

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра коррекционной педагогики

ЕГОРОВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПРОФИЛАКТИКА ОПТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ  
6-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. Кафедрой коррекционной педагогики

к.п.н., доцент Беляева О.Л.



12\_ мая 2020 \_\_\_\_\_

Научный руководитель

к.п.н., Проглядова Г.А. \_\_\_\_\_



12 мая 2020 \_\_\_\_\_

Дата защиты 19.06.2020 г. \_\_\_\_\_

Обучающийся Егорова Е.Н.

12 мая 2020 \_\_\_\_\_



Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск 2020

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|   |    |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ .....  | 3  |
| Глава 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ .....                            | 7  |
| 1.1 Формирование оптико-пространственных функций в онтогенезе.....  | 7  |
| 1.2 Особенности формирования оптико-пространственных функций у детей с ОНР .....                              | 13 |
| 1.3 Обзор методов и приемов, направленных на формирование оптико-пространственных функций у детей с ОНР ..... | 19 |
| Вывод по главе 1.....   | 27 |
| Глава 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ .....  | 29 |
| 2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента .....   | 29 |
| 2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента .....   | 44 |
| 2.3 Методические рекомендации, направленные на профилактику нарушений оптико-пространственных функций .....   | 54 |
| Вывод по главе 2 .....  | 64 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....  | 66 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....  | 68 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ .....  | 74 |

## ВВЕДЕНИЕ

Письменная речь развивается при взаимодействии различных высших психических функций, таких как речь, память, зрительное, слуховое восприятие и предметные действия. Каждый этап процесса письма протекает на основе умений и навыков пространственного ориентирования, которые должны сформироваться к старшему дошкольному возрасту при полноценном развитии ребенка.

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

Оптические нарушения письменной речи, связаны с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа, синтеза, пространственных представлений, зрительной памяти и проявляются в утере обобщенного оптического образа буквы, обозначающего конкретный звук: графема в этом случае перестает выполнять функцию обозначения определенного звука.

Во второй половине двадцатого столетия появляется нейропсихологическое направление (А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, Т.В. Ахутина, А.В. Семенович, Л.С. Цветкова и др.), в котором механизмы письма рассматриваются с позиций нейрофизиологии. Представители этого направления считают, что дисграфия у старших дошкольников может быть результатом нарушения любого из компонентов, составляющих структуру письма.

Из этого следует, что от уровня сформированности оптико-пространственных представлений зависит степень готовности ребенка к школьному обучению и, в частности, готовности к усвоению им зрительных образов букв. Особенно часто трудности в овладении зрительно-пространственных представлений отмечаются у детей с различной речевой патологией, у которых нарушения гнозиса значительно шире, чем у детей с нормальным речевым развитием. Нарушения в формировании письменной речи препятствуют успешному обучению ребенка, эффективной школьной адаптации,

часто вызывает болезненные психические реакции, отклонения в формировании личности ребенка.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), требует создание условий в образовательных организациях, реализующих основную образовательную программу начального общего образования для эффективного развития речевого и психического здоровья детей. Одной из целей создания необходимых условий является своевременная направленная помощь детям с общим недоразвитием речи.

Многие авторы (Т.В. Ахутина, М.М. Безруких, И.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Г.А. Каше, В.А.Ковшиков, Р.Е.Левина, Л.В.Лопатина, Т.Б.Филичева, Л.С. Цветкова, Г.В.Чиркина и др.), рассматривающие особенности формирования компонентов речи у детей с ОНР III уровня описывают трудности усвоения пространственных представлений, зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза, зрительной памяти. Из этого следует, что для более высокого уровня развития психических процессов у детей с речевой патологией необходимы ранние профилактические действия на начальных этапах развития данных психических процессов.

*Актуальность* данной работы заключается в создании необходимых условий и профилактических мер по предупреждению оптических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи ОНР III уровня.

*Цель исследования:* разработка методических рекомендаций, с учетом выявленных особенностей формирования оптико-пространственных функций у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

*Объект исследования:* оптические нарушения у старших дошкольников.

*Предмет исследования:* особенности сформированности оптико-пространственных функций у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

*Задачи:*

1. проанализировать психолого-педагогическую, логопедическую, медицинскую литературу по проблеме исследования;

2. выявить особенности и уровни сформированности оптико-пространственных представлений у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня;
3. разработать методические рекомендации для развития оптико-пространственных представлений у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня

*Гипотеза* - мы предполагаем, что у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня будет выявлена предрасположенность к возникновению оптической дисграфии – возникающей на основе слабой сформированности зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза, зрительной памяти, нарушение ориентировки в схеме собственного тела.

Методологическая основа исследования нашей работы основана на положениях общей и специальной психологии и педагогики:

- о понимании письма, как сложного психического процесса, для успешного овладения которым необходим достаточный уровень познавательного и речевого развития, сохранность анализаторных систем (Т.В. Ахутина, М.М. Безруких, О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, и др.);

- о единстве законов развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, и др.);

- комплексный подход к организации профилактической и коррекционной работы с детьми имеющими отклонения в развитии речи (Л.С. Волкова, Р.Е. Левина и др).

Теоретической значимостью данной работы по нашему мнению является анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования методов направленных на профилактику оптических нарушений у детей с ОНР III уровня. Нами были изучены и проанализированы методы и приемы по профилактике оптических нарушений.

Мы считаем, что практической значимостью данной работы является изучение методических рекомендаций и подбор комплекса упражнений для

профилактики оптических нарушений у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня, участвовавших в констатирующем эксперименте. Разработанный нами комплекс упражнений может использоваться в логопедической работе.

База исследования: муниципальное казенное детское образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №5 «Ладушки» пгт Козулька Козульского района Красноярского края, дошкольники 6-7 лет.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, методических рекомендаций, заключения, списка использованных 60 источников, 2 приложений, проиллюстрировано 7 таблицами и 5 гистограммами.

# ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1.1 Формирование оптико-пространственных функций в онтогенезе

По мнению ученого Л.С. Выготского 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 [14].

Выполнение таких сложных технических навыков, как письмо и чтение, возможно лишь при совместной работе функциональной системы ряда мозговых структур, каждая из которых имеет свою функцию и обеспечивает то или иное условие (компонент) формирования процесса письма или чтения.

По результатам исследования многих отечественных ученых (Т.В. Ахутина, М.М. Безруких, А.Н. Корнев, и др.) процесс формирования оптических и пространственных представлений является базисным для основы формирования ВПФ (Высших Психических Функций).

С точки зрения нейропсихологического подхода (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Л.С. Цветкова и др.), высшие психические функции (ВПФ) рассматривались как сложная система, состоящая из многоуровневого иерархического строения. С помощью непосредственной межполушарной связи в коре головного мозга, формируются речевые и зрительные компоненты, каждый из которых имеет особое значение для формирования определенных операций входящих в оптико-пространственные функции.

Давайте разберём, что же такое оптико-пространственные функции, из чего они состоят и как формируются в онтогенезе. Под оптико-пространственными

функциями подразумевается отражение объективно-существующего окружающего пространства, которое включает в себя восприятие формы, цвета, величины взаимного расположения объектов, рельефа, удаленности, направления[44].

Оптико-пространственные функции включают в себя зрительный гнозис, зрительную память, зрительный синтез и анализ, пространственные представления.

Рассмотрим более подробно каждую из составляющих зрительно-пространственных функций.

Зрительный гнозис является наиболее важным для ориентации окружающей действительности. С помощью зрительного гнозиса человек различает предметы.

Зрительную память Р.С. Немов связывает с сохранением и воспроизведением зрительных образов. На нём основан, в частности, процесс запоминания и воспроизведения материала: то, что человек зрительно может себе представить, он, как правило, легче запоминает и воспроизводит [37].

Автор Л.Г. Парамонова описывает и раскрывает у старших дошкольников такие понятия как «зрительный анализ и синтез». Под анализом понимается умение мысленно расчленить предмет (в том числе и буквенный знак) на составляющие его отдельные части или элементы, что позволяет более детально, более внимательно рассмотреть этот предмет, заметив все даже самые мелкие отличительные его признаки. Именно это и важно при различении сходных букв. Под синтезом же понимается умение объединить отдельные части предмета в единое целое, составить целостный образ предмета (буквы). Процессы анализа и синтеза обычно выступают в единстве, дополняя друг друга. Они играют очень важную роль и в формировании у ребёнка пространственных представлений [40].

Следующий автор И.И. Мамайчук полагает, то, что под ориентировкой в пространстве подразумевается «способность детей устанавливать собственное местоположение среди находящихся вокруг его объектов и предметов, направленность предпочтительного перемещения, обнаруживание объектов либо предметов, к каким он устремляется. Ориентировка в пространстве подразумевает

под собой развитие познавательной деятельности с помощью взаимодействия высших психических функций - мышление, восприятие, память, речь» [35].

В процессе зрительного восприятия, по мнению Л.С. Цветковой, 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, смысловых признаков [58].

«Механизмы восприятия пространства наиболее поздние филогенетически по сопоставлению с механизмами восприятия зрительного, они интегрируют соответствующую информацию о пространстве, приобретенную также от слуховой, вестибулярной, а также кинестетической анализаторных систем.

По утверждению автора М.М. Безруких, дошкольники старшего возраста не только умеют классифицировать, обобщать и т.д. но и ориентироваться в таких сложных понятиях, как пространство и время. Перед поступлением в школу ребенок накапливает определённый запас специальных, необходимых для успешного обучения в школе представлений. Дети научаются различать расположение предметов в окружающем их пространстве (вверху, внизу, над, под, слева, справа, сзади, сбоку и т.д.), различают основные геометрические фигуры (квадрат, прямоугольник, треугольник, круг, овал), сопоставляют величину предметов, цвет, выделяют необходимые характеристики предметов, а так же знакомы с такими значениями как часть и целое, больше, меньше, поровну. Параллельно протекает формирование о пространственном представлении фигур на плоскости. К концу старшего дошкольного возраста дети одновременно выполняют различные операции сравнения, представления, классификации,

выделения. Развивается мелкая и крупная моторика. Когда дети рисуют, движения руки становятся более правильными, чёткими, дифференцированными. При этом Безруких М.М. утверждает, что зачастую при овладении зрительно-моторными координациями и оптико-пространственными представлениями большие трудности испытывают леворукие дети [5].

Как замечает Н.Г. Манелис, «к семи годам у детей образуется формирование трёх форм пространственных представлений: пространственные признаки предметов (величина, форма), пространственные отношения среди предметов, направленности в пространстве» [36].

Зрительное освоение пространства протекает постепенно, Н.В. Дубровинская выделяет последующие уровни:

1. Представления о пространстве своего тела. Ребёнок вначале овладевает навыком ориентироваться на своем лице: нос, глаза и т.д. В последующем появляется разграничение в правой, левой руке, в схеме собственного тела.

2. Представления о пространстве объектов. Первоначально ребёнок ориентируется в горизонтальном положении сзади, спереди, области вертикальной оси: под, на, далее в горизонтальной плоскости:, а также уже после – по направленности вправо/влево;

3. Пространство речи также языка. Наблюдается два подуровня: использование и понимание в речи слов и предлогов, означающих «физическое пространство», а после, такие как квазипространственные понятия – языковая и компетентность ребёнка (правильное использование окончаний, предлогов, падежей, правильный порядок слов в предложении и т.д.);

4. Пространство межличностных отношений» [42].

Становление оптико-пространственных функций начинает проявляться уже с первых дней жизни и формируется длительное время в процессе развития ребенка. Уже после рождения ребёнок замечает вокруг себя движущиеся предметы, вытягивая по направлению к ним руку, поворачивает голову в сторону зрительно образа. Так подключается зрительный контроль, создавая всё более сложные формы интеграции внутренней и внешней кинестетической

информации. Пространственные функции развиваются под влиянием всестороннего развития ребёнка. Ребёнок постепенно обучается ползать, а затем сидеть и ходить, при этом он лучше ориентируется в окружающем его пространстве, расширяя зону ближайшего развития. Во время манипуляции с предметами у ребёнка подключаются кинестетические и зрительные, слуховые ощущения. Всё это объединяется в комплекс важнейших межполушарных взаимодействий, для развития восприятия, ориентировки в пространстве. Если же по какой либо причине развитие двигательных функций ребенка задерживается, то и целостно нарушается развитие пространственных функций. Во время физиологического развития, ребенок, сначала повторяя за взрослым, начинает различать и обозначать предметы в расположенном от него пространстве, а затем постепенно начинает различать собственное пространственное перемещение. Осваивая пространственные конструкции, ребенок формирует понятия от простых к более сложным конструкциям, постепенно накапливая речевой опыт. При нормальном развитии, уже к шести годам у детей оказываются достаточной сформированными «зрительный и пространственный гнозис», которые развиваясь, формируют ряд других психических функций [33].

Проанализировав выше изложенное мы пришли к выводу, что формирование оптико-пространственных функций протекает постепенно, соблюдая определённую онтогенетическую последовательность, с учетом психофизиологических механизмов, закономерного формирования навыков, а также механизмов их развития в процессе обучения.

## 1.2 Особенности формирования оптико-пространственных функций у детей с ОНР

По мнению автора Л.С. Волковой под понятием общее недоразвитие речи подразумеваются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. [11].

Неполноценная сформированность оптико-пространственных функций таких как: зрительный гнозис, зрительную память, зрительный анализ и синтез, пространственные представления, обуславливается недоразвитием у детей старшего дошкольного возраста зрительных систем коры головного мозга, приводящая к оптической дисграфии. Нарушение работы зрительного анализатора проявляется в нарушении целостного восприятия, зрительной памяти, дифференцированных зрительных представлений. Это влечёт за собой затруднение операций запоминания и узнавания графических символов (букв). При написании букв на письме оптически сходные символы смешиваются, присутствуют ошибки «зеркального» написания букв, цифр, изменяется структура слова и предложения. ОНР так же может наблюдаться и при наиболее сложных формах речевой патологии.

Причины возникновения ОНР могут быть различны, среди них часто встречаются инфекции и интоксикации матери во время беременности, ранний и поздний токсикоз, несовместимость группы крови матери и плода, патологии натального периода, заболевание ЦНС и травмы мозга в первые годы жизни ребёнка[22; 28].

Наиболее стойким и сложным вариантом является ОНР обусловленное ранним поражением мозга, возникшее во время родов или раннего развития ребенка. У детей имеются типичные проявления, указывающие на системные нарушения речевой деятельности:

1. Более позднее начало развития речи(3-4 или 5 лет) первые слова ОНР I уровня;

2. Речь аграмматична, недостаточно фонетически оформлена;
3. Экспрессивная речь отстаёт от эмпрессивной, т. е. ребёнок, понимая обращенную к нему речь, не может правильно озвучить свои мысли.
4. Речь детей с ОНР малопонятна.

В 1969 году Р.Е. Левиной была составлена периодизация ОНР. В основу периодизации были положены параметры отражающие степень нарушения речевых структур и камуникативных функций. Периодизация даёт понятие о закономерностях способствующих к переходу от низких уровней к более высокому уровню речевого развития. Проявление более высокого речевого уровня определяется обретением новых языковых возможностей [28].

Также автор выделила 3 уровня речевого развития, которые отражают типичное состояние компонентов языка детей с ОНР. В 2006 году Т.Б. Филичиной, Г.В. Чиркиной, Т.В. Тумановой был выделен 4 уровень ОНР [55].

Проанализируем формирование оптико-пространственных функций у детей 6-7 лет с ОНР. Инновационные изучения подтверждают то, что в психолого-педагогической литературе исследованию зрительного восприятия придаётся огромное значение. Особенно существенная значимость зрительного восприятия для человека обуславливается тем, что огромная доля данных до 90 % поступает в частности через данную модальность [1]. Между тем при изыскании элементов проблем обучения анализу формирования зрительно-пространственных функций не каждый раз уделяется довольное внимание.

Исследования Безруких М.М. продемонстрировали то, что примерно 30 % детей 7 лет обладают нарушениями либо дефицитом зрительно-пространственного восприятия, какие усложняют процесс изучения ребенком букв, цифр, этим самым затрудняется первоначальный этап обучения письму [5].

К следующим выводам приходит Л.С. Цветкова. Автор делает заключение о том, что при совокупном недоразвитии речи намного более простые, рано

формирующиеся в онтогенезе уровни зрительного восприятия, к примеру, опознание определенных предметов, не страдают.

Особо нарушенными становятся намного более высокие уровни зрительного восприятия. Данное нарушение выражается в сложностях систематизации по форме, величине, цветовому восприятию. При восприятии отмечаются нарушения в выделении значимых особенностей и соскальзывание на случайные, незначимые [58].

Формирование пространственных представлений и пространственной лексики заключается в деятельности ребенка, которая определяет конфигурацию, размеры, местоположения и передвижения предметов вокруг собственного тела, относительно окружающих элементов. Пространственные представления ребенка играют большую роль в его взаимодействии с окружающей средой, являются необходимым условием его идентификации.

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 [36; 45]. Это связано с системным характером психического развития, обусловленностью развития речевых и неречевых психических процессов. Поэтому у детей с ОНР, при котором нарушается становление всех компонентов речевой системы (фонетики, лексики, грамматики), отмечаются нарушения оптико-пространственных функций.

При исследовании структур сознания и 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 [25].

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 [36]. 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 [28].

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.

Также она определила, что данные ошибки связаны не только с недостаточным развитием зрительного восприятия, а также и с недоразвитием оптико-пространственных представлений, которые необходимы в речи.

При диагностике детей младшего школьного возраста с ОНР автор выявила, что дети этой группы в основной массе случаев владеют низким уровнем формирования буквенного гнозиса: они с трудом разграничивают обычное и зеркальное правописание букв, не узнают буквы, положенные друг на друга, у них отмечаются проблемы в назывании и сопоставлении букв, схожих графически, а также даже в назывании букв печатного шифра которые были представлены детям в хаотичном порядке [28].

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

Оптические ошибки письма. Возникновение данных ошибок письма связано с неухоением образов оптически сходных букв, таких как с-е, с-о и т.д. И.Н.

Садовникова 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 [44].

Пространственные трудности являются одной из причин нарушения развития процессов чтения и письма у детей, для которых необходим высокий уровень сформированности зрительно-пространственных представлений, слухомоторной и зрительно-моторной координации [20; 26; 44].

Наблюдая разнообразие нарушений пространственных представлений дошкольников с ОНР, А.В. Семенович 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 [50].

С помощью нейропсихологического анализа А.Р. Лурия 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 [30]. 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 затылочно-теменных участков коры головного мозга, отвечающих за пространственный анализ и синтез). В русском алфавите 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 [28].

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 [20; 57].

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, 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 Обзор методов и приёмов, направленных на формирование оптико-пространственных функций у детей с ОНР**

Для успешного овладения письмом у старших дошкольников с ОНР необходимо создать на начальных этапах формирования навыков письма эффективные условия для их развития. У детей склонных к трудностям формирования навыков письма отмечается низкая, неустойчивая работоспособность, повышенная психическая и физическая истощаемость, низкий уровень когнитивной сферы деятельности, неустойчивое внимание и т.д. Все это обусловлено возрастной несформированностью регуляторных структур ствола мозга возникающих у дошкольников 6-7 лет.

Существует ряд методик разработанных отечественными учеными, которые направлены на раннюю диагностику, коррекцию и профилактику по преодолению оптических нарушений. Из-за несформированности оптико-пространственных функций ребенок имеющий недоразвитие речи не может правильно воспринимать учебную программу в начальной школе. Для того что бы избежать отягощающих вторичных нарушений необходимо уже в дошкольном возрасте начинать проводить профилактические меры по преодолению оптических нарушений у дошкольников [1; 3; 6; 27; 45; 49; 58].

Так, например М.М. Безруких утверждает, что несформированность психических процессов у дошкольников 6-7 лет приводит к дезадаптационным рискам школьных трудностей, в том числе и к оптическим нарушениям. Большое внимание автора уделяется таким рискам как:

- несформированность организации деятельности, что в свою очередь зависит от незрелости регуляторных структур мозга (это дети, пришедшие в первый класс в возрасте 6 лет);
- несформированность регулирующей функции речи;
- слабая моторика, обусловленная несформированностью нервно мышечной регуляции;

- несформированностью оптико-пространственных функций связанных с незрелостью мозговых систем контроля регуляции деятельности;
- несформированность слухо-моторных и зрительно-моторных координаций, обусловленное незрелостью интегративной деятельностью мозга;
- леворукость ребенка;
- неадекватные программы и условия обучения.

К сожалению, все перечисленные риски, имеют прямую угрозу психическому и физическому здоровью ребенка, если их вовремя не диагностировать и не начать адекватные профилактические меры по их устранению.

Автор утверждает, что при своевременной дошкольной диагностике (за год до школы) выявление факторов риска значительно сократит дезадаптацию и снизит школьные трудности, формируя все стороны развития дошкольника.

Методика включает в себя системную комплексную диагностику развития ребенка на начальном этапе дошкольного образования (5-6 лет), а так же диагностика старших дошкольников (6-7 лет) выявляющая уровень готовности к школьному обучению, выбор оптимальной программы обучения с учетом индивидуального развития ребенка, его психического и физического здоровья.

В комплексной методической диагностике мы подробнее остановимся на диагностике зрительно-пространственного восприятия, которая включает в себя следующую серию заданий:

- способность классифицировать и выделять фигуры, предметы, буквы, цифры по предъявляемым стимулам (размер, форма, цвет и д.р.);
- умение копировать фигуры, буквы, цифры, оптические характеристики элементов (размер, направление всех штрихов и элементов.);
- способность находить часть от целого, конструировать фигуры по образцу (схеме) из деталей;
- способность различать пространственное расположение фигур и деталей в пространстве и на плоскости (над, под, за, в и т.д.);

- срисовывание (копирование) простых геометрических фигур, их сочетание, пересекающиеся линии, с соблюдением размеров, соотношении и направление штрихов.

Как утверждает М.М. Безруких проведение комплексной системной диагностики развития необходимо для того что бы разработать индивидуальные адаптивные программы развития для старших дошкольников, а так же для обеспечения определения «готовности» к школьному обучению и выбору оптимальной стратегии и тактики обучения (программы образования).

Диагностический материал разработан с учетом зоны ближайшего развития, содержит все необходимые компоненты для комплексной оценки уровня развития дошкольника [5]

Методика развития оптико-пространственных функций, описанная Л.С. Волковой, включает в себя коррекционно-профилактическую работу по следующим направлениям:

1. развитие зрительного гнозиса;
2. развитие зрительного мнезиса;
3. формирование пространственных представлений;
4. развитие зрительного анализа и синтеза.

Для развития зрительного гнозиса в методике Волковой Л.С. используются упражнения на называние контурных изображений и предметов в разных зашумленных позициях. Также задания на нахождение заданной буквы среди ряда других букв, сравнение написания букв печатным и рукописным шрифтом, различение написанных букв в условиях различной зашумленности.

Также в методике уделено особое внимание развитию представлений старших дошкольников о форме, цвете, величине, соотносению форм фигур с реальными предметами.

Для развития зрительного восприятия в методике используются такие дидактические игры, как «Чего не стало?», «Что изменилось?», «Продолжи логический ряд» и т.д.

В пространственную ориентировку входят ориентировка в окружающем пространстве и ориентировка в собственном теле. Развитие ориентировки в собственном теле строится по следующей схеме: определение пространственного расположения предметов по отношению к самому себе, определение пространственного расположения предметов, находящихся слева и справа, определение пространственных связей между 2 – 3 предметами, изображениями.

Особо важным в методике, по мнению автора, является нахождение пространственного отношения фигур и букв. Для этого предлагается набор карточек с геометрическими фигурами и с заданиями к ним. Приведем примеры:

1. написать буквы справа или слева от вертикальной линии;
2. положить круг, справа от него квадрат, от него слева поставить точку;
3. по речевой инструкции поставить точку, ниже – крестик, справа от точки – круг;
4. определить стороны предмета, пространственные соотношения элементов букв, графических изображений.

На данном этапе также параллельно проводят работу над развитием зрительного анализа и синтеза букв на составляющие элементы, выделением графического сходства элементов букв.

Очень важно включать в коррекционную работу упражнения по дифференциации и уточнению оптических образов смешиваемых букв в определенной последовательности: дифференциация изолированных букв, дифференциация букв в слогах, в словах, в предложениях, в тексте.

В коррекционном процессе данной методики особое внимание уделяется сравнению схожих по оптическим признакам букв с опорой на различные анализаторы [11].

С помощью нейропсихологического подхода А.Н. Корнев разработал методику по профилактике дисграфии, а также оптико-пространственных представлений. Изначальная профилактика оптических нарушений состоит в устранении главных этиологических причин, имеющих отношение к процессам формирования навыков письма [22].

В систему профилактики входят следующие мероприятия:

- меры по предупреждению анте и перинатальной патологии плода и новорожденного;
- меры по уменьшению соматической и инфекционной заболеваемости детей в первые годы жизни;
- раннее диагностирование и своевременное лечение перинатальной, а также церебральной патологии;
- раннее выявление и исправление нарушений формирования речи у детей;
- подбор соответственных методов преподавания грамоте при наличии билингвизма у ребенка;
- работа с семьями детей, не посещающих детский сад и неблагополучными семьями: организация «школ» для отца с матерью с преподаванием приемов подготовки детей к школе, формирования у него важных сенсомоторных и речевых способностей.

Дети с нарушением оптико-пространственных функций с трудом усваивающие навык чтения, фундаментом какого считается синтез звуков, в одно и тоже время с главным образом аналитическим навыкам – письмом. У этих детей тот и другой навыка в некоторых случаях взаимодействуют друг с другом. Так же автор говорит о том, что целесообразно у детей, имеющих предрасположенность к оптическим нарушениям начинать обучение чтению с опережением, еще в дошкольном периоде, а письму позднее, в школе.

Автор методики разработал схему профилактических мер направленных на профилактику оптических нарушений:

развитие зрительного восприятия и пространственных представлений, зрительного синтеза и анализа, зрительной памяти, зрительно-моторной координации.

Так же во вторичную профилактику детей с речевой патологией входит своевременное выявление детей, которые находятся в группе риска:

- с чередой перинатальных и постнатальных вредностей;

- с поздним, а также аномальным развитием устной речи;
- с задержкой психического становления;
- с выраженной незрелостью изобразительных способностей;
- с билингвизмом;

Выявление детей с данной симптоматикой необходимо провести до начала обучения в школе. Процесс усовершенствования оптико-пространственных представлений у детей с ОНР очень важно комбинировать с коррекционно-развивающей работой учителя-логопеда. Чем отягощенней нарушения речи у ребенка, тем лучше ему все пропустить через свои ощущения: пощупать, увидеть, неоднократно попробовать и воспроизвести [22].

Приведём ещё один пример нейропсихологического подхода диагностики развития зрительно вербальных функций. Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева при проведении диагностических методик выявили трудности в развитии оптико-пространственных функций у старших дошкольников и младших школьников с речевой патологией, а это, по данным авторов, 15-20% детей в возрасте от 5 до 9 лет.

Сама методика состоит из нескольких методических комплексов:

1. идентификация зрительных изображений;
2. нахождение вербализуемых различий;
3. воссоздание целостного образа из частей;
4. сенсibilизированные задания на зрительный гнозис— используются различные способы зашумления.

В коррекционно-развивающей работе авторы придерживаются принципа «лучше меньше, да лучше», организуют материал по тематическому признаку (игрушки, домашние животные, посуда и т.д.), а так же по перцептивному (выделение ведущих признаков предмета).

В методике авторы используют перцептивное моделирование для развития оптико-пространственных функций как один из самых важных в пособии. С помощью специальных заданий ребенок может без особого труда научиться

анализировать части, выделяя ведущие признаки формы, объединяя их в единый образ предмета.

Приведем примеры нескольких заданий направленных на развитие зрительно вербальных функций с помощью перцептивного моделирования:

- составление изображения из двух половинок;
- нахождение недостающей детали название и дорисовывание детали;
- дорисовывание симметрических половинок (это задание является более сложным);
- выделение частей предметов;
- называние целых предметов и их частей и т.д.

Путь развития оптико-пространственных функций у детей 6-7 лет зависит от онтогенетических признаков и предполагает последовательно-параллельное включение следующих типов работы:

- ориентировка тела в пространстве и вербализация;
- ориентировка в собственном и окружающем пространстве тела, и его перемещения в пространстве;
- пространственные перемещения других предметов;
- ориентировка на листе бумаги, овладение геометрическими фигурами, цифрами, буквами;
- формирование квазипространственных функций в речи.

По утверждению авторов данной методики, решение поставленных коррекционных и профилактических задач осуществляется на разных уровнях и сложности игрового материала.

Разработанные методические комплексы содержат различные задания, включающие в себя конструирование, компьютерные игры, задания, направленные на ориентирование на листе бумаги, рабочей строки и клетки, овладение геометрическими фигурами, буквами, цифрами [1; 4].

Для профилактики оптических нарушений Е.В Мазанова разработала пособия для детей 6-9 лет. В пособия входят различные методические рекомендации, тетради с заданиями, конспекты фронтальных коррекционных

занятий, а также два индивидуальных рабочих альбома для выполнения различных заданий самим ребенком. Эти пособия также предназначены для логопедов, воспитателей детских садов коррекционной направленности. Представленные пособия составлены с учетом методических требований и являются сгруппированным автором эмпирическим материалом. Таким образом, с помощью систематизированного практического материала удастся преодолеть имеющиеся нарушения речи, а так же сформировать необходимые предпосылки письменной речи, а именно оптико-пространственные представления [32].

При определении стратегии профилактики для каждого ребенка индивидуальной педагогической направленности в логопедической работе учитывается анализ результатов обследования. Данная коррекционно-профилактическая работа проводится с учётом принципа комплексности, обходного пути, «зоны ближайшего развития», симптоматики и степени выраженности нарушений в развитии высших психических функций (ВПФ), отвечающих за формирование письменной речи, а также патогенетического и онтогенетического принципа.

Для проведения эффективной профилактической работы с детьми, логопеду нужно учесть ранние сроки начала логопедической работы, комплексность мероприятий, направленных на развитие оптико-пространственных функций.

Необходимо своевременно подключить к выполнению домашних заданий родителей.

Логопедическая работа по формированию зрительно – пространственных функций должна проводиться в следующих направлениях:

- 1) развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса), в том числе и буквенного;
- 2) уточнение и расширение объёма зрительной памяти (развитие зрительного мнезиса);
- 3) формирование пространственного восприятия и представлений;
- 4) развитие зрительного анализа и синтеза;

5) формирование речевых обозначений зрительно – пространственных отношений;

6) дифференциация смешиваемых букв изолированно, в слогах, словах, предложениях, текстах.

В процессе логопедической работы по развитию пространственных представлений необходимо учитывать особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе, психологическую структуру оптико- пространственного гнозиса и праксиса, состояние пространственного восприятия и пространственных представлений у дошкольников 6-7 лет [19].

Из проанализированной нами психолого-педагогической литературы мы выяснили, что главным фактором по предупреждению нарушения письменной речи является необходимость выявить на более ранних сроках несформированность предпосылок письменной речи, а именно на каком уровне сформированы оптико-пространственные функции.

Наиболее результативной мерой, позволяющей предупредить формирование данных расстройств, представляет собой профилактика.

### **Вывод по главе 1.**

В результате изучения психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, мы пришли к соответствующему выводу: оптико-пространственные функции состоят из зрительного гнозиса, зрительной памяти, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Становление оптико-пространственной функции происходит в близкой взаимосвязи с формированием ощущения схемы своего тела, с расширением практического навыка детей, с модификацией структуры предметно-игрового действия. При нормальном формировании уже к 6-7 годам оптико-пространственные функции у детей становятся достаточно сформированными. У старших дошкольников с ОНР 3 уровня просматриваются характерные черты

формирования оптико-пространственных функций, проявляющиеся в стойких нарушениях восприятия формы, цвета, величины предметов, слабости пространственных представлений, в ошибках объединения элементов предмета в единое пространственное целое, а также в обратном порядке разчленения на составляющие элементы, несформированности и недифференцированности умения визуализации фигур и др.

Исходя из того, что у детей с ОНР III уровня оптико-пространственные функции недостаточно сформированы, очень важно проводить профилактическую работу на ранних этапах выявления отставания в развитии оптико-пространственных функций. На наш взгляд работа должна проводиться в поэтапной последовательности, чтобы в ходе логопедического воздействия формирование оптико-пространственных функций являлось бы фундаментальной базой развития одной из главных предпосылок письменной речи. Таким образом, проанализировав разнообразные методы и приемы, направленные на коррекционные и профилактические действия мы пришли к выводу, что авторы описанных нами методик акцентируют своё внимание на конкретных условиях, методах и приемах, способствующих формированию оптико-пространственных функций.

## ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

### 2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента

Изучив и проанализировав психолого-педагогическую, логопедическую, медицинскую литературу по проблеме исследования профилактических действий направленных на формирование оптико-пространственных функций у старших дошкольников с ОНР III уровня, мы поставили цель констатирующего эксперимента: выявить особенности оптических нарушений у дошкольников 6-7-летнего возраста.

#### Организация эксперимента

Констатирующий эксперимент проводился на базе МКДОУ Детский Сад комбинированного вида №5 «Ладушки» пгт Козулька Козульского района Красноярского края. Эксперимент проводился с 16 марта 2020 по 29 март 2020 года. Объектом исследования выступали оптические нарушения у дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня.

Для проведения констатирующего эксперимента было отобрано 12 детей в возрасте 6-7 лет с логопедическим заключением ОНР III уровня, из них 42% (5 человек) девочек, 58% (7 человек) мальчики.

С помощью сбора анамнестических данных, а также в ходе наблюдения за детьми, бесед с педагогами, изучения психолого-медико-педагогической документации выявили следующие данные (Таблица 6 Приложение А):

- 42% детей (5 человек) с ОНР III уровня имели логопедическое заключение дизартрия;
- 16,7 % детей (2 человека) с ОНР III уровня имели логопедическое заключение моторная алалия;
- 33 % детей (4 человека) имели логопедическое заключение ОНР III уровня моторная, функциональная дислалия;
- 8,3 % детей (1 человек) имели логопедическое заключение ОНР III уровня.

К моменту обследования 50 % детей посещали занятия логопеда в течение одного года, 33% детей - в течение двух лет, 16,7 % - в течение трех лет. Отягощенный анамнез отмечался у 8 детей.

Для того что бы выявить уровень сформированности оптико-пространственных функций у данной категории детей, нами были использованы нейропсихологические методики (авторов Т.В. Ахутиной, А.Н. Корнева, Н.М. Пылаевой, Л.С.Цветковой). Нами были разработаны критерии оценки серийных заданий, а также рассматривались и принимались во внимание индивидуальные особенности детей. Для оценки уровня сформированности зрительного гнозиса, зрительной памяти, зрительного анализа, синтеза, пространственных представлений мы использовали стимульный материал из диагностического альбома Н.М. Пылаевой, Т.В. Ахутиной, Л.В. Лопатиной, Е.А. Логиновой, В.И. Липаковой, Л.С. Цветковой.

#### **Методика обследования.**

Методический комплекс состоит из 4 серийных заданий:

#### **1 серия заданий направлена на оценку сформированности зрительного гнозиса:**

Задание 1. Опознание реалистических изображений.

В ходе задания ребенок должен назвать предъявляемые ему нарисованные изображения, если он затрудняется, тогда педагог оказывает стимулирующую помощь. Фиксируется стимулирующая помощь, порядок опознания, время ответов.

Цель задания: оценка сформированности умения узнавать реалистические изображения.

Оборудование: 16 черно-белых или цветных изображений предметов.

Речевая инструкция: «Внимательно посмотри на картинку. Назови изображенные предметы по порядку. Покажи тот предмет, который я назову (при необходимости в инструкцию добавляется стимулирующая помощь, если ребенок затрудняется самостоятельно назвать изображенные предметы в альбоме)».

Критерии оценки:

высокий уровень: правильно опознано и названо 13 изображений из 16, все предъявляемые изображения названы строго по порядку, слева направо, сверху вниз, стимулирующая помощь единична или не применяется;

средний уровень: правильно опознано и названо 10 изображений из 16, изменяется порядок опознавания изображений при затруднении, стимулирующая помощь применялась однократно;

низкий уровень: всего правильно опознано и названо 6-8 изображений из 16, хаотичный порядок распознавания предъявляемых стимулов, при затруднении постоянно оказывается стимулирующая помощь, отказ от выполнения задания.

Задание 2. Опознание наложенных изображений (проба В. Поппельрейтера).

Ребенок должен разделить контуры изображений в условиях сенсбилизации, узнать предметы. При предъявлении одного набора изображений остальные при необходимости закрывают. При затруднении в выполнении задания ребенку оказывается стимулирующая помощь, в случае затруднения ребенку предлагается самостоятельно обвести контур. При неуспешной попытке ребенка, педагог сам обводит контур. Фиксируется стимулирующая помощь, порядок опознания, время ответов.

Цель задания: оценка сформированности умения узнавания и выделения предметов по контуру в условиях сенсбилизации.

Оборудование: изображения геометрических фигур, картинки животных, а также предметы, наложенные друг на друга. В методику входят 12 наборов изображений предметов, по 3-7 наложенных друг на друга предмета в зависимости от сложности заданий.

Речевая инструкция: Внимательно посмотри на картинку найди спрятанных животных (предметы, геометрические фигуры) и покажи где именно внизу они располагаются.

Критерии оценки:

высокий уровень: из 12 наборов стимульного материала при опознании допускает единичные ошибки, задание выполняется самостоятельно, стимулирующая помощь не применяется;

средний уровень: затрудняются в опознавании 1 предмета из 2-3 наборов, при предъявлении набора геометрических фигур допускает 1 ошибку на набор, стимулирующая помощь применяется, но ребенок самостоятельно выполняет задание;

низкий уровень: всего правильно опознано и названо 6-8 изображений из 16, при затруднении постоянно оказывается стимулирующая помощь, отказ от выполнения задания.

Задание 3. Опознание перечёркнутых изображений (проба В. Попельрейтера).

Ребенок должен выделить определенное контурное изображение в условиях сенсibilизации, узнать изображенные в альбоме предметы.

Цель задания: оценка сформированности умения узнавать предметы по контуру в различных условиях сенсibilизации.

Оборудование: изображения геометрических фигур, животных, предметов. Предъявляется 7 изображений в условиях сенсibilизации.

Речевая инструкция: «Внимательно посмотри на картинки и попробуй рассмотреть какие предметы художник нарисовал, а потом их зачеркнул».

Критерии оценки:

высокий уровень: из 7 предъявляемых изображений допускает 2-3 ошибки, задание выполняется самостоятельно, стимулирующая помощь применяется при необходимости;

средний уровень: из 7 предъявляемых изображений допускает 3-4 ошибки, задание выполняется самостоятельно, при стимулирующей помощи ребенок самостоятельно выделяет существенные признаки предметов;

низкий уровень: всего правильно опознано и названо 1-2 изображения из 7, при затруднении постоянно оказывается стимулирующая помощь, при стимулирующей помощи ребенок самостоятельно не может выделить существенные признаки предметов, отказ от выполнения задания.

Задание 4. Опознание незаконченных изображений

Сначала ребенку предлагается внимательно рассмотреть диагностический материал, затем педагог указывает на изображения. После вопроса педагога ребенку дается необходимое время для ответа. Ребенку необходимо мысленно воссоздать целое контурное изображение по незаконченному контурному изображению.

Цель задания: оценка сформированности умения узнавания целостного образа предмета.

Оборудование: 12 незаконченных контурных изображений.

Речевая инструкция: Внимательно рассмотри рисунки, которые художник начал рисовать но не закончил, и подумай, что хотел изобразить художник? (Если ребенок затрудняется ответить, педагог применяет стимулирующую помощь: ещё раз посмотри и подумай что хотел нарисовать художник? Если педагог видит, что ребёнок не может справиться с заданием, педагог переходит к следующему изображению).

Критерии оценки:

высокий уровень: из 12 незаконченных контурных изображений опознает 6-8, задание выполняется самостоятельно, стимулирующая помощь применяется при необходимости;

средний уровень: из 12 незаконченных контурных изображений опознает 4-6, задание выполняется с трудом, стимулирующая помощь оказывается чаще;

низкий уровень: всего правильно опознано и названо 2-3 изображения из 12, при затруднении постоянно оказывается стимулирующая помощь, без стимулирующей помощи ребенок самостоятельно не может выполнить задания.

*Высокий уровень – 3 балла.*

*Средний уровень – 2 балла.*

*Низкий уровень – 1 балл.*

**2 серия заданий направлена на оценку сформированности зрительной памяти и содержит следующие задания:**

Задание 1. Запоминание и узнавание предметных изображений

В первой части задания ребенку предлагаются на запоминание и воспроизведение стимульные черно-белые или цветные реалистичные изображения. Сначала ребенку предъявляются рисунки первой и второй группы, которые нужно запомнить и показать по порядку. Более сложный вариант (не цветные геометрические фигуры) предусматривает запоминание предметов двух групп элементов с фоновыми изображениями.

Цель задания: оценка сформированности умения узнавать, запоминать и воспроизводить реалистичные стимульные изображения среди фоновых.

Оборудование: 3-4 черно-белых или цветных реалистических изображения предметов, выбранных из набора, содержащего 10 фоновых и 6 стимульных изображений, разбитых на две группы. Фоновые изображения включают в себя семантически близкие.

Речевая инструкция: внимательно посмотри на картинки, постарайся запомнить, найти и показать их по порядку в другой группе картинок.

Критерии оценки:

высокий уровень: запоминает и показывает все предъявляемые изображения в нужном порядке, задание выполняется самостоятельно, стимулирующая помощь не применяется;

средний уровень: при нахождении предъявляемых изображений в серии картинок допускает 1 ошибку, задание выполняется самостоятельно, но со стимулирующей помощью;

низкий уровень: запоминает и показывает 2-3 изображения, при этом путает порядок, смешивает стимулы двух групп, при затруднении оказывается стимулирующая помощь.

Задание 2. Конфликтная проба: замещение одних картинок другими

Во 2-ой части задания наоборот – стимульные картинки становятся фоном, а фоновые – стимульными; из них даются 2-3 картинки для запоминания.

Цель задания: оценка сформированности умения дифференцировать и точно запоминать и воспроизводить фоновые изображения среди реалистичных стимульных изображений.

Оборудование: 3-4 фоновых изображения предметов, выбранных из набора, содержащего 10 черно-белых или цветных реалистических изображений и 6 фоновых изображений, разбитых на две группы. Фоновые изображения включают в себя семантически близкие.

Речевая инструкция: Запомни эти картинки и найди их среди других.

Критерии оценки:

высокий уровень: запоминает и показывает все предъявляемые изображения в нужном порядке, задание выполняется самостоятельно, стимулирующая помощь не применяется;

средний уровень: при нахождении предъявляемых изображений в серии картинок допускает 1 ошибку, задание выполняется самостоятельно, но со стимулирующей помощью;

низкий уровень: запоминает и показывает 2-3 изображения, при этом путает порядок, смешивает стимулы двух серий, при затруднении оказывается стимулирующая помощь.

Задание 3. Зрительные ассоциации (дорисовывание до любого предмета).

Ребенку предлагается лист бумаги формата А4, разделенный на 6 или 8 частей. В каждой части листа могут быть изображены различные геометрические и другие фигуры.

Цель задания: оценка сформированности зрительных представлений.

Оборудование: лист бумаги формата А4, разделенный на 6 или 8 ячеек, с изображенными геометрическими фигурами в центре ячейки, карандаш или фломастер.

Речевая инструкция: Представь, что ты художник. Тебе нужно проявить фантазию, и дорисовать фигуры до любого предмета. Постарайся нарисовать разные предметы в каждой клеточке и назови их.

Критерии оценки:

высокий уровень: Выполненные предметные образы высокого качества, из 8 рисунков 6 и более предметные изображения, повторение деталей

незначительное, отсутствие видовых признаков 1-2, название рисунка совпадает с изображением, рисунки не повторяются, задание выполняется самостоятельно, стимулирующая помощь не применяется, время выполнения задания 1,5 – 5 мин;

средний уровень: Выполненные предметные образы разного качества, число не предметных рисунков 2-3, повторы, незначительные пространственные ошибки, обилие геометрических фигур, название рисунка совпадает с изображением, задание выполняется самостоятельно, но со стимулирующей помощью, время выполнения 5-15 минут;

низкий уровень: низкое качество предметных образов вплоть до неузнаваемости, число не предметных рисунков более 4, пространственные ошибки, повторы в конфигурации рисунков, упрощение рисунка, диспропорции в передаче частей, время выполнения 15-20 минут.

#### Задание 4. Вербальные ассоциации

Для выполнения этого задания ребенка просят называть любые слова в течение 1 минуты. Также ребенок может называть предметы, которые находятся в комнате. В этом случае ребенку предлагают закрыть глаза и по памяти называть предметы.

Цель задания: оценка сформированности развития речевых и зрительных функций.

Оборудование: секундомер.

Речевая инструкция: говори мне самые разные слова. Закрой глаза и называй предметы, находящиеся в комнате (в случае, если ребенок начал называть предметы, находящиеся в кабинете).

Критерии оценки:

высокий уровень: ребенок самостоятельно называет слова, относящиеся к различным семантико-грамматическим категориям, без пауз, заминок, не нуждается в стимулирующей помощи;

средний уровень: ребенок начинает называть окружающие его предметы, делает паузы, подбирает слова, запинаясь, нуждается в стимулирующей помощи;

низкий уровень: без стимулирующей помощи ребенок с трудом называет несколько слов, делает большие паузы, повторяет слова, переутомляется.

*Высокий уровень – 3 балла.*

*Средний уровень – 2 балла.*

*Низкий уровень – 1 балл.*

**3 серия заданий направлена на оценку сформированности наглядно-образного мышления.**

Задание 1. Конструирование предметов (без опоры на слово).

В задании предлагается сложить разрезанные части картинки в единое целое, изображающие предметы или животных. При случайном выполнении задания необходимо дать новое задание.

Цель задания: оценка сформированности развития зрительного анализа и синтеза.

Оборудование: разрезные на 4-6 частей картинки.

Речевая инструкция: Посмотри на части картинки, подумай и ответь что на ней изображено. Пожалуйста, сложи эти части так, что бы получилась картинка. Выполняй задание внимательно не торопись.

Критерии оценки:

высокий уровень: ребенок самостоятельно выполняет задание, не нуждается в стимулирующей помощи;

средний уровень: при выполнении заданий ребенок использует метод зрительного соотнесения, при выявлении ошибки самостоятельно ее исправляет, нуждается в единичной стимулирующей помощи;

низкий уровень: без стимулирующей помощи ребенок с трудом выполняет задания, хаотично подбирает части изображения, даже после демонстрации правильной картинки.

Задание 2. Направленно на понимание содержания серии сюжетных картинок и нахождение последовательности картинок в серии (по Иншаковой).

Перед ребенком в случайном порядке раскладывают сюжетные картинки. Ему предлагают разложить эти картинки так, чтобы получился рассказ. При

неправильном расположении картинок педагог задает наводящие вопросы, доводя до понимания предложенный сюжет. После неоднократной стимулирующей помощи педагог переходит к упрощенному варианту: сам раскладывает сюжетные картинки, затем предлагает ребенку продолжить. При отрицательном результате педагог прекращает задание.

Цель задания: оценка сформированности уровня наглядно-образного мышления.

Оборудование: несколько серий сюжетных картинок (4-5 в каждой серии) с изображением последовательных событий.

Речевая инструкция : внимательно рассмотри все картинки и разложи их в нужном порядке, одну за другой так, чтобы получился рассказ (если не получается, педагог кладёт на стол 1-ю картинку, а ребёнок должен продолжить серию).

Критерии оценки:

высокий уровень: ребенок правильно устанавливает последовательность событий, причинно-следственные связи, самостоятельно составляет рассказ, не нуждается в стимулирующей помощи;

средний уровень: при выполнении заданий ребенок самостоятельно пытается найти место картинке или с помощью педагога составляет правильную последовательность событий, но при этом нуждается в стимулирующей помощи в виде наводящих вопросов;

низкий уровень: ребенок хаотично манипулирует картинками, рассказывает содержание одной сюжетной картинки, часто просто называя предметы, изображенные на ней, понимание сюжета затруднено или невозможно даже с неоднократной стимулирующей помощью.

Задание 3. Классификация по самостоятельно выделенным признакам (предметные картинки).

Педагог предъявляет ребенку набор предметных картинок, картинки действия, и предлагает сложить вместе картинки, подходящие друг к другу предметы: фрукты, овощи, одежды, посуда, животные, геометрические фигуры,

цвет, форма, величина. Если ребенок успешно справляется с заданием, то педагог добавляет еще несколько карточек и просит ребенка продолжить выполнение задания.

Цель задания: оценка сформированности уровня исключения и обобщения существенных признаков.

Оборудование: набор предметных карточек (не менее 5 групп).

Речевая инструкция: внимательно рассмотри все эти картинки и разложи их на группы, назови эти группы.

Критерии оценки:

высокий уровень: ребенок правильно раскладывает предметные изображения по 5-и группам и называет их, помощь педагога не требуется, при добавлении дополнительных картинок правильно раскладывает их;

средний уровень: самостоятельно раскладывает предметные изображения на 4-е группы, затрудняется назвать группы, необходима стимулирующая помощь;

низкий уровень: ребенок понимает инструкцию, самостоятельно раскладывает предметные изображения на 1-2 группы, либо не понимает задание, хаотично манипулирует картинками.

Задание 4. Разделение изображений по заданным признакам.

Педагог предъявляет ребенку набор предметных картинок и предлагает сложить картинки по заданным признакам, например, форма, цвет, размер, геометрические фигуры и т.д.

Цель задания: оценка сформированности уровня исключения и обобщения существенных признаков.

Оборудование: набор предметных карточек (не менее 5 групп, лото).

Речевая инструкция: внимательно рассмотри все эти картинки и разложи их по заданным признакам на группы, назови их.

Критерии оценки:

высокий уровень: ребенок правильно раскладывает предметные изображения по заданным признакам и называет их, помощь педагога не требуется;

средний уровень: самостоятельно раскладывает предметные изображения по заданным признакам, при этом выделяет не все карточки, затрудняется назвать группы, необходима стимулирующая помощь;

низкий уровень: ребенок не понимает инструкцию, самостоятельно не может выделить заданный признак предмета, раскладывает, хаотично манипулируя картинками.

*Высокий уровень – 3 балла.*

*Средний уровень – 2 балла.*

*Низкий уровень – 1 балл.*

**4 серия заданий направлена на выявление уровня сформированности пространственных представлений.**

Задание 1. Пространственный праксис (проба Хэда).

Ребенку предлагается повторять действия педагога.

Цель задания: оценка сформированности уровня сохранности пространственной организации предметных действий, а также выполнение их в пространстве.

Оборудование: отсутствует.

Речевая инструкция: повторяй мои движения: я подниму левую руку, и ты поднимай, и т.д. Давай сначала попробуем (пробное задание).

Критерии оценки:

высокий уровень: ребенок правильно повторяет действия педагога, не путает левую и правую сторону;

средний уровень: ребенок несколько раз ошибается при повторе движений за педагогом, заменяет правую руку на левую и наоборот, искажает направление движения;

низкий уровень: ребенок только 2-5 раз выполняет правильные движения, или постоянно ошибается при повторении движений за педагогом: пробу

выполняет в зеркальном изображении, искажает направление движения, путает части тела.

### Задание 2. Двуручные пробы (проба Хэда).

1. Кисть руки накладывается тыльной стороной на тыльную сторону другой руки.

2. К вертикально стоящей ладони одной руки приставить перпендикулярно ладонь другой руки, смена рук.

Цель задания: оценка сформированности уровня пространственной и сомато-пространственной организации движения рук.

Оборудование: отсутствует.

Речевая инструкция: внимательно посмотри, как я делаю и повторяй за мной. Давай сначала попробуем (пробное задание).

Критерии оценки:

высокий уровень: ребенок правильно повторяет действия педагога, не путает левую и правую руку;

средний уровень: ребенок 1 раз ошибается при повторе движений за педагогом, заменяет правую руку на левую и наоборот,

низкий уровень: ребенок только 1 раз выполняет правильные движения, или постоянно ошибается при повторении движений за педагогом: множественные зеркальные ошибки, не ориентируется в правой и левой части тела, рук.

### Задание 3. Разделение листа бумаги на левую и правую стороны.

Ребенку предлагается самостоятельно разделить лист бумаги на левую и правую стороны, а также отметить эти стороны разным цветом.

Цель задания: оценка сформированности уровня ориентировки на листе бумаги и в пространстве.

Оборудование: лист бумаги формата А4, красный и синий карандаши или фломастеры.

Речевая инструкция: Раздели линией (карандашом) лист бумаги на 2 части – левую и правую. Отметь правую сторону красным крестиком, левую – синим. Проверь, правильно ли ты все сделал?

Критерии оценки:

высокий уровень: ребенок самостоятельно выполняет задание, не допускает ошибок;

средний уровень: при выполнении задания ребенок допускает ошибку, но самостоятельно исправляет ее при проверке своих действий;

низкий уровень: при выполнении задания ребенок допускает ошибку, не исправляет ее при проверке своих действий, не ориентируется в пространственной ориентировке на листе бумаги.

Задание 4. Ориентировка в окружающем пространстве (по методике А.Н. Корнева).

Ребенку предлагается выполнить речевую инструкцию, в которой проговаривается различное пространственное положение любых предметов (карандаш, ключ и т.д.)

Цель задания: оценка сформированности уровня квази-пространственных функций.

Оборудование: ключ, книга, карандаш, игрушка, ручка.

Речевая инструкция: внимательно послушай меня и сделай так, как я скажу: положи ключ слева от книги, положи карандаш справа от книги, положи игрушку на ключ, положи ручку в книгу. Где находится карандаш по отношению к ключу? Где находится игрушка по отношению к ручке?

Положи книгу справа от себя, положи карандаш под книгу, положи ключ на книгу, положи игрушку перед собой, положи ручку позади себя. Где находится ключ по отношению к тебе?

Критерии оценки: высокий уровень: ребенок правильно выполняет задание, без ошибок или с допущением одной, при стимулирующей помощи исправляет ошибку;

средний уровень: при выполнении задания ребенок допускает несколько ошибок, при стимулирующей помощи исправляет их самостоятельно;

низкий уровень: при выполнении задания ребенок допускает 4 и более ошибок.

*Высокий уровень – 3 балла.*

*Средний уровень – 2 балла.*

*Низкий уровень – 1 балл.*

Общий показатель баллов по 4 сериям заданий:

высокий уровень - 9-12 баллов;

средний уровень – 6-8 баллов;

низкий уровень – менее 6 баллов.

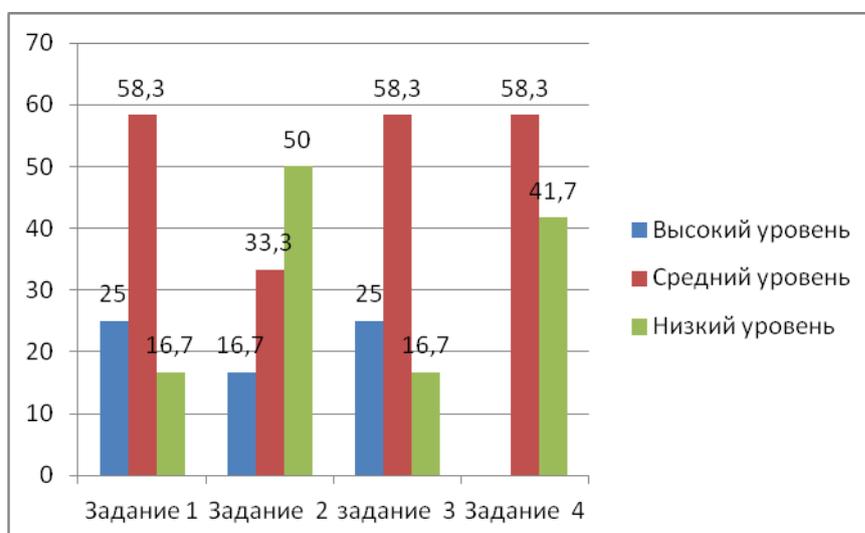
## 2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент проводился по четырем сериям заданий, на выявление уровня сформированности зрительного гнозиса, зрительной памяти, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

В первой серии заданий, направленных на сформированность зрительного гнозиса нами было выявлено три уровня.

Общие данные по первой серии заданий приведены в таблице 1 в приложении А.

Общие данные уровня сформированности зрительного гнозиса по первой серии заданий (в процентном соотношении) отображены на рисунке 1.



### Уровень сформированности зрительного гнозиса

Рисунок 1 – «уровень сформированности зрительного гнозиса по первой серии заданий (в процентном соотношении)»

На рисунке 1 можно увидеть, что со всеми заданиями на зрительный гнозис справилось всего 33,3 % детей (4 ребенка), они показали высокий уровень сформированности зрительного гнозиса.

Показали средний уровень 50% детей (6 детей). При выполнении заданий дети допускали единичные ошибки, но при стимулирующей помощи в некоторых случаях самостоятельно исправляли их. Пример: Семен В. 6, 5 лет (ОНР III

уровня, дизартрия). При выполнении задания на опознание наложенных изображений сначала назвал овечку козой, но позже сам исправил свою ошибку, также были единичные словесные замены: овал назвал яичком, диких животных – домашними, квадрат - прямоугольником.

Показатели низкого уровня сформированности оптического гнозиса были выявлены у 16,7 % (2 ребенка). Пример: Юлия Ф. 6, 4 лет (ОНР III уровня, моторная алалия). При выполнении 2 - го задания на опознание наложенных изображений вместо ведра назвала стакан с ручкой, но стакан назвать затруднилась даже после обведения его контура пальцем, опознала в кувшине - веревку.

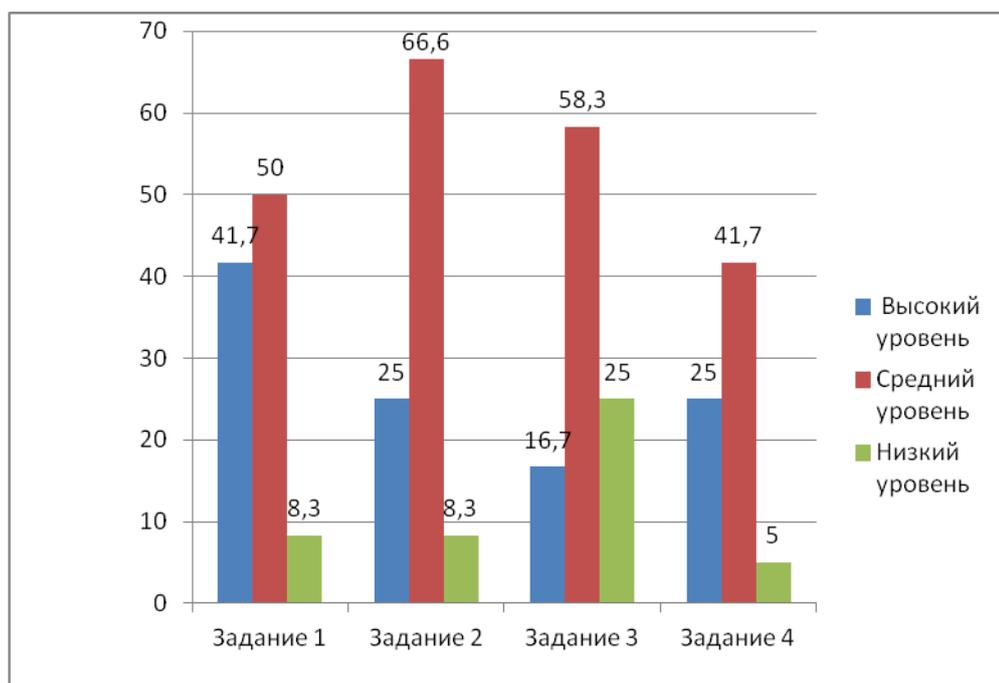
В двух заданиях, как видно из рисунка 1 больше всего, 83,3% (10 детей) затруднялись в выполнении 2-го и 100% (12 детей) затруднялись в выполнении 4-го задания на зрительный гнозис. Ошибки были разного характера: замены по аналогии, словесные замены, фрагментарные. Наиболее сложным для детей оказалось 4 задание. Дети не могли выделить из целого предмета части, затруднялись назвать незаконченный рисунок предмета, опознавали 2-3 предмета и только при стимулирующей помощи.

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента по первой серии заданий мы пришли к выводу, что выявленные результаты тесно связаны с недостаточным уровнем сформированности зрительного гнозиса у детей с ОНР III уровня.

Во второй серии заданий, так же состоящей из четырех заданий, направленных на выявление уровня сформированности зрительной памяти, нами также было выявлено три уровня.

Общие данные по второй серии заданий приведены в таблице 2 в приложении А.

Общие данные уровня сформированности зрительной памяти по второй серии заданий (в процентном соотношении) отображены на рисунке 2.



### Уровень сформированности зрительной памяти

Рисунок 2 - «уровень сформированности зрительной памяти по второй серии заданий (в процентном соотношении)»

По результатам констатирующего эксперимента из рисунка 2 мы можем увидеть, что со всеми заданиями во второй серии справилось 33,3 % (4 детей), которые показали высокий результат выполнения заданий. 25 % (3 детей) справились с заданием, допуская единичные ошибки и показали средний уровень сформированности зрительной памяти. Однако из них 16,7% (2 детей) затруднялись выполнить задание без стимулирующей помощи. Больше всего вызвало затруднения задание 4 на зрительное узнавание реалистичных объектов у 75 % (9 детей) с ОНР III уровня.

Низкий уровень сформированности составил 16,7% (2 ребенка), при выполнении заданий детьми характерны: низкое качество предметных образов вплоть до неузнаваемости, число не предметных рисунков увеличивается до 6-7, ребенок затрачивает большее количество времени, становится напряженным, совершает грубые пространственные ошибки, упрощает рисунок, не соблюдает пропорции в передаче частей тела. Так Вася Т. 6,6 лет (ОНР III уровня, моторная

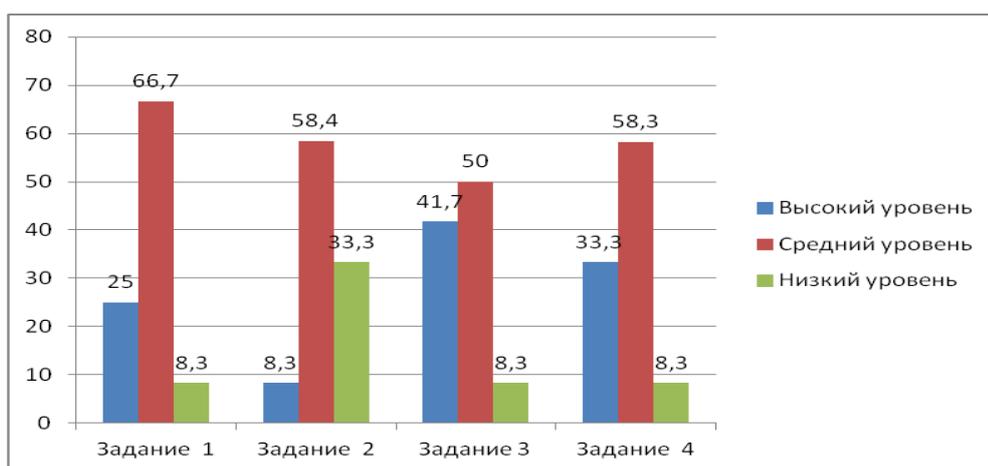
алалия) при выполнении заданий не смог найти и опознать фоновые картинки среди стимульных, даже после неоднократной помощи педагога.

На основе данных уровней развития зрительной памяти по второй серии заданий констатирующего эксперимента мы можем сделать следующие выводы: у детей с ОНР III уровня зрительная память сформирована не равномерно, также выделили три уровня.

Третья серия заданий направлена на выявление уровня сформированности зрительного анализа и синтеза. С помощью анализа констатирующего эксперимента было выделено несколько уровней сформированности зрительного анализа и синтеза.

Общие данные по третьей серии заданий приведены в таблице 3 в приложении А.

Общие данные уровня сформированности зрительного анализа и синтеза по третьей серии заданий (в процентном соотношении) отображены на рисунке 3.



### Сформированность зрительного анализа и синтеза

Рисунок 3 – «уровень сформированности зрительного анализа и синтеза по третьей серии заданий (в процентном соотношении)»

По результатам проведенного исследования по третьей серии заданий можно определить, что высокий уровень зрительного анализа и синтеза был сформирован на 50 % (6 детей). Высокий уровень выполнения диагностических

заданий характеризуется самостоятельным выполнением задания, нет необходимости в стимулирующей помощи.

Средний уровень – на 41,7 % (5детей). Для среднего уровня характерно использование метода зрительного соотнесения, при выявлении ошибки ребенок самостоятельно ее исправляет, нуждается в единичной стимулирующей помощи, предполагает самостоятельное разделение предметных изображений на 4-е группы из 5-и, а также затрудняются классифицировать группы карточек. Дети пытаются найти место картинке, или с помощью педагога составляют правильную последовательность событий, но при этом затрудняются в составлении рассказа, нуждаются в стимулирующей помощи в виде наводящих вопросов. Пример: Данил С. 6,4 лет (ОНР III уровня, дизартрия) при выполнении задания методом проб и ошибок составлял из частей целое, при этом понадобилась однократная стимулирующая помощь.

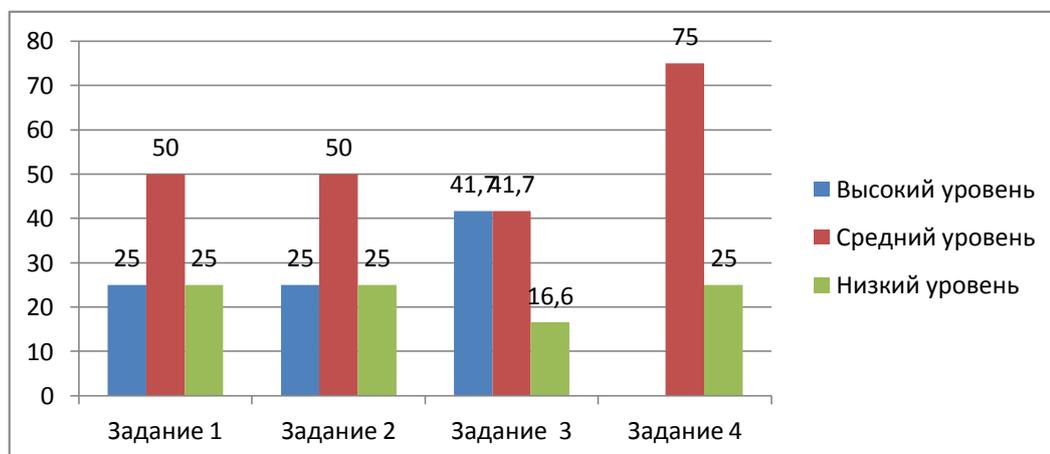
Низкий уровень составил 8,3 % (1 ребенок). Ребенок с таким уровнем развития зрительного анализа и синтеза с трудом выполняет задания без стимулирующей помощи, хаотично подбирает части изображения, даже после демонстрации правильной картинки. Так, Вася Т. 6,6 лет (ОНР III уровня, моторная алалия) вначале выполнения задания не мог понять целостное изображение картинки, затем начал хаотично подбирать части изображения друг к другу. После демонстрации правильного изображения не смог выполнить задания.

Подводя итоги по 3 серии заданий констатирующего эксперимента можно выделить следующее: зрительный анализ и синтез, сформирован у детей с ОНР III уровня на разных уровнях, зрительный анализ сформирован на среднем уровне, зрительный синтез – на среднем и низком уровнях.

Четвертая серия заданий направлена на выявление уровня сформированности пространственных представлений. С помощью анализа констатирующего эксперимента было выделено несколько уровней сформированности пространственных представлений.

Общие данные по четвертой серии заданий приведены в таблице 4 в приложении А.

Общие данные уровня сформированности пространственных представлений по 4 серии заданий (в процентном соотношении) отображены на рисунке 4.



#### Сформированность пространственных представлений

Рисунок 4 – «уровень сформированности пространственных представлений по четвертой серии заданий (в процентном соотношении)»

По результатам проведенного исследования в четвертой серии заданий можно сделать вывод, что у старших дошкольников с ОНР III уровня высокий уровень составил 33,3 % (4 детей). Старшие дошкольники правильно повторяли действия педагога, не путали левую и правую стороны тела, разделяли лист пополам без особых затруднений, допуская ошибку, самостоятельно исправляли ее при проверке своих действий;

Средний уровень выявлен у 41,7% (5 детей). У старших дошкольников показавших средний уровень развития пространственного гнозиса, прослеживались типичные негрубые ошибки в ориентировке в собственном теле, зеркальные замены, частей тела, ошибки при повторе движений за педагогом, искажая направление движения. В заданиях на пространственные представления осуществляли замены некоторых предлогов и наречий: Пример: Семен В. 6,5 лет (ОНР III уровня дизартрия) при выполнении первого и второго задания затруднялся показать, где у него правое ухо, левый глаз, единично допускал

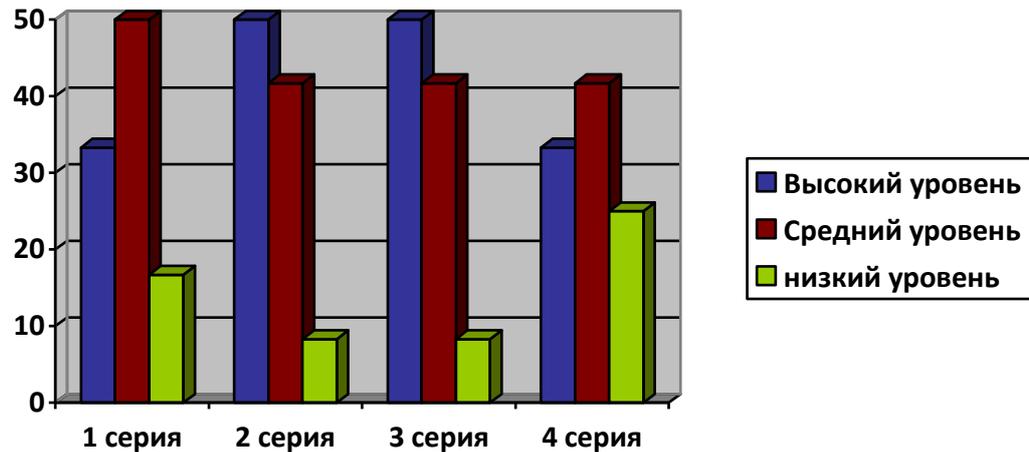
зеркальные повторы, но самостоятельно мог выявить ошибку при небольшой стимулирующей помощи, предлог между заменял наречием в середине, над - вверху, под - внизу, около –с боку, за -сзади; наречие внутри - наречием в середине.

Низкий уровень пространственного представления имеют 25 % (3 детей). Дети, показавшие низкий уровень выполняли только 2-5 раз правильных движений, или постоянно ошибались при повторении движений за педагогом: выполнение проб в зеркальном изображении, искажение направления движений, путали части тела. Пример: Юля Ф. 6,4 лет (ОНР III уровня моторная алалия). При выполнении заданий постоянно путала правые и левые части тела, чаще допускала множество зеркальных ошибок, грубо искажала направление движения при показе позы. При выполнении пробы на пространственную ориентировку на листе бумаги провела линию не по середине, а в левом верхнем углу, не ориентируется в пространственной ориентировке на листе бумаги, путает цвета.

С помощью выявленных данных констатирующего эксперимента мы пришли к выводу, что у старших дошкольников с ОНР III уровня, способности переработки оптической информации намного ниже, чем принято считать. Мы видим, что психические процессы, входящие в предпосылки письменной речи сформированы на разных уровнях, по этому, считаем методы направленные на ранние профилактические действия включать как можно раньше в работу психических процессов.

Общие данные по четырем сериям заданий приведены в таблице 5 в приложении А.

Общие данные уровня сформированности оптико-пространственных представлений по 4 сериям заданий (в процентном соотношении) отображены на рисунке 5.



### Сформированность оптико-пространственных функций

Рисунок 5 – «уровень сформированности оптико-пространственных функций по 4 сериям заданий (в процентном соотношении)»

В ходе констатирующего эксперимента нами были выделены типологические особенности, характерные для детей со средним и низким уровнем развития оптико-пространственных функций:

- слабая сформированность оптического гнозиса;
- симантически близкие и симантически далекие замены;
- недостаточно сформированный зрительный анализ и синтез;
- слабая функция зрительной памяти;
- повторы графических изображений;
- пространственные ошибки;
- обилие геометрических фигур;
- упрощение и искажение графического изображения, часто до неузнаваемости;
- слабое распознавание части и целого;
- непонимание логической цепочки сюжета;
- зеркальные замены;
- искажение направления движений;

- слабая ориентировка в левой и правой частях тела, на листе бумаги, квази-пространственная ориентировка.

Проанализировав ответы детей, мы выявили две типологические группы детей.

В первую группу вошли 50% (6 детей) со средним уровнем развития оптико-пространственных функций. Дети этой группы самостоятельно выделяли из предъявляемого стимульного материала необходимые изображения, допуская при этом 2-3 ошибки. Стимулирующая помощь была единичной. При этом они критично относились к своим ошибкам (при обнаружении ошибки самостоятельно ее исправляли). При опознавании наложенных, перечеркнутых изображений допускались единичные ошибки, проявляющиеся в словесных заменах. При выполнении задания на зрительные ассоциации допускали следующие ошибки: несоблюдение пространственных представлений, единичные геометрические повторы, 25 % детей (3 ребенка) из этой группы допускали ошибки в ориентировке на листе бумаги. При выполнении заданий на конструирование целого из частей 16,7 % детей (2 ребенка) выполняли задание путем проб и ошибок. При составлении сюжетного рассказа 41,7 % (5 детей) прибегала к помощи педагога в виде наводящих вопросов от него. У 25 % (3 детей) выявилось затруднение в ориентировании собственных частей тела, на листе бумаги, в окружающем пространстве. Данные ошибки были незначительными.

Во вторую группу нами были отнесены дети с низким уровнем развития оптико-пространственных функций 25% (3 ребенка). При выполнении заданий все дети с низким уровнем не могли самостоятельно выделять из предъявляемого стимульного материала необходимые изображения, допуская при этом множественные ошибки, постоянно прибегая к стимулирующей помощи. Отношение к своим ошибкам не критично. При опознавании наложенных, перечеркнутых изображений допускались множественные словесные близкие и далекие замены. При выполнении задания на зрительные ассоциации дети допускали следующие ошибки: низкое качество рисунков, пространственные

ошибки и обилие геометрических фигур, не могли правильно разделить лист пополам с помощью вертикальной линии. Выполняя задание на зрительный анализ и синтез, хаотично манипулировали фрагментами разрезной картинки. Не могли справиться с заданием даже после предъявления образца педагогом. При составлении сюжетного рассказа, все дети данной группы 25% не могли уловить сюжет, упрощали задание, перечисляя предметы, нарисованные на одной картинке, по наводящим вопросам так же не смогли понять сюжета, логического смысла. Ориентировка на теле и в пространстве была грубо нарушена, дети выполняли пробы зеркально, искажали движения. Испытывали большое затруднение в ориентировке на листе бумаги, в окружающем пространстве. Данные ошибки носили системный характер.

Полученные экспериментальным путем данные подтверждают необходимость ранней логопедической работы по формированию оптико-пространственных представлений, а также позволят разработать методические рекомендации по профилактике оптико-пространственных нарушений. Исходя из всего выше изложенного, нами сделан вывод: что от уровня сформированности оптико-пространственных представлений зависит степень готовности ребенка к школьному обучению и, в частности, готовности к усвоению им зрительных образов букв.

### **2.3 Методические рекомендации, направленные на профилактику нарушений оптико-пространственных функций**

В процессе профилактической логопедической работы по развитию оптико-пространственных функций у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня, необходимо учитывать этапы формирования предпосылок письма в онтогенетическом развитии, многоуровневое строение и этапы формирования и развития у старших дошкольников.

Логопеду нужно принять во внимание, что профилактическую работу по преодолению оптико-пространственных нарушений необходимо начинать уже с детьми старшего дошкольного возраста.

Проведя апробацию полученных результатов констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу, что необходимо разработать методические рекомендации, направленные на профилактику оптических нарушений у старших дошкольников с ОНР III уровня. Данная работа включается во фронтальные, подгрупповые и индивидуальные логопедические занятия.

Для составления методических рекомендаций по преодолению оптических нарушений, за основу мы взяли методические рекомендации следующих авторов: Т.В. Ахутина, М.М. Безруких, И.Н. Моргачева, Н.М.Пылаева, Р.И. Лалаева, Л.Г.Парамонова, Юрьева Е.Н. И, систематизировав данный материал, составили схему работы по профилактике оптических нарушений у старших дошкольников с ОНР III уровня.

При разработке схемы мы опирались на обще-дидактические и специальные принципы:

Принцип учета зоны «ближайшего развития». Этот принцип построен на фундаментальных трудах Л.С. Выготского, формирование психических процессов осуществляется постепенно с учетом зоны ближайшего развития. Педагог только направляет и оказывает незначительную помощь.

Принцип постепенного усложнения заданий. Логопедическая работа выстраивается по схеме «от простого - к сложному».

Онтогенетический принцип. Все психические процессы у детей с нормой речевого развития интеллекта развиваются постепенно, выстраивая сложную многоуровневую систему ВПФ. У детей с речевой патологией эти психические процессы затормаживаются во время развития, что приводит к затормаживанию других связанных между собой процессов.

Принцип последовательности и системности. Логопедическая работа выстраивается последовательно, каждый последующий материал логически связан с предыдущим.

Деятельностный принцип. Здесь учитываются возрастные индивидуальные особенности детей, ведущий вид деятельности у дошкольников – игра.

Разработанная нами схема методических рекомендаций, направленных на профилактику оптических нарушений у детей 6-7 лет с ОНР III уровня состоит из четырех серий упражнений.

Первая серия методических рекомендаций включает в себя упражнения направленные на развитие зрительного гнозиса:

- для среднего уровня - развитие восприятия предметов в сенсублизированных условиях (зашумленные, наложенные, незавершенные изображения);
- для низкого уровня - развитие восприятия цвета, развитие восприятия формы, развитие восприятия размера и величины.

Вторая серия методических рекомендаций включает в себя упражнения, направленные на развитие зрительного анализа и синтеза:

- для среднего уровня – зрительные ассоциации, вербальные ассоциации, замещение одних картинок другими;
- для низкого уровня – узнавание и запоминание предметных изображений, замещение одних картинок другими.

Третья серия методических рекомендаций включает в себя упражнения, направленные на развитие зрительной памяти:

- для среднего уровня – конструирование предметов (разрезные

картинки), серии сюжетных картинок;

- для низкого уровня - развитие запоминания формы предметов развитие запоминания цвета, развитие запоминания последовательности и количества предметов (вначале проводим работу по развитию зрительной памяти, рассматривая предметы, потом - геометрические фигуры).

Четвертая серия методических рекомендаций включает в себя упражнения, направленные на развитие пространственного гнозиса:

- для среднего уровня - ориентировка в схеме собственного тела, дифференциация правых и левых частей предмета, ориентировка в окружающем пространстве, ориентироваться в двухмерном пространстве (на листе бумаги), учить ориентироваться в основных сторонах листа, ориентироваться в расположении изображений и графических знаков на листе, определять пространственные соотношения элементов графических изображений;
- для низкого уровня – ориентировка в схеме лица, выделение правой, левой руки, ноги, ориентировка в схеме собственного тела.

В разработанной нами системе работы по профилактике оптических нарушений у старших дошкольников с ОНР III уровня мы использовали различные методы: практические, наглядные и словесные.

У старших дошкольников ведущим видом деятельности является игра, поэтому мы разработали методические рекомендации в игровой форме. Основные методы включают в себя дидактические игры и упражнения. В профилактической работе используются наглядные, практические и словесные методы и приемы.

Приобретенные навыки закрепляют на различном речевом материале, с помощью дидактических игр и упражнений, в обиходной речи. При разработке упражнений учитываются индивидуальные и возрастные особенности детей, а также речевой дефект.

При профилактике оптико-пространственных нарушений специалисты детского сада должны работать в единой команде.

Психолог берет на себя основную функцию по коррекции и профилактике оптических нарушений, его работа тесно взаимосвязана с работой логопеда, дефектолога, воспитателя, инструктора по ЛФК, музыкального руководителя. Работа всех специалистов направлена на устранение речевых и оптико-пространственных нарушений.

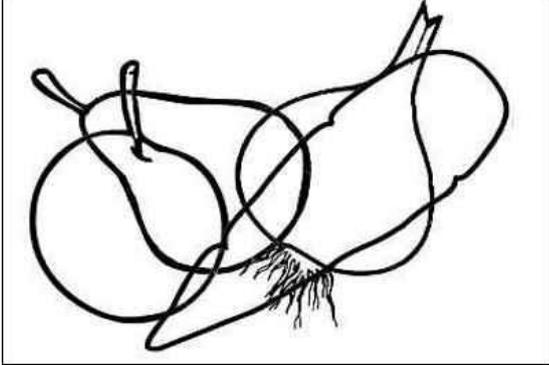
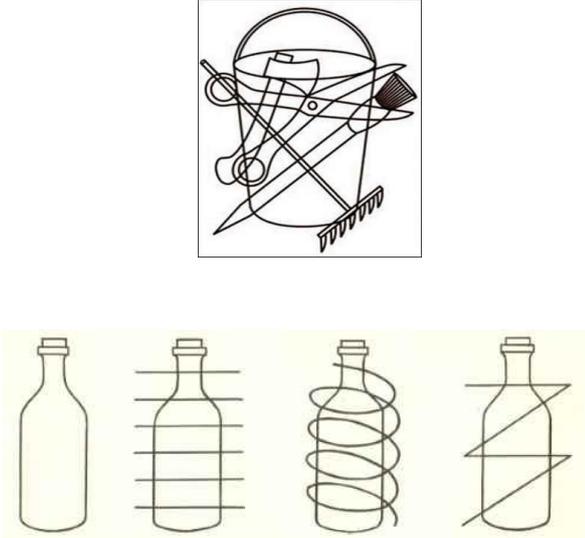
Работа логопеда и воспитателя на всех этапах формирования оптико-пространственных функций заключается в системном подходе к профилактике и коррекции предпосылок письменной речи. Главной задачей логопеда является построение логопедического занятия таким образом, чтобы на занятии отрабатывался лексический материал и направления работы по профилактике оптических нарушений. Работа логопеда и воспитателя тесно связаны между собой. Воспитатель закрепляет умения и навыки, полученные ребенком на логопедических занятиях с помощью дидактических, сюжетных, сюжетно-ролевых игр, непосредственно в образовательной деятельности (конструирование, лепка, рисование), беседах, на прогулках. Инструктор по ЛФК помогает закрепить полученные навыки на занятиях по физической культуре с помощью различных игр по формированию умения ориентироваться в схеме собственного тела, окружающем пространстве. Также в работе применяет различные упражнения и игры со спортивным инвентарем и вспомогательным материалом. Музыкальный руководитель также включается в системную работу по профилактике оптических нарушений с помощью внедрения в музыкальные занятия специальных упражнений по развитию оптико-пространственных функций.

Очень важно включить в работу родителей еще на первом этапе профилактических действий. Родителям объясняют важность их включения в процесс, выполнение рекомендаций специалистов и домашних заданий. Родителям необходимо создать эмоционально - положительный настрой в семье, всячески поддерживать своего ребенка, ни в коем случае не относиться

критически к дефектам речи ребенка, оптическим нарушениям, всячески содействовать специалистам. В речи всех взрослых, окружающих ребенка: логопеда, воспитателей, узких специалистов, родителей, обращенной к детям, должны часто употребляться точные пространственные термины.

Методические игры и упражнения, разработанные для профилактики оптических нарушений у дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня представлены в таблице 7.

Таблица 7 – «методические игры и упражнения направленные на профилактику оптических нарушений у дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня

| Дидактическая игра  | Стимульный материал  |
|---|--|
| Развития зрительного гнозиса.   |  |
| <p><b>Средний уровень.</b></p> <p>Д/И «Найди и выдели среди овощей – фрукт (или наоборот: фрукт среди контуров овощей)». Ребенку предлагается рассмотреть картинку, а потом назвать всё, что на них нарисовано. После того, как предмет опознан ребёнком, предлагаем обвести его контур пальцем.</p>  |   |
| <p>Д/И «Хитрые картинки» вариант 1(наложенные картинки), вариант 2 (зашумленные картинки). Детям предлагаются для восприятия зашумленные изображения, наложенные друг на друга изображения различных предметов, контурные или неполные изображения. Задается вопрос: «Что изображено на картинке?» Если ребенок испытывает трудности, нужно предложить ему обвести указкой или пальцем контур предмета.</p> |  |

**Низкий уровень.**

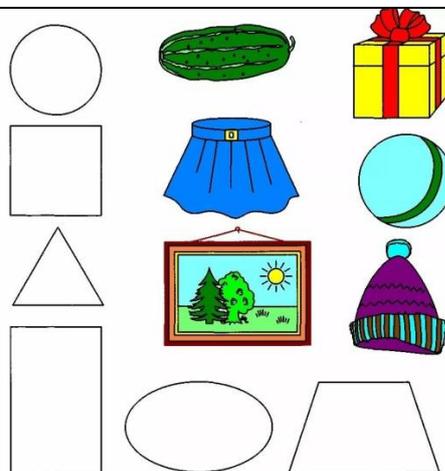
Д/И «Тучки». Цель: знакомить детей с цветами и закреплять их названия. Пред ребенком раскладывают разного цвета тучки, и такого же цвета капельки. Задается вопрос: «какого цвета эта тучка? Из каких тучек какие льют капельки?». Нужно следить за правильным произношением ребенка: из красной тучки льют красные капельки и т.д.



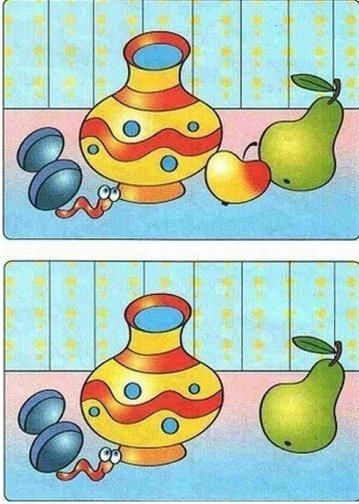
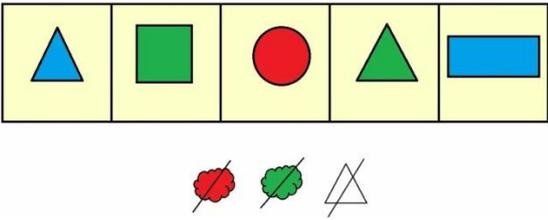
Д/И «Найди отличия». Для этой игры необходимы картинки с различиями в величине изображенных на ней предметов. Детям сообщается, что у этих картинок 5 (6, 7...) отличий. Предлагается называть, какие предметы отличаются и по каким признакам (на этой картинке домик больше, на другой картинке дерево меньше и т.д.).



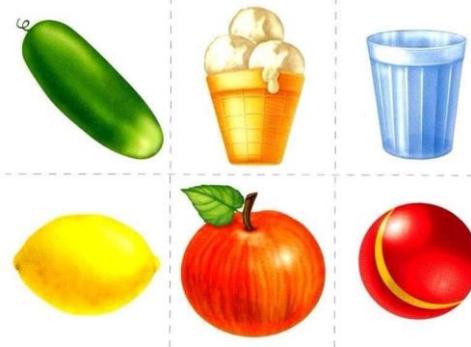
Д/И «На что похоже?» Для игры потребуется 15-20 картинок с изображением предметов, имеющих четкую геометрическую форму: тарелка, аквариум, яйцо, пирамидка и т.п. Каждый ребенок получает одну из следующих геометрических фигур: круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал. Ведущий показывает предметную картинку и спрашивает: «На что это похоже?» Ребенок, у которого есть соответствующая геометрическая фигура, должен ответить.



Развитие зрительной памяти.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Средний уровень</b></p> <p>Д/И «Что изменилось? Чего не стало?». Игра проводится с использованием игрушек, геометрических фигур, предметных картинок (не менее 7). Варианты заданий:</p> <p>а) посмотри внимательно на эти предметы. Закрой глаза. Открой и скажи, что изменилось.</p> <p>б) посмотри внимательно на эти предметы. Закрой глаза. Сейчас один из предметов «убежит». Открой глаза. Скажи, чего не стало.</p> |    |
| <p>Д/И «Назови предметы которые тебя окружают». Ребенку предлагается осмотреться и запомнить предметы вокруг себя. Затем ребенка просят закрыть глаза и перечислить эти предметы.</p>   | <p>Отсутствует.</p>  |
| <p>Д/И «Четвертый лишний». Детям предлагают выделить из группы изображенных предметов такой, который не подходит по выделенному признаку. Ребенку предлагается любая из карточек. Он должен посмотреть и выделить среди рисунков карточки, три из которых классифицируются по одному признаку, один лишний предмет, который не подходит под единую классификацию. Оборудование: набор дидактических карточек.</p>                 |   |
| <p><b>Низкий уровень.</b></p> <p>Д/И «Найди фигуру в ряду схожих». Предлагают несколько рядов произвольно расположенных фигур. Необходимо найти и обвести карандашом (или подчеркнуть) все фигуры.</p>  |  |
| <p>Д/И «Сложи узор» Сложить такой же узор, какой предложен педагогом, выкладывая дорожки по образцу, в соответствии с выбранным цветом (кубики Никитина).</p>   |  |

Д/И «Разные картинки». Разложите перед ребенком до 5 - 6 картинок с изображениями простых знакомых предметов или сами предметы (кубики разных цветов, мячики, мелкие игрушки, посуда). После того, как ребенок внимательно их рассмотрит, уберите все и попросите назвать те, которые он запомнил. Другим вариантом этой игры станет называть картинки или предметы вместе с ребенком по очереди. Проиграет тот, кто не сможет вспомнить очередной предмет.



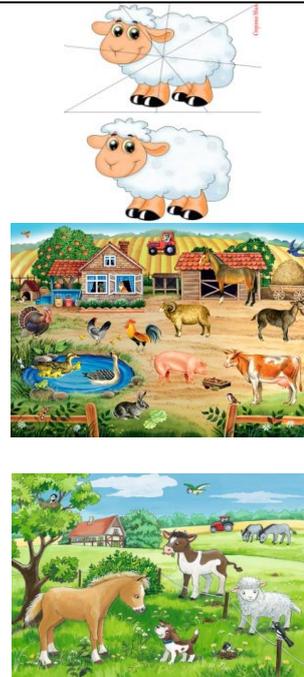
### Развитие зрительного анализа и синтеза

#### Средний уровень.

Д/И «Разрезные картинки». Педагог просит детей сложить части картинок в одно целое. Далее педагог побуждает детей к называнию полученного изображения.

Д/И «Помоги маме найти своих детенышей»

Педагог раскладывает на столе картинки с изображением детенышей, себе оставляет изображения взрослых животных. Взрослый показывает ребенку картинку например, собаки и говорит: «Собака потеряла своего детёныша. Кто ее детеныш? Покажи и назови». Ребенок ищет подходящую картинку и называет детеныша собаки. Если ребенок затрудняется, взрослый помогает ему. Игра продолжается до тех пор, пока все мамы не найдут своих детенышей.



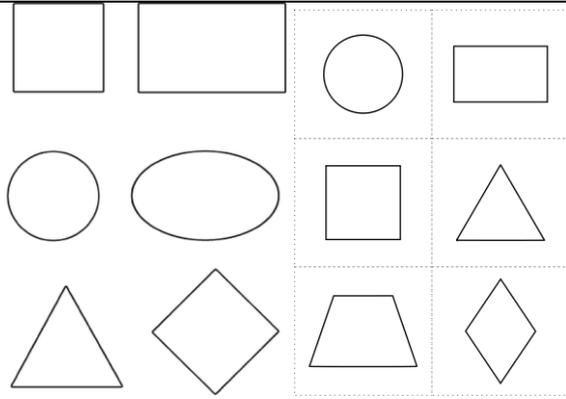
#### Низкий уровень.

Д/И «Из каких фигур состоит машин, ёлка?» Дети должны определить по рисунку, какие геометрические фигуры включены в конструкцию машины, сколько в ней квадратов, кругов и т. д.

Д/И «Найди предмет такой же формы». Дети выделяют форму в конкретных предметах окружающей обстановки, пользуясь геометрическими образцами. На



одном столе геометрические фигуры, на другом – предметы. Например, круг и предметы круглой формы (мяч, тарелка, пуговица и т. д.), овал и предметы овальной формы (яйцо, огурец, желудь и т. д.). «Какая фигура лишняя?» Ребенку предлагают различные наборы из четырех геометрических фигур. Например: три четырехугольника и один треугольник, три овала и один круг и др. Требуется определить лишнюю фигуру, объяснить принцип исключения и принцип группировки. Варианты: группировать по форме реальные предметы по 2-3 образцам, объяснять принцип группировки.



Д/И «Назови последовательность и цвет». Ребенку предлагается разложить картинки по величине изображенных предметов. Покажи самый большой предмет, самый маленький предмет. Назови его цвет.



### Развитие пространственного гнозиса.

#### Средний уровень.

Д/И «Какая рука?» На картинке нужно определить, в какой руке мальчик держит флажок, шарик, в какой руке девочка держит цветок, игрушку и т. д.



Д/И «Покажи правильно». Педагог на кукле показывает разные части тела в быстром темпе. Дети должны показать эту же часть на себе (левая нога, правая рука, левая щека и т. д.).  
Д/И «Что где находится?» Ребенку предлагается по картинке назвать

предметы, изображенные в середине листа, в левом верхнем углу, в правом нижнем и т. д.

Д/И «Где что лежит?». Педагог располагает различные предметы на столе, под столом, около стола и т. д. и предлагает ребенку ответить на вопросы, где какой предмет находится. Вариант 1: предложить ребенку расположить предметы по инструкции педагога за столом, на столе и т. д. и при этом объяснить свои действия. Вариант 2: по предложенной схеме с изображением геометрических фигур расставить на столе предметы, соответствующие по форме геометрическим фигурам и по ходу объяснять свои действия.

Д/И «Что дальше, что ближе к нам в комнате?» Дети отвечают на вопрос, а потом проверяют с помощью условных мерок (или метра) правильность ответа.



Отсутствует.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Низкий уровень.</b><br/> Д/И «Угадай части лица». Педагог показывает части лица на картинке или своем лице, а ребенок должен назвать их.</p> <p>Д/И Игра «Части тела». Дети стоят в круге, один из детей дотрагивается до какой-либо части своего тела или тела соседа, например, до левой руки. Тот говорит: «Это моя левая рука». Начавший игру соглашается или опровергает ответ соседа. Игра продолжается по кругу.</p> <p>Д/И «Куда пойдешь, то и найдешь». Педагог в разных частях комнаты прячет знакомые детям игрушки или предметы. Перед началом игры, вызвав одного из участников, педагог говорит ему:</p> <p>- Направо пойдешь – зайца найдешь.<br/> Налево пойдешь – слона найдешь.<br/> Назад пойдешь – котика найдешь.<br/> Вперед пойдешь – гномика найдешь.<br/> Куда же ты хочешь пойти? Ребенок выбирает направление, называет его, когда игрушка найдена, говорит, где он ее нашел. Например: я пошел направо и нашел зайчика.</p> | <div data-bbox="916 165 1190 360" data-label="Image"> </div> <p>Отсутствует.</p> <p>Отсутствует.</p> |
|---|--|

## Вывод по главе 2

Нами проводился констатирующий эксперимент на базе МКДОУ Детский сад комбинированного вида №5 «Ладушки» пгт. Козулька. Данный детский сад реализует свою деятельность по Образовательной программе дошкольного образования и адаптированной образовательной программе для детей с тяжелыми нарушениями речи. Для проведения констатирующего эксперимента нами были отобраны 12 дошкольников 6-7 лет с логопедическим заключением ОНР III уровня.

Для проведения констатирующего эксперимента нами были использованы нейропсихологические методики авторов Т.В. Ахутиной, А.Н. Корнева, Н.М. Пылаевой, Л.С.Цветковой. Нами были разработаны критерии по оценке серий заданий. Для выявления имеющегося уровня развития оптико-пространственных представлений мы использовали несколько альбомов для диагностики авторов: Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой, Л.В. Лопатиной, Е.А. Логиновой, В.И. Липаковой, Л.С. Цветковой.

Методика проведения констатирующего эксперимента состоит из четырех серий заданий, каждая серия в свою очередь включает в себя по четыре задания. Для качественной оценки сформированности оптико-пространственных функций нами была разработана бальная система для каждой серии заданий: зрительный гнозис, зрительная память, зрительный анализ и синтез, пространственные представления.

После проведения констатирующего эксперимента и апробации данных нами были сформированы две группы детей, со средним и низким уровнем сформированности оптико-пространственных функций. Было выявлено, что обе группы детей, в особенности с низким уровнем развития, нуждаются в профилактической работе по преодолению оптических нарушений.

При разработке методических рекомендаций по преодолению оптических нарушений, за основу мы взяли методические рекомендации следующих авторов: Т.В. Ахутиной, М.М. Безруких, И.Н. Моргачевой, Н.М. Пылаевой, Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой, Юрьевой Е.Н. Проанализировав данные методические рекомендации составили по ним схему работы по профилактике оптических нарушений у дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы выявили несколько закономерностей: у детей с тяжелыми нарушениями речи предпосылки письменной речи сформированы на разных уровнях. Это в свою очередь ведет к глубоким вторичным нарушениям письменной речи. У детей с ОНР III уровня недостаточно сформированы оптико-пространственные функции, что может привести к дезадаптации в окружающем пространстве, низкой мотивации угнетению психического и физического здоровья, в школьной деятельности. Все большее количество детей с тяжелыми нарушениями речи, увеличивающееся с каждым годом, испытывают трудности в подготовке к школьной деятельности. Это требует от педагогов поиска новых альтернативных путей решения этой проблемы.

Актуальность данной работы была обусловлена тем, что раннее выявление оптических нарушений у дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня позволит сократить число младших школьников, столкнувшихся с проблемами формирования письменной речи. Проведение нами констатирующего эксперимента и получение аналитических данных подтверждает наличие данной проблемы и важность работы по данному направлению.

Наше исследование проводилось с целью выявления уровня сформированности оптико-пространственных функций. С помощью диагностического комплекса нами были выделены 2 группы дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня: со средним и низким уровнем сформированности оптико-пространственных функций. Исследуемые группы детей испытывали трудности в овладении навыками предпосылок письменной речи. В результате проводимого эксперимента нами были выявлены следующие типологические ошибки:

- слабая сформированность оптического гнозиса;
- недостаточно сформированный зрительный анализ и синтез;
- слабая функция зрительной памяти;
- повторы графических изображений;

- пространственные ошибки;
- обилие геометрических фигур;
- упрощение и искажение графического изображения, часто до неузнаваемости;
- слабое распознавание части и целого;
- непонимание логической цепочки сюжета;
- зеркальные замены;
- искажение направления движений;
- слабая ориентировка в левой и правой частях тела, на листе

бумаги, квази-пространственная ориентировка.

Результатом проведенного эксперимента стала разработка методических рекомендаций, в которые мы включили дидактические игры и упражнения по формированию оптических предпосылок к письменной речи.

Цель нашей работы была достигнута, задачи реализованы, итог нашей работы подтвердил выдвинутую нами гипотезу.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахутина Т.В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Учеб. пособие для студ. учеб. заведений / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – М.: Академия, 2008. 64 с.
2. Ахутина Т.В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Альбом / сост. Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – М.: Академия, 2003. 32 с.
3. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Методика «сложи фигуру» в диагностике и коррекции зрительно-пространственных трудностей // Школа здоровья. СПб.: Питер, 2008. 320 с.
4. Ахутина Т.В., Золотарева Э.В. О зрительно-пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы ее коррекции // Школа здоровья. 1997. №3. С.38-42.
5. Безруких М.М. Леворукий ребенок в школе и дома. – М.: Вентана-Граф, 2008. 240 с.
6. Безруких М.М. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5 – 7,5 лет. – М.: Новая школа, 1996. 44 с.
7. Безруких М.М., Ефимова С.П. Родничок. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму. М.: Арктоус, 1997. 85 с.
8. Белова Т.В., Солнцева В.А. Готовимся к школе. Коррекционные игры и упражнения. – М.: Профиздат, 2007. 64 с.
9. Вартапетова Г.М. Коррекция нарушений письма у учащихся начальных классов с учетом латеральной организации сенсомоторных функций / Г.М. Вартапетова: Дис. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002. 242 с.
10. Визель Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей школьного возраста: учеб. метод. пособие / Т.Г. Визель. М.: Астрель, 2005. 127 с.
11. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для пед. вузов дефектолог. фак.: доп. М-вом образования и науки РФ / Л.С. Волкова – М.: ВЛАДОС, 2009. 703 с.
12. Волоскова Н.Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов: дис. канд. пед. наук: 13.00.03/ Н.Н. Волоскова. – М., 1996. 158 с.

13. Волоскова Н.Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов // Чтение и письмо: трудности обучения и коррекция: Учеб. пособие / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. М.: 2001. С. 193-199.
14. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский – М.: Национальное образование, 2016. 368 с.
15. Габова М.А. Технология развития пространственного мышления и графических умений у детей 6-7 лет: Практическое пособие / М.А. Габова. – М.: АРКТИ, 2008. 135 с.
16. Гомзяк О.С. Я буду писать правильно. Альбом упражнений по предупреждению нарушений письма у детей подготовительной группы/О.С. Гомзяк. – М.: ГНОМ, 2015. 48 с.
17. Елина Н.В. Создание предпосылок грамотного письма // Начальная школа / Н.В. Елина. – 1995. №6. С. 16-20.
18. Ермаков В.П. Что и как видят дети от рождения и до 10 лет с сохранным и нарушенным зрением. Диагностика, развитие и тренировка зрения / В.П. Ермаков – М.: ВЛАДОС, 2015. 143 с.
19. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М.: КнигоМир, 2011. 320 с.
20. Иншакова О.Б. Отражение зрительно-пространственных трудностей в письме первоклассников / О.Б. Иншакова, А.Н. Кричевец, Т.В. Ахутина // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. – М.: МСГИ, 2006. С. 44–49.
21. Каше Г.А. Обучение произношению и подготовка к обучению грамоте детей с недоразвитием речи / Г.А. Каше // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р.Е. Левиной. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. С. 20 – 58.
22. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев – СПб.: 2003. 330 с.

23. Крупенчук О.И. Готовим руку к письму: Контур, линия, цвет / О.И. Крупенчук – СПб.: Литера, 2017. 32 с.
24. Крупенчук О.И. Готовим руку к письму: Рисуем по клеточкам / О.И. Крупенчук – СПб.: Литера, 2017. 32 с.
25. Коноваленко В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Некоторые методы и приемы : методич. пособие / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном и Д, 2001. 48 с.
26. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи / Р.И. Лалаева - М.: ВЛАДОС, 2007. 304 с.
27. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова – СПб.: СОЮЗ, 2003. 224 с.
28. Левина Р.Е. О генезисе нарушения письма у детей с общим недоразвитием речи / Р. Е. Левина // Логопедия сегодня. 2009. №3. 5 с.
29. Липакова В.И. Дидактическое пособие для диагностики состояния зрительно-пространственных функций у детей дошкольного и младшего школьного возраста / В.И. Липакова, Е.А. Логинова, Л.В. Лопатина. – СПб.: СОЮЗ, 2001. 44 с.
30. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 384 с.
31. Мазанова Е.В. Коррекция оптической дисграфии / Е.В. Мазанова – М.: Гном, 2007. 184 с.
32. Мазанова Е.В. Учусь не путать буквы. Альбом 1. Упражнения по профилактике и коррекции оптической дисграфии / Е.В. Мазанова. – М.: Гном и Д, 2006. 32 с.
33. Максимова С.М. Психолого-педагогические условия формирования готовности к школе // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Самара, сентябрь 2016 г.). –

Самара: АСГАРД, 2016. С. 25–27. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/206/10973/> (дата обращения: 24.02.2020).

34. Мамаева А.В. Протоколы логопедического обследования дошкольников: методические рекомендации / сост.: А.В. Мамаева, Н.В. Сиско, Т.В. Зиновьева и др.; под ред. А.В. Мамаевой – Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2009. 144 с.

35. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. 400 с.

36. Манелис Н.Г. Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе // Школа здоровья.1997. №3. С. 25–37.

37. Немов Р.С. Основы психологического консультирования: Учеб. для студ. педвузов. – М.: ВЛАДОС, 1999. 394 с.

38. Нищева Н.В. Обучение грамоте детей дошкольного возраста. Парциальная программа / Н.В. Нищева – СПб.: ДЕТСТВО–ПРЕСС, 2015. 256 с.

39. Павлова Т.А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников / Т.А. Павлова – М.: Школьная пресса, 2004. 40 с.

40. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова – СПб.: Союз, 2004. 240 с.

41. Проглядова Г. А. Особенности письменной речи в норме и при глубоких нарушениях зрения у младших школьников / Г.А. Проглядова Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, Красноярск. 2011. №1. 280 с.

42. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: М.М. Безруких и др. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений – М.: ВЛАДОС, 2000. 144с.

43. Русецкая М.Н. Визуальный тренажер: Альбом для занятий с детьми 5-7 лет / Г.В. Чиркина, М.Н. Русецкая. – М.: АРКТИ, 2007. 72 с.

44. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие – М.: ВЛАДОС, 1997. 256 с.

45. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Практическое пособие / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго – М.: Айрис-пресс, 2007. 112 с.
46. Семаго Н.Я. Пространственные представления в речи. Демонстрационный материал / Н.Я. Семаго – М.: Айрис-пресс, 2006. 138 с.
47. Семаго Н.Я. Элементарные пространственные представления в речи. Демонстрационный материал / Н.Я. Семаго – М.: Айрис-пресс, 2006. 144 с.
48. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста / испр. и доп А.В. Семенович 2-е изд. – М.: Генезис, 2008. 319 с.
49. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович – М.: Академия, 2002. 323 с.
50. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие / А.В. Семенович – 9-е изд. – М.: Генезис, 2017. 474с.
51. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму Наглядно-методическое пособие. – СПб.: Детство–Пресс, 2013. 64 с.
52. Титова К.Е. Выявление и предупреждение оптической дисграфии у слабовидящих первоклассников: учебно-методическое пособие / К.Е. Титова, Г.А. Проглядова, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016. 76 с.
53. Ткаченко Т.А. Логопедические упражнения / Т.А. Ткаченко; ил. Татьяны Ляхович. – М.: Эксмо, 2015. 88с.
54. Филичева Т.Б. Коррекция нарушений речи. Программы ДОУ компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Г.В. Туманова, А.В. Лагутина; авт.–сост. сб. Г.В. Чиркина. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2016. 207 с.
55. Филичева Т.Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2009. 223 с.

56. Хомякова С.Е. Коррекция оптической дисграфии: профилактика оптической дисграфии в раннем детстве и в дошкольном возрасте/ С.Е. Хомякова// Вопросы дошкольной педагогики. 2017. №1. С. 135-139.

57. Хватцев М.Е. Логопедия: книга для преподавателей и студентов пед. вузов. Кн. 2 / М.Е. Хватцев, Р.И. Лалаева, С.Н. Шаховская – М.: ВЛАДОС, 2009. 272 с.

58. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 2–е, исправленное и дополненное. – М.: Когито-центр, 1998. – 128 с.

59. Юрьева Е.Н. Преодоление оптической дисграфии. Профилактические игры для детей 5–8 лет/Е.Н. Юрьева. – М.: ГНОМ, 2013. 36 с.

60. Юрова А.Д. Профилактика нарушений письма и чтения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / А.Д. Юрова // Логопедия, 2014. №3.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение А

Таблица 1 – «результаты исследования сформированности зрительного гнозиса»

| Имя ребенка | Баллы/ уровень |           |           |           | Баллы, всего | Уровень |
|-------------|----------------|-----------|-----------|-----------|--------------|---------|
|             | Задание 1      | Задание 2 | Задание 3 | Задание 4 |              |         |
| Катя П.     | 3/В            | 3/В       | 3/В       | 2/С       | 11           | В       |
| Семен В.    | 2/С            | 2/С       | 2/С       | 2/С       | 8            | С       |
| Данил С.    | 2/С            | 2/С       | 2/С       | 1/Н       | 7            | С       |
| Юля Ф.      | 1/Н            | 1/Н       | 1/Н       | 1/Н       | 4            | Н       |
| Оля А.      | 2/С            | 1/Н       | 2/С       | 2/С       | 7            | С       |
| Кирилл Н.   | 3/В            | 2/С       | 3/В       | 2/С       | 10           | В       |
| Максим М.   | 2/С            | 2/С       | 2/С       | 2/С       | 8            | С       |
| Денис Я.    | 3/В            | 1/Н       | 2/С       | 1/Н       | 7            | С       |
| Валя О.     | 2/С            | 2/С       | 2/С       | 1/Н       | 7            | С       |
| Галя У.     | 2/С            | 2/С       | 3/В       | 2/С       | 9            | В       |
| Вася Т.     | 1/Н            | 1/Н       | 1/Н       | 1/Н       | 4            | Н       |
| Дима Т.     | 3/В            | 3/В       | 3/В       | 2/С       | 11           | В       |

Таблица 2 – «результаты исследования сформированности зрительной памяти»

| Имя ребенка | Баллы/ уровень |           |           |           | Баллы, всего | Уровень |
|-------------|----------------|-----------|-----------|-----------|--------------|---------|
|             | Задание 1      | Задание 2 | Задание 3 | Задание 4 |              |         |
| Катя П.     | 3/В            | 3/В       | 2/С       | 3/В       | 11           | В       |
| Семен В.    | 3/В            | 2/С       | 2/С       | 2/С       | 9            | В       |
| Данил С.    | 2/С            | 2/С       | 2/С       | 2/С       | 8            | С       |
| Юля Ф.      | 2/С            | 1/Н       | 1/Н       | 1/Н       | 5            | Н       |
| Оля А.      | 2/С            | 2/С       | 2/С       | 3/В       | 9            | В       |
| Кирилл Н.   | 3/В            | 3/В       | 2/С       | 2/С       | 10           | В       |
| Максим М.   | 2/С            | 2/С       | 2/С       | 2/С       | 8            | С       |
| Денис Я.    | 2/С            | 2/С       | 1/Н       | 1/Н       | 6            | С       |
| Валя О.     | 3/В            | 2/С       | 2/С       | 1/Н       | 8            | С       |

|         |     |     |     |     |    |   |
|---------|-----|-----|-----|-----|----|---|
| Галя У. | 2/С | 2/С | 3/В | 2/С | 9  | В |
| Вася Т. | 1/Н | 1/Н | 1/Н | 1/Н | 4  | Н |
| Дима Т. | 3/В | 3/В | 3/В | 3/В | 12 | В |

Таблица 3 – «результаты исследования сформированности зрительного анализа и синтеза»

| Имя ребенка | Баллы/ уровень |           |           |           | Баллы,<br>всего | Уровень |
|-------------|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------------|---------|
|             | Задание<br>1   | Задание 2 | Задание 3 | Задание 4 |                 |         |
| Катя П.     | 3/В            | 2/С       | 2/С       | 2/С       | 9               | В       |
| Семен В.    | 2/С            | 3/В       | 3/В       | 2/С       | 10              | В       |
| Данил С.    | 2/С            | 1/Н       | 2/С       | 2/С       | 7               | С       |
| Юля Ф.      | 2/С            | 1/Н       | 2/С       | 2/С       | 7               | С       |
| Оля А.      | 2/С            | 2/С       | 3/В       | 3/В       | 10              | В       |
| Кирилл Н.   | 2/С            | 2/С       | 2/С       | 2/С       | 8               | С       |
| Максим М.   | 2/С            | 2/С       | 3/В       | 3/В       | 10              | В       |
| Денис Я.    | 3/В            | 2/С       | 3/В       | 3/В       | 11              | В       |
| Валя О.     | 2/С            | 2/С       | 2/С       | 2/С       | 8               | С       |
| Галя У.     | 2/С            | 1/Н       | 2/С       | 2/С       | 7               | С       |
| Вася Т.     | 1/Н            | 1/Н       | 1/Н       | 1/Н       | 4               | Н       |
| Дима Т.     | 3/В            | 2/С       | 3/В       | 3/В       | 11              | В       |

Таблица 4 – «результаты исследования сформированности пространственных представлений»

| Имя ребенка | Баллы/ уровень |           |           |           | Баллы,<br>всего | Уровень |
|-------------|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------------|---------|
|             | Задание 1      | Задание 2 | Задание 3 | Задание 4 |                 |         |
| Катя П.     | 3/В            | 3/В       | 3/В       | 2/С       | 11              | В       |
| Семен В.    | 2/С            | 2/С       | 2/С       | 2/С       | 8               | С       |
| Данил С.    | 1/Н            | 1/Н       | 2/С       | 1/Н       | 5               | Н       |
| Юля Ф.      | 1/Н            | 1/Н       | 1/Н       | 1/Н       | 4               | Н       |
| Оля А.      | 2/С            | 2/С       | 2/С       | 2/С       | 8               | С       |
| Кирилл Н.   | 2/С            | 2/С       | 2/С       | 2/С       | 8               | С       |

|           |     |     |     |     |    |   |
|-----------|-----|-----|-----|-----|----|---|
| Максим М. | 2/С | 2/С | 3/В | 2/С | 9  | В |
| Денис Я.  | 3/В | 3/В | 3/В | 2/С | 11 | В |
| Валя О.   | 2/С | 2/С | 2/С | 2/С | 8  | С |
| Галя У.   | 3/В | 3/В | 3/В | 2/С | 11 | В |
| Вася Т.   | 1/Н | 1/Н | 1/Н | 1/Н | 4  | Н |
| Дима Т.   | 2/С | 2/С | 3/В | 2/С | 9  | С |

Таблица 5 – «результаты исследования констатирующего эксперимента по формированию оптико-пространственных представлений (в процентном соотношении)»

| Зрительный гнозис |      | Зрительная память |      | Зрительный анализ и синтез |     | Пространственные представления |     |
|-------------------|------|-------------------|------|----------------------------|-----|--------------------------------|-----|
| * С               | * Н  | * С               | * Н  | * С                        | * Н | * С                            | * Н |
| 50                | 16,7 | 25                | 16,7 | 41,7                       | 8,3 | 41,7                           | 25  |

\* С – средний уровень; Н – низкий уровень.

Таблица 6 – «анамнестические данные детей, отобранных для участия в констатирующем эксперименте»

| № п/п | Имя ребенка | Возраст       | Логопедическое заключение       |
|-------|-------------|---------------|---------------------------------|
| 1     | Валя О.     | 6 лет 2 мес.  | ОНР III уровня, дизартрия       |
| 2     | Вася Т.     | 6 лет 6 мес.  | ОНР III уровня, моторная алалия |
| 3     | Галя У.     | 6 лет 8 мес.  | ОНР III уровня, дислалия        |
| 4     | Данил С.    | 6 лет 4 мес.  | ОНР III уровня, дизартрия       |
| 5     | Денис Я.    | 7 лет         | ОНР III уровня, дизартрия       |
| 6     | Дима Т.     | 6 лет 9 мес.  | ОНР III уровня                  |
| 7     | Катя П.     | 6 лет 2 мес.  | ОНР III уровня, дислалия        |
| 8     | Кирилл Н.   | 6 лет 10 мес. | ОНР III уровня                  |
| 9     | Максим М.   | 7 лет         | ОНР III уровня, дислалия        |
| 10    | Оля А.      | 6 лет 9 мес.  | ОНР III уровня, дизартрия       |
| 11    | Семен В.    | 6 лет 5 мес.  | ОНР III уровня, дизартрия       |
| 12    | Юля Ф.      | 6 лет 4 мес.  | ОНР III уровня, моторная алалия |

Протокол обследования уровня развития оптико-пространственных функций у детей 6 – 7 лет.

Дата обследования « \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_ г.

ФИО ребенка \_\_\_\_\_

Дата рождения « \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ г. ДОУ № \_\_\_\_\_

Понимание инструкции \_\_\_\_\_

Принятие помощи \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Как держит ручку (карандаш/фломастер) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **ЗРИТЕЛЬНЫЙ ГНОЗИС**

1. *Опознавание реалистических изображений* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. *Опознавание наложенных изображений (проба В. Попельрейтера)* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. *Опознавание перечёркнутых изображений (проба В. Попельрейтера)*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. *Опознавание незаконченных изображений* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **ЗРИТЕЛЬНАЯ ПАМЯТЬ.**

1. *Узнавание и запоминание предметных изображений* \_\_\_\_\_

---

---

2. Замещение одних картинок другими \_\_\_\_\_

---

---

3. Зрительные ассоциации \_\_\_\_\_

---

---

4. Вербальные ассоциации \_\_\_\_\_

---

---

### **ЗРИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ И СИНТЕЗ.**

1. Конструирование целого из частей \_\_\_\_\_

---

---

2. а) Серия сюжетных картинок \_\_\_\_\_

---

---

б) Рассказ по серии сюжетных картинок \_\_\_\_\_

---

---

3. Классификация по самостоятельно выделенным признакам (предметные картинки).

Домашние животные \_\_\_\_\_

геометрические фигуры \_\_\_\_\_

**ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ.**

1. *Пространственная ориентировка в схеме тела* Пространственный праксис проба Хэда. (повторить по образцу).

*поднять правую руку* \_\_\_\_\_

*поднять левую руку* \_\_\_\_\_

*дотронуться правой рукой до левого уха* \_\_\_\_\_

*дотронуться левой рукой до правого уха* \_\_\_\_\_

*Кисть руки к подбородку, пальцами касаясь подбородка* \_\_\_\_\_

*Пальцами наружу* \_\_\_\_\_

*Кисть руки накладывается тыльной стороной на тыльную сторону другой руки* \_\_\_\_\_

2. *Двуручные пробы. К вертикально стоящей ладони одной руки приставить перпендикулярно ладонь другой руки* \_\_\_\_\_

*смена рук* \_\_\_\_\_

3. а) *Разделение листа бумаги на левую и правую стороны* \_\_\_\_\_

б) *ориентировка на листе бумаги* \_\_\_\_\_

4. *Ориентировка в окружающем пространстве.*

*Положи ключ слева от книги* \_\_\_\_\_

*положи карандаш справа от книги* \_\_\_\_\_

*положи игрушку на ключ* \_\_\_\_\_

*положи ручку в книгу* \_\_\_\_\_

*Где находится карандаш по отношению к ключу* \_\_\_\_\_

*Где находится игрушка по отношению к ручке* \_\_\_\_\_

*Количество набранных ребенком баллов* \_\_\_\_\_