружающего пространства и возможностей ознакомления с многообразием предметной деятельности в

различных открытых пространствах. Это стимулирует зрительное освоение пространства (формируется наблюдение, поза, установка рассматривания, зрительное обследование).

А.А. Люблинская выделила три категории элементарных знаний о пространстве, которыми должны владеть дети четырех лет: отражение удаленности предмета и его местонахождение; ориентировка в направлениях пространства; отражение пространственных отношений между предметами [23].

Отражение удаленности и местонахождения предметов, связанное с ходьбой ребенка и перемещением в пространстве, вступает в новый период развития, связанный с освоением слов, обозначающих определенные значения сигналов (далеко, тут, там). Дошкольники овладевают грамматическими формами выражения пространственных отношений (предлоги и окончания).

Сначала у ребенка появляются предлоги: около, возле, у, в, на, под. Позднее слова «справа», «слева», употребление которых ограничивается ситуацией различения ребенком своих рук и соотносительно с положением и действиями его правой и левой статичной рук, а также соотносительно соответствующим сторонам тела и расположению по этим сторонам предметов. Дети начинают под руководством взрослых употреблять слова «большой», «высокий», «маленький», «низкий».

Важной для развития системы зрительно-пространственной ориентации является изобразительная деятельность. Рисунок в этот период контурный, моделирующий внешние очертания предмета, пространственные особенности и соотношения составляющих частей, на что ребёнок раньше почти не обращал внимания.

В этом возрасте ребенок может проводить вертикальные и горизонтальные линии, рисовать круг. Детям легче даются вертикальные линии. При проведении горизонтальных линий дети разворачивают рисунок.

При таком освоении рисунка отсутствует координация зрительных представлений с движениями руки. Это объясняется не выработанностью константности в положении предметов в пространстве.

В дошкольный период происходит дифференциация правого и левого направлений. Сначала у детей дифференцируется правая рука со свойственным ей сложным стереотипом движений, в том числе и пространственно-ориентировочным, попутно формируется дифференцировка аналогичных реакций левой руки в двигательном и зрительном анализаторах.

Ребенок в этом возрасте начинает оперировать предметами в предметно-пространственной манипулятивной форме в трехмерном и двухмерном пространстве. Точкой отсчета в трехмерном пространстве является схема тела, выделяется порядок предметов. Точкой отсчета в двухмерном пространстве (на плоскости) является любой объект, не только схема тела. Также у ребенка формируются метричные представления, то есть длина, ширина, глубина, высота и так далее.

Б.Г. Ананьев доказал, что механизм зрительно-пространственного восприятия шестилетнего ребенка не достигает совершенства, и будет развиваться еще много лет по следующим направлениям: дальнейшее формирование единого функционального органа; взаимодействие зрения и осязания [1].

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что при нормальном речевом и психическом развитии к концу дошкольного возраста все основные компоненты зрительно-пространственного восприятия должны быть сформированы – зрительное восприятие, пространственные представления, зрительный анализ и синтез, зрительно-моторные координации, зрительная память. Должна быть готова оптическая база для практического овладения детьми графическими языковыми символами.

1.2 Нарушения оптико-пространственных функций при общем недоразвитии речи

Исследования ряда авторов (Н.Г. Манелис, Н.Я. Семаго и др.) показывают, что у детей старшего дошкольного возраста выявляются не только нарушения речи, но и отклонения в развитии неречевых психических функций, в том числе и оптико-пространственных [31]. Это связано с системным характером психического развития, обусловленностью развития речевых и неречевых психических процессов. Поэтому у детей с общим недоразвитием речи (далее – с ОНР), при котором нарушается становление всех компонентов речевой системы (фонетики, лексики, грамматики), отмечаются нарушения оптико-пространственных функций.

При феноменологической диагностике у детей с ОНР выявляются трудности в восприятии собственного тела, окружающего пространства и ориентировки в нем. Дети с ОНР испытывают трудности при определении верха и низа, правой и левой сторон в пространстве, определении пространственных отношений между объектами, им свойственны неточности в восприятии объектов, определении их частей.

У детей с ОНР неустойчивые пространственные представления, они испытывают сложности в процессе рисования, конструирования, в овладении графическими навыками, при восприятии и понимании схем и знаковых систем, в том числе букв, затрудняются в пространственном анализе окружающего мира, в понимании и употреблении слов (предлоги, наречия, прилагательные), обозначающих пространственные отношения, в определении причинно-следственных связей. В дальнейшем при отсутствии помощи специалистов (педагогов, психологов, дефектологов, логопедов) у детей с ОНР наблюдаются отставание в интеллектуальной сфере, проблемы в овладении грамотой, письмом, счетом. Это связано с тем, что несформированность оптико-пространственных функций приводит к трудностям дифференциации зрительных образов букв и цифр, к

нарушениям письменной речи (оптическим дислексиям и дисграфиям), к дискалькулиям, что затрудняет школьную адаптацию детей.

Письменная речь – это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка, которая формируется только в условиях целенаправленного обучения грамоте и затем совершенствуется.

Каждый этап процесса письма протекает на основе умений и навыков пространственного ориентирования, которые должны сформироваться к старшему дошкольному возрасту при полноценном развитии ребенка.

Письменная речь развивается при взаимодействии различных высших психических функций, таких как речь, память, зрительное, слуховое восприятие и предметные действия. Психологическое содержание письменной речи было бы неполным, если не сказать об участии в ее формировании мотивов, эмоционально-волевых процессов и поведения человека. В понятие письменная речь в качестве равноправных входят чтение и письмо.

Письменная речь имеет много особенностей, одной из которых является ее более позднее появление по сравнению с другими высшими психическими функциями. История письменной речи – это история человечества. Выдающийся теоретик истории письма И. Фридрих подчеркивает, что человечество прошло трудный путь при передаче мысли и отдельного слова при помощи графического изображения (рисунка) до сознательного выделения слогов и звуков. Все этапы развития письменности в сжатой форме проходит практически каждый ребенок при обучении письменной речи. Л.С. Выготский писал, что развитие письменной речи, подготовка к ней начинается задолго до обучения ребенка в школе. У детей имеется своеобразная стадия предметного письма: когда дети начинают рисовать, это уже есть подготовка к письму, так же, как и жест – это письмо в воздухе, которое позже превращается в письменный знак. В рисунках проявляется как бы стадия пиктографического письма и позже на основе развития рисования, осознания и толкования нарисованного у ребенка

возникает понимание, что можно рисовать не только предметы, но и речь. И так, письменная речь, по Л.С. Выготскому, развивается путем перехода от рисования вещей к рисованию речи [10].

Овладение письменной речью означает усвоение особой и сложной символической системы знаков. Поэтому письмо является продуктом длительного развития высших психических функций, личности и поведения ребенка [33].

Л.С. Цветкова считает, что структура письменной речи является весьма сложной и состоит из четырех уровней и множества структурных звеньев в каждом из них [35].

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

Следующий – лингвистический уровень организации письменной речи – отвечает на вопрос, какими средствами осуществляется письмо или чтение. Этот уровень обеспечивает письмо и чтение лингвистическими, языковыми средствами реализации процесса, т.е. реализует перевод внутреннего смысла и содержания, формирующихся на психологическом уровне, в лингвистические коды – в лексико-морфологические и синтаксические единицы, т.е. в слова, фразы и тексты [33].

Психофизиологический уровень в структуре письма и чтения осуществляет совместную работу нескольких анализаторных систем, (слухового, двигательного, акустического, оптического, пространственного) которые и лежат в основе письменной речи. Система анализаторов – это сложное образование, которое формируется на основе межанализаторных связей на всех уровнях (первичных, вторичных и третичных полей).

Выполнение таких сложных процессов, как письмо и чтение, возможно лишь при совместной работе ряда мозговых зон, каждая из которых имеет свою функцию и обеспечивает то или иное условие (компонент) формирования и протекания письма или чтения. Исследования показали, что

процесс письменной речи обеспечивается воздействием нижнелобной, нижнетеменной, височной и затылочной зон коры левого полушария головного мозга.

Таким образом, письменная речь является одним из сложнейших психических процессов по способу и времени возникновения, по связи с устной речью и другими высшими психическими функциями, по структуре и психологическому содержанию, по его формированию у детей, по мозговым механизмам, лежащим в его основе [33].

В психологии были исследованы и сформулированы некоторые психологические предпосылки формирования письменной речи, нарушение или (несформированность) которых ведет к различным формам расстройства этого вида деятельности или к трудностям его формирования у детей.

Первой предпосылкой является сформированность (или сохранность) устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности.

Вторая предпосылка – формирование (или сохранность) разных видов восприятия, ощущения и знаний 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».

Третьей предпосылкой служит сформированность двигательной сферы – 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 абстрактными.

И пятой предпосылкой является сформированность общего поведения – регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения [30].

Проблемами нарушений письменной речи стали заниматься еще в XIX веке. Впервые на нарушение чтения и письма как на самостоятельную патологию речевой деятельности указал А. Куссмауль (1877 г.) Вслед за ним появилось много работ, касающихся нарушений чтения и письма. Этой проблемой занимались врачи Морган (1896 г.) и Керр (1897 г.), Д. Гиншельвуд (1900-1907 гг.), П. Раншбург, Ф. Варбург, Е. Иллинг, О. Ортон (1937 г.), Е. Джексон. Из ранних работ отечественных авторов большую значимость имеют работы невропатологов Р.А. Ткачева и С.С. Мнухина. С 30-х гг. XX века нарушения чтения и письма начинают изучать психологи, педагоги, дефектологи Ф.А. Рау, М.Е. Хватцев, Р.М. Боскис, Р.Е. Левина, О.А. Токарева, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев.

Клинико-педагогическая классификация нарушений речи выделяет две группы речевых нарушений: нарушения устной речи и нарушения письменной речи.

Мы рассмотрим нарушения письменной речи, которые подразделяются на две группы в зависимости от того, какой вид ее нарушен. При нарушении продуктивного вида отмечаются расстройства письма, при нарушении рецептивной письменной деятельности – расстройства чтения и обозначаются соответственно терминами «дисграфия» и «дислексия» – частичные расстройства – «алексия», «аграфия».

По определению Р.И. Лалаевой дисграфия, дислексия – это частичные, специфические нарушения процесса письма (чтения), обусловленное несформированностью (недоразвитием) или нарушением высших психических функций (внимания, восприятия, памяти, воображения, мышления) и появляющиеся в повторяющихся ошибках стойкого характера. Расстройства, названные специфическими в связи с необходимостью подчеркивать, что они не связаны с интеллектуальной недостаточностью или грубым дефектом анализаторов, а имеют свой особый механизм [18].

А.Н. Корнев отмечает, что дисграфия, дислексия – это специфическое расстройство письменной речи, стойкая избирательная неспособность детей

овладеть навыками письма и чтения, несмотря на достаточное умственное развитие, полноценный слух и зрение, сохранную устную речь и несмотря на адекватную методику обучения [16].

По определению М.Е. Хватцева, дислексия, дисграфия – это частичное расстройство процесса чтения (письма), затрудняющее овладение этим навыком и ведущее ко многим ошибкам во время чтения (письма) (пропуски букв, слогов, замены и перестановки их, пропуски предлогов, союзов, замещение слов одного другими и т.п.) [34].

Существует несколько классификаций дисграфий и дислексий, разработанных разными авторами. В основе этих классификаций лежат различные критерии: проявления, степень выраженности нарушений чтения и письма, нарушения деятельности анализаторов, участвующих в акте чтения и письма, нарушение тех или иных психических функций, учет операций процессов чтения и письма.

В логопедии существуют следующие классификации дислексии. По проявлению выделяются два вида: литеральная – трудность усвоения букв; вербальная – трудность чтения слов.

Р. Беккер отмечает многообразие видов нарушения чтения и группирует их по степени выраженности дефекта: врожденная словесная слепота, дислексия, брадилексия, легастения, врожденная слабость чтение.

О.А. Токарева классифицирует нарушения чтения в зависимости от того, какой из анализаторов первично нарушен и выделяет следующие формы: акустическую, оптическую, моторную [33].

М.Е. Хватцев по нарушенным механизмам выделяет следующие формы дислексий: фонематическую, оптическую, оптико-пространственную, семантическую, мнестическую [34].

С учетом нарушенных операций процесса чтения Р.И. Лалаева выделяет: фонематическую, семантическую, аграмматическую, мнестическую, оптическую, тактильную дислексии [17].

Можно выделить такие классификации дисграфий.

О.А. Токарева выделяет 3 вида дисграфий: акустическую, оптическую, моторную [33].

М.Е. Хватцев выделяет следующие формы нарушения письма:

- дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха;
- дисграфия на почве расстройства устной речи («графическое косноязычие»);
- дисграфия на почве нарушения произносительного ритма;
- оптическая дисграфия;
- дисграфия при моторной и сенсорной афазии [34].

Классификация дислексий и дисграфий по несформированности определенных операций процесса письма, разработанные сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. Герцена под руководством Р.И. Лалаевой [18] выделяет следующие виды дисграфий:

- артикуляторно-акустическая;
- дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания – акустическая дисграфия;
- дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза;
- аграмматическая дисграфия;
- оптическая дисграфия.

Эта классификация является наиболее обоснованной на настоящий момент и общепринятой в логопедической практике.

Из данных классификаций письменной речи мы видим, что все авторы выделяют оптическую дисграфию и дислексию. Рассмотрим подробнее эти нарушения процессов чтения и письма.

Оптические нарушения письменной речи связаны с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа, синтеза, пространственных представлений и проявляются в утере обобщенного оптического образа буквы,

обозначающего конкретный звук: графема в этом случае перестает выполнять функцию обозначения определенного звука.

Однако в психолого-педагогической литературе отсутствуют данные о характере и соотношении специфических ошибок на письме при зрительно-пространственных, вербальных, мнестических или каких-либо других нарушениях, что не позволяет обнаруживать связь дисграфии с недостаточностью высших психических функций.

В 70-х годах двадцатого столетия появляется нейропсихологическое направление (А.Р. Лурия, 1950; Л.С. Выготский; Т.В. Ахутина, 2001, А.В. Семенович, 2002; Л.С. Цветкова, 2000), в котором механизмы письма рассматриваются с позиций нейрофизиологии. Представители этого направления считают, что дисграфия у младших школьников может быть результатом нарушения любого из структурных компонентов, составляющих структуру письма.

Л.С. Цветкова отмечает, что в процессе зрительного восприятия существуют разные уровни обобщения воспринимаемого объекта. Сначала воспринимается глобальный образ, под который попадает ряд объектов, в целом похожих на воспринимаемый. Этот этап восприятия и распознавания объекта (буквы) протекает без анализа всех признаков объекта и его специфических, присущих только ему признаков. И только после следующего этапа аналитического рассмотрения объекта (буквы), на котором образ обогащается целым рядом признаков и главным отличительным признаком, снова наступает этап обобщенного восприятия образа объекта, который уже опознан и включен (обобщен) в группу объектов на основе его отличительных, смыслоразличительных признаков [35].

Т.о., уровень сформированности пространственных представлений является очень важным показателем степени готовности ребенка к школьному обучению и, в частности, готовности к усвоению им зрительных образов букв.

В речи детей (устной и письменной) отражаются все особенности пространственных отношений. Особенно часто трудности зрительно-пространственной ориентации отмечаются у детей с различной речевой патологией, у которых нарушения гнозиса значительно шире, чем у детей с нормальным речевым развитием.

Впервые группу детей, у которых отмечались нарушения письменной речи, связанные с недостаточным развитием зрительного восприятия выделила Р.Е. Левина (1961). Она обнаружила, что эти дети графически беспомощны, не могут провести простейших линий, даже по трафарету, не выходя за его пределы; у них меняются нарушения в восприятии формы предметов, в восприятии графических очертаний букв.

Р.Е. Левина определила, что данные ошибки связаны не только с недостаточным развитием зрительного восприятия, а также и с недоразвитием оптико-пространственных представлений, которые необходимы в речи [20].

А.П. Воронова (1988) приводит данные о трудностях в ходе обучения грамоте, связанные с нарушениями зрительного гнозиса у детей с ОНР. Автор при обследовании этих детей обнаружила следующие нарушения: слабые проективные представления; недостаточная сформированность ориентации в двух-, трехмерном пространствах.

Ошибки замен, смешения, зеркальности букв можно разделить на несколько групп.

Оптические ошибки письма. Возникновение данных ошибок письма связано с неусвоением образов оптически сходных букв, таких как с-е, с-о и т.д. И.Н. Садовникова (1993) из оптических ошибок выделяет группу ошибок, связанных с кинетическим запуском и обладающих кинетическим сходством (совпадает начертание первого элемента) о-а, б-д, л-м.

Зеркальные ошибки письма. Во-первых, такое письмо обнаруживается у детей с неправым профилем ассиметрии, т.е. у левшей, детей с признаками леворукости. Во-вторых, оно легче осуществляется при письме левой, чем

правой рукой того же человека. В-третьих, зеркальное письмо представляет собой зеркальное отражение обычного письма как в ходе деятельности по написанию букв, слогов, слов, так и при рассмотрении уже написанного текста. В момент письма движения левой руки осуществляются в пространстве противоположно по сравнению с движениями правой руки в нарушении формирования ориентации в правой и левой сторонах; недоступность ориентировки в собственном теле; несформированность ориентировки на плоскости; нарушение определения пространственных взаимоотношений объектов выраженные в непонимании предлогов «над», «под», «около», «за», «между», «напротив»; неузнавание наложенных друг на друга предметов (рисунков); зеркальное восприятие пространственных фигур по памяти [30].

Ряд авторов (А.Р. Лурия, И.Н. Садовникова, О.Б. Иншакова) утверждают, что пространственные трудности являются одной из причин нарушения развития процессов чтения и письма у детей, для которых необходим высокий уровень сформированности зрительно-пространственных представлений, слухо-моторной и зрительно-моторной координации.

Наблюдая разнообразие нарушений пространственных представлений дошкольников с ОНР, А.В. Семенович (1992) квалифицирует детские ошибки следующим образом:

– недостаточность «координаторных представлений» (неправильное расположение объекта и его деталей в следующих направлениях пространства: вверх-вниз; направо-налево);

– недостаточность «проекционных представлений» (трудности передачи трехмерности объекта на плоскости). В этом случае у детей часто отмечаются ошибки в счете, так как счет-это переход в двухмерное пространство.

Структурные или типологические ошибки (разрушается структурная организация объекта, нарушаются пропорции). У детей страдает рисунок, в грубых случаях становится невозможным даже копирование.

А.Р. Лурия с помощью нейропсихологического анализа показал, что пространственные трудности – одна из наиболее частых причин сложного процесса формирования письма и чтения у детей. А.Р. Лурия определял зеркальное письмо как одну из форм содружественных движений, в норме, как правило, подавляемых [22]. Обычно у детей тенденция к двусторонней мышечной иннервации симметричных мышечных групп обусловлена иррадиацией возбуждения с одного полушария мозга на другое. С возрастом устанавливается односторонняя иннервация. Можно сказать, что наличие таких ошибок не доказывает, что у ребенка дисграфия, но при условии, что эти ошибки единичны и не стойки. Случаи, когда ребенок пишет все буквы зеркально, встречаются очень редко и говорят о серьезной патологии (поражение участка коры головного мозга, отвечающего за пространственный анализ). В русском языке лишь буквы О, Х не имеют точной право-левой и верхне-нижней направленности и являются «пространственно не ориентированными». Значительно большая часть прописных букв обладает симметричным лево-правым строением, с пространственной ориентированностью снизу вверх. К таким буквам относятся: ф, ш, п, т и др. Большинство этих букв являются зеркальным отображением друг друга (т-ш, п-и), при котором верхняя часть одной буквы соответствует нижней части другой. Третья часть букв алфавита отличается лево-правым пространственным расположением их элементов, практически являясь зеркальным отображением друг друга (З-Е, е-э).

К зеркальным ошибкам письма относятся: зеркальное написание отдельных букв, их лево-правых и верхне-нижних элементов; зеркальное изменение порядка букв в слогах; зеркальное изменение направления движения руки во время письма; смешанные типы, включающие в свой состав различные комбинации выше представленных ошибок.

Дети, делающие такие ошибки, встречаются и среди праворуких, и среди леворуких. Можно отметить, что если у ребенка хорошо и окончательно выражена латерализация, неважно правая или левая, и у него сформированы пространственные представления и ориентировка, то писать такой ребенок будет правильно.

При раннем обучении письму зеркальное изображение отмечается чаще из-за неокончательного созревания отделов коры головного мозга, отвечающих за пространственные представления. На начальных этапах обучения зеркальное письмо может быть связано с тем, что не уделяется достаточное внимание пространственному расположению элементов букв, осознанности их выполнения, подробному разбору траектории движения, направлению движения.

Анализ фактов позволяет заключить, что для письменной речи нужны некоторые предпосылки, связанные со сформированностью высших психических функций, а именно зрительно-пространственного восприятия у детей. Эти предпосылки, выделяемые А.П. Вороновой, можно представить следующим образом: сформированность пространственных представлений; сформированность сомато-пространственных ощущений своего тела; сформированность понятий «лево-право».

Нарушение или несформированность этих предпосылок ведет к изменению процесса овладения письмом, то есть к дисграфии. Вследствие недоразвития оптико-пространственных функций выделяют вид дисграфии – оптическую.

1.3 Основные направления профилактики нарушений письменной речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи

Для того, чтобы предупредить нарушения письменной речи важно как можно раньше выявить у детей предрасположенность к дислексии и дисграфии, так как, чем позже обнаруживается нарушение, тем большей

степени тяжести они достигают, и тем более длительный коррекционный курс в таких случаях требуется.

Более эффективной мерой, позволяющей предупредить развитие этих расстройств является профилактика.

А.Н. Корнев разработал методы профилактики дислексий и дисграфий. Первичная профилактика дислексий и дисграфий заключается в устранении основных этиологических факторов, имеющих отношение к указанным расстройствам [16].

Для этого могут быть рекомендованы следующие мероприятия:

- меры по предупреждению анте- и перинатальной патологии плода и новорожденного;
- меры по снижению соматической и инфекционной заболеваемости детей в первые годы жизни;
- ранняя диагностика и своевременное лечение перинатальной и церебральной патологии;
- ранняя диагностика и коррекция нарушений развития речи у детей;
- выбор адекватных методов обучения грамоте при наличии билингвизма у ребенка;
- работа с неблагополучными семьями и семьями детей, не посещающих детский сад: организация «школ» для родителей с преподаванием приемов подготовки ребенка к школе, развития у него необходимых сенсомоторных и речевых навыков.

Вторичная профилактика дислексий заключается в раннем выявлении предрасположенности к этому нарушению и проведении комплекса предупредительных мер. Для предупреждения нарушений чтения рекомендуется следующее:

- 1) формирование функционального базиса навыков чтения:
 - развитие речевых навыков и функций, необходимых для овладения грамотой;

– развитие зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления;

– формирование изобразительно-графических способностей;

– развитие сукцессивных способностей ребенка;

2) дети с дислексией с трудом усваивают навык чтения, основой которого является синтез звуков, одновременно с преимущественно аналитическим навыкам – письмом. У этих детей оба навыка порой взаимодействуют друг друга. В связи с этим целесообразно у детей, угрожаемых по дислексии начинать обучение чтению с опережением, еще в дошкольном возрасте, а письму позже, в школе.

Для профилактики оптической дислексии особый акцент нужно делать на формирование зрительного восприятия пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительно-моторной координации, зрительной памяти.

Вторичная профилактика дисграфий заключается в своевременном выявлении группы риска, к которой правомерно относить следующих детей:

– с цепочкой перинатальных и постнатальных вредностей;

– с поздним и аномальным развитием устной речи;

– с задержкой психического развития;

– с выраженной незрелостью изобразительных способностей;

– с билингвизмом;

Выявление указанного контингента детей в оптимальном варианте должно быть проведено до начала обучения в школе.

С детьми, имеющими повышенный риск возникновения дисграфии, проводится коррекционно-профилактическая работа, которая включает исправление нарушений оптико-пространственных представлений.

Процесс совершенствования оптико-пространственных представлений у детей с ОНР необходимо сочетать с коррекционно-развивающей работой учителя-логопеда. Чем глубже и сложнее нарушения речи у ребенка, тем важнее ему все увидеть, пощупать, многократно попробовать и повторить.

Такую возможность дают игровые упражнения. Обратимся к определению понятия «игровые упражнения».

Термин «упражнение» в психологической энциклопедии трактуется как повторное выполнение действия с целью его усвоения. При употреблении понятия «упражнение», прежде всего, имеется в виду содержательная работа с конкретным материалом, который нужно освоить, действуя с ним. Упражнения считаются основным способом поведенческого обучения, т.е. основным средством формирования навыков.

Т. Извозникова определяет понятие «игровые упражнения» как упражнения, которые вместе с реальными действиями включают мнимую, воображаемую ситуацию, имитацию действий, действия от лица «героя».

Значимость игровых упражнений состоит в том, что их игровой характер привлекает детей дошкольного возраста, вызывает у них эмоционально положительное отношение, позволяет снять напряжение, возникающее в ходе выполнения упражнений. Игровой характер действий обеспечивает интерес детей и достаточно легкое восприятие новых знаний и умений, закрепление ранее усвоенного в ведущей для детей дошкольного возраста игровой деятельности.

Т.о., можно сделать вывод о том, что логопедические занятия с использованием игровых упражнений, пронизанные элементами игры, значительно способствуют развитию оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи. В процессе выполнения игровых упражнений ребенок – равноправный участник коррекционно-педагогического процесса, он самостоятельно ставит перед собой задачи и решает их. Т.о., не под давлением, а по желанию самого ребенка во время игрового упражнения происходит многократное повторение материала в его различных сочетаниях и формах.

Глава 2. Экспериментальная работа по развитию оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи посредством игровых упражнений

2.1 Выявление особенностей оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи

Первым этапом экспериментальной работы стало проведение констатирующего эксперимента, цель которого – выявить особенности оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет.

Задачи констатирующего эксперимента:

1) определить уровень развития операций зрительного восприятия, анализа и синтеза, пространственных представлений, зрительно-моторных координаций, объема зрительной памяти;

2) определить специфику операций зрительного восприятия, анализа, и синтеза, пространственных представлений, зрительно-моторных координаций, зрительной памяти у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи;

3) на основе полученных данных наметить основные направления профилактической работы с детьми 6-7 лет с нарушениями речи.

Для выявления особенностей оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет мы составили диагностическую методику, которая включает 15 заданий, объединенных в 4 блока:

- исследование зрительного восприятия,
- анализа и синтеза,
- пространственных представлений,
- зрительно-моторной координации.

Методика включала диагностические задания, разработанные Е.А. Стребелевой (2001), А.Н. Корневым (1997), Д.Б. Элькониным.

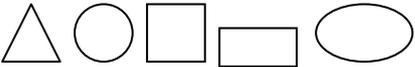
Опишем организацию констатирующего эксперимента.

В констатирующем эксперименте принимали участие 20 детей 6-7 лет, посещающих подготовительные к школе группы, не имеющие речевой и зрительной патологии, и дети с общим недоразвитием речи. Форма предъявления заданий была индивидуальная. Предполагалось разовое выполнение всех предъявленных заданий.

I блок диагностических заданий – исследование зрительного восприятия.

Диагностическое задание 1 «Геометрическое лото».

Цель – выявление знания детьми 6-7 лет названия геометрических фигур, основных цветов и их оттенков, умение соотносить форму и цвет.

Стимульный материал: таблица «Лото Когана» с геометрическими фигурами 

и цветовыми пятнами (красный, желтый, оранжевый, зеленый, синий, голубой, фиолетовый, коричневый) и геометрические фигуры разной формы и цветов.

Процедура и инструкция: ребенку предлагается посмотреть на таблицу, назвать фигуры, назвать цвета.

Следующие задания: «положи в пустые клеточки геометрические фигуры. На первую строчку положи все желтые фигуры: под треугольником треугольник, под кругом круг и т.д.».

Если ребенок не справлялся, то оказывали помощь: заполняли вместе с ребенком верхнюю строчку таблицы, заполняли вместе с ребенком вторую строчку таблицы.

Диагностическое задание 2 «Веселые матрешки» (Е.А. Стребелева).

Цель – выявление сформированности представлений детей 6-7 лет о величине предметов.

Стимульный материал: матрешки (8 шт.).

Процедура и инструкция: ребёнку предлагается расставить матрешки по росту, начиная от большой к маленькой.

Следующие задания: «А теперь веселые матрешки начали бегать и перепутались, расставь их от маленькой к большой; одна матрешка убежала, найди место, где она должна стоять» и т.п.

Диагностическое задание 3 «Узнай картинки»

Цель – выявление сформированности у детей 6-7 лет целостности восприятия предметов, изображенных пунктирными линиями и контурами.

Стимульный материал: контурные и пунктирные изображения 5-ти объектов.

Процедура и инструкция: показывается ребенку первый лист, задается вопрос:

– Что здесь изображено? (Ребенок называет).

Далее показывается второй лист и задается также вопрос:

– Что здесь изображено?

И так далее показываются все 5 картинок.

Диагностическое задание 4 «Что задумал нарисовать художник?»

Цель – выявление уровня развития у детей 6-7 лет зрительного синтеза.

Стимульный материал – 4 рисунка:

на 1-ом – изображена 1 деталь;

на 2-ом – 2 детали,

на 3-ом – 3 детали,

на 4-ом – полный рисунок.

Процедура и инструкция: «Я тебе покажу часть рисунка, а ты постарайся узнать, что изображено на рисунке. Показываем 1 фрагмент: «Что задумал нарисовать художник?» (время восприятия ограничено – 10 секунд).

Если за это время ребенок не отвечает на этот вопрос, то показываем 2-ой фрагмент на это же время (10 сек.) и так далее до тех пор, пока ребенок не догадается, что изображено на рисунке.

Диагностическое задание 5 «Что не дорисовал художник?»

Цель – выявление уровня развития у детей 6-7 лет целостности восприятия объектов.

Стимульный материал: 10 картинок с изображением знакомых объектов с недостающими деталями.

Процедура и инструкция: «Посмотри на картинку. Художник забыл дорисовать некоторые детали. Что не дорисовано?»

Время восприятия каждой картинки 10 секунд.

Диагностическое задание 6 «Запомни картинки»

Цель – выявление объема зрительной кратковременной памяти у детей 6-7 лет.

Материал: 20 картинок со знакомыми предметами.

Процедура и инструкция: ребенку показывают 10 картинок с знакомыми предметами (время демонстрации каждой 1-2 сек.), предлагаем запомнить. Далее показанные картинки смешиваются с остальными 10-ти. Ребенку предлагается:

– Найди картинки, которые ты запомнил.

II блок диагностических заданий – исследование функций анализа и синтеза у детей 6-7 лет.

Диагностическое задание 7 «Угадай, что спрятано?»

Цель – выявление способности детей 6-7 лет узнавать предметы в условиях графического зашумления.

Стимульный материал: 5 предметов, изображенных в условиях графического зашумления на отдельных листах.

Процедура и инструкция: ребенку предлагаем угадать «Что спрятано на рисунке за линиями?».

Диагностическое задание 8 «Фрукты»

Цель – выявление уровня развития зрительного анализа, способности узнавать предметы, наложенные друг на друга.

Стимульный материал: изображение фруктов, наложенных друг на друга.

Процедура и инструкция: «Посмотри, какие фрукты ты здесь видишь. Назови их. Сколько их?»

Диагностическое задание 9 «Клоун» (Е.А. Стребелева)

Цель – выявление уровня развития зрительного синтеза, способности восстанавливать пространственную структуру целого изображения, разбитого на отдельные части.

Стимульный материал: рисунок клоуна, разрезанный на части.

Процедура и инструкция: показывали ребенку части пазла, просили рассмотреть их, а затем собрать его полностью. Если ребенок затруднялся, проводили обучение. Показывали целую картинку и просили собрать такую же. Если ребенок с этим заданием не справлялся, то начинали собирать картину сами, а ребенок завершал. После этого просили ребенка самостоятельно собрать из частей целый рисунок, ориентируясь на образец.

III блок диагностических заданий – исследование пространственных представлений детей 6-7 лет.

Диагностическое задание 10 «Речевая проба Хэда»

Цель – выявление умения детей 6-7 лет ориентироваться в собственном теле.

Процедура и инструкция: экспериментатор находится напротив ребенка и предлагает ему выполнение следующего задания:

- подними левую руку,
- покажи правый глаз,
- покажи левую ногу.

Если задание выполнено, то переходим к следующему, если нет, то прекращаем диагностическое задание.

Инструкция второй части задания: «Дотронься левой рукой до правого уха. Правой рукой – до правого уха. Правой рукой – до левого уха. Покажи левой рукой правый глаз».

Диагностическое задание 11 «Палочковый тест»

Цель – выявление уровня сформированности конструктивного праксиса.

Стимульный материал: счетные палочки, образцы «Домик», «Елочка», «Лесенка».

Процедура и инструкция: ребенку предлагается сначала выложить из счетных палочек по образцу «Домик», «Елочка», «Лесенка», а затем по памяти.

Диагностическое задание 12 «Скажи, где?»

Цель – выявление уровня сформированности у детей 6-7 лет пространственных представлений.

Стимульный материал: изображения спичных коробков с разным положением спичек.

Процедура и инструкция: ребенку предлагалось рассмотреть картинки и назвать, где находится предмет: «Скажи, где лежит спичка?» (на, под, в, между, за, около).

IV блок диагностических заданий – исследование зрительно-моторной координаций детей 6-7 лет.

Диагностическое задание 13 «Срисовывание фигур»

Цель – выявление уровня развития у детей 6-7 лет зрительно-моторной координации, формообразующих движений и пространственного праксиса.

Стимульный материал: образец с фигурами, чистый лист бумаги, ручка.

Процедура и инструкция: ребенку предлагалось срисовать фигуры.

Диагностическое задание 14 «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин)

Цель – выявление умения детей 6-7 лет внимательно слушать и точно выполнять простейшие указания взрослого, правильно ориентироваться на листе бумаги в клетку, уровня развития зрительно-моторной координации.

Стимульный материал: лист бумаги в клетку с нанесенными на нем тремя точками, ручка или карандаш.

Процедура и инструкция: «Сейчас мы с тобой будем рисовать разные узоры. Надо постараться, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого надо внимательно слушать. Я буду говорить, на сколько клеточек и

в какую сторону ты должен/на проводить линию. Проводи только те линии, которые я скажу. Когда проведешь линию, жди, пока я не скажу, как надо проводить следующую линию. Надо начинать там, где кончилась предыдущая, не отрывая карандаша от бумаги. Подними правую руку. Вытяни ее в сторону. Видишь, она указывает на дверь. Когда я скажу, что надо провести линию направо, ты ее проведи к двери. Теперь вытяни левую руку. Она показывает на окно. Значит, если я скажу «влево», ты ведешь линию к окну».

Тренировочный узор.

Инструкция: «Начинаем рисовать первый узор. Поставь карандаш на самую верхнюю точку. Приготовились! Внимание! Рисуем линию: 1 клеточка вниз, 1 клеточка вправо, 1 клеточка вверх, 1 клеточка вправо, 1 клеточка вниз, 1 клеточка вправо, 1 клеточка вверх, 1 клеточка вправо. Дальше продолжай рисовать узор самостоятельно (1,5-2 мин. самостоятельно).

Теперь поставь карандаш на 2 точку. Приготовились. Внимание! Рисуем узор: 1 клеточка вверх, 1 клеточка вправо, 1 клеточка вверх, 1 клеточка вправо, 1 клеточка вниз, 1 клеточка вправо, 1 клеточка вниз, 1 клеточка вправо, 1 клеточка вверх. Дальше продолжай самостоятельно (1,5-2 мин.)».

После второго узора проводится пальчиковая гимнастика.

Инструкция к третьему узору: «Поставь карандаши на 3 очку. Приготовились. Внимание! Рисуем узор: 1 клеточка вверх, 1 клеточка влево, 2 клеточка вверх, 2 клеточки вправо, 3 клеточки вниз, 2 клеточки вправо, 1 клеточка вверх, 1 клеточка влево, 2 клеточки вверх, 2 клеточки вправо, 3 клеточки вниз, 2 клеточки вправо, продолжай узор самостоятельно (1,5-2 мин.)».

Диагностическое задание 15 «Кулак-ребро-ладонь»

Цель – выявление умения детей 6-7 лет воспроизводить движения, умения переключаться с одного движения на другое.

Процедура и инструкция. Задание выполняется за столом: «Посмотри внимательно на то, что я сейчас сделаю, и повтори точно так же». Осуществляется демонстрация 3 раза подряд движения рукой на столе: «кулак-ребро-ладонь»

Ребенок должен повторить движения. Если ребенок нарушил последовательность движений более 1 раза, нужно указать, что допущена ошибка, и представить ему еще попытку. Допускается не более 5 демонстраций.

Выполнение ребенком каждого диагностического задания оценивалось в баллах и фиксировалось в индивидуальном протоколе (Приложение А). Критериями оценки выступали самостоятельность и точность (правильность) выполнения задания:

3 балла – ребенок не может сам выполнить диагностическое задание;

2 балла – ребенок справляется с выполнением диагностического задания, но только с помощью логопеда;

1 балл – ребенок самостоятельно выполняет диагностическое задание, допускает ошибки, самостоятельно их замечает и исправляет;

0 баллов – ребенок выполняет диагностическое задание самостоятельно без ошибок.

Представим полученные результаты.

При выполнении диагностического задания 1 «Геометрическое лото», направленного на выявление знания детьми 6-7 лет названия геометрических фигур, основных цветов и их оттенков, умение соотносить форму и цвет, правильно выполнили инструкцию – 18 детей, 2 детей с заданием не справились.

В первой серии все дети охотно выполняли задание, проявляли интерес, но несколько детей в конце задания были невнимательны, отвлекались, поэтому и допустили ошибки при заполнении клеточек фигурами (под квадратом – треугольник, под кругом – квадрат). Так,

например, Инна Ж. (ОНР II уровня) выполнила задание только после предварительного показа экспериментатором фигур.

С выполнением диагностического задания 2 «Веселые матрешки» (Е.А. Стребелева) (выявление сформированности представлений детей 6-7 лет о величине предметов) справились – 18 детей, 2 детей не справились. У них возникли небольшие трудности в расставлении матрешек (расставили не правильно матрешек по размеру). В остальных случаях дети с заданием справляются успешно.

С диагностическим заданием 3 «Узнай картинки» (выявление сформированности у детей 6-7 лет целостности восприятия предметов, изображенных пунктирными линиями и контурами) самостоятельно справились все дети. При выполнении этого задания ни один ребенок не ошибся, все детям понравилось обводить пунктирные прямые и выводить рисунок.

С диагностическим заданием 4 «Что задумал нарисовать художник?» (выявление уровня развития у детей 6-7 лет зрительного синтеза) смогли справиться в отведенное время только 2 ребенка. У большинства детей (17 человек) это задание вызвало трудности в узнавании недостающих деталей из-за временного интервала. 1 ребенок так и не справился с заданием без помощи логопеда, он не уложился в отведенный на задание интервал времени (Альбина С.)

Выполнение диагностического задания 5 «Что не дорисовал художник?» (выявление уровня развития у детей 6-7 лет целостности восприятия объектов) не вызвало особых затруднений у детей. 18 детей нашли все недостающие элементы, 2 детей (Артем И., Полина В.) не смогли определить некоторые детали (гребешок, клюв у петуха, хвостик у зайчика, ушки у лисы).

При выполнении диагностического задания 6 «Запомни картинки» (выявление объема зрительной кратковременной памяти у детей 6-7 лет) у детей не возникло трудностей, все успешно справились с заданием.

Результаты количественного анализа выполнения детьми I блока диагностических заданий представлены в таблице 1.

На основе количественных данных можно сделать вывод, что уровень развития зрительного восприятия у детей 6-7 лет достаточно высокий, при этом выявлен низкий уровень развития зрительного синтеза.

Таблица 1 – Результаты количественного анализа выполнения детьми I блока диагностических заданий (исследование зрительного восприятия)

Диагностические задания	Успешность выполнения задания (кол-во детей в %)
Диагностическое задание 1 «Геометрическое лото»	90%
Диагностическое задание 2 «Веселые матрешки»	90%
Диагностическое задание 3 «Узнай картинки»	100%
Диагностическое задание 4 «Что задумал нарисовать художник?»	20%
Диагностическое задание 5 «Что не дорисовал художник?»	90%
Диагностическое задание 6 «Запомни картинки»	100%

По итогам выполнения диагностических заданий II блока, направленных на исследование функций анализа и синтеза у детей 6-7 лет, получены следующие результаты.

С диагностическим заданием 7 «Угадай, что спрятано?» (выявление способности детей 6-7 лет узнавать предметы в условиях графического зашумления) самостоятельно справились 17 детей, и только 3 ребенка (Артем И., Полина В., Матвей М.) не смогли увидеть объекты в условиях графического зашумления.

При выполнении диагностического задания 8 «Фрукты» все дети, участвующие в эксперименте, справились с заданием. Все дети продемонстрировали высокий уровень зрительного анализа способности узнавать предметы (фрукты), наложенные друг на друга.

С диагностическим заданием 9 «Клоун» (выявление уровня развития зрительного синтеза, способности восстанавливать пространственную структуру целого изображения, разбитого на отдельные части) успешно справились 16 детей. 4 детей (Артем И., Полина В., Матвей М., Юля Т.) испытывали затруднения и допускали ошибки (не понял инструкцию, не смог собрать голову клоуна, не смог закончить рисунок самостоятельно).

Результаты количественного анализа выполнения детьми II блока диагностических заданий представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты количественного анализа выполнения детьми

II блока диагностических заданий (исследование функций анализа и синтеза)

Диагностические задания	Успешность выполнения задания (кол-во детей в %)
Диагностическое задание 7 «Угадай, что спрятано?»	85%
Диагностическое задание 8 «Фрукты»	100%
Диагностическое задание 9 «Клоун»	80%

Т.о., исследование функций анализа и синтеза, показало, что данный компонент оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет сформирован.

По итогам выполнения диагностических заданий III блока, направленных на исследование пространственных представлений детей 6-7 лет, получены следующие результаты.

Большинство детей (17) справились с диагностическим заданием 10 «Речевая проба Хэда» (выявление умения детей 6-7 лет ориентироваться в собственном теле). Однако 3 детей (Артем И., Полина В., Матвей М.) испытывали трудности: неправильно называли нужную руку, ошибались при определении правой и левой частей своего тела, использовали примеривание сначала на кукле, затем на себе.

При выполнении диагностического задания 11 «Палочковый тест» (выявление уровня сформированности конструктивного праксиса) особых трудностей у детей не возникло. 18 детей справились с заданием самостоятельно. 2 детей (Артем И., Полина В.) не смогли по памяти выложить домик.

Наибольшие трудности вызвало выполнение диагностического задания 12 «Скажи, где?», выявляющее уровень сформированности у детей 6-7 лет пространственных ориентировок, а именно, расположение предметов в пространстве, относительно других предметов. С этим заданием справились только 9 детей, они ответили на все вопросы правильно, 4 детей затруднялись в ответах и допустили по 2 ошибки («около столов», «над столов»), 7 детей допустили более 3-х ошибок или вообще отвечали неверно (Инна Ж.: «под коробку», «около коробкой», «за коробку»).

Результаты количественного анализа выполнения детьми III блока диагностических заданий представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты количественного анализа выполнения детьми III блока диагностических заданий (исследование пространственных представлений)

Диагностические задания	Успешность выполнения задания (кол-во детей в %)
Диагностическое задание 10 «Речевая проба Хэда»	85%
Диагностическое задание 11 «Палочковый тест»	90%
Диагностическое задание 12 «Скажи, где?»	45%

Т.о., можно сделать вывод о несформированности у детей 6-7 лет пространственных ориентировок, что является одним из механизмов, который может привести к возникновению оптических нарушений речи.

По итогам выполнения диагностических заданий IV блока, направленных на исследование зрительно-моторной координаций детей 6-7 лет, были получены следующие результаты.

Диагностическое задание 13 «Срисовывание фигур» обладает довольно высокой диагностической способностью в отношении нарушений пространственного праксиса, недостаточной сформированности формообразующих движений, неполноценности зрительно-моторной координации. Согласно существующим представлениям о психологической структуре графической деятельности, данные навыки формируются в тесной зависимости от следующих трех факторов:

- а) зрительного восприятия;
- б) произвольной графической активности;
- в) зрительно-моторной координации.

Анализ выполнения этого задания показал, что у детей недостаточно сформированы произвольные формы зрительно-моторной координации, т.к. только 10 детей правильно справились с заданием, 9 детей допускали небольшие погрешности (не точное воспроизведение круга, квадрата). По исследованиям А.Н. Корнева (1997) было замечено, что дети с дислексией рисуют круг одним движением, т.е. опираются только на кинетический контроль, полагаясь на «память руки». А дети, не имеющие патологии речи, рисуют круг с опорой на произвольные формы зрительно-моторной координации. Следовательно, у 50% обследуемых детей обнаружилась несформированность зрительно-моторной координации движений.

При выполнении диагностического задания 14 «Графический диктант» (выявление умения детей 6-7 лет внимательно слушать и точно выполнять простейшие указания взрослого, правильно ориентироваться на листе бумаги в клетку) 10 детей продемонстрировали высокий уровень. Они правильно и точно воспроизводили узор под диктовку и самостоятельно продолжили. 6 детей допустили ошибки при продолжении узора (путали лево-право, верх-низ), и 4 ребенка 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.

С диагностическим заданием 15 «Кулак-ребро-ладонь» (выявление умения детей 6-7 лет воспроизводить движения, умения переключаться с одного движения на другое) 17 детей справились без затруднений. У 3 детей наблюдались небольшие погрешности, этим детям нужно было продемонстрировать движения 2-3 раза, после чего задания выполнялось правильно (Артем И., Полина В., Матвей М.).

Результаты количественного анализа выполнения детьми IV блока диагностических заданий представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты количественного анализа выполнения детьми IV блока диагностических заданий (исследование зрительно-моторной координаций)

Диагностические задания	Успешность выполнения задания (кол-во детей в %)
Диагностическое задание 13 «Срисовывание фигур»	50%
Диагностическое задание 14 «Графический диктант»	50%
Диагностическое задание 15 «Кулак-ребро-ладонь»	85%

Данный блок диагностических заданий показал несформированность у детей 6-7 лет умения определять пространственные отношения элементов графических изображений и зрительно-моторной координации движений.

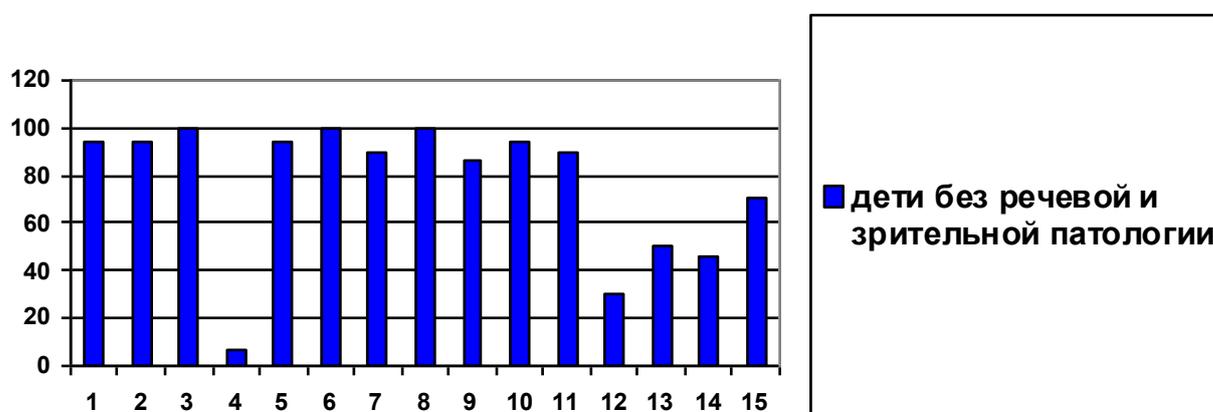
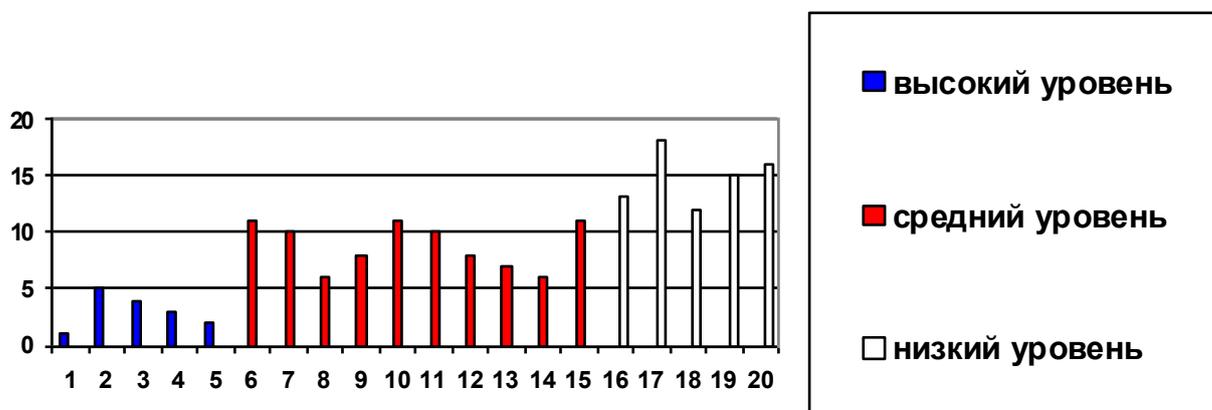


Рисунок 1 – Процентное соотношение правильности выполнения диагностических заданий детьми без речевой и зрительной патологии

В результате проведения констатирующего эксперимента мы выделили 3 группы детей 6-7 лет с разными уровнями развития оптико-пространственных представлений (рис. 2).



Примечание:

I группа – 0-5 баллов (высокий уровень) – 5 человек

II группа – 6-11 баллов (средний уровень) – 10 человек

III группа – 12-20 (низкий уровень) – 5 человек

Рисунок 2 – Результаты констатирующего эксперимента



Рисунок 3 – Иерархия выраженности нарушений компонентов оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет (по результатам констатирующего эксперимента)

Также на основе качественного анализа выполнения детьми диагностических заданий, мы выделили группу 10 детей (50%), имеющих предрасположенность к оптическим нарушениям письменной речи. Эту группу составили дети 6-7 лет, имеющие диагноз общее недоразвитие речи II и III уровней. Уровень оптико-пространственных представлений этих детей характеризуется выраженными нарушениями зрительно-моторной координации и пространственного восприятия. Следовательно, профилактическая работа с этими детьми, прежде всего, должна вестись по развитию пространственного восприятия и по совершенствованию зрительно-моторной координации.

2.2 Методика развития оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи посредством игровых упражнений

Цель формирующего эксперимента – подобрать и апробировать комплекс игровых упражнений по профилактике оптических нарушений письменной речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

В результате обследования на констатирующем этапе эксперимента выделилась группа детей с общим недоразвитием речи в количестве 10 человек, имеющая предрасположенность к оптическим нарушениям письменной речи. Для того, чтобы предупредить эти нарушения, мы организовали экспериментальную профилактическую работу. Основным профилактическим средством мы определили игровые упражнения. Их значение и потенциальные возможности мы обосновали в теоретической части данной бакалаврской работы (п. 1.3).

Комплекс подобранных нами игровых упражнений представлен 2 блоками. При составлении комплекса мы руководствовались общими дидактическими принципами: принцип наглядности, доступности, конкретности, принцип индивидуального подхода и учета возрастных

особенностей ребенка, а также основными принципами логопедической работы по устранению дислексий и дисграфий. Важнейшими из них являются следующие.

Принцип комплексности. Подобран и систематизирован материал по формированию всех предпосылок, которые могут вызвать оптические нарушения письменной речи, а не только тех, которые в большей степени нарушаются у детей 6-7 лет с ОНР. Также подобран материал на развитии высших психических функций, моторики, развитии речи, так как многие игровые упражнения имеют речевое сопровождение.

Принцип учета патогенеза, то есть механизма нарушения. Так, замена звуков при оптической дисграфии и дислексии связаны с недоразвитием зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, с неумением различать графически сходные буквы. Поэтому методика логопедической работы направлена на преодоление основного механизма. Главной задачей профилактической работы является развитие пространственных представлений и ориентировок.

Принцип постепенного усложнения заданий и учета «зоны ближайшего развития» каждого ребенка с ОНР.

Принцип системности. Методика предупреждения нарушений письменной речи представляет собой систему методов, направленных на развитие зрительного восприятия, анализа и синтеза пространственных представлений, зрительно-моторной координации. Использование каждого игрового упражнения определяется основной целью и его местом в общей системе профилактической работы.

Онтогенетический принцип предполагает учет той последовательности в формировании высших психических функций, которая имеет место в онтогенезе. В данном случае необходимо учитывать последовательность формирования зрительного восприятия, анализа и синтеза и пространственных представлений в онтогенезе: развитие ориентировки на собственном теле, дифференциация правых и левых частей тела;

ориентировка в окружающем пространстве; определение пространственных отношений элементов графических изображений, букв.

В предложенный комплекс включены игровые упражнения на развитие зрительного восприятия цвета, формы, величины предметов, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. А также предложен комплекс физкультурминуток, способствующих закреплению пространственных представлений (Приложение Б).

Представим составленный нами комплекс игровых упражнений по профилактике оптических нарушений письменной речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

В первый блок вошли игровые упражнения на развитие пространственных представлений.

Игровое упражнение 1 «Море волнуется» проводилось с целью закрепить умение детей ориентироваться в собственном теле, принимать нужные позы, в соответствии со схемами. Мы использовали при поведении упражнения 8-10 карточек-схем с изображением разных поз: руки вверх, в стороны, правая нога в сторону, вверх, а левая стоит на полу и др. Детям предлагалось изображать море, волны. Когда экспериментатор показывал карточку, дети должны были принять изображенную на карточке позу. Игровое упражнение сопровождается словами известной игры: «Море волнуется раз, море волнуется два, море волнуется три, морская фигура замри!»

Игровое упражнение 2 «Найди игрушку» проводилось с целью закрепить умение детей ориентироваться в окружающем пространстве, различать левую и правую стороны. Мы использовали игрушки и конверт с письмом. Экспериментатор рассказывал детям: «Ночью, когда в группе никого не было, к нам прилетел Карлосон и принес в подарок игрушки. Карлосон любит шутить, поэтому он спрятал игрушки, а в письме написал, как их можно найти» (распечатывает конверт и читает: «Надо дойти до окна

и сделать три шага вправо»; «Встань перед столом, сделай пять шагов прямо и два шага влево» и т.п.).

Игровое упражнение 3 «Накрой на стол» проводилось с целью закрепить умение детей ориентироваться на плоскости, располагать предметы в заданной последовательности, определять положение предмета по отношению к другому предмету. В этом упражнении мы использовали игрушечную посуду или чайный сервиз, сто покрытый скатертью.

Мы предлагали каждому ребенку (индивидуально) накрыть на стол: поставить хлебницу посередине стола, слева от хлебницы поставить чайник, слева от чайника сахарницу, перед хлебницей поставить чашку, под чашку – блюдце, под блюдце – салфетку, на блюдце – ложечку и т.п.

Это игровое упражнение можно использовать в процессе сюжетно-ролевой игры.

Игровое упражнение 4 «Составь космический узор» проводилось с целью закрепить умения детей ориентироваться на листе бумаги, различать понятия слева, справа, сверху, внизу, посередине. Мы использовали альбомные листы бумаги, геометрические фигуры разного цвета и формы. Экспериментатор говорил детям: «Мы будем составлять на листе бумаги космические узоры. Я буду говорить, куда нужно будет положить и какую фигуру. Слушайте внимательно, не ошибитесь. Покажите правую сторону у листа, левую, верхнюю, нижнюю, левый верхний угол, левый нижний угол и т.д. Положите красный круг на середину листа. В левый верхний угол положите зеленый треугольник. В правый нижний угол синий треугольник и т.д.».

Дети на своих листах составляли узоры, а затем мы предлагали каждому ребенку рассказать о каком-либо элементе своего «космического узора» (назвать, из каких геометрических фигур состоит, какого они цвета, как расположены).

Игровое упражнение 5 «Принеси зайчику морковку» проводилось индивидуально с целью закрепить умение ребенка ориентироваться на

плоскости листа бумаги, руководствуясь терминами: вверх, вниз, направо, налево. Мы использовали лист бумаги в клетку с изображением в левом нижнем углу морковки, а в левом верхнем – зайчика. Между ними препятствия. Сначала экспериментатор загадывал загадку:

Угадай-ка что за шапка:

Меха целая охапка.

Шапка бежит в бору,

У стволов грызет кору.

Затем создавал игровую мотивацию, рассказывал, что в лесу, под кустиком сидит зайчик. Он уже несколько дней ничего не ест – вокруг бродит лиса, а зайчик боится ее. Экспериментатор предлагал ребенку помочь зайчику, отнести ему морковку обходя препятствия. При этом соблюдать условие: идти можно только по линиям, пересекать клеточки с угла на угол нельзя. После выполнения игрового задания ребенок рассказывал о том, как он «шел» к зайчику: вначале пошел направо дошел до леса, затем – вверх – вышел к реке. После этого повернул налево – вышел на луг, потом еще вверх – дошел до леса и повернул направо, затем вверх и повернул направо, затем вверх и повернул налево.

Игровое упражнение 6 «Пчела» проводилось с целью закрепить умение детей ориентироваться на листе бумаги, мысленно выполнять движения направо, налево, вверх, вниз. Мы использовали альбомный лист бумаги, расчерченный на 9 клеток, в центре – пчела. Проведение игрового упражнения включает несколько вариантов.

I вариант: играющие должны внимательно, следя за указываемыми экспериментатором перемещениями «пчелы», определить, на какой клетке она будет находиться к концу игры (от 4-х до 15-ти ходов).

II вариант: дети сами дают поочередно команды «пчеле», не допуская при этом ее «вылета» за пределы игрового поля.

Игровое упражнение 7 «Отгадай, кто где стоит?» проводилось с целью закреплять умение детей ориентироваться в пространстве, определять

расположение предметов по отношению друг к другу. В этом игровом упражнении мы использовали небольшие по размеру игрушки животных. Перед детьми располагали по углам воображаемого квадрата и в середине него несколько игрушек. Ведущий предлагал детям отгадать, какой предмет стоит сзади зайца и перед волком, или справа от лисы перед волком и т.д.

Игровое упражнение 8 «Что изменилось?» проводилось с целью развития объема зрительной памяти и умения определять расположение предметов по отношению друг к другу. Для этого мы использовали 3-4 игрушки, размещали их на столе или ковре перед играющими детьми. В роли индейцев (у которых «зоркий глаз») дети запоминали, как расположены игрушки по отношению друг к другу. Затем закрывали глаза, в это время ведущий менял местами один-два предмета. Открыв глаза, дети рассказывали о тех изменениях, которые произошли, где предметы стояли раньше и где теперь.

Игровое упражнение 9 «Брось мяч» проводилось с целью закрепить умение детей определять пространственное расположение других детей по отношению к себе. Экспериментатор предлагал детям встать в круг. Выбирается водящий, который становится в середину круга. Экспериментатор дает задания: брось мяч тому, кто стоит перед тобой, справа от тебя и т.д.

Игровое упражнение 10 «Вверху-внизу» проводилось с целью закрепить представления детей о расположении предметов в пространстве: вверху-внизу. В этом игровом упражнении мы использовали декоративную таблицу, на которой изображено голубое небо, зеленый луг, река; магнитную доску; плоскостные фигурки из картона: самолет, вертолет, птичка, стрекоза, бабочка, лягушка, мышка, рыбка, заяц и др. Одному из детей предлагалось подойти к магнитной доске, на которой размещены перевернутые фигурки. Ребенок выбирал фигуру и называл и прикреплял его на таблицу так, чтобы было отображено реальное положение фигурки в пространстве. При этом ребенок проговаривал, где находится фигурка: вверху или внизу.

Игровое упражнение 11 «Куда пойдешь и что найдешь?» проводилось индивидуально с целью закрепить умение ребенка ориентироваться в пространстве, различать понятия: право, лево, вперед, назад. Небольшие по размеру игрушки мы размещали на плоскости (столе) под непрозрачной накидкой. Экспериментатор проговаривал слова: «Вперед пойдешь – куклу найдешь, вправо пойдешь – зайца найдешь, влево пойдешь – мяч найдешь, назад пойдешь – машину найдешь. Куда ты хочешь пойти, что хочешь найти?». Ребенок называл и выполнял соответствующие действия.

Игровое упражнение 12 «Построение в шеренгу» проводилось с целью закрепить умение детей определять пространственное расположение других сверстников по отношению к себе. Дети выстраивались в шеренгу по росту. Экспериментатор задавал следующие вопросы-задания:

- Кто твой сосед слева? Справа?
- Между кем и кем ты стоишь?
- Шаг вперед сделает Катя? Рядом встанет ее сосед слева, впереди Коли встанет Миша и другие подобные задания.

Игровое упражнение 13 «Закончи предложение» проводилось индивидуально с целью закрепить умение ребенка определять расположение предметов в пространстве, относительно друг друга. Для этого мы использовали сюжетную картинку: яблоня с яблоками, мальчик подходит к яблоне, девочка отходит от яблони, птица летит над яблоней, яблоки лежат под яблоней. Экспериментатор предлагал ребенку посмотреть на картинку и закончить предложения, которые он начинал:

- Яблоки растут... (на яблоне);
- Яблоко упало... (с яблони);
- Упавшие яблоки лежат ... (под яблоней);
- Птица пролетела высоко ... (над яблоней);
- Мальчик подошел ... (к яблоне);
- Девочка отошла ... (от яблони).

Второй блок включал игровые упражнения на развитие у детей 6-7 лет с ОНР зрительного восприятия цвета, формы и величины предметов, зрительного анализа и синтеза.

Игровое упражнение 1 «Спрячь мышку» проводилось с целью закрепления знания детей об основных цветах и их оттенках, умения находить нужный цвет. В этом упражнении мы использовали плоскостные домики из цветного картона разных цветов (оранжевый, красный, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый) с окошечками, в которых нарисована мышка; прямоугольники тех же цветов размером с окошечко. Экспериментатор предлагал ребенку рассмотреть домики и назвать их цвета: «В домиках живут мышки. Но где-то рядом ходит кошка и хочет поймать мышек. Давай спрячем мышек, чтобы кошка их не заметила и не поймала. Закрой окошечки прямоугольниками того же цвета, что и домик».

Игровое упражнение 2 «Найди пару» (подвижного характера) проводилось с целью закрепить умения детей находить предмет аналогичного цвета. Мы использовали цветные флажки (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовой), по 2 флажка каждого цвета, бубен. Экспериментатор раздавал детям по одному флажку: «Я буду играть в бубен, а вы будете бегать. Когда бубен перестанет играть, вы должны будете найти себе пару, то есть подбежать к тому, у кого флажок такого же цвета». После того, как каждый ребенок нашел себе пару, мы уточняли у каждой пары цвет флажков.

Игровое упражнение 3 «Костюмы для петрушек» проводилось с целью закрепить представления детей о контрастных цветах. Для этого упражнения мы создали панно, на котором изображен спектральный круг с двойной передвигающейся стрелкой и танцующими петрушками (3-6). Костюмы петрушек из бархатной бумаги нейтрального цвета. Половинки костюмов из цветной бумаги красного, оранжевого цвета (по 2 каждого цвета). С обратной стороны половинки костюмов подклеены бархатной бумагой.

Экспериментатор демонстрировал панно, обращал внимание детей на круг и объяснял, что он окрашен во все цвета радуги и в том же порядке. За красным цветом следует оранжевый, за оранжевым – желтый и так далее. Цвета в круге расположены напротив друг друга. Стрелка соединяет 2 цвета. Например, одним концом показывает на оранжевый цвет, а другим – на синий. Цвета, которые находятся напротив друг друга, называются контрастными. Они сильно отличаются один от другого. И если сшить костюм из ткани двух контрастных цветов, он получится очень ярким, бросающимся в глаза. Такие костюмы шьют для веселых петрушек.

Затем экспериментатор предлагал детям подобрать каждому петрушке половинки для костюма контрастных цветов. Дети поочередно подходили к панно, с помощью стрелки определяли контрастные цвета. Находили нужные половинки, прикрепляли их, называли цвет костюма. Когда все петрушки оказывались в цветных костюмах, экспериментатор обращал внимание детей на яркость, красочность, пестроту одежды петрушек.

Повторно проводя упражнение, мы прикрывали спектральный круг и дети уже по памяти подбирали контрастные цвета для костюмов петрушек, а потом с помощью стрелок проверяли правильность выполнения задания.

Игровое упражнение 4 «Геометрическая цепочка (блок Деньеша)» проводилось с целью закрепить знания детей о геометрических фигурах, умения располагать их в заданной последовательности, развивать логическое мышление. Мы использовали таблицу с изображением геометрических фигур по периметру (круг, квадрат, треугольник, четырехугольник) и стрелок от одной фигуры к другой произвольно (от круга к четырехугольнику, от четырехугольника к квадрату, от квадрата к треугольнику, от треугольника к кругу), наборы геометрических фигур в конвертах на каждого играющего. Игровое упражнение проводилось в форме соревнования. Экспериментатор предлагал детям рассмотреть геометрические фигуры, назвать их, обращал внимание на стрелочки, идущие от каждой фигуры. Предлагал каждому ребенку выложить цепочку из фигур в данной последовательности, как

показано стрелками: «Сначала идет круг, затем стрелочка показывает на четырехугольник, затем идет квадрат и так далее». Упражнение на время: отводилось на выполнение 3 минуты. Дети самостоятельно выкладывали цепочку, затем проверяли и отмечали, у кого самая длинная получилась цепь.

Игровое упражнение 5 «Посмотри вокруг» проводилось с целью закрепить представления детей о геометрических фигурах, упражнять в нахождении предметов определенной формы. Для этого мы использовали плоскостные изображения круга, квадрата, треугольника, четырехугольника; предметы и игрушки разной формы. Дети называли геометрические фигуры, а экспериментатор размещала эти фигуры в разные места групповой комнаты. Затем просил посмотреть вокруг и найти предметы похожие на какие-либо из этих геометрических фигур и положить их к нужной фигуре. Дети перемещались по групповой комнате и отыскивали нужные фигуры.

Игровое упражнение 6 «Помоги Буратино» проводилось с целью закрепить представления детей о геометрических фигурах, умения сопоставлять и сравнивать группы геометрических фигур. Для этого мы использовали плоскостное изображение одеяла из цветного картона с прорезями разной формы, фигуры соответствующие пропорциям в одеяле. Экспериментатор предлагал детям игровое задание: «Жыл-был Буратино. На кровати у него лежало красивое одеяло. Однажды Буратино ушел в школу. А крыса Шушара прогрызла тем временем в одеяле дыры. Возьми фигуры и помоги Буратино починить одеяло, чтобы не было заметно дыр».

Игровое упражнение 7 «Рассели зверей» проводилось с целью закрепить представления детей о величине предметов. Мы создали таблицу со схематичным изображением домов (5 шт.) от самого маленького до самого большого, расположенных посередине один под другим; по бокам нарисованы животные: волк, слон, еж, корова, мышь, медведь – рисунки одинаковой величины. Экспериментатор предлагал детям следующее игровое задание: «Это домики, в них живут вот эти звери. Они вышли погулять и потерялись, никак не могут найти свой дом. Помоги зверям найти

свои дома. Каждый зверь должен быть помещен в тот дом, который соответствует его величине».

Игровое задание 8 «Подбери лыжи» проводилось индивидуально с целью упражнять ребенка в сравнении предметов разной длины и высоты и в установлении связей между величинами разного вида. Мы использовали плоскостные фигурки 5 мальчиков разной высоты с (25 до 10 см.) на подставках и 5 пар лыж разной длины (от 30 до 15 см). Экспериментатор рассказывал: «Дети средней группы вышли зимой на прогулку. Воспитательница дала им пять пар лыж. Мальчики Андрюша, коля, Миша, Саша, Ваня захотели покататься на лыжах (рассказ сопровождается показом). Но они не знали, кому, какие лыжи взять? Помоги мальчикам подобрать лыжи. Сначала расставь мальчиков по росту (ребенок расставляет). Самому высокому мальчику мы дадим самые длинные лыжи (далее ребенок самостоятельно раскладывал лыжи перед фигурками мальчиков и объяснял, почему он так положил).

Игровое упражнение 9 «Мальчики» проводилось с целью развивать представления детей о величине. В этом упражнении мы использовали картинку с изображением мальчиков разного роста и комплекции. Экспериментатор предлагал ребенку угадать, как зовут мальчиков: «В одном городе жили-были неразлучные друзья: Коля, Толя, Миша, Гриша, Тиша и Сева. Посмотри внимательно на картинку и покажи, кого как зовут. Если: Сева – самый высокий, Миша, Гриша и Тиша одного роста, но Тиша – самый полный из них, а Гриша самый худой, Коля – самый низкий мальчик. Ты сам можешь узнать, кого зовут Толей».

Игровое упражнение 10 «Помоги Золушке» проводилось индивидуально с целью закрепления представлений ребенка о цвете и величине, умения расставлять предметы в соответствии с цветом и в порядке убывания (возрастная) величина. Для этого упражнения мы создали плоскостное изображение шкафа с полочками разных цветов: красного, оранжевого, желтого, зеленого, синего, голубого, фиолетового, а также

фигурки чашек разных цветов и разной величины (по 5 чашек каждого цвета). Экспериментатор предлагал ребенку задание в игровой форме: «Жила-была Золушка. Злая мачеха давала ей очень много работы. И сейчас она приказала Золушке расставить чашки в шкафу. Но чашек было очень много, и все они были разного цвета и разной величины. И Золушка никак не смогла справиться с этой работой. Давайте поможем Золушке. Нужно на полочки поставить чашки того же цвета, что и полочки в порядке убывания величины чашек».

Это упражнение мы проводили и в подгрупповой форме. В это случае дети выходили по одному и расставляли чашки на полочку, называя цвет.

Игровое упражнение 11 «Муравьишки» проводилось индивидуально с целью закрепить умение ребенка различать цвет и величину предметов. Для этого упражнения мы создали картинку с изображением четырех одинаковых домов, к ним ведут 4 дороги черные и красные, проходящие через ворота большие и маленькие. Внизу изображено 4 муравья два больших: 1 черный другой красный, и 2 маленьких тех же цветов. А также использовали фигуры красные и зеленые, большие и маленькие квадраты и треугольники.

Ребенку предлагалось взять большие и маленькие зеленые квадраты и красные треугольники и поместить их около муравьев, объяснив, что большой зеленый квадрат большой черной муравей, большой красный муравей, маленький зеленый квадрат – маленький черной муравей, маленький красный треугольник – маленький черной муравей. Экспериментатор предъявлял задание в игровой форме: «В одном лесу жили-были красные и черные, большие и маленькие муравьи. Черные муравьи могли ходить только по черным дорожкам, а красные только по красным. Большие муравьи ходили только по красным. Большие муравьи ходили только через маленькие. И вот встретились муравьишки у дерева, откуда начинались все дорожки. Угадай, где живет каждый муравей, и покажи ему дорогу».

Ребенок с помощью фигур показывал дорогу к домикам и называл в каком из домиков живет каждый из муравьев.

Данные игровые упражнения можно использовать как часть занятия учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателя, а также при проведении режимных моментов (прогулок, в утренние и вечерние часы) для индивидуальной работы с детьми 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

Эффективность данного комплекса игровых упражнений мы определяли в ходе контрольного эксперимента.

2.3 Определение эффективности экспериментальной работы

После завершения формирующего эксперимента мы провели контрольный срез, цель которого – определить эффективность использования специально подобранных игровых упражнений как средства развития оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

Для выявления особенностей оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет с ОНР после формирующего эксперимента использовали ту же диагностическую методику, что и на этапе констатирующего эксперимента, которая включает 15 заданий, объединенных в 4 блока:

- исследование зрительного восприятия,
- анализа и синтеза,
- пространственных представлений,
- зрительно-моторной координации.

В контрольном эксперименте принимали участие только дети, имеющие речевую патологию (10 детей 6-7 лет с ОНР).

Представим полученные результаты.

При выполнении диагностического задания 1 «Геометрическое лото», направленного на выявление знания детьми 6-7 лет названия геометрических фигур, основных цветов и их оттенков, умение соотносить форму и цвет, все

дети (100%) правильно выполнили инструкцию и самостоятельно справились с заданием.

С выполнением диагностического задания 2 «Веселые матрешки» (Е.А. Стребелева) (выявление сформированности представлений детей 6-7 лет о величине предметов) также успешно справились все дети (100%). После проведения формирующего эксперимента у детей не возникали трудности в расставлении матрешек по размеру.

С диагностическим заданием 3 «Узнай картинки» (выявление сформированности у детей 6-7 лет целостности восприятия предметов, изображенных пунктирными линиями и контурами) самостоятельно справились все дети. При выполнении этого задания ни один ребенок не ошибся, все детям понравилось обводить пунктирные прямые и выводить рисунок.

С диагностическим заданием 4 «Что задумал нарисовать художник?» (выявление уровня развития у детей 6-7 лет зрительного синтеза) смогли справиться в отведенное время 8 детей (80%). У 2 детей (20%) это задание вызвало трудности в узнавании недостающих деталей из-за ограниченного временного интервала.

Выполнение диагностического задания 5 «Что не дорисовал художник?» (выявление уровня развития у детей 6-7 лет целостности восприятия объектов) не вызвало особых затруднений у детей. Все дети (100%) нашли недостающие элементы изображений.

При выполнении диагностического задания 6 «Запомни картинки» (выявление объема зрительной кратковременной памяти у детей 6-7 лет) у детей не возникло трудностей, все успешно справились с заданием.

Результаты количественного анализа выполнения детьми I блока диагностических заданий представлены в таблице 5.

На основе количественных данных можно сделать вывод, что уровень развития зрительного восприятия у детей 6-7 лет достаточно высокий, при

этом уровень развития зрительного синтеза стал выше по сравнению с данными констатирующего эксперимента.

Таблица 5 – Результаты количественного анализа выполнения детьми

I блока диагностических заданий (исследование зрительного восприятия)

Диагностические задания	Успешность выполнения задания (кол-во детей в %)
Диагностическое задание 1 «Геометрическое лото»	100%
Диагностическое задание 2 «Веселые матрешки»	100%
Диагностическое задание 3 «Узнай картинки»	100%
Диагностическое задание 4 «Что задумал нарисовать художник?»	80%
Диагностическое задание 5 «Что не дорисовал художник?»	100%
Диагностическое задание 6 «Запомни картинки»	100%

По итогам выполнения диагностических заданий II блока, направленных на исследование функций анализа и синтеза у детей 6-7 лет, получены следующие результаты.

С диагностическим заданием 7 «Угадай, что спрятано?» (выявление способности детей 6-7 лет узнавать предметы в условиях графического зашумления) самостоятельно справились 9 детей (90%), и только 1 ребенок (10%) не смог увидеть объекты в условиях графического зашумления.

При выполнении диагностического задания 8 «Фрукты» все дети, участвующие в эксперименте, справились с заданием. Все дети продемонстрировали высокий уровень зрительного анализа способности узнавать предметы (фрукты), наложенные друг на друга.

С диагностическим заданием 9 «Клоун» (выявление уровня развития зрительного синтеза, способности восстанавливать пространственную структуру целого изображения, разбитого на отдельные части) успешно справились 8 детей (80%). 2 детей (20%) испытывали затруднения и

допускали ошибки (не поняли инструкцию, не смогли собрать голову клоуна).

Результаты количественного анализа выполнения детьми II блока диагностических заданий представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты количественного анализа выполнения детьми II блока диагностических заданий (исследование функций анализа и синтеза)

Диагностические задания	Успешность выполнения задания (кол-во детей в %)
Диагностическое задание 7 «Угадай, что спрятано?»	90%
Диагностическое задание 8 «Фрукты»	100%
Диагностическое задание 9 «Клоун»	80%

Т.о., исследование функций анализа и синтеза, показало, что данный компонент оптико-пространственных представлений у детей 6-7 лет сформирован.

По итогам выполнения диагностических заданий III блока, направленных на исследование пространственных представлений детей 6-7 лет, получены следующие результаты.

Большинство детей (90%) справились с диагностическим заданием 10 «Речевая проба Хэда» (выявление умения детей 6-7 лет ориентироваться в собственном теле). Однако 1 ребенок (10%) испытывал трудности: неправильно называл руку, ошибался при определении правой и левой частей своего тела, использовал примеривание сначала на игрушке, затем на себе.

При выполнении диагностического задания 11 «Палочковый тест» (выявление уровня сформированности конструктивного праксиса) особых трудностей у детей не возникло. Все дети справились с заданием самостоятельно.

Наибольшие трудности на этапе констатирующего эксперимента вызвало у детей выполнение диагностического задания 12 «Скажи, где?».

выявляющее уровень сформированности пространственных ориентировок, а именно, расположение предметов в пространстве, относительно других предметов. На этапе контрольного среза с этим заданием справились 7 детей (70%), они ответили на все вопросы правильно, 3 детей затруднялись в ответах и допустили типичные ошибки в правильном обозначении пространственного расположения объектов («около столов», «над столов»).

Результаты количественного анализа выполнения детьми III блока диагностических заданий представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты количественного анализа выполнения детьми III блока диагностических заданий (исследование пространственных представлений)

Диагностические задания	Успешность выполнения задания (кол-во детей в %)
Диагностическое задание 10 «Речевая проба Хэда»	90%
Диагностическое задание 11 «Палочковый тест»	80%
Диагностическое задание 12 «Скажи, где?»	70%

Т.о., можно сделать вывод о достаточной сформированности у детей 6-7 лет пространственных ориентировок.

По итогам выполнения диагностических заданий IV блока, направленных на исследование зрительно-моторной координаций детей 6-7 лет, были получены следующие результаты.

Анализ выполнения диагностического задания 13 «Срисовывание фигур» показал, что у детей достаточно сформированы произвольные формы зрительно-моторной координации, т.к. 8 детей (80%) правильно справились с заданием, 2 детей допускали небольшие погрешности (не точное воспроизведение круга, квадрата).

При выполнении диагностического задания 14 «Графический диктант» (выявление умения детей 6-7 лет внимательно слушать и точно выполнять простейшие указания взрослого, правильно ориентироваться на листе бумаги

в клетку) 7 детей (70%) продемонстрировали высокий уровень. Они правильно и точно воспроизводили узор под диктовку и самостоятельно продолжили. 3 детей (30%) допустили ошибки при продолжении узора (путали лево-право, верх-низ). Это говорит о сложности формирования у детей с ОНР умения определять пространственные отношения элементов графических изображений и зрительно-моторной координации движений.

С диагностическим заданием 15 «Кулак-ребро-ладонь» (выявление умения детей 6-7 лет воспроизводить движения, умения переключаться с одного движения на другое) 9 детей (90%) справились без затруднений. У 1 ребенка (10%) наблюдались небольшие погрешности, но после повторного показа, задания ребенок выполнил правильно.

Результаты количественного анализа выполнения детьми IV блока диагностических заданий представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты количественного анализа выполнения детьми IV блока диагностических заданий (исследование зрительно-моторной координаций)

Диагностические задания	Успешность выполнения задания (кол-во детей в %)
Диагностическое задание 13 «Срисовывание фигур»	80%
Диагностическое задание 14 «Графический диктант»	70%
Диагностическое задание 15 «Кулак-ребро-ладонь»	90%

Данный блок диагностических заданий показал наличие положительной динамики у детей 6-7 лет с ОНР умения определять пространственные отношения элементов графических изображений и зрительно-моторной координации движений.

Уровень оптико-пространственных представлений детей 6-7 лет с ОНР на этапе констатирующего эксперимента характеризовался выраженными нарушениями зрительно-моторной координации и пространственного восприятия. На этапе контрольного среза отмечена положительная динамика

в развитии компонентов оптико-пространственных представлений детей 6-7 лет с ОНР (таб. 9).

Таблица 9 – Сравнительные данные констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы

Диагностические задания	Успешность выполнения задания в % (констатирующий эксперимент)	Успешность выполнения задания в % (контрольный срез)
Диагностическое задание 1 «Геометрическое лото»	80%	100%
Диагностическое задание 2 «Веселые матрешки»	80%	100%
Диагностическое задание 3 «Узнай картинки»	0%	100%
Диагностическое задание 4 «Что задумал нарисовать художник?»	80%	80%
Диагностическое задание 5 «Что не дорисовал художник?»	80%	100%
Диагностическое задание 6 «Запомни картинки»	100%	100%
Диагностическое задание 7 «Угадай, что спрятано?»	70%	90%
Диагностическое задание 8 «Фрукты»	100%	100%
Диагностическое задание 9 «Клоун»	60%	80%
Диагностическое задание 10 «Речевая проба Хэда»	70%	90%
Диагностическое задание 11 «Палочковый тест»	80%	80%
Диагностическое задание 12 «Скажи, где?»	0%	70%
Диагностическое задание 13 «Срисовывание фигур»	0%	80%
Диагностическое задание 14 «Графический диктант»	0%	70%
Диагностическое задание 15 «Кулак-ребро-ладонь»	70%	90%

Следовательно, профилактическая работа с этими детьми по развитию пространственного восприятия и по совершенствованию зрительно-моторной координации с помощью игровых упражнений оказалась эффективной.

Заключение

Проблема несформированности процесса письма – одна из самых значимых и актуальных для школьного обучения, поскольку письмо из цели обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

Анализ изученной нами литературы по проблеме позволил отметить, что авторы в основном связывают дисграфию с нарушениями устной речи. (А.Н. Корнев, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, И.Н. Садовникова, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, Е.А. Логинова, И.В. Прищепова и др.). Исследования последних лет указывают на тесную связь трудностей формирования письма у детей не только с недоразвитием письменной речи, но и с несформированностью невербальных форм психических процессов: оптико-пространственных представлений, слухо-моторных и оптико-моторных координаций, общей моторики и т.д. Существует мнение, что нарушения письма связаны с наследственностью, нарушениями кратковременной и долговременной памяти. Нарушения письма могут иметь и дети без нарушений устной речи.

Отклонения в развитии речи и других психических процессов, характерные для детей с общим недоразвитием речи, определяют трудности в обучении грамоте. Эти трудности в значительной степени определяются особенностями формирования оптико-пространственных представлений. Во многих исследованиях по общей и специальной психологии обращается внимание на трудности овладения грамотой, связанные с нарушением невербальных психических процессов, в частности оптико-пространственного восприятия у детей с общим недоразвитием речи (Л.В. Венидиктова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, Л.Г. Парамонова).

Вместе с тем, по мнению исследователей, эффективность коррекции не очень высокая. В связи с этим, изучение данного вопроса имеет большое практическое значение, так как трудности формирования оптико-

пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи сказываются на овладении многими учебными предметами: письмо, чтение, математика, ручной труд, физкультура, рисование и обуславливают возникновение новых проблем в обучении ребенка (проявлению специфических ошибок на письме). Эти трудности могут переноситься на следующую ступень и проявляться при изучении геометрии, географии, истории и т.д.

Как было изложено выше, при общем недоразвитии речи нарушения чтения и письма сопровождаются отставанием в развитии зрительного восприятия, пространственных представлений, зрительного анализатора и синтеза, зрительно-моторной координации, зрительной памяти. Нами была составлена методика обследования сформированности данных процессов у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи. Данная методика состоит из 15 заданий на исследование функций зрительного восприятия, анализа и синтеза, пространственных представлений, зрительно-моторных координаций. Методика включала задания, разработанные Е.А. Стребелевой (2001), А.Н. Корневым (1997).

Задания предъявлялись 20 детям подготовительных к школе групп, имеющих ОНР, а также не имеющим речевой и зрительной патологии. Форма предъявления заданий индивидуальная. Предполагалось разовое выполнение всех предъявленных заданий.

В результате проведенного констатирующего эксперимента выяснилось, что у половины обследуемых детей 6-7 лет формирование оптико-пространственных функций (оптико-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительно-моторной координации) замедленно и неполно. Учитывая важность уровня сформированности оптико-пространственных функций как одного из показателей степени готовности ребенка к школьному обучению, необходимо, использование специальных приемов коррекции оптико-

пространственных представлений, которые будут способствовать эффективному преодолению имеющихся особенностей.

В результате обследования на констатирующем этапе эксперимента выделилась группа детей с общим недоразвитием речи в количестве 10 человек, имеющая предрасположенность к оптическим нарушениям письменной речи. Для того, чтобы предупредить эти нарушения, мы организовали экспериментальную профилактическую работу. Основным профилактическим средством мы определили игровые упражнения. Мы выбрали и апробировали комплекс игровых упражнений по профилактике оптических нарушений письменной речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

Комплекс подобранных нами игровых упражнений представлен 2 блоками. Игровые упражнения использовались как часть занятия учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателя, а также при проведении режимных моментов (прогулок, в утренние и вечерние часы) для индивидуальной работы с детьми 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

Эффективность данного комплекса игровых упражнений мы определяли в ходе контрольного эксперимента. Уровень оптико-пространственных представлений детей 6-7 лет с ОНР на этапе констатирующего эксперимента характеризовался выраженными нарушениями зрительно-моторной координации и пространственного восприятия. На этапе контрольного среза отмечена положительная динамика в развитии компонентов оптико-пространственных представлений детей 6-7 лет с ОНР.

Следовательно, профилактическая работа с этими детьми по развитию пространственного восприятия и по совершенствованию зрительно-моторной координации с помощью игровых упражнений оказалась эффективной.

Список используемой литературы

1. Ананьев, Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей [Текст] / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1964. – 305 с.
2. Бабаева, Т.И. У школьного порога [Текст] / Т.И. Бабаева. – М. : Просвещение, 1993.
3. Башаева, Т.Н. Развитие восприятия у детей [Текст] / Т.Н. Башаева. – Ярославль : «Академия развития», 1997.
4. Безруких, М.М. Ребенок идет в школу [Текст] / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. – М. : «Академия», 1998.
5. Безруких, М.М. Родничок. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучению письму [Текст] / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. – Тула : «Арктоус», 1997.
6. Безруких, М.М. Ступеньки к школе [Текст] / М.М. Безруких, Т.А. Филиппова. – М. : «Дрофа», 2000.
7. Венгер, Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста [Текст] / Л.А. Венгер. – М. : Просвещение, 1989.
8. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст] / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова [и др.] / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 1998.
9. Выготский, Л.С. Лекции по психологии. Восприятие [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб.: «Союз», 1997.
10. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. Том 2 [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика., 1982.
11. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991.
12. Городилова, В.И. Чтение и письмо [Текст] / В.И. Городилова, М.З. Кудрявцева. – М., 1995.

13. Дьяченко, О.М. Чего на свете не бывает? Для воспитателей детских садов и родителей [Текст] / О.М. Дьяченко, Е.Л. Агаева. – М. : Просвещение, 1991.
14. Ерофеева, Т.И. Математика для дошкольников [Текст] / Т.И. Ерофеева, Л.Н. Павлова, В.П. Новикова – М. : Просвещение, 1992.
15. Ильина, М.Н. Педагогика к школе [Текст] / М.Н. Ильина. – СПб. : «Дельта», 1999.
16. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей [Текст] / А.Н. Корнев. – СПб. : Издательский Дом «М и М», 1997.
17. Лалаева, Р.И. Терминология «Определение и распространенность нарушений чтения у детей» [Текст]. Хрестоматия по логопедии / Р.И. Лалаева. – М. : «Владос», 1997.
18. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма младших школьников [Текст] / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб., 2004.
19. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и пути их коррекции у младших школьников [Текст] / Р.И. Лалаева. – СПб., 2002.
20. Левина, Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей [Текст]. Хрестоматия по логопедии .Т.2 / Р.Е. Левина. – М. : «Владос», 1997.
21. Липакова, В.И. Дидактическое пособие для диагностики состояния зрительно-пространственных функций у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / В.И. Липакова, Е.А. Логинова, Л.В. Лопатина. – СПб., 2000.
22. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии [Текст] / А.Р. Лурия. – М. : Издательство МГУ, 1973. – 212 с.
23. Люблинская, А.А. Очерки психического развития ребенка [Текст] / А.А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 318 с.
24. Метлина, Л.С. Математика в детском саду [Текст] / Л.С. Метлина. – М. : Просвещение, 1977.
25. Михайлова, З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников [Текст] / З.А. Михайлова. – М. : Просвещение, 1990.

26. Основы логопедической работы с детьми [Текст] : Учебное пособие для логопедов. – М., 2005.
27. Парамонова, Л.Г. Подготовка к школе [Текст] / Л.Г. Парамонова, Н.Я. Головнева. – СПб. : «Дельта», 1999.
28. Перова, М.Н. Дидактические игры и упражнения по математике [Текст] / М.Н. Перова. – М. : Просвещение, 1996.
29. Поваляева, М.А. Справочник логопеда [Текст] / М.А. Поваляева. – Ростов-на-Дону, 2001.
30. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи их преодоление у младших школьников [Текст] / И.Н. Садовникова. – М. : «Владос», 1997.
31. Семаго, Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы [Текст] / Н.Я. Семаго // Дефектология. – 2000. – №1.
32. Столяр, А.А. Давайте поиграем [Текст] / А.А. Столяр. – М. : Просвещение, 1991.
33. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма [Текст]. Хрестоматия по логопедии. Т.2. / О.А. Токарева. – М. : «Владос», 1997.
34. Хватцев, М.Е. Алексия и дислексия [Текст]. Хрестоматия по логопедии. Т.2 / М.Е. Хватцев. – М. : «Владос», 1997.
35. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л.С. Цветкова. – М. : Издательство НПО «МОДЭК», 2000.
36. Иванченко, О.В. Развитие оптико-пространственных представлений и графо-моторных навыков у дошкольников [Электронный ресурс] / О.В. Иванченко // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). – СПб. : Свое издательство, 2015. – С. 16-19 // Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8084/>

37. Кравченко, О.Н. Развитие оптико-пространственных представлений как профилактика оптической дисграфии у детей с тяжелым нарушением речи [Электронный ресурс] / О.Н. Кравченко // ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОРТАЛ. Электронный журнал Экстернат. РФ, социальная сеть для учителей, путеводитель по образовательным учреждениям, новости образования // Режим доступа: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/75-correctional/7749-2015-05-06-03-52-05.html>

38. Степанова, И.Г. Развитие оптико-пространственных представлений у дошкольников с ОНР [Электронный ресурс] / И.Г. Степанова // Логопедический портал // Режим доступа: <http://www.logopedy.ru/portal/logoped-literature/logoped-article/180-opp-onr.html>

39. Хасанова, И.Р. Совершенствование оптико-пространственных представлений у детей с ОНР [Электронный ресурс] / И.Р. Хасанова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» // Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/619745/>

Приложение А

Примеры протоколов диагностики (констатирующий эксперимент)

Ребенок: Юля Т., 6,0 лет

Диагноз: ОНР III уровня

Названия заданий	Правильность выполнения задания	Баллы	Примечание
1. «Геометрическое лото»	+	0	выполнила задание после объяснения.
2. «Веселые Матрёшки»	+	0	выполнила задание без затруднений
3. «Узнай картинки»	+	0	увидела все предметы
4. «Что задумал нарисовать художник?»	+	0	справилась с заданием за 20 сек.
5. «Что не дорисовал художник?»	+	0	нашла все недостающие детали
6. «Запомни картинки»	+	0	запомнила все 10 картинок
7. «Угадай, что спрятано?»	+	0	справилась с заданием
8. «Фрукты»	-	3	не увидела все фрукты
9. «Клоун»	-	2	сложила картинку по образцу
10. «Проба Хеда»	+	0	оба задания выполнены правильно
11. «Палочковый тест»	+	0	выполнила без значительных погрешностей и по образцу памяти
12. «Скажи, где?»	+	0	правильно определила положение всех предметов
13. «Срисовывание фигур»	-	2	погрешности при воспроизведении простых фигур
14. «Графический диктант»	+	0	точное воспроизведение узора под диктовку и правильное его продолжение
15. «Кулак-ребро-ладонь»	+	0	воспроизвела задание с 1-ой попытки после 1-ой демонстрации

Общий балл: 7

Средний уровень сформированности

Продолжение приложения А

Ребенок: Антон Б., 6,3 лет

Ребенок без речевой и зрительной патологии

Названия заданий	Правильность выполнения задания	Баллы	Примечание
1. «Геометрическое лото»	-	2	выполнил задание после предварительного показа фигур
2. «Веселые Матрёшки»	+	0	выполнил обе части задания
3. «Узнай картинку»	+	2	не увидел один предмет
4. «Что задумал нарисовать художник?»	+	0	справился с заданием за 20 сек.
5. «Что не дорисовал художник?»	+	0	нашел все недостающие детали
6. «Запомни картинку»	+	0	запомнил все 10 картинок
7. «Угадай, что спрятано?»	+	0	справился с заданием
8. «Фрукты»	+	0	увидел все фрукты
9. «Клоун»	+	0	понял задание и выполнил правильно
10. «Проба Хеда»	+	0	оба задания выполнены правильно
11. «Палочковый тест»	+	0	выполнил без значительных погрешностей и по образцу, и по памяти
12. «Скажи, где?»	+	0	правильно определил положение всех предметов
13. «Срисовывание фигур»	+	0	воспроизведение фигур без грубых погрешностей
14. «Графический диктант»	+	0	точное воспроизведение узора под диктовку и правильное его продолжение
15. «Кулак-ребро-ладонь»	+	0	воспроизвел задание с 1-2-ой попытки после 1-ой демонстрации

Общий балл: 4

Высокий уровень сформированности

Продолжение приложения А

Ребенок: Инна Ж., 6,8 лет.

Диагноз: ОНР II уровня

Названия заданий	Правильность выполнения задания	Баллы	Примечание
1. «Геометрическое лото»	–	2	выполнила задание после предварительного показа фигур
2. «Веселые Матрёшки»	–	2	выполнила 1-ую часть задания, 2-ую затруднялась
3. «Узнай картинки»	–	2	не увидел один предмет
4. «Что задумал нарисовать художник?»	–	2	справилась с заданием за 30 сек.
5. «Что не дорисовал художник?»	+	0	справилась с заданием
6. «Запомни картинки»	+	0	запомнила все 10 картинок
7. «Угадай, что спрятано?»	+	0	нашла все недостающие детали
8. «Фрукты»	+	0	увидела все фрукты
9. «Клоун»	+	0	поняла задание и выполнила правильно
10. «Проба Хеда»	+	0	оба задания выполнены правильно
11. «Палочковый тест»	+	0	выполнила без значительных погрешностей и по образцу, и по памяти
12. «Скажи, где?»	–	3	допустила 3 и более ошибок
13. «Срисовывание фигур»	–	3	грубое искажение фигур
14. «Графический диктант»	–	3	ошибки под диктовку и в продолжении узора
15. «Кулак-ребро-ладонь»	+	0	воспроизвела задание с 1-2-ой попытки после 1-ой демонстрации

Общий балл: 17

Низкий уровень сформированности

Приложение Б

Комплекс физминуток на развитие пространственных ориентировок

Стойкий оловянный солдатик

На одной ноге, постой-ка,
Будто ты солдатик стойкий.
Ногу левую к груди,
Да смотри не упади.
А теперь постой на левой,
Если ты солдатик смелый.

Косари

Тишина стоит вокруг,
Вышли косари на луг.
Взмах косою вправо-влево.
Кончил дело – гуляй смело.
(Стоя выполнять движения вправо, влево прямыми руками).

Зарядка

На зарядку солнышко поднимает
нас,
Поднимаем руки мы по команде:
«Раз!»
А над нами весело шелестит листва
Опускаем руки мы по команде:
«Два!»

Теплоход

От зеленого причала
(встать из-за парт)
Оттолкнулся теплоход
Раз, шагнул назад сначала
(шаг назад)
А потом шагнул вперед *(шаг вперед)*
И потом поплыл по речке,
(волнообразные движения руками)
Набирая полный ход
(ходьба на месте).

Клен

Ветер тихо клен качает,
(ноги на ширине плеч руки за голову)
Вправо, влево наклоняет:
(наклоны туловища влево, вправо)
Раз – наклон
И два наклон,
Зашумел листвою клен.

Мельница

Наклоняемся вперед,
Руки в стороны,
Ветер дует, завывает,
Нашу мельницу вращает.
Раз, два, три, четыре –
Завертелась, закружилась.
*(Исходное положение – стоя, ноги врозь.
Наклониться – руки в стороны.
1 – правой рукой коснуться пола – левая
назад в сторону.
2 – левой рукой коснуться пола – правая
назад.)*

Буратино

Буратино потянулся,
Раз нагнулся, 2 нагнулся,
Руки в стороны развел,
Ключик, видно, не нашел.
Чтобы ключик нам достать,
Надо на носочки встать.

Ладони

Ладони вверх,
(сидя за столом, руки на столе)
Ладони вниз
Ладони на бочок
И скажем в кулачок.

Часы

Смотри скорей, который час:
(стоя руки на поясе наклоны в стороны)
Тик-так, тик-так, тик-так!
Налево – раз! Направо – раз!
Мы тоже можем так.

Аист

Аист, аист длинноногий,
Покажи домой дорогу,
Аист отвечает:
– Топай правою ногой,
– Топай левою ногой,
Снова – правою ногой,
Снова левою ногой,
После – правою ногой.
Вот тогда придешь домой.

Зарядка

Мы сегодня рано встали
(встать, ходьба на месте.)
И зарядку делать стали.
Руки вверх! Руки вниз!
(поднять руки вверх, опустить руки)
Влево, вправо повернись!*(повороты)*
А теперь всем детям встать,
Руки медленно поднять,
(поднять медленно руки)
Пальцы сжать, потом разжать
(пальцы сжать в кулак, разжать)
Руки вниз и так стоять,
(опустить руки вниз)
Раз – согнуться, разогнуться,
(наклон вперед, выпрямиться).
Два – высоко подтянуться,
(подтянуться на носках).
Три – в ладоши три хлопка
Головою три кивка
На четыре – руки шире,
(руки в стороны)
Пять, шесть – тихо сесть
(сесть, кисти рук сжать в кулаки)
Семь, восемь – лень отбросим
(резко разжать кисти, сбросить «лень»)
Все проснулись на зарядке, Настроение в порядке.

