

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
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Безруких Светлана Петровна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Формирование оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством мультимедийных технологий


Направление подготовки/специальность 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Магистерская программа Логопедическое сопровождение лиц с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:


Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

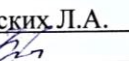
19.11.2021 
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

19.11.2021 
(дата, подпись)

Научный руководитель к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

19.11.2021 
(дата, подпись)

Обучающийся Безруких С.П.

19.11.2021 
(дата, подпись)

Красноярск 2021

Реферат магистерской диссертации

Актуальность исследования обусловлена тем, что недостаточная сформированность оптико-пространственных предпосылок письма у детей с общим недоразвитием речи III уровня на этапе дошкольного образования является предпосылкой школьной дезадаптации.

Структура и объем работы: работа содержит 107 страниц, состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы из 75 источников, включает 8 гистограмм, 14 таблиц, 2 приложения.

Объект исследования: оптико-пространственные предпосылки письма: зрительное и пространственное восприятие, пространственные представления, оптико-моторная координация у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: содержание логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня средствами мультимедийных технологий.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать эффективность содержания логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, которая частично проводилась с использованием современных мультимедийных технологий.

Гипотеза исследования: логопедическая работа по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня будет эффективна если:

1. разработать дифференцированное содержание логопедической работы, которая направлена на формирование зрительного и пространственного восприятия, пространственных представлений, оптико-моторной координации;

2. будет частично проводиться с применением современных мультимедийных технологий, в частности, через создание интерактивных игр-пособий в программе Power Point, мультипликационных обучающих роликов в видео редакторе Pinnacle Studio.

Методы исследования.

- теоретические методы (обзорно-аналитическое изучение специальной литературы по теме исследования);
- эмпирические методы (констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент);
- интерпретационные методы (количественный и качественный анализ результатов исследования).

Результаты исследования.

По результатам исследования, мы подтвердили общепринятую точку зрения, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня выявляется несформированность оптико-пространственных предпосылок письма: зрительного и пространственного восприятия, пространственных представлений, оптико-моторной координации.

В результате суммирования данных по трём блокам мы выделили две группы детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня: с относительно благоприятной перспективой развития (30 %) и с менее благоприятной перспективой развития (70 %). Данные уровневые отличия были учтены в разработке дифференцированного содержания логопедической работы.

С целью апробации содержания логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня был организован и проведен формирующий эксперимент. По завершению формирующего эксперимента проведён контрольный срез в контрольной и экспериментальной группах и выполнен его анализ.

На момент контрольного среза в экспериментальной группе 4 ребёнка (40 %) имеют средний уровень, 6 детей (60 %) имеют высокий уровень. Низкого уровня не наблюдалось ни у одного ребёнка.

На момент контрольного среза в контрольной группе 7 детей (70 %) имеют средний уровень, 3 детей (30 %) имеют низкий уровень. Высокого уровня не наблюдалось ни у одного ребёнка.

Уровень сформированности оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в экспериментальной группе оказался выше, чем в контрольной.

Научная новизна: подтверждены и уточнены имеющиеся научные сведения о специфических особенностях сформированности оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Практическая значимость исследования заключается:

– в подборе диагностической методики (инструментария) для исследования оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;

– в разработке дифференцированного содержания логопедической работы, включающей в себя упражнения и игры, в том числе и мультимедийные игры-пособия.

База исследования: исследование проводилось на базе МБДОУ Детский сад № 23 «Золотой петушок» г. Железногорска Красноярского края в старших группах компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи, обучающихся по адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Апробация результатов исследования осуществлялась посредством:

– публикации в сборнике материалов научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Красноярск 2021).

Abstract of the master's thesis

The relevance of the study is due to the fact that the insufficient formation of the optical-spatial prerequisites for writing in children with general speech underdevelopment of the III level at the stage of preschool education is a prerequisite for school maladjustment.

The structure and scope of the work: the work contains 107 pages, consists of an introduction, three chapters, a conclusion, a list of references from 71 sources, includes 8 histograms, 14 tables, 2 appendices.

Research object: optical-spatial prerequisites for writing: visual and spatial perception, spatial representations, optical-motor coordination in senior preschool children with general speech underdevelopment of the III level.

Subject of research: the content of speech therapy work on the formation of optical-spatial prerequisites for writing in older preschool children with general underdevelopment of level III speech by means of multimedia technologies.

Purpose of the study: to theoretically substantiate, develop and test the effectiveness of the content of speech therapy work on the formation of optical-spatial prerequisites for writing in older preschool children with general underdevelopment of level III speech, which was partially carried out using modern multimedia technologies.

Research hypothesis: speech therapy work on the formation of optical-spatial prerequisites for writing in older preschool children with OHP level III will be effective if:

1. to develop a differentiated content of speech therapy work, which is aimed at the formation of visual and spatial perception, spatial representations, optical-motor coordination;

2. will be partially carried out with the use of modern multimedia technologies, in particular, through the creation of interactive games-tutorials in the Power Point program, through the creation of animated training videos in the Pinnacle Studio video editor.

Research methods.

- theoretical methods (review and analytical study of special literature on the research topic);
- empirical methods (ascertaining experiment, forming an experiment);
- interpretation methods (quantitative and qualitative analysis of research results).

Research results.

According to the results of the study, we confirmed the generally accepted point of view that children of older preschool age with general speech underdevelopment of level III reveal the lack of formation of optical-spatial prerequisites for writing: visual and spatial perception, spatial representations, optical-motor coordination.

As a result of summing up the data for three blocks, we identified two groups of older preschool children with general speech underdevelopment of the III level: with a relatively favorable development outlook (30%) and with a less favorable development outlook (70 %). These level differences were taken into account in the development of the differentiated content of speech therapy work.

In order to test the content of speech therapy work on the formation of optical-spatial prerequisites for writing in older preschool children with general speech underdevelopment of the III level, a formative experiment was organized and conducted. Upon completion of the formative experiment, a control section was carried out in the control and experimental groups and its analysis was performed.

At the time of the control section in the experimental group, 4 children (40%) have an average level, 6 children (60 %) have a high level. A low level was not observed in any child.

At the time of the control section in the control group, 7 children (70 %) have an average level, 3 children (30 %) have a low level. A high level was not observed in any child.

The level of formation of optical-spatial prerequisites for writing in older preschool children with general speech underdevelopment of level III in the

experimental group turned out to be higher than in the control group.

Scientific novelty: the available scientific information on the specific features of the formation of optical-spatial prerequisites for writing in older preschool children with general speech underdevelopment of level III was confirmed and refined.

The practical significance of the study is:

– in the selection of diagnostic methods (tools) for the study of optical-spatial prerequisites for writing in older preschool children with general speech underdevelopment of the III level;

– in the development of a differentiated content of speech therapy work, which includes exercises and games, including multimedia games-manuals.

Base of the study: the study was conducted on the basis of MBDOU Kindergarten No. 23 "Golden Cockerel" in Zheleznogorsk, Krasnoyarsk Territory in the senior groups of compensatory orientation for children with severe speech impairments, enrolled in adapted basic educational program of preschool education for children with severe speech impairments.

The approbation of the research results was carried out by means of:

– publications in the collection of materials of the scientific-practical conference of students, graduate students and young scientists (Krasnoyarsk 2021).

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретико-методологические основы изучения оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	9
1.1. Психолого-педагогические подходы к проблеме формирования оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	9
1.2. Особенности формирования оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста в норме.....	19
1.3. Особенности формирования оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III.уровня.....	29
1.4. Анализ современных методик по формированию оптико-пространственных предпосылок письма	34
Глава II. Исследование особенностей и уровня сформированности оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III.уровня.....	40
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	40
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	54
Глава III. Формирующий эксперимент.....	64
3.1. Содержание логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III.уровня.....	64
3.2. Контрольный срез и его анализ.....	77
Заключение	96
Библиография	101
Приложения.....	108

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время содержание и организация дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи регламентируется федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (приказ от 17 октября 2013 г. N1155).

Принятие стандарта ориентирует педагогов на формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования. Формирование предпосылок к учебной деятельности на этапе дошкольного образования осуществляется, в частности, через педагогическое воздействие по такому направлению логопедической работы как предупреждение нарушений письма. Нарушение письма создаёт риск школьной дезадаптации, невозможности соответствовать требованиям, которые предъявляются ребёнку массовой школой. Корни этих проблем, как известно, лежат в дошкольном возрасте.

Опираясь на современные исследования по проблеме становления письма, на механизмы возникновения нарушений письма у детей, мнения многих авторов сводятся к тому, что речевая патология, продолжающая занимать первостепенное место, не является основополагающей в данном вопросе. Проблемы со становлением письма связаны с несформированностью зрительно-пространственных функций: зрительного и пространственного восприятия, пространственных представлений, оптико-моторной координации, рассматриваемых в данной работе как оптико-пространственные предпосылки письма.

Недостаточный уровень сформированности оптико-пространственных предпосылок письма, по мнению М.М. Безруких, затрудняет процесс освоения букв, осложняя этим начальный этап обучения письму [2; 3; 4]. По мнению автора, 30 % детей к началу школьного обучения имеют нарушения или недостаточный уровень сформированности зрительно-пространственных функций, в частности, зрительно-пространственного восприятия,

пространственных представлений, оптико-моторной координации. По мнению Л.Г. Парамоновой, если ребёнок до начала обучения грамоте, не приобрёл умение сравнивать предметы по форме, величине и не научился ориентироваться в пространственном расположении предметов по отношению друг другу, то ему будет очень сложно усвоить довольно тонкие различия в начертании букв [50]. Исследователями доказано, что несвоевременное формирование оптико-пространственных предпосылок письма приводит не только к дефектному написанию оптически сходных букв, но и к сложностям в ориентировке на листе бумаги, строчке, в поддержании наклона, высоты, размера букв и их элементов. Следует отметить, что даже у детей с нормальным речевым развитием может иметь место недостаточная их сформированность или нарушение, что влечет за собой возникновение проблем, связанных с овладением письмом. У детей же с недостатками речевого развития, в частности у детей с общим недоразвитием речи, из-за особенностей их речевого психического развития такие проблемы имеют стойкий характер и самостоятельно не устраняются.

Проблемой формирования письма занимались Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, М.М. Безруких, А.Р. Лурия, С.П. Ефимова, Е.Н. Российская, И.Н. Садовникова, Т.В. Ахутина и др.

Исходя из анализа работ данных авторов, можно обозначить следующие противоречия: с одной стороны, определена значимость формирования оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, с другой стороны, определена недостаточность узкоспециализированного методического инструментария.

Недостаточно подробно разработано такое содержание логопедической работы, которое включало бы как дифференцированный подход, так и этапность и последовательность при осуществлении педагогического воздействия.

Исходя из вышесказанного, определена проблема, как недостаточность узкоспециализированного методического инструментария, направленного на формирование оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Таким образом, возникла необходимость разработать дифференцированное содержание логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Логопедическая работа по их формированию частично осуществлялась бы с применением современных мультимедийных технологий, в частности через создание интерактивных игр-пособий в программе Power Point, а так же через создание мультипликационных роликов в редакторе Pinnacle Studio.

В государственной программе «Развитие образования на 2018–2025 годы», в проекте «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» обозначена значимость распространения и внедрения цифровых технологий в образование с целью повышения его качества и доступности через организацию цифрового образовательного пространства. Научно доказано, что применение компьютерных технологий позволяет значительно увеличить не только познавательный интерес детей, что особенно важно для детей с общим недоразвитием речи, но и повысить эффективность работы педагога, в частности учителя-логопеда в организации коррекционной работы по профилактике нарушений письма у детей данной категории.

Таким образом, педагог, использующий в работе компьютерные технологии, повышает качество образования, что, в свою очередь, способствует созданию наилучших условий для формирования у детей с тяжёлыми нарушениями речи общих предпосылок к учебной деятельности [1; 18; 30].

Объект исследования: оптико-пространственные предпосылки письма: зрительное и пространственное восприятие, пространственные

представления, оптико-моторная координация у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: содержание логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня средствами мультимедийных технологий.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать эффективность содержания логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, которая частично проводилась с использованием современных мультимедийных технологий.

Гипотеза исследования: логопедическая работа по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня будет эффективна если:

– разработать дифференцированное содержание логопедической работы, которая направлена на формирование зрительного и пространственного восприятия, пространственных представлений, оптико-моторной координации;

– будет частично проводиться с применением современных мультимедийных технологий, в частности, через создание интерактивных игр-пособий в программе Power Point, мультипликационных обучающих роликов в видео редакторе Pinnacle Studio.

Задачи исследовательской работы:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования;

2. Выявить особенности и уровни сформированности оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;

3. Теоретически обосновать и разработать дифференцированное содержание логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;

4. Проверить эффективность содержания логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Методологической основой исследования являются:

– положения о речевых и неречевых предпосылках письма (Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, И.Н. Садовникова, Г.А.Каше, Л.С. Выготский, А.Н. Корнев);

– положения о системной организации высших психических функций (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия);

– положения о взаимосвязи двигательного, речевого и когнитивного развития и комплексном подходе к их изучению (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др.);

Методы исследования.

– теоретические методы (обзорно-аналитическое изучение специальной литературы по теме исследования);

– эмпирические методы (констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент);

– интерпретационные методы (количественный и качественный анализ результатов исследования).

Организация исследования:

1 этап – изучение и анализ литературы по проблеме исследования: формулирование и уточнение цели, гипотезы, задач, составление плана исследования;

2 этап – проведение и анализ результатов констатирующего эксперимента;

3 этап – разработка дифференцированного содержания логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;

4 этап – проведение и анализ результатов формирующего эксперимента;

База исследования: исследование проводилось на базе МБДОУ Детский сад №23 «Золотой петушок» г. Железногорска Красноярского края в старших группах компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи, обучающихся по адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Практическая значимость исследования заключается:

– в подборе диагностической методики (инструментария) для исследования оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;

– в разработке дифференцированного содержания логопедической работы, включающей в себя упражнения и игры, в том числе и мультимедийные игры-пособия.

Апробация результатов исследования осуществлялась посредством:

– публикации в сборнике материалов научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Красноярск 2021).

Структура и объем работы: работа содержит 107 страниц, состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы из 72 источников, включает 8 гистограмм, 14 таблиц, 3 приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1. Психолого-педагогические подходы к проблеме формирования оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Изучая подходы к проблеме формирования оптико-пространственных предпосылок письма, мы сталкиваемся с многозначностью интерпретации самого термина письма.

Письмом называют особый вид графо-моторной деятельности, целью которой является передача фонетического слова или текстового сообщения в знаковой, графической форме [31].

Предметным содержанием письма является графическая фиксация текстового сообщения, предлагаемого для воспроизведения в устной речи (диктант), либо в письменной речи (списывание).

Осуществляется письмо через написание, которое разворачивается в пространстве листа. По словам А.Р. Лурии [40; 41; 42], письмо требует предварительного обучения и его можно отнести к некой «рецептивной ступени» в процессе формирования письменной речи. Письмо может рассматриваться как подготовительная ступень овладения письменной речью.

Под «рецептивной ступенью» понимаются первичные навыки письма, тесно связанные с определённым уровнем развития фонетико-фонематического восприятия, оптико-пространственного восприятия и представлений, моторной и графо-моторной функциями.

Становление письма, в частности графики письма, обусловлено особенностями формирования и развития оптико-пространственных

функций, рассматриваемых в данной работе как оптико-пространственные предпосылки письма.

К оптико-пространственным предпосылкам становления письма относятся зрительное и пространственное восприятие, пространственные представления, оптико-моторная координация.

Недостаточная сформированность любой из предпосылок может привести к проблемам, связанным со становлением письма и привести к появлению специфических (графических) ошибок на письме, связанных с дефектным написанием графем.

По мнению Л.Г. Парамовой, появление специфических ошибок, связанных с дефектным написанием графем, не зависит от состояния устной речи и может иметь место у детей даже с самым высоким уровнем её развития [49, 50].

Обозначенные специфические ошибки традиционно рассматриваются в рамках изучения предпосылок оптической дисграфии, а также в рамках исследований, связанных с профилактикой данной формы дисграфии.

В настоящее время проблема изучения механизма появления данных ошибок является предметом наиболее острых дискуссий. В коррекционной педагогике существует несколько теорий их возникновения, одной из которых является теория зрительного дефицита.

Наибольшую распространённость теория зрительного дефицита получила в западной литературе (W. Morgan, G.Th. Pavlidis, H. Irlen). В соответствии с данной теорией к проявлениям зрительного дефицита относят не только зрительные (оптические) ошибки, но и нарушения зрительной памяти, зрительного внимания и работоспособности, которые проявляются на письме в пропусках и реверсиях букв и слогов. Зрительное восприятие рассматривается как целостная функциональная система, а нарушение восприятия, в частности восприятия текста, могут быть следствием несформированности любого из ее компонентов (гностических и регуляторных).

В отечественной логопедии теория зрительного дефицита не получила такого распространения. По мнению Б.Г. Ананьев (1955) специфические ошибки на письме сводятся как ошибкам пространственного различения графем. М.С. Хватцев (1959) связывает данные ошибки трудностями формирования зрительных образов букв, зрительных образов слов. В соответствии с классификацией М.С. Хватцева, оптическая дисграфия разделена на литеральную, возникающую вследствие нарушения формирования образа букв. Вербальная дисграфия, по его мнению, возникает вследствие нарушения формирования образов слов. О.А. Токарева (1969) данные ошибки связывает с неустойчивостью зрительных представлений, являющихся следствием нарушения работы зрительного анализатора, в результате чего у ребёнка при восприятии графем, возникают неполноценные зрительные представления и образы графем, что приводит к трудностям при их опознании и запоминании.

Исследования Р.И. Лалаевой [33] сводят воедино взгляды авторов на данную проблему. Причиной смешения схожих по написанию графем (букв) является недоразвитие зрительного гнозиса, анализа, синтеза, пространственных представлений.

С другой стороны, принципиально новую трактовку специфических ошибок на письме связанных со смешением оптически сходных букв предложила И.Н. Садовникова [55]. По мнению автора, данные ошибки происходят преимущественно не по оптическому, а по кинетическому сходству движений руки при написании графемы. Их суть заключается в сложностях воспроизведения моторной программы при написании графемы, которая состоит из ряда изолированных действий (движений) пишущей руки при написании графемы, каждого её элемента. Ребёнок, прописывая элементы графемы, «запоминает» все движения руки, которые, в свою очередь, сопровождаются не только зрительным, но и кинестетическим контролем. Позже, эти движения, подкрепляясь зрительным и

кинестетическим контролем, запоминаются и автоматизируются, превращаясь в моторную программу

Таким образом, через ощущения от написания графемы формируется моторный образ графемы. Его формирование зависит от согласованной работы зрительного и двигательного анализаторов, когда «глаз» управляет движениями руки, в частности, при написании графемы.

Опираясь на нейропсихологический анализ, Т.В. Ахутина выделила оптико-пространственные трудности письма, которые связаны со зрительно-пространственным дефицитом. Оптико-пространственный дефицит, по мнению автора, проявляется как в виде ошибок, связанных с неправильным написанием букв, имеющих схожие графические оптико-пространственные признаки, так и в виде недостаточной способности ребёнка ориентироваться на листе бумаги (нахождение начала строки, центра), в удержании строки при написании графемы, в постоянных колебаниях размера, наклона и высоты букв [21].

Таким образом, появление специфических ошибок связанных с дефектным написанием оптически сходных графем имеет полифакторную модель возникновения.

Их возникновение можно отнести к оптическому, пространственному кинетическому факторам.

Изучение механизмов процесса письма и его операций позволяет глубже разобраться в данной проблеме.

В отечественной науке проблемой становления письма А.Р. Лурия [42], Р.Е. Левина [37], Р.И. Лалаева [36], Л.С. Цветкова [68] и другие. Л.С. Цветковой, в связи со сложностью структуры письма, были выделены уровни письма (психологический, психофизиологический, лингвистический). Основные операции относятся психофизиологическому уровню письма, который подразделяется на сенсо-акустико-моторный и оптико-моторный подуровни.

Сенсо-акустико-моторный подуровень состоит из двух звеньев. Первое звено обеспечивает различение звуков, когда из потока звуков, выделяются речевые звуки-фонемы. Второе звено обеспечивает становление последовательности звуков в слове, которое подлежит написанию.

Оптико-моторный уровень, включает в себя так же два звена. Первое звено обеспечивает сложные перекодировки фонемы в графему. Итогом перекодировки фонемы в графему является зрительный образ буквы. Второе звено обеспечивает перекодирование графемы в кинему. Итогом перекодировки графемы в кинему – двигательный (моторный) образ буквы, представляющий комплекс моторных действий.

Основные операции письма были сформулированы А.Р. Лурией [42]. Данные операции, как уже было сказано обеспечивают психофизиологический уровень письма.

Первая операция письма, заключается в анализе звукового (фонематического) состава слова связана со слуховым образом, который возникает благодаря слуховому восприятию и слухо-пространственному гнозису. То есть благодаря данной операции осуществляется «перешифровка» слышимых звуков в фонемы (слуховые образы).

Суть второй операции заключается в соотношении выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы (графемой), который ранее был сохранён в памяти. Такая «перешифровка» осуществляется с учетом топологических свойств тех или иных графем, пространственного расположения их элементов. То есть суть данной операции заключается в «перешифровке» фонем в графемы (зрительные графические образы).

Третья операция письма связана с перешифровкой «графемы» в «кинему», то есть её написание на листе бумаги и связана с актуализацией с памяти не только зрительного образа графемы, но и двигательного её образа, который напрямую связан с ощущениями движения (кинестетическими ощущениями) руки при написании данной графемы. То есть суть данной операции заключатся в «перешифровке» графемы в кинему (двигательного

образа). Поскольку осуществление данной операции происходит в пространстве листа, то её осуществление связано с пространственной ориентировкой и зависит от уровня сформированности пространственных представлений. Осуществление данной операции через осуществления моторной программы написания с последующим зрительным контролем и зависит уровня сформированности оптико-моторной координации.

Для становления письма, в частности, графики письма особое значение имеют вторая и третья операции письма, зависящие от уровня сформированности зрительно-гностической и зрительно-пространственной, моторной и графо-моторной функций. Нарушения графики письма происходят на оптико-моторном уровне.

На ранних этапах овладения письмом данные операции осуществляются в развёрнутом виде. Сначала основное внимание ребёнок направлен на звуковой анализ слова, затем на поиск нужной графемы, а затем на написание графемы, слогов, слов, а впоследствии и предложений. Со временем каждая из операций автоматизируется и превращается в моторный навык. В дальнейшем, моторный навык обеспечивает более сложную письменную деятельность – письменную речь.

Написание элементов букв, слогов, слов и предложений связано с решением графической задачи, для решения которой ребёнку предстоит освоить написание каждого элемента графемы, написать элементы ровно, не изгибая линии, на равном расстоянии, с равным наклоном. Переход к написанию графем, слогов, слов и предложений предъявляет большее количество графических требований, которые возможно реализовать через формирование определённых навыков – графо-моторных.

По определению О.В. Кузевой, графо-моторный навык представляет собой определённые привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать знаки, в частности буквы, и их соединения [20; 23; 32].

Формирование данного навыка зависит уровня сформированности оптико-моторной координации. На базе оптико-моторной координации формируются графо-моторные навыки, относящиеся к одной из важнейшей составляющей письма.

Под оптико-моторной координацией понимается способность скоординировать моторные действия со зрительно–пространственной деятельностью, к которой, в частности, относится письмо.

Формирование графо-моторных навыков у ребёнка, по мнению многих авторов, происходит посредством рисования. Ребёнок, овладевая изобразительными средствами, накапливает запас графических навыков, необходимых для освоения письма (Р. Арнхейм., 1971). В ходе рисования, по мнению А.Р. Лурии осваиваются движения и действия, служащие базой для развития письма [40].

С позиции нейропсихологии, становление письма зависит от работы всех трёх блоков мозга. Теорию о трёх блоках мозга предложил А.Р. Лурия. В соответствии с данной теорией, все функциональные системы, а письмо, по мнению современных исследователей, является функциональной системой, обеспечиваются деятельностью трёх блоков мозга. Работа первого блока мозга связана с поддержанием тонуса при письме. Второй блок мозга связан с хранением и переработкой зрительной, слуховой, кинестетической, полимодальной информацией.

Актуализация зрительных образов букв и слов связана с переработкой зрительной информации. Переработка зрительной информации происходит в затылочных отделах коры головного мозга и сводится к актуализации зрительных образов букв, зрительной памяти, обеспечивающих «перешифровку» фонемы в графему. В первичных зонах (поле 17) происходит приём элементарных зрительных возбуждений. Вторичные поля производят анализ, синтез, хранение зрительной информации (поля 18, 19). Нарушение функции вторичных зрительных областей сопровождается нарушением зрительного гнозиса, снижением различных показателей

зрительной памяти. В переработке зрительной информации участвуют оба полушария. Левое полушарие обеспечивает тонкий анализ воспринимаемых деталей (аналитический способ восприятия). Правое полушарие обеспечивает объединение деталей в целостный образ (холистический способ восприятия)

Кинестетический анализ связан с переработкой кинестетической информации, в частности ощущений, которые получает ребёнок при осуществлении графических движений при написании букв. Кинестетические ощущения поступают так же от органов артикуляции, поскольку на начальной стадии становления письма ребёнок опирается на собственное проговаривание.

Ориентация в элементах буквы, строки в пространстве, зрительно-моторная координация, актуализация зрительно-пространственных образов слов связана с переработкой полимодальной информации. Переработка полимодальной (зрительно-пространственной) осуществляется третичными зонами, которые представляют собой зоны перекрытия височной (*temporalis*), теменной (*parietalis*) и затылочной (*occipitalis*) областей коры головного мозга (зона ТРО). Переработка полимодальной информации обеспечивает актуализацию зрительно-пространственных образов целых слов, буквы, строки в пространстве, зрительно-моторную координацию. По мнению Т.В. Ахутиной, они обеспечивают выбор направления написания слов, ориентировку на листе бумаги, наклон и высоту написания букв. В переработке полимодальной информации участвует как левое и правое полушарие, в большей степени правое полушарие.

Третий блок обеспечивает движение при письме, осуществляет программирование этих движений, благодаря чему осуществляется переход от одного элемента буквы к другому, от одной букве к другой, от одного слова к другому.

В последние годы особый интерес наблюдается в изучении пространственных представлений. Их своевременное формирование, по

мнению современных авторов, является важным показателем готовности к овладению письмом, в частности овладением графикой письма.

Пространственные трудности, по мнению А.Р. Лурии являются одной из наиболее частых причин сложного формирования процессов письма, в частности графики письма.

Основой для исследования пространственных представлений являются работы А. В. Семенович и её школы (К.С. Лебединского, О.С. Никольской и др.). Пространственные представления, по мнению исследователей, являются сложной многоуровневой системой, которая в свою очередь, относит к некому базису, над которым надстраивается вся совокупность высших психических процессов. Данная система является первичной по отношению ко всем ВПФ и формируется в процессе развития ребенка. Основным законом её формирования является своевременность и последовательность.

Пространственные представления связаны со способностью человека ориентироваться в пространстве, сначала в реальном, затем в схематичном пространстве (пространстве листа). Освоение письма предполагает развитие умения ориентироваться в пространстве листа (строчке, клетке), а также в пространственном расположении букв, элементов букв (зеркальное письмо). Но, для того чтобы ребёнок научился ориентироваться в пространстве листа (строчке, клетке), освоить пространственное расположение букв и элементов букв, он должен научиться ориентироваться в реальном пространстве. Ориентация в реальном пространстве возможна через движение и осуществление действий с предметами.

Точкой отсчета, при формировании умения ориентироваться в пространстве, является формирование умения ориентироваться в пространстве своего тела через анализ положения собственных частей тела относительно друг друга в вертикальной оси, горизонтальной оси, правой и левой сторонах тела.

Таким образом, при становлении письма могут возникать проблемы, связанные с формированием графики письма. Данные проблемы

проявляются не только в дефектном написании оптически сходных букв, но и в сложностях удержании строки, в переносе графической информации с вертикальной плоскости на горизонтальную плоскость, в нахождении начала строки, в ориентировке на листе бумаги, в колебаниях размера, наклона и высоты букв.

Данные проблемы имеют полифакторную модель возникновения и зависят от уровня сформированности зрительного и пространственного восприятия, пространственных представлений и оптико-моторной координации.

Зрительное и пространственное восприятие, обеспечивают формирование полноценных зрительно-пространственных образов графем.

Оптико-моторная координация обеспечивает написание зрительно образа графемы в пространстве листа, формирование моторного образа графемы, формирование графо-моторного навыка.

Пространственные представления связаны с пространственной ориентировкой и обеспечивают ориентацию в пространстве листа (строчке, клетке), пространственное расположение букв на листе (строчке, клетке), элементов букв (зеркальное письмо).

Недостаточное развитие любой из данных предпосылок обуславливает появление специфических ошибок. Своевременное выявление недостаточного уровня сформированности зрительного и пространственного восприятия, пространственных представлений, оптико-моторной координации даёт возможность провести профилактическую работу по предупреждению обозначенных трудностей на письме.

1.2. Особенности формирования оптико-пространственных предпосылок письма детей старшего дошкольного возраста в норме

Становление письма, в частности графики письма, обусловлено особенностями формирования и развития оптико-пространственных функций, рассматриваемых в данной работе как оптико-пространственные предпосылки письма.

К оптико-пространственным предпосылкам становления письма относятся зрительное и пространственное восприятие, пространственные представления, оптико-моторная координация.

Особенности их формирования и развития обусловлены периодами сензитивного развития зрительно-пространственных функций. Установлено, возраст с пяти до семи лет является сензитивным периодом для их созревания, поскольку именно в этом возрасте интенсивно формируются поле и острота зрения, глазомер, обеспечивающие зрительно-пространственное различение предметов.

Зрительно-пространственное различение предметов, а впоследствии и графем, осуществляется благодаря процессам зрительно и пространственного восприятия, пространственных представлений. Восприятие и представления являются психическими процессами, которые обуславливаются сенсорным развитием ребёнка и связаны с переработкой сенсорной информации (зрительной, тактильной).

Восприятие и представления относятся к сенсорно-перцептивным функциям. Познание окружающего мира начинается с восприятия. Ощущения в чистом виде чаще всего не осознаются. Процесс восприятия называется перцепцией. Он позволяет отражать мир в целостных образах, но целостный образ мы воспринимаем, только когда видим его. Процесс восприятия связан со способностью мозга к синтезу и анализу.

Представлениями называют образы предметов или явлений, которые не оказывают в данный момент никакого воздействия на наши органы чувств.

Эти образы хранятся в памяти и извлекаются оттуда в нужный момент, например, тогда, когда необходимо сравнить текущие ощущения с прошлым сенсорным опытом.

Переработка сенсорной информации заключается не только в способности обследовать предмет (увидеть, ощупать), но и в способности определить отношение выявленных свойств и качеств обследуемого предмета к свойствам и качествам других предметов, то есть в способности сравнить свойства воспринимаемого предмета с другими, то есть сопоставлять между собой. Возможность сравнения воспринимаемого объекта с другими возможна только тогда, когда усвоены сенсорные эталоны (форма, размер, цвет, положение в пространстве и пр.).

Сенсорные эталоны являются мерками, благодаря которым доступно сравнение, составление результатов восприятия и их усвоение происходит в дошкольном возрасте. Усвоение сенсорных эталонов, по мнению Л.Г. Параноновой, является некой базой для правильного формирования в будущем образа букв, при обучении грамоте и становлении письма [50; 51].

Их усвоение начинается с восприятия простых зрительных объектов (реальных предметов) в реальном пространстве. Ребёнок учится выделять в зрительных объектах существенные признаки, сопоставлять между собой. Например, для того чтобы отличить стул от стола, ребёнок должен сделать вывод, что у стола нет спинки, а у стула спинка есть, да и по размеру стол выше стула.

В результате усвоения сенсорных эталонов ребёнок начинает понимать, что эта игрушка больше другой, этот стол квадратный, а тот круглый. К примеру, до этого ребёнок, собирая пирамидку, не осознавал, что колечки круглые, разные по размеру. Собирая пирамидку, он опирался только на чувственный опыт, то есть на свои ощущения.

Благодаря усвоению сенсорных эталонов впоследствии ребёнку становится доступным усвоение тонких различий в начертании букв, в частности оптически сходных букв, поскольку некоторые элементы могут

различаться по величине, по различному расположению элементов в пространстве, по наличию дополнительных элементов, по количеству совершенно одинаковых элементов.

Начиная с двух лет, ребёнок способен к восприятию реалистичных изображений (книжные иллюстраций), то есть изображений на листе бумаги и только потом ему становится доступным узнавание контурных изображений, в частности изображений букв. Стилизованные рисунки (штриховые, теневые, наложенные, перечеркнутые) становятся доступными уже к четырём годам.

Письмо является зрительно-пространственной деятельностью, которая характеризуется выполнением скоординированных моторных действий. Способность скоординировать моторные действия со зрительно-пространственной деятельностью является оптико-моторной координацией. Благодаря оптико-моторной координации формируется связь между зрительным анализом и движением руки. Данная связь отлаживается и формируется постепенно в соответствующих видах деятельности, в частности тех видах деятельности, которые предполагают выполнение действий по заданному зрительному плану (конструирование по чертежам, выкладывание мозаичных узоров, срисовывание и пр.).

Благодаря оптико-моторной координации формируются умения точно воспроизводить графические образы. Впоследствии, благодаря оптико-моторной координации формируются способность воспроизводить графические образы букв, формируются графо-моторные навыки, являющиеся важными составляющими письма .

По мнению многих авторов, формирование графо-моторных навыков происходит посредством рисования. Ребёнок, овладевая изобразительными средствами, накапливает запас графических навыков, необходимых для освоения письма (Р. Арнхейм., 1971). В ходе рисования, по мнению А.Р. Лурии, осваиваются движения и действия, служащие базой для его развития.

С года до трёх-пяти лет регуляция изобразительных движений осуществляется в преимуществе на основе двигательного анализатора с помощью кинестезий. Дети в этом возрасте рисуют, опираясь на память руки (Сакулина Н.П., 1963), при этом зрительный контроль практически отсутствует. Постепенно, в процессе рисования происходит интеграция кинестетических ощущений и зрительных образов, то есть «рука» начинает учить «глаз». Постепенно, «глаз», обогащаясь опытом «руки» начинает управлять движениями руки. С этого момента оптико-моторная координация начинает занимать главенствующее значение в регуляции графо-моторных движений.

Возрастные особенности развития зрительно-моторной координации были описаны Е.М. Мастюковой. Согласно её наблюдениям, пятилетним ребёнком накоплен достаточный уровень изобразительных навыков, позволяющих ему нарисовать и раскрасить простые формы (круг, квадрат, треугольник), скопировать заглавные печатные буквы и даже написать некоторые из них под диктовку. Но буквы еще не выдержаны на строке и отличаются друг от друга по высоте и наклону. Следует отметить, что данный возрастной период является критическим в отношении формирования правильного удержания инструмента для письма. Возможность корректировки так же ограничивается данным периодом.

Шестилетний ребёнок, по мнению исследователя уже способен копировать простые графические изображения предметов, соблюдая их пропорцию, простейших графических изображений. Детям в этом возрасте становятся доступными любые графические движения, любые штрихи и линии [3]. Они способны проводить вертикальные и горизонтальные линии, рисовать круг, при этом вертикальные линии детям рисовать проще, чем горизонтальные. При рисовании горизонтальных линий дети часто пробуют развернуть рисунок. Детям этого возраста становятся доступным написание печатных букв, но некоторые демонстрируют и написание рукописных их вариантов.

Такие графические действия представляют собой типичную деятельность дошкольного возраста, в которой ребенок овладевает новыми орудийными действиями и умственными операциями (Эльконин Д.Б., 1960).

Овладение новыми орудийными действиями и умственными операциями связано с ориентировкой в пространстве, в частности пространстве листа [23; 31; 32; 33].

Ориентировка в пространстве осуществляется благодаря пространственным представлениям, которые формируются через воспроизведение и преобразование пространственных свойств (признаков) объекта, отношений между объектами. Воспроизведение и преобразование пространственных свойств и отношений происходит посредством взаимодействия анализаторов, относящихся к разным модальностям (зрительной, двигательной, осязательной, кинестетической и др.).

По мнению исследователей, восприятие пространства осуществляется через ощущения от анализаторов разных модальностей. Ощущения со временем ассоциативно связываются друг с другом и перерастают в сложную интермодальную ассоциацию (Б.Г. Ананьев, Б.Х. Гуревич, Е.Ф. Рыбалко, И.М. Сеченов и др.) [10; 11; 23; 51].

Механизм развития пространственных представлений запускается в раннем возрасте и формируется постепенно. По некоторым данным процесс его становления завершается к четырнадцати годам.

В работах М.В. Вовчик-Блакиной отмечается, что на первом этапе анализа и синтеза пространственных признаков и отношений между предметами, связанных с ориентировкой в пространстве, ребёнок опирается на свои практические действия, через них начинает ориентироваться в направлениях.

Второй этап анализа и синтеза пространственных признаков и отношений предметов связан с оречевлением выделяемых признаков и появление в словаре ребёнка слов, обозначающих место, направление и пространственного обозначения предметов (влево, вправо, вперед, назад,

близко, далеко). Но, на данном этапе осознание пространства, ребёнок еще не может абстрагироваться от собственного положения в пространстве и определять положение предметов относительно других лиц и предметов. Ребёнку доступно определять положение предметов относительно самого себя.

Благодаря оречевлению пространственных признаков и отношений восприятие пространства переходит на новый уровень, происходит становление пространственных представлений. Обозначенный словом признак выделяется, и впоследствии превращается объект познания, что обеспечивает более совершенную ориентировку ребёнка в пространстве.

У детей дошкольного возраста А.А. Люблинская, О.И. Галкина выделила три категории пространственных представлений: удалённости предмета и его местоположения, ориентировка в направлениях пространства, отражение пространственных отношений между предметами [23].

По мнению исследователей, в формировании ориентации в пространстве огромное значение отводится зрению, то есть зрительному восприятию. Уже на первом году ребёнок проходит длительный путь от безусловной рефлекторной реакции на яркий свет к наиболее цельному зрительному восприятию предмета.

Восприятие пространства начинается с формирования механизма фиксации взора и перемещения взора за движущимися предметами. Позже восприятие пространства связано с развитием предметной деятельности и двигательной активности ребёнка, посредством которых происходит накопление ребёнком сенсомоторного опыта. Сенсомоторный опыт, в свою очередь, являются базой для развития высших психических функций, в том числе и оптико-пространственных функций, связанных с восприятием и воспроизведением пространственных признаков объекта, таких как величина, форма, взаимное положение частей, а так же восприятие и воспроизведение отношений между объектами пространства [12].

Пространственные признаки объекта выражаются понятиями большой – маленький, длинный – короткий, широкий – узкий, толстый – тонкий, круглый, квадратный, треугольный, овальный и пр.

Отношения между объектами пространства выражаются понятиями о направлениях (вперед – назад, вверх – вниз, налево – направо). Так же соотношения между объектами пространства выражаются понятиями о расстоянии (близко – далеко, ближе – дальше), о месторасположении (в середине), о протяжённости объектов (высокий – низкий, длинный – короткий).

Пространственные представления, в свою очередь, являются базой для развития пространственного мышления, основной функцией которого является не только создание пространственных образов, отражающих пространственные признаки объектов и отношений между объектами, но и оперирование данными пространственными образами в соответствии с поставленной конкретной задачей [13; 15].

Многими авторами пространственное мышление рассматривается как разновидность образного мышления. Так, С.Е. Кириленко [28] описывает пространственное мышление как специфический вид образного мышления, который опирается на представления и образы и позволяет совершать мыслительные операции над данными образами и представлениями, которые получены путем зрительного восприятия.

Основной структурной единицей пространственного мышления является образ, который отражает пространственные признаки объекта (форма, величина, соотношение элементов в пространстве, на плоскости).

Как отмечает И.С. Якиманская, пространственное мышление представлено такими видами деятельности как создание пространственного образа и преобразование пространственного образа в соответствии с поставленной задачей [27].

Таким образом, освоение графики письма, напрямую связано с достаточным уровнем пространственного мышления. Для того, что бы

написать букву, слово, а впоследствии и предложение, нужно, чтобы был создан образ, в частности образ графемы, который отражает все её пространственные признаки, с последующим преобразованием (написанием), то есть перенесением созданного образа на лист бумаги.

Исследованиями установлено, что в возрастной период от 5,5–6,7 лет происходит качественное изменение пространственного мышления и его составляющих – пространственного восприятия и представлений. На протяжении всего дошкольного возраста происходит их совершенствование.

К концу дошкольного возраста при нормальном речевом и психическом развитии, а также в результате обучения, ребёнку становится доступной способность ориентироваться на плоскости (двухмерном пространстве). Данная способность предшествует способности ориентироваться в реальном (трёхмерном пространстве), что соответствует одному из уровней пространственных представлений. Уровни пространственных представлений были обозначены А.В. Семенович [59; 60]. Они представлены в той последовательности, в соответствии с которой ребенок овладевает пространственными представлениями.

С первым уровнем связаны представления о собственном теле и ориентировкой в пространстве собственного тела: верхняя и нижняя, задняя и передняя, левая и правая части тела. Первоначально дети ориентируются в пространстве и различают направления, соотнося их с определёнными частями своего тела. Голова – это высоко, верх, а ноги внизу, лицо и грудь – впереди, спина – сзади, правую и левую руку, плечи выше, чем колени и пр. Представления о собственном теле ребёнок получает благодаря ощущениям: от проприорецепторов (ощущение расслабления-напряжения мышц), от тела (голода–сытости), от взаимодействия с внешним пространством (сырость–сухость, тактильные ощущения), от взаимодействия с взрослыми.

Со вторым уровнем связаны представлениями о взаимоотношении внешних объектов и тела по отношению к собственному телу. Подуровнями второго уровня являются: представления о расположении внешних объектах

и тела, представления о расположении объектов в пространстве относительно друг друга.

Сначала формируются представления по вертикали (вверху-внизу), затем по горизонтали (к себе – от себя). Позже о левой и правой стороне. Наиболее поздно формируются понятие сзади, за мной.

Формирование представлений о расположении объектов в пространстве относительно друг друга предполагает, формирование у ребёнка умения мысленно представить себя в пространстве. Ребёнку не нужно вставать возле того или иного предмета, для того чтобы понять, где находится один предмет относительно другого (перед пианино коврик, справа от окна тумбочка, перед телевизором кресло и пр.).

Итогом развития данного уровня является целостная картина в восприятии пространственных отношений между объектами и собственным телом.

Третий уровень пространственных представлений связан с вербализацией пространственных представлений второго уровня, сначала в импрессивной речи, а потом, их формирование в экспрессивной (иногда параллельно). Есть конкретная последовательность появлений в речи словесных обозначений пространственных отношений, которые выражены предлогами и наречиями. Сначала усваиваются пространственные понятия вверх – вниз, близко – далеко и пр. Только после усвоения данных понятий происходит усвоение предлогов (в, над, под, за, перед). Например, переход к усвоению предлогов (над, под) возможно только в том случае, если ребёнок усвоит пространственные понятия (выше, ниже). Очень важно, чтобы до начала обучения в школе ребёнок смог усвоить значения пространственных слов и предлогов на вербальном уровне, мог активно использовать их в речи.

Четвёртый уровень пространственных представлений – это квазипространственные представления и связаны они с пространством языка. Это пространство, которое нельзя «потрогать»: грамматический строй речи, навыки словообразования и словоизменения. То есть это тоже

пространственные представления, но в пространстве языка. Свободное владение пространством языка опирается на своевременное формирование предшествующих уровней.

Важно, что каждый из уровней включает в себя предыдущий уровень, следовательно, несформированность одного уровня влияет на формирование последующего уровня, а в целом на функционирование всей системы пространственных представлений [57; 61].

Таким образом, исходным моментом в ориентировке в пространстве служит схема собственного тела, в частности дифференциация правых и левых частей тела. На первых этапах дети учатся определять направления относительно себя (справа от меня, слева от меня), а позже определять направления относительно человека, находящегося напротив (зеркальная ориентировка). Постепенно происходит переход от ориентировки «на себе» к ориентировке «на других», которая связана с представлениями о расположении объектов в пространстве относительно друга.

К концу дошкольного возраста при нормальном речевом развитии должны быть сформированы все оптико-пространственные предпосылки, обеспечивающие своевременное формирование графики письма. Уровень развития оптико-моторной координации позволяет копировать графические изображения, в частности графические изображения букв. Достаточный уровень сформированности зрительного и пространственного восприятия позволяет выделять существенные зрительные и пространственные признаки в любом графическом изображении, в частности в графическом изображении буквы. Достаточный уровень сформированности пространственного восприятия позволяет ребёнку ориентироваться в сторонах как реального пространства, так и пространстве листа, в правой и левой сторонах. Им должны быть усвоены пространственные понятия, и пространственные предлоги, обозначающие расположение предметов в пространстве по отношению друг другу.

1.3. Особенности формирования оптико-пространственных предпосылок у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Общее недоразвитие речи имеет системный характер и отражается на формировании и развитии всех психических процессов, которые у детей данной категории отклоняются от возрастных норм и характеризуется задержанным сроком развития или отличаются от нормы и характеризуется патологическим отклонением в развитии по типу дизонтогенеза (Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Р.И. Лалаева, Т.И. Дубровина, В.П. Глухов, Ю.Ф. Гаргуша, Т.В. Волковская и др.).

Так же следует учитывать то, что дети с общим недоразвитием речи составляют неоднородную группу и общее недоразвитие речи различается разной степенью выраженности, и зависимости от структуры речевого дефекта.

Под структурой речевого дефекта понимается совокупность речевых и неречевых симптомов того или иного речевого нарушения и характер их связей между симптомами.

В структуре дефекта познавательной деятельности детей с общим недоразвитием речи занимают нарушения зрительного и пространственного восприятия, пространственных представлений, оптико-моторной координации, рассматриваемые в данной работе как оптико-пространственные предпосылки письма.

Особенности их формирования, у детей с общим недоразвитием речи обусловлены, в частности, снижением способности детей данной категории к переработке сенсорной информации.

Согласно полученным данным экспериментальных исследований сенсорного развития детей с общим недоразвитием речи, у детей данной категории выявлена несформированность сенсорных эталонов, вследствие чего, у детей обнаруживаются сложности в назывании цветов,

геометрических фигур (путают), трудности при ориентировке в пространстве, а так сложности, связанные с выделением существенных свойств предмета. Данные факты свидетельствуют об ограниченной возможности детей сравнивать, классифицировать воспринимаемый предмет с другими предметами по форме, цвету, величине, положению в пространстве (Г.В. Бабина, Т.В. Волосовец, Л.И. Беякова, Г.А. Волкова, Ж.М. Грозман, Ю.Ф. Гаркуша, Е.М. Мастюкова, О.Н. Усанова, Л.С. Цветкова и другие).

По данным Л.С. Цветковой (Л.С. Цветкова, 1995) при восприятии отмечаются нарушения в выделении существенных признаков, соскальзывание на незначительные признаки. Более низкие и менее сложные уровни зрительного восприятия, в частности опознание конкретных объектов, у детей с общим недоразвитием речи не страдают.

В результате неполноценности зрительного и пространственного восприятия формируются неполноценные зрительные и пространственные образы, отличающиеся бедностью, конкретностью, ситуативностью и недифференцированностью [59].

Неполноценные зрительные и пространственные образы, в свою очередь, не являются основой для полноценного формирования зрительных и пространственных представлений [5; 12].

Доказано, что при нарушении зрительного гнозиса у детей с общим недоразвитием речи специфика восприятия обусловлена трудностью одновременного охвата зрительного изображения (трудности симультантного синтеза), фрагментарностью восприятия, несформированности предметного гнозиса.

При нарушении пространственного гнозиса у детей с общим недоразвитием речи выявлены ошибки восприятия пространственных признаков зрительных стимулов (формы, величины, положения в пространстве).

При обследовании оптико-пространственного гнозиса (пространственных представлений), у детей с общим недоразвитием речи,

А.П. Вороновой были выявлены многочисленные трудности. К выявленным трудностям относятся: неумение ориентироваться в схеме собственного тела и опираться на знание схемы тела при определении расположения объектов относительно себя, трудности в анализе пространственных отношений между несколькими предметами. Данные трудности проявлялись как в реальном пространстве, так, соответственно, и в пространстве листа [13].

Нарушение оптико-пространственного гнозиса проявляется в ходе рисования, конструирования, начального овладения письмом.

Отставание в моторном развитии детей с общим недоразвитием речи проявляется в недостаточном уровне развития оптико-моторной координации, способности скоординировать моторные действия со зрительно-пространственной деятельностью.

Недостаточный уровень развития оптико-моторной координации проявляется в сложностях воспроизведения пространственной точности движения, что сказывается на становлении любой деятельности, которая связана с ориентацией в пространстве как реальном, так и в пространстве листа. Пространственная точность движения у детей с общим недоразвитием речи предположительно может нарушаться и в пространстве листа при письме.

Специфичность функций восприятия в сочетании с речевым нарушением затрудняет переход к новым качественным возрастным формам познавательной деятельности.

Одним из проявлений нарушений познавательной деятельности является недостаточный уровень сформированности наглядно-действенного, наглядно-образного мышления, посредством которых формируются образы и представления, и которые, в свою очередь, являются структурной единицей пространственного мышления. Низкий уровень развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления не способствует формированию достаточного уровня развития пространственного мышления. Недостаточный уровень развития пространственного мышления проявляется

сложностями оперирование наглядными образами в уме в соответствии с поставленными задачами.

Специфика познавательной деятельности детей с общим недоразвитием речи характеризуется низким уровнем развития вербально-логического (понятийного) мышления, которое в значительной степени обусловлено задержкой формирования слова, как понятия, в нарушениях понимания его значения. Вследствие этого, дети данной категории испытывают трудности усвоения пространственных понятий и пространственных предлогов, обозначающих пространственные отношения, что сказывается на понимании и употреблении сложных логико-грамматических конструкций. В операциях вербального мышления детям трудно строить умозаключения, что является следствием ограничения в использовании языковых средств.

В исследованиях В.В. Юртайкина выделены типы трудностей, которые возникают у детей с общим недоразвитием речи в процессе познавательной деятельности. К данным трудностям относятся трудности усвоения символической функции, к которой относится письмо, и использование знаков для замещения реальных предметов. К трудностям, которые возникают в процессе познавательной деятельности, относятся трудности удержания в памяти и актуализация образов-представлений в процессе решения познавательных задач.

Таким образом, особенности формирования зрительного и пространственного восприятия, пространственных представлений, оптико-моторной координации, рассматриваемых в данной работе как оптико-пространственные предпосылки письма, у детей с общим недоразвитием речи значительно отличается от сформированности данных функций у детей с нормальным речевым развитием.

Первичное речевое недоразвитие у дошкольников с общим недоразвитием речи, особенности их сенсорного развития, которое характеризуется недостаточным уровнем развития процессов восприятия и

представлений, в частности зрительного восприятия и пространственного восприятия, оптико-пространственных представлений, недостаточной сформированности моторных функций. Всё это препятствует своевременному становлению письма.

1.4. Анализ современных методик по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

В настоящее время работа по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи осуществляется в рамках логопедической работы с данной категорией детей через внедрение соответствующих коррекционных программ и технологий (Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, и др.). В обозначенных программах и технологиях имеют место направления и приемы логопедической помощи, которые нацелены на оптимизацию состояния не только речевых, но и неречевых процессов, способствующих полноценному развитию письма и формированию его предпосылок, в частности, формированию оптико-пространственных предпосылок (зрительного и пространственного восприятия, пространственных представлений, оптико-моторной координации).

Традиционным направлением логопедической помощи, направленной на формирование оптико-пространственных предпосылок письма, связано с организацией логопедической работы по профилактике оптической дисграфии. Р.И. Лалаева [36] собрала воедино взгляды разных авторов на механизм возникновения данной формы дисграфии и разработала систему приемов по развитию зрительных и зрительно-пространственных функций.

В последние годы разработан ряд методик и методических комплексов, направленных на формирование оптико-пространственных предпосылок письма, включающих в себя комплексы упражнений, направленных на

коррекцию зрительных, зрительно-пространственных, а так же оптико-моторной координации.

Обозначенное Р.И. Лалаевой [36] направление коррекционной работы по формированию пространственных представлений учитывает закономерности формирования пространственных функций в онтогенезе. Оно включает в себя такие этапы как формирование представлений о схеме собственного тела, развитие ориентировки в окружающем пространстве, развитие ориентировки на плоскости листа, развитие ориентировки в пространственных признаках изображений и букв, развитие квазипространственных функций.

Для работы над формированием пространственных представлений в настоящее время разработано множество методических пособий и методических комплексов (И.Н. Садовникова [55], Р.И. Лалаева [36], А.Н. Корнев [29], А.В. Семенович [59], Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, А.Е. Соболевой [67], А.В. Сунцова и С.В. Курдюковой [62] и пр.

В указанной методической литературе подробно описаны упражнения, которые рекомендуется применять на каждом этапе формирования пространственных представлений (И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, А.В. Семенович, Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева и др.).

Обозначенное направление логопедической работы следует связать с работами Н.Я. Семаго [56; 57; 58], чья авторская программа широко используется в коррекционной работе по их формированию у детей дошкольного возраста. Решаемые с помощью данной программы задачи способствуют не только формированию пространственных представлений, но и стимуляции речевой деятельности детей, в частности, развитие понимания логико-грамматических структур языка, что, несомненно, важно для формирования предпосылок письма.

На основе нейропсихологического подхода к коррекции, абилитации и профилактики процессов развития, А.В. Семенович [59] была разработана психолого-педагогическая программа занятий по методу замещающего

онтогенеза. Автором представлены дидактические материалы к данной программе, которые, в частности, направлены на формирование операционального обеспечения вербальных и невербальных психических процессов (зрительного гнозиса, пространственных представлений и квазипространственных (логико-грамматических) речевых конструкций и др.).

Как отдельное направление предупреждения трудностей смешения оптически сходных букв Н.П. Пылаевой и Т.А. Ахутиной [67] был разработан методический комплекс по развитию зрительных функций, включающий в себя задания на формирование различных аспектов зрительного восприятия. Данный комплекс содержит несколько методических блоков.

Первый блок включает в себя задания на идентификацию (опознавание) изображений: черно-белых, контурных, схематически изображенных предметов. В процессе такого опознавания происходит сравнение данных изображений с реальными изображениями. Через вербализацию (оречевление) воспринимаемой зрительной информации при описании существенных признаков предметов, их сходства и различия происходит формирование четких и стойких зрительных образов. Это способствует формированию зрительных представлений. Ведь, если образы закреплены в слове, их можно вызвать в представлении ребёнка, даже через некоторое время, достаточно лишь произнести слово – название [28].

Второй блок включает в себя задания на перцептивное моделирование – воссоздание целостного образа из частей. Задания предъявляются по мере усложнения от более простых (нахождение половинок симметричных деталей, расположенных как обычным образом, так и перевёрнутых и составление из изображений из данных деталей). К более сложному заданию относится составление целого из 3–20 частей. В усложнённом варианте такие задания выполняются на бланке, когда ребёнок воссоединяет нужные части

изображения поскольку от ребёнка требуется производить «мысленное вращение».

Третий блок включает задания на опознание зашумлённых изображений (перечёркнутых изображений, наложение контурных изображений, опознание изображений на сложном конкурирующем фоне).

Как при коррекции нарушения письма, так и профилактике его нарушений для закрепления и упрочнения тех или иных зрительных образов, в частности образов букв, авторы рекомендуют использовать различные приемы для их запоминания (мнемотехнические приёмы, задания на узнавание с закрытыми глазами на ощупь выкладывание из палочек бусин и пр.).

При формировании письма у детей существует необходимость развития оптико-моторной координации, суть которой заключается в выработке координации между развиваемыми у детей зрительными и зрительно-пространственными функциями с функциями двигательными.

Формирование оптико-моторной координации обусловлено коррекционной работой, которая, в свою очередь, направлена на развитие графо-моторных навыков. В рамках коррекционной работы, направленной на формирование данных навыков О.Б. Иншаковой [34; 25; 26] разработана методика, которая, в частности, адресована детям со сниженной способностью к графо-моторной деятельности.

Формирование зрительно-моторной координации включает в себя несколько этапов. К первому этапу относится выработка совместных движений взора и руки в направлениях сверху вниз, слева-направо, против часовой стрелки. В ходе выполнения данных упражнений дети оречевляют направления графической деятельности. От крупноразмашистых движений переходят к более мелким движениям, к движениям внутри строки. Второй этап формирования оптико-моторной координации связан с формированием умения «удерживать» строку при письме. Детям становится доступным ориентация на строке, графическая деятельность в пределах строки.

Последний этап связан с формированием устойчивого стереотипа написания буквы.

Таким образом, мы рассмотрели ряд современных методик по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста. Данные методики можно использовать в рамках коррекционной работы, направленной на профилактику оптической дисграфии, а так же для предупреждения оптико-пространственных трудностей на письме. Данные трудности связаны не только с дефектным написанием графем, но и трудностями, которые проявляются в сложностях удержания строки, дифференциации строки и межстрочного интервала, трудности переноса графической информации с вертикальной плоскости на горизонтальную плоскость, трудности нахождения начала строки и передача на листе пространственных отношений (верх, низ, под, выше, ниже). К пространственным трудностям относятся также трудности ориентировки на листе бумаги, постоянных колебаниях размера, наклона и высоты букв.

Систему логопедических занятий по коррекции оптической дисграфии предложила и апробировала О.С. Яцель. В разработанных ею занятиях большое внимание уделяется игровым и здоровьесберегающими технологиям, в частности, кинезиологическими и зрительно-пространственным упражнениям.

Выводы по I главе

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволяет сделать выводы.

Наряду с речевыми механизмами, за становление письма отвечают оптико-пространственные функции, в частности зрительное и пространственное восприятие, пространственные представления, оптико-моторная координация, рассматриваемые в данной работе как оптико-пространственные предпосылки становления письма;

К концу дошкольного возраста при нормальном речевом развитии должны быть сформированы все оптико-пространственные предпосылки, обеспечивающие своевременное формирование письма.

– Первичное речевое недоразвитие у дошкольников с общим недоразвитием речи, особенности их сенсорного развития, которое характеризуется недостаточным уровнем развития процессов восприятия и представлений, в частности зрительного восприятия и пространственного восприятия и оптико-пространственных представлений, состояние моторных функций, проявляющихся в недостаточном уровне развития оптико-моторной координации, препятствует своевременному становлению письма.

– в настоящее время традиционным направлением логопедической помощи, направленной на формирование оптико-пространственных предпосылок письма, связано с организацией логопедической работы по профилактике оптической дисграфии, Р.И. Лалаева собрала воедино взгляды разных авторов на механизм возникновения данной формы дисграфии и разработала систему приемов по развитию зрительных и зрительно-пространственных функций. Разработано множество методических пособий и методических комплексов (И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, А.В. Семенович, Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, А.Е. Соболевой, А.В. Сунцова и С.В. Курдюковой и пр. Однако большая часть пособий и методических комплексов адресовано детям школьного возраста.

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ И УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

На основе теоретического изучения проблемы оптико-пространственных предпосылок письма был организован и проведён констатирующий эксперимент, целью которого являлось выявления особенностей и уровня сформированности оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи констатирующего эксперимента:

5. Сформировать группу детей старшего дошкольного возраста, имеющих заключение общее недоразвитие речи III уровня.

6. Подобрать методики для обследования оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

7. Обследовать особенности и уровни сформированности оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

8. Провести количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента.

Участниками констатирующего эксперимента являлась группа из 20 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Возраст детей 5,5–6,5 лет.

Экспериментальное изучение осуществлялось на базе МБДОУ № 23 «Золотой петушок» г. Железногорска Красноярского края.

В ходе теоретического изучения психолого-педагогической литературы по проблеме формирования предпосылок письма у детей старшего

дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, нами были выявлены следующие критерии для исследования оптико-пространственных предпосылок письма:

- сформированность зрительного и пространственного восприятия;
- сформированность пространственной ориентации;
- сформированность оптико-моторной координации.

Разработка методики осуществлялась по выявленным критериям.

Для оценки сформированности зрительного и пространственного восприятия использовались диагностические задания из методик А.Р. Лурия, Ж.М Глозман, А.Е. Соболева, Т.В. Ахутина, Д. Векслер;

Для оценки сформированности пространственных представлений были использованы диагностические задания из методики М. М. Семаго, М.Я. Семаго;

Для оценки сформированности зрительно–моторной координации были использованы диагностические задания из методики М. М. Безруких, Л.В. Морозовой.

Авторский вклад заключался:

– в описании комплексной методики исследования сформированности оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня как одной из частей целостной методики по подготовки детей к письму;

– в изменении инструкции к заданиям и критериям балловых оценок.

Диагностические задания объединены в три блока. В соответствии с предметом исследования была проведена диагностика оптико-пространственных предпосылок письма: зрительного и пространственного восприятия, оптико-моторной координации, пространственных представлений.

Первый блок направлен на исследование сформированности зрительного и пространственного восприятия включает в себя пять диагностических заданий.

Выполнение диагностического задания 1.1 позволяет обследовать особенности и уровень сформированности зрительного восприятия через опознание контурных наложенных изображений

Процедура проведения. Ребёнку показывают картинку с контурными изображениями наложенным друг на друга (дом, рыба, лошадь) и просят назвать, какие предметы нарисованы.

Инструкция: «Посмотри, художник нарисовал несколько предметов в одном месте. Назови предметы, которые нарисовал художник».

Критерии балловых оценок: 2 балла – ребёнок безошибочно распознаёт все контурные изображения; 1 балл – ребенок ошибочно распознаёт одно контурное изображение; 0 баллов – ребёнок ошибочно распознаёт больше двух контурных изображений;

Выполнение диагностического задания 1.2 позволяет обследовать особенности и уровень сформированности зрительного восприятия через опознание недостающих деталей изображения.

Процедура проведения. Ребёнку показывают картинки с недостающей деталью и просят назвать, какой детали недостаёт.

Инструкция: «Посмотри, художник начал рисовать, но не успел закончить свою работу. Что не успел нарисовать художник?».

Критерии балловых оценок: 2 балла – ребенок находит все недостающие детали изображения; 1 балл – ребенок не находит недостающей детали у одного изображения; 0 баллов – ребенок не находит недостающей детали у двух и более изображений;

Выполнение диагностического задания 1.3 позволяет обследовать особенности и уровень сформированности зрительно-пространственного восприятия через опознание изображения среди похожих изображений, но отличающихся по форме, размеру, расположению в пространстве.

Процедура проведения. Ребенку предлагается найти на рисунке изображение, по форме, размеру такое же, как стимулирующее изображение.

Инструкция. Посмотри внимательно на картинку. Назови игрушки, раскрашенные зелёным цветом. Найди на рисунке точно такой же флажок (ведро, мяч) среди других игрушек и отметь его точкой. Будь внимательным (ой), все флажки (ведра, мячи) отличаются друг от друга по форме и размеру.

Критерии балловых оценок: 2 балла – ребёнок безошибочно и достаточно быстро находит и опознаёт все изображения, ориентируясь на разные признаки (форма, размер); 1 балл – ребёнок ориентируется на форму изображения, не учитывая размер, или ориентируется на размер изображения, не учитывая форму изображения; 0 баллов – ребенок не справляется с заданием, допускает многочисленные ошибки.

Выполнение диагностического задания 1.4 позволяет обследовать особенности и уровень сформированности зрительно-пространственного восприятия через опознание изображений среди похожих изображений, но отличающихся позой тела и расположением тела в пространстве.

Процедура проведения. Ребенку предлагается найти на рисунке среди похожих изображений, отличающихся позой тела и расположением тела в пространстве (перевёрнутые изображения), одинаковые изображения.

Инструкция. Посмотри внимательно на картинку. Назови, кто на ней изображён? Найди на рисунке одинаковых обезьянок и отметь их точкой.

Критерии балловых оценок: 2 балла – ребёнок быстро и безошибочно и достаточно быстро находит, и опознаёт все изображения; 1 балл – ребенок испытывает затруднения при поиске одинаковых изображений, если данные изображения перевёрнуты или испытывает трудности при поиске изображений предметов, если данные изображения отличаются позой тела; 0 баллов – ребёнок не справляется с данным заданием, испытывает затруднения при поиске одинаковых изображений, если данные изображения перевёрнуты и при поиске изображений, если данные изображения отличаются позой тела

Выполнение диагностического задания 1.5 позволяет обследовать особенности и уровень сформированности зрительно-пространственного

восприятия через опознание идентичных фигур или групп фигур, отличающихся расположением в пространстве.

Процедура проведения. Ребёнку предлагаются демонстрационные карточки (ДК) с изображением геометрических фигур (ряда фигур), после чего предлагают найти точно такую же фигуру (ряд фигур) и зачеркнуть. Задания выполняются достаточно быстро.

Инструкция: «Посмотри, здесь нарисованы разные фигуры. Тебе нужно найти точно такую же (показываем) среди вот этих фигур (показываем) и зачеркнуть ее».

Критерии балловых оценок: 2 балла – ребёнок выполнил задание без ошибок, правильно опознал все фигуры (ряд фигур); 1 балл – ребёнок допустил одну ошибку, неправильно опознал одну фигуру (ряд фигур); 0 баллов – ребёнок допустил две и более ошибки, неправильно опознал 2 и больше фигур (ряд фигур).

Второй блок позволяет исследовать пространственную ориентировку. Включает в себя пять диагностических заданий.

Выполнение диагностического задания 2.1 позволяет обследовать способность ориентироваться в пространстве собственного тела

Процедура проведения. Ребёнок и взрослый сидят напротив друг друга, руки у ребёнка лежат на коленях (исходное положение). Взрослый просит выполнить инструкцию, а ребёнок старается её выполнить. Важно, чтобы после выполнения каждого из заданий, руки у ребёнка возвращались в исходное положение.

Инструкции. Руки положи себе на колени. Выполни то, что я тебя попрошу: Покажи твою левую (правую) руку. Покажи твое левое (правое) ухо. Покажи твою левую (правую) ногу. Покажи свой правый (левый) глаз. Покажи мою левую (правую) руку. Покажи мое левое (правое) ухо.

Критерии балловых оценок: 2 балла – ребенок ориентируется в сторонах собственного тела, а так же правые и левые части тела (глаза, ноги, уши); 1 балл – ребенок частично ориентируется в сторонах собственного тела,

определяет правую и левую руку, но затрудняется при определении других правых и левых частей тела (глаза, ноги, уши); 0 баллов – ребенок не ориентируется в сторонах собственного тела и тела, а также в правых и левых частях тела (глаз, ног, ушей).

Выполнение диагностического задания 2.2 позволяет обследовать способность ориентироваться в направлениях пространства относительно себя по вертикали (вверху-внизу), по горизонтали (спереди, сзади), левой и правой сторонах, относительно себя;

Процедура проведения. Ребёнку предлагается ответить на вопросы, касающиеся расположения предметов относительно его тела.

Инструкция. «Покажи, где верх (низ). Что находится вверху (внизу). Какие предметы находятся впереди (позади) тебя. А какие предметы находятся слева (справа) от тебя.

Критерии балловых оценок: 2 балла – ребенок ориентируется в окружающем пространстве относительно собственного тела без стимулирующей помощи взрослого; 1 балл – ребенок допускает ошибки, но исправляет, опираясь на стимулирующую помощь взрослого; 0 баллов – ребёнок допускает многочисленные ошибки, и стимулирующая помощь взрослого не помогает ребёнку исправить ошибки.

Выполнение диагностического задания 2.3 позволяет обследовать способность ориентироваться в направлении пространства и совершать движения в заданном направлении.

Процедура проведения. Ребёнку предлагается совершить движения в заданном направлении.

Инструкция. «Сделай шаг вперёд, сделай шаг назад, сделай шаг влево, сделай шаг вправо, посмотреть вверх, посмотреть вниз, повернись направо, повернись налево».

Критерии балловых оценок: 2 балла – ребенок ориентируется в направлениях пространства, совершает движения в соответствии с заданным направлением пространства; 1 балл – ребенок недостаточно ориентируется в

направлениях пространства, допускает ошибки при движении в правостороннем и левостороннем направлении; 0 баллов – ребенок не ориентируется в направлениях пространства, возникают сложности движений во всех заданных направлениях.

Выполнение диагностического задания 2.4 позволяет обследовать способность определять положение предметов (реалистичных изображений) в пространстве по вертикальной и горизонтальной оси (понимание и употребление пространственных слов и предлогов).

Процедура проведения. Ребёнку предлагается рассмотреть картинки и ответить на вопросы о расположении предметов.

Инструкция. Посмотри на картинку 1 и ответь на вопросы: «Что находится выше самолёта? Что находится ниже самолёта? Что находится над самолётом? Что находится под самолётом? Какие игрушки стоят на верхней полке? Какие игрушки стоят на нижней полке? Что находится между машиной и мячом? Что находится между ёлкой и ёжиком? Посмотри на картинку 2 и ответь на вопросы: «кто идёт впереди всех? Кто идёт позади всех? Кто идёт перед мышкой? Кто идёт перед волком? Кто идёт после волка? Кто ближе (дальше) всех к школе?»

Критерии балловых оценок: 2 балла – ребёнок ориентируется в расположении предметов в пространстве относительно друг друга, достаточно быстро справляется со всеми заданиями без наводящих вопросов и разъяснений; 1 балл – ребёнок недостаточно ориентируется в расположении предметов в пространстве относительно друг друга, понимает значение пространственных слов, но не ориентируется в значениях предлогов; 0 баллов – ребёнок не ориентируется в расположении предметов в пространстве относительно друг друга, не понимает значений пространственных слов и предлогов.

Выполнение диагностического задания 2.5 позволяет обследовать способность ориентироваться на листе бумаги.

Процедура проведения. Сначала ребёнку предлагается карточка с изображенными на ней фигурами (крестом, плюсом, квадратом, треугольником, кругом). Далее ребёнку предлагают изобразить данные фигуры на листе бумаги (в левом нижнем углу, в левом верхнем углу, в правом верхнем углу, в правом нижнем углу, в центре листа).

Инструкция. «Это лист бумаги. Покажи стороны листа (верхнюю, нижнюю, правую, левую). Покажи уголки (верхние, нижние, правые, левые). Что на ней нарисовал художник? А теперь ты будешь художником. Постарайся нарисовать круг, квадрат, крестик и плюсики там, где я тебя попрошу: «Круг нарисуй в левом нижнем углу. Квадрат нарисуй в левом верхнем углу. Треугольник нарисуй в правом верхнем углу. Крестик нарисуй в правом нижнем углу. Плюсики нарисуй в центре листа (середины листа).

Критерии оценки: 2 балла – ребёнок ориентируется на листе бумаги, быстро выполнил задание, без помощи взрослого; 1 балл – ребёнок недостаточно ориентируется на горизонтальной поверхности (лист бумаги), допустил 1 и более ошибок, но стимулирующая помощь помогла исправить ошибки; 0 баллов – ребёнок не ориентируется на горизонтальной поверхности (лист бумаги), стимулирующая помощь не помогла.

Третий блок позволяет выявить уровень сформированности оптико-моторной координации. Данный блок включает себя пять диагностических заданий.

Выполнение диагностического задания 3.1 позволяет обследовать особенности и уровень сформированности оптико-моторной координации через проведение горизонтальной и вертикальной линий от заданного начала до заданного конца. Оценивается качество прорисовывания линий (без разрывов, острых углов, исправлений).

Процедура проведения. Ребёнка просят провести линию в заданном направлении (вертикальную и горизонтальную), но так, чтобы он не отрывал карандаш от бумаги, не вертел лист, так как при повороте горизонтальные линии становятся вертикальными, и наоборот.

Инструкция: «Посмотри, вот точка, а вот звёздочка. Нарисуй прямую линию от точки до звёздочки, не отрывая карандаш от бумаги. Постарайся, чтобы линия была прямая. Когда закончишь, отложи карандаш».

Критерии балловых оценок: 2 балла – ребёнок уверенно рисовал прямую линию от точки до звёздочки, при рисовании не отрывал карандаш от бумаги, нарисованная линия почти не отклоняется от точки или звёздочки; 1 балл – ребёнок нарисовал линию с изгибом или небольшим уголком, при рисовании линии отрывал карандаш от бумаги, нарисованные линии отклоняются от точки или звёздочки не больше, чем на 0,5 см; 0 баллов – ребёнок нарисовал линию с разрывами, острыми углами, при рисовании отрывал карандаш от бумаги или линию мог обвести несколько раз, присутствуют исправления, нарисованная линия отклоняется от точки или звёздочки больше, чем на 0,5 см.

Выполнение диагностического задания 3.2 позволяет обследовать особенности и уровень сформированности оптико-моторной координации через проведение горизонтальной и вертикальной линий между двумя стимулирующими линиями. Оценивается качество прорисовывания прямых вертикальных и горизонтальных линий (без разрывов, исправлений), а также умение придерживаться границ стимулирующих линий.

Процедура проведения. Ребёнка просят провести карандашом линию посередине между двумя стимулирующими линиями слева направо, не задевая дорожку.

Инструкция: «Внимательно посмотри. Это дорожка. Тебе нужно по ней «пройти». Проведи линию карандашом так, чтобы не задеть края. Постарайся, чтобы линия была прямая. Не отрывай карандаш от бумаги. Когда закончишь, отложи карандаш».

Критерии балловых оценок: 2 балла – ребёнок уверенно рисовал прямую горизонтальную (вертикальную) линию, не отрывая карандаша от бумаги; 1 балл – ребёнок нарисовал линии с изгибами и острыми углами, при рисовании линий иногда отрывал карандаш от бумаги, нарисованная линия

отклоняется, приближена к границам стимулирующих линий, но не более чем на 0,5 см; 0 баллов – ребенок нарисовал линию с разрывами, острыми углами или линия обведена несколько раз, присутствуют исправления; нарисованная линия отклоняется, приближена к границам стимулирующих линий более чем на 0,5 см.

Выполнение диагностического задания 3.3 позволяет обследовать особенности и уровень сформированности оптико-моторной координации посредством выполнения задания, предусматривающего не только обведение фигур по контуру, но и самостоятельного рисования данной фигуры, придерживаясь заданного направления. Оценивается качество прорисовывания закруглённых линий (без разрывов, исправлений), а также умение придерживаться границ стимулирующих линий.

Процедура проведения. Ребёнка сначала просят карандашом обвести фигуру по пунктирной линии, придерживаясь заданного направления, а затем нарисовать рядом такие же фигуры, придерживаясь направления.

Инструкция: «Внимательно посмотри. Это горка. А это ямка. Тебе нужно обвести их карандашом, но будь внимательной (ым), обводи только по направлению стрелочки (сверху – вниз или снизу – вверх). Не отрывай карандаш от бумаги. А теперь продолжи рисовать точно такие же горки, а потом ямки. Рисуй только по направлению стрелочки. Когда закончишь, отложи карандаш».

Критерии балловых оценок: 2 балла – ребёнок аккуратно обвёл по контуру все фигуры, придерживаясь заданного направления, нарисовал фигуры самостоятельно, придерживаясь заданного направления, самостоятельно нарисованные фигуры, почти не отличаются от образца как по размеру и форме; 1 балл – ребёнок аккуратно обвел все фигуры по контуру, придерживаясь заданного направления, но при самостоятельном рисовании ребенок не учитывал направления, а нарисованные фигуры отличаются от образца по размеру и форме; 0 баллов – ребёнок обвёл фигуры с большим отклонением от контура, при рисовании фигур не придерживался

заданного направления, самостоятельно нарисованные фигуры значительно отличаются от образца (размер, форма), нарисованы также без учёта направления.

Выполнение диагностического задания 3.4 позволяет обследовать особенности и уровень сформированности оптико-моторной координации через умение придерживаться заданного направления при рисовании фигуры по контуру и самостоятельным рисованием фигуры. Оценивается умение передавать форму и размер фигур при рисовании, придерживаться заданного направления и границ стимулирующих линий.

Процедура проведения. Ребёнка сначала просят обвести фигуру карандашом пунктирной линии, придерживаясь заданного направления, а затем продолжить рисовать аналогичные фигуры, придерживаясь направления и границ стимулирующих линий.

Инструкция: «Внимательно посмотри. Это горка. А это ямка. Тебе нужно обвести их карандашом, но будь внимательным, обводи только по направлению стрелочки (сверху – вниз или снизу – вверх). Не отрывай карандаш от бумаги. А теперь продолжи рисовать точно такие же горки, а потом ямки. Рисуй только по направлению стрелочки и не выходи за границы дорожки. Когда закончишь, отложи карандаш».

Критерии балловых оценок: 2 балла – ребёнок правильно обвёл по контуру все фигуры, придерживаясь заданного направления, а так же правильно нарисовал фигуры самостоятельно, придерживаясь заданного направления; нарисованные фигуры почти не отличаются от образца (размер, форма), приближены к границам стимулирующих линий, но не выступают за их пределы; 1 балл – ребёнок обвел по контуру фигуры с небольшим отклонением, но по направлению стрелки, самостоятельно нарисованные фигуры нарисованы не по заданному направлению стрелки и отличаются от образца (размер, форма), выступают за границы или не доходят до границы стимулирующих линий не более, чем на 0,5 мм; 0 баллов – ребёнок обвёл фигуры с большим отклонением от стимулирующей линии и не по

направлению стрелки, самостоятельно нарисованные фигуры значительно отличаются от образца (размер, форма), самостоятельно нарисованные линии выступают за границы более чем на 0,5 см или не доходят до границ более, чем на 0,5 см.

Выполнение диагностического задания 3.5 позволяет обследовать особенности и уровень сформированности оптико-моторной координации через копирование геометрических фигур. Оценивается правильная передача формы размера, положение на листе относительно друг друга.

Процедура проведения. Ребёнку предлагается скопировать геометрические фигуры.

Инструкция: «Посмотри, здесь нарисованы фигуры. Нужно нарисовать такие же фигуры».

Критерии балловых оценок: 2 балла – ребёнок правильно копирует и располагает фигуры относительно друг друга, передаёт их форму и размер, прорисовывает все детали изображения; 1 балл – ребёнок правильно располагает фигуры относительно друг друга, но недостаточно передаёт форму и размер фигур, вместо углов наблюдаются закругленные линии, не прорисовывает некоторые детали изображенных фигур; 0 баллов – ребёнок допускает ошибки при расположении фигур относительно друг друга, недостаточно передаёт форму и размер фигур, вместо углов наблюдаются закругленные линии, не прорисовывает детали изображенных фигур;

Для оценивания результатов, по каждому из трёх блоков в соответствии с описанной выше методикой и для формализации полученных результатов, нами выделено три уровня оценки оптико-пространственных предпосылок письма (высокий, средний низкий). Высокий уровень – 9–10 баллов. Средний уровень – 7–8 баллов. Низкий уровень – 0–6 баллов

В следующем параграфе нами представлен общий количественный и качественный анализ данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента.

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Общий количественный и качественный анализ по выявлению особенностей уровня сформированности зрительного и пространственного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня представлен на рисунке 1.



Рисунок 1. Исследование зрительного и пространственного восприятия

По результатам диагностики, 9 детей (45 %) имеют средний уровень и 11 (55 %) детей имеют низкий уровень зрительного и пространственного восприятия. Высокого уровня зрительного и пространственного восприятия не выявлено ни у одного ребёнка.

В процессе выполнения заданий были выявлены следующие особенности зрительного и пространственного восприятия.

При опознании наложенных изображений (дом, лошадь, рыба), обнаружилось трудности при восприятии предмета, которые заключаются в неспособности дифференцировать существенные признаки при восприятии объекта от несущественных признаков. В результате, у детей обнаружилось соскальзывание на несущественные признаки при восприятии предмета, что

в свою очередь повлияло на результативность восприятия. Например, 9 из 20 детей из трёх контурных изображений неправильно распознали по одному изображению. Домик распознали как рубашку или футболку, лошадь распознали как собаку, а рыбу как птицу.

При выполнении диагностического задания на опознание недостающих деталей изображения у некоторых детей обнаруживается недостаток поэлементного и направленного анализа предмета и его частей. Дети не находят отсутствующей детали (хвоста у кошки, окна у домика, стрелки у часов). Например, 11 не увидели недостающие детали в одном из 6 изображений (колеса у машины, колеса у самоката, руля у водителя, окна у домика, ножки у стула). Один ребёнок не нашёл недостающих деталей более чем в двух изображениях.

При опознании изображений среди похожих изображений, но отличающихся по форме и размеру, выявлены трудности при сравнении объектов по нескольким признакам (величине, форме). При выполнении задания несколько детей ориентировались только на один признак. Например, 3 детей ориентировались только на его форму, не учитывая размер, и 3 детей ориентировались только на размер, не учитывая форму. Один ребёнок не нашёл различий между предметами вовсе.

При опознании изображений среди перевернутых похожих изображений, но отличающихся расположением частей тела в пространстве (обе руки подняты вверх, руки по сторонам) так же выявлены трудности. У 6 детей возникли трудности при нахождении аналогичного изображения среди изображений, но отличающихся расположением частей тела в пространстве. Дети не видели различий в позах рук (вверху или по сторонам). У 8 детей возникли трудности при нахождении аналогичного изображения, если данное изображение перевернуто на 90 градусов и больше. Для одного ребёнка все изображения были идентичными, испытывал затруднения при поиске одинаковых изображений.

При выполнении заданий на опознание перевернутых фигур у большинства детей возникали трудности при нахождении нужной фигуры или группы фигур среди идентичных фигур, отличающихся расположением в пространстве. У 18 детей наблюдалось по 1 ошибке. Только 2 ребёнка справились с заданием, не допустив ошибок.



Рисунок 2. Исследование пространственных представлений

Количественный и качественный анализ по выявлению особенностей и уровня сформированности оптико-пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня представлен на рисунке 2.

По результатам диагностики 5 (25 %) детей имеют средний уровень и 15 (75 %) детей имеют низкий уровень пространственных представлений. Высокого уровня не имеет ни один ребёнок.

При выполнении заданий были выявлены следующие особенности развития пространственных представлений.

При выполнении задания 2.1, направленного на выявление способности ориентироваться в схеме собственного тела, у 4 детей наблюдались трудности в нахождении правой и левой руки, а также в других правых и

левых частей тела. Все же 12 детей находили правую и левую руки, но наблюдались трудности в нахождении других правых и левых частей тела (ног, глаз, ушей). Лишь 4 детей находили правую и левую руки, но и других правых и левых сторонах собственного тела (ноги, уши, глаза)

В задании 2.2 оценивалось умение ориентироваться в направлениях пространства относительно собственного тела: по вертикали (вверху, внизу), по горизонтали (спереди, сзади), в правой и левой сторонах пространства.

При выполнении данного задания дети с лёгкостью ориентировались относительно себя по вертикали (верх – низ), а вот в ориентации относительно себя по горизонтали, у двух детей возникли проблемы относительно направления сзади, но стимулирующая помощь взрослого помогла исправить ошибку. В определении направлении спереди у детей проблем не возникало.

В умении ориентироваться в правой и левой сторонах относительно собственного тела у 4 детей возникли трудности, хотя с первым заданием дети справились, правильно показав правую и левую руки.

При выполнении задания 2.3 оценивалось умение ориентироваться в направлении пространства и совершать движения в заданном направлении. У всех детей группы выявлены трудности при совершении движений в правостороннем и левостороннем направлении.

При выполнении задания 2.4 оценивалось умение ориентироваться в направлениях расположения объектов (реалистичных изображений) в пространстве по вертикальной и горизонтальной оси, а также понимание пространственных слов и предлогов у всех детей возникали трудности в понимании пространственных предлогов.

В понимании пространственных понятий выше и ниже сложностей не возникало.

При выполнении задания 2.5 оценивалось умение ориентироваться на плоскости листа. Были выявлены определённые трудности: 6 детей правильно определили верхнюю и нижнюю сторону листа, но ошибочно

определили правую и левую сторону, допустили ошибки в определении углов листа (левый верхний, левый нижний), а 8 детей показали все стороны, но допустили ошибки в определении углов листа. Стимулирующая помощь взрослого помогла исправить ошибки. Но 3 детей не справились с заданием, стимулирующая помощь взрослого не помогла исправить ошибки. Только 3 ребёнка справились с заданием полностью.

Количественный и качественный анализ по выявлению особенностей и уровня сформированности оптико-моторной координации у детей у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня представлен на рисунке 3.



Рисунок 3. Исследование оптико-моторной координации

По результатам диагностики 15 (75 %) детей имеют средний уровень сформированности оптико-моторной координации и 5 (25 %) детей имеют низкий уровень сформированности оптико-моторной координации.

В процессе выполнения заданий были выявлены следующие особенности развития оптико-моторной координации.

При проведении горизонтальных и вертикальных линий от заданного начала к заданному концу у 16 детей не наблюдалось трудностей, дети уверенно рисовали линии от точки до звёздочки, при рисовании следовали инструкции, не отрывая карандаш от бумаги, нарисованная линия почти не отклоняется от точки и звёздочки. Однако 4 детей испытывали определённые трудности при рисовании, в частности, отрывали карандаш от бумаги, нарисованные линии были с изгибом, острыми уголками или нарисованная линия отклоняется от точки или звёздочки, но не более, чем на 0,5 см.

Так же следует отметить, что качество проведения вертикальных линий было лучше качества проведения горизонтальных линий.

При выполнении второго задания у 6 детей наблюдались трудности. Дети иногда отрывали карандаш от бумаги, линии получились с изгибами и острыми углами, фиксировалось отклонение от стимулирующих линий, но не более, чем на 0,5 см.

При обведении фигуры по контуру с соблюдением направления рисования (снизу – вверх, сверху – вниз) трудностей не возникало, дети, придерживаясь заданного направления, но при самостоятельном рисовании 13 детей не учли заданного направления, а нарисованные фигуры отличались от образца по размеру и форме. Один ребёнок обвёл фигуру с большим отклонением от контура, не придерживался заданного направления. Самостоятельно нарисованные им фигуры нарисованы так же без учёта направления, значительно отличаются от образца по размеру и форме.

При выполнении четвёртого аналогичного задания, отличающегося от предыдущего умением детей расположить рисунок в строке, у 19 детей нарисованные фигуры выступают за границы или не доходят до границ стимулирующих линий, но не более чем на 0,5 см. У одного ребёнка нарисованные фигуры выходят за пределы границ стимулирующих линий более, чем на 0,5 см.

При выполнении задания на копирование фигур у 18 детей не возникло трудностей при расположении фигур относительно друг друга, но при

рисовании отмечалось несоблюдение размера и формы фигуры, в частности у 6 вместо ромба был нарисован квадрат. У 12 детей при рисовании ромба вместо углов наблюдались плавные линии. Двое детей не прорисовывались детали изображения (стрелочки). Все 18 детей фигуры рисовались отдельно, хотя на образце, они должны соприкасаться. У одного ребёнка возникли трудности с копированием фигур, не только при рисовании самих фигур, но и в их расположении относительно друг друга.

Подсчёт общих результатов оптико-пространственных предпосылок письма нами представлен на рисунке 4.



Рисунок 4. Исследование оптико-пространственных предпосылок письма.

По результатам диагностики 6 (30 %) детей имеют средний уровень и 14 (70 %) детей имеют низкий уровень оптико-пространственных предпосылок письма. Высокого уровня оптико-пространственных предпосылок письма не имеет ни один ребёнок.

Количественный и качественный анализ полученных результатов проведенного эксперимента показал преимущественно средний (40 %) и низкий (60 %) уровни развития оптико-пространственных предпосылок

письма, а значит, в структуру логопедической работы обязательно должна включена работа по формированию зрительного восприятия, оптико-моторной координации, пространственных представлений рассматриваемых нами как оптико-пространственные предпосылки письма.

Анализ констатирующего эксперимента показал, что уровни сформированности оптико-пространственных предпосылок письма неравномерны. Одна часть детей имеет средний уровень сформированности – 30 % (6 детей). Другая часть детей имеет низкий уровень сформированности – 70 % (14 детей). При разработке содержания логопедической работы данный факт будет учтен.

Выводы по II главе

Вторая глава представлена констатирующим экспериментом. Количественный и качественный анализ позволяет сделать выводы об особенностях и уровне сформированности оптико-пространственных предпосылках письма: зрительного и пространственного восприятия, пространственных представлений, оптико-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

В процессе обследования зрительного и пространственного восприятия были выявлены следующие особенности:

– трудности при восприятии предмета, которые заключаются в неспособности дифференцировать существенные признаки при восприятии объекта от несущественных признаков. В результате, у детей обнаружилось соскальзывание на несущественные признаки при восприятии предмета, что в свою очередь повлияло на результативность восприятия;

– недостаток поэлементного и направленного анализа предмета и его частей. Дети не находят отсутствующей детали (хвоста у кошки, окна у домика, стрелки у часов);

– трудности при сравнении объектов по нескольким признакам (величине, форме), дети ориентировались только на его форму, не учитывая размер, или ориентировались только на размер, не учитывая форму;

– трудности при нахождении аналогичного изображения среди изображений, отличающихся расположением частей тела в пространстве;

– трудности при нахождении нужной фигуры или группы фигур среди идентичных фигур, отличающихся расположением в пространстве.

– По результатам диагностики, 9 детей (45 %) имеют средний уровень и 11 (55 %) детей имеют низкий уровень зрительного и пространственного восприятия. Высокого уровня зрительного и пространственного восприятия не выявлено ни у одного ребёнка.

В процессе обследования пространственных представлений были выявлены следующие трудности:

- в нахождении правой и левой руки, а также в других правых и левых частей тела. Некоторые дети находили правую и левую руки, но наблюдались трудности в нахождении других правых и левых частей тела (ног, глаз, ушей);

- с лёгкостью ориентировались относительно себя по вертикали (верх – низ), а вот в ориентации относительно себя по горизонтали, у некоторых детей возникли трудности. В определении направлении спереди у детей проблем не возникало;

- трудности ориентации в правой и левой сторонах относительно, хотя дети при выполнении первого задания показали правую и левую руки;

- трудности при совершении движений в правостороннем и левостороннем направлении: шаг влево (вправо), повернись налево (направо).

- трудности в понимании пространственных предлогов;

- трудности в ориентации на листе бумаги;

Итого, по результатам диагностики 5 (25 %) детей имеют средний уровень и 15 (75 %) детей имеют низкий уровень пространственных представлений. Высокого уровня не имеет ни один ребёнок.

В процессе обследования оптико-моторной координации были выявлены следующие её особенности:

- при проведении как горизонтальных, так и вертикальных линий отрывали карандаш от бумаги, нарисованные линии были с изгибом, острыми уголками или нарисованная линия отклоняется от точки или звёздочки, но не более, чем на 0,5 см;

- качество проведения вертикальных линий было лучше качества проведения горизонтальных линий;

– при проведении линий между двумя стимулирующими линиями фиксировалось отклонение от стимулирующих линий, но не более, чем на 0,5 см;

– при самостоятельном рисовании многие дети не учитывали заданного направления;

– несоблюдение размера и формы фигуры, в частности у некоторых детей вместо ромба был нарисован квадрат, а при рисовании ромба вместо углов наблюдались плавные линии, некоторые из детей не прорисовывали детали изображения (стрелочки). Всеми детьми фигуры рисовались отдельно, хотя на образце, они должны соприкасаться.

– По результатам диагностики 6 (30 %) детей имеют средний уровень и 14 (70 %) детей имеют низкий уровень оптико-пространственных предпосылок письма. Высокого уровня оптико-пространственных предпосылок письма не имеет ни один ребёнок.

Количественный и качественный анализ полученных результатов проведенного эксперимента показал преимущественно средний (30 %) и низкий (70 %) уровни развития оптико-пространственных предпосылок письма, а значит, в структуру логопедической работы обязательно должна быть включена работа по формированию зрительного восприятия, оптико-моторной координации, пространственных представлений. При этом данная работа должна учитывать дифференцировку по уровням. Для среднего уровня следует подбирать упражнения повышенной сложности, а для низкого уровня использовать упражнения пониженной сложности.

ГЛАВА III. ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

3.1. Логопедическая работа по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного

Формирующий эксперимент был организован и проведен с целью апробации содержания логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Для достижения поставленной цели были определены задачи логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня:

- формирование зрительного и пространственного восприятия;
- формирование пространственной ориентации;
- формирование оптико-моторной координации;

Для решения поставленных задач было разработано содержание логопедической работы по формирования оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

В разработанном содержании использовались материалы методических пособий и методик Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой, А.Е. Соболевой, А.В. Сунцовой и С.В. Курдюковой, О.Б. Иншаковой, М.М. Безруких и пр.

Авторский вклад заключался:

– в создании дифференцированного содержания логопедической работы по формирования оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

– в изменении инструкции к упражнениям, разработанном содержании логопедической работы по формированию оптико-пространственных

предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;

– адаптирование заданий из методических пособий Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой, А.Е. Соболевой, А.В. Сунцовой и С.В. Курдюковой, О.Б. Иншаковой, М.М. Безруких посредством создания на их основе интерактивных заданий в программе Power Point, а так же в видео редакторе Pinnacle Studio;

При разработке содержания логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня мы опирались как на общедидактические принципы обучения и развития (наглядности, доступности, индивидуального подхода), принципы развивающего обучения (игровая форма обучения), так и на специфические коррекционно-педагогические принципы (учёта индивидуальных и возрастных особенностей).

Организация логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с III уровнем предполагает наряду с традиционными технологиями логопедической работы использование мультимедийных технологий, которые, в своей совокупности, включают в себя анимационную, звуковую, фото и видеoinформацию [18].

При организации логопедических занятий с использованием ИКТ, следует учитывать нормы С.П 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи». При использовании электронных средств обучения (ЭСО) с демонстрацией обучающих фильмов, программ или иной информации, продолжительность непрерывного использования экрана монитора не должна превышать для детей старшего дошкольного возраста 5–7 минут.

Содержание логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня содержит три методических блока, каждый из которых включает в себя комплексы упражнений, направленных на развитие зрительного и пространственного восприятия, пространственной ориентации и оптико-моторной координации.

Предлагаемые упражнения могут являться составной частью как индивидуального, так и подгруппового логопедического занятия и включатся в занятия по лексическим темам и обучению грамоте в целях профилактики нарушений письма. Задания каждого из блоков выполняются параллельно.

Также следует отметить, что для детей среднего уровня, имеющих хорошую перспективу, так как и для детей низкого уровня, имеющих менее благоприятную перспективу формирования оптико-пространственных предпосылок письма, предусмотрен дифференцированный подход. Дифференциальный подход заключается в том, что детям с низким уровнем предоставляются задания пониженной сложности, прохождение каждого из этапов удлинено, время выполнения заданий может быть увеличено, в заданиях могут быть включено много наглядных опор. Детям среднего уровня предоставляются задания более сложные и могут быть ограничены временем выполнения.

Следует отметить, что задания для детей среднего и низкого уровня ориентированы на зону ближайшего развития.

Первый блок программы логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с III уровнем содержит три комплекса упражнений, направленных на развитие различных аспектов зрительного и пространственного восприятия.

В ходе выполнения упражнений данного блока у детей формируется умение выделять признаки конкретного предмета или объекта, что позволяет

на более поздних этапах обучения, в частности, на этапе обучения письму, уловить и усвоить тонкие различия в начертании оптически сходных букв.

Выполнение упражнений обязательно осуществляется через оречевление, то есть описание существенных признаков изображений, их сходства и различия. Оречевление признаков помогает обобщить признаки и абстрагировать их от конкретных предметов. Способность к абстрагированию является важным показателем готовности к усвоению зрительных образов букв, в частности, а в целом важным показателем готовности к школьному обучению.

Первый комплекс состоит из пяти этапов, различающихся уровнем сложности. На каждом из этапов предлагаются упражнения на идентификацию (опознание) изображений.

На первом этапе предлагаются упражнения на идентификацию (опознание) реалистичных изображений по тени. На втором этапе предлагаются упражнения на идентификацию реалистичных изображений по контуру. На третьем этапе предлагаются упражнения на идентификацию (опознание) зашумлённых изображений (наложенных, недорисованных, перечёркнутых). На четвёртом этапе предлагаются упражнения на идентификацию (опознание) изображений на перцептивно сложном фоне. На пятом этапе предлагаются упражнения на идентификацию (опознание) изображений печатных букв.

Второй комплекс упражнений направлен на воссоздание целостного образа из частей (перцептивное моделирование).

На первом этапе предлагаются упражнения на симметричных изображениях. Упражнения предъявляются в порядке увеличения сложности.

Детям предлагаются упражнения на воссоздание образов знакомых предметов из симметричных изображений (реалистичного, чёрно-белого, контурного изображений). Так же предлагаются упражнения на дополнение образа до целого через манипулирование реальными изображениями (пазлы,

разрезные картинки), а также через выполнение на листе бумаги, когда ребёнок соединяет или разукрашивает нужные части изображения.

На втором этапе предлагаются упражнения на несимметричных изображениях. Упражнения так же предъявляются в порядке увеличения сложности.

На третьем этапе предлагаются упражнения, направленные на воссоздание образов печатных букв (недописанных букв, на воссоздание образов букв из элементов). При составлении упражнений следует учитывать, что начинать работу целесообразно с букв, которые имеют две оси симметрии, затем вертикальную, горизонтальную оси симметрии. И, наконец, заканчивать работу следует с несимметричными буквами.

Третий комплекс упражнений направлен на анализ (сравнение) изображений.

На первом этапе предлагаются упражнения сравнение перцептивно схожих изображений. На втором этапе предлагаются упражнения на сравнение изображений по размеру, форме, расположению в пространстве. На третьем этапе предлагаются упражнения сравнение изображений букв. Ребёнку предлагается рассмотреть буквы и зачеркнуть букву, которая написана неправильно (не дописал элемент, дописал лишний элемент, неправильно расположил элементы букв). Логопедическая работа по первому блоку представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Логопедическая работа по 1 блоку

№ комплекса	Этапы
1	2
Комплекс 1. Идентификация изображений.	Этап 1. Идентификация (опознание) реалистичных изображений по тени
	Этап 2. Идентификация (опознание) реалистичных изображений по контуру

Продолжение таблицы 1

1	2
	Этап 3. Идентификация (опознание) зашумлённых изображений (наложенных, зашумлённых, недорисованных)
	Этап 4. Идентификация (опознание) изображений на перцептивно сложном фоне
	Этап 5. Идентификация (опознание) изображений печатных букв
Комплекс 2. Воссоздание целостного образа из частей (перцептивное моделирование)	Этап 1. Воссоздание целостного образа из частей (перцептивное моделирование). Симметричные изображения
	Этап 2. Воссоздание целостного образа из частей (перцептивное моделирование). Несимметричные изображения
	Этап 3. Воссоздание целостного образа букв
Комплекс 3. Анализ (сравнение) изображений.	Этап 1. Сравнение перцептивно схожих изображений
	Этап 2. Сравнение изображений по размеру, форме, расположению в пространстве
	Этап 3. Сравнение изображений букв

Второй блок методики по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с III уровнем включает три комплекса упражнений, каждый из которых содержит несколько этапов, направленных на формирование пространственной

ориентации с учётом закономерности формирования пространственных функций в онтогенезе. Каждый последующий этап вытекает из предыдущего.

Содержание упражнений первого комплекса направлено на формирование ориентировки в собственных частях тела.

Задачи:

- формирование умения различать правые и левые стороны, верхние и нижние части собственного тела;
- формировать умение анализировать нахождение собственных частей тела относительно друг друга (выше – ниже, спереди – сзади, дальше – ближе);
- формирование понимания пространственных слов (выше – ниже, спереди – сзади, дальше – ближе, справа – слева).
- Первый комплекс. Первый этап. Знакомство с правыми и левыми частями собственного тела (с опорой-маркером)

Данный этап содержит упражнения на освоение телесного пространства. Для успешного освоения телесного пространства целесообразно использовать внешние опоры-маркеры. Маркировка служит некой точкой отсчета, на которую ребёнку следует ориентироваться при восприятии пространства.

Ребёнок должен запомнить, что левая рука, это та рука, на которой, к примеру, браслет. Верх находится там, где голова, бант, солнце. Низ находится там, где ноги, пол, трава. Использование маркировки обусловлено необходимостью дать ребёнку некую опору для ориентации сначала в пространстве собственного тела. Ориентация в пространстве собственного тела (схеме тела) служит базой или некой точкой отсчета для ориентации во внешнем пространстве.

Первый комплекс. Второй этап. Ориентировка в положении собственных частей тела в пространстве относительно собственного тела.

Второй этап содержит упражнения, которые позволяют формировать умение анализировать нахождение собственных частей тела в вертикальной оси, горизонтальной оси, закрепить пространственные понятия выше – ниже, спереди – сзади, дальше – ближе и их вербальное обозначение.

Упражнения данного комплекса могут быть частью занятий по лексическим темам, в частности, организационного момента в начале занятия или физкультминутки в середине занятия

Второй комплекс. Первый этап. Ориентация в реальном пространстве относительно собственного тела.

Освоенные навыки ориентации в собственном теле, позволяет перенести данные навыки на окружающее пространство, что способствует формированию умения ориентироваться уже в окружающем пространстве относительно собственного тела.

Таким образом, содержание упражнений первого этапа данного комплекса направлено на формирование умения ориентироваться в реальном пространстве относительно собственного тела

Задачи:

- формирование умения различать правую и левую стороны в пространстве относительно себя

- формирование умения ориентироваться в сторонах пространства относительно собственного тела (впереди – позади, вверху – внизу, близко – далеко);

- формировать умение определять расположение предметов в пространстве относительно собственного тела;

- закрепление понимания пространственных слов;

Второй комплекс. Второй этап. Ориентация на плоскости (лист).

Упражнения второго этапа позволяют перенести усвоенные ранее умения ориентироваться во внешнем пространстве, на пространство листа. Основной трудностью данного этапа является перешифровка понятий «верх-вниз». То есть, если право и левостороннее направление не меняется на листе

бумаги, то пространственное направление «верх-вниз» на горизонтальной поверхности, соответственно, меняется.

Для облегчения «перешифровки», в том числе и данных понятий, на начальном этапе, упражнения выполняются сначала на вертикальной поверхности (магнитная доска, мольберт), а затем на горизонтальной (на столе).

Второй комплекс. Третий этап. Ориентация на плоскости (клетка, строчка).

Содержание упражнений третьего этапа данного комплекса направлено на формирование умения ориентироваться в пределах клетки (клеток) и в пределах строки (строк). Перед выполнением упражнений необходимо ввести понятия «клетка» и «строчка».

Третий комплекс. Ориентировка в пространственных отношениях между предметами.

Третий комплекс включает упражнения для формирования понимания смыслового значения и употребления в речи пространственных слов и предлогов, при помощи которых выражается расположение предметов относительно друг друга.

Работа над освоением пространственного значения предлогов осуществляется с учётом их появления в онтогенезе. На первом этапе отрабатываются простые предлоги. На втором этапе отрабатываются сложные предлоги.

Третий комплекс. Первый этап. Ориентировка в пространственных отношениях между предметами. Простые предлоги.

Третий комплекс. Второй этап. Ориентировка в пространственных отношениях между предметами. Сложные предлоги.

Сначала на реальных предметах, затем на предметах, изображённых на картинке.

Задачи:

– формирование понимания слов и предлогов, выражающих пространственные отношения между предметами;

– формировать умение вербального обозначения пространственных отношений между предметами.

– Логопедическая работа по второму блоку представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Логопедическая работа по 2 блоку

№ комплекса	Этапы
1	2
Комплекс 1. Ориентация в схеме собственного тела	Этап 1. Знакомство с правыми и левыми частями собственного тела (с опорой-маркером)
	Этап 2. Ориентировка в положении собственных частей тела в пространстве относительно собственного тела.
Комплекс 2. Ориентация относительно собственного тела	Этап 1. Ориентация в реальном пространстве относительно собственного тела.
	Этап 2. Ориентация на плоскости (лист)
	Этап 3. Ориентация на плоскости (клетка, строчка).
Комплекс 3. Ориентация в пространственных отношениях между предметами	Этап 1. Ориентировка в пространственных отношениях между предметами. Простые предлоги

Продолжение таблицы 2

1	2
	Этап 2. Ориентировка в пространственных отношениях между предметами. Сложные предлоги

Третий блок методики содержит один комплекс упражнений, направленных на развитие оптико-моторной координации. Содержание упражнений данного блока обусловлено необходимостью выработки координации развиваемых у детей зрительных и зрительно-пространственных функций с функциями двигательными. Осуществляется данное направление работы в основном посредством графической деятельности через формирование графо-моторных навыков. Данный блок содержит три комплекса упражнений. Данный комплекс состоит из трёх этапов.

Первый комплекс. Первый этап. Формирование навыка зрительного слежения (не подкрепляется графической деятельностью).

Задачи:

- формировать умение определять направления движения снизу вверх, сверху вниз, слева направо, по кругу;
- закреплять пространственную лексику.

Первый комплекс. Второй этап. Формирование навыка зрительного слежения в различных направлениях (подкрепляется графической деятельностью).

На втором этапе зрительное слежение подкрепляется движениями руки (графической деятельностью) в указанном направлении, что способствует формированию зрительно моторной координации. При выполнении данных упражнений осуществляется оречевление графической деятельности (сверху вниз, слева направо, вокруг по направлению против часовой стрелки).

Задачи:

- формирования умения проводить вертикальные, горизонтальные, закруглённые, зигзагообразные линии в заданном направлении;
- закреплять умение определять направления движения снизу–вверх, сверху вниз, слева направо, по кругу;
- закреплять пространственную лексику.

Выполнение предлагаемых графических упражнений способствует выработке правильного навыка письма, постепенно подготавливая руку ребёнка к написанию графем, поскольку большинство элементов рукописных букв русского алфавита пишутся в направлениях сверху вниз, слева направо, против часовой стрелки.

Подбор упражнений данного комплекса начинается с выполнения крупноразмашистых графических движений в указанном направлении. Постепенно выполнение данных упражнений заменяется мелко-размашистыми движениями.

Наряду с традиционными графическими упражнениями нами на данном этапе применялись мультимедийные технологии, в частности, авторская интерактивная игра-пособие «Что рисует паучок?», созданная в программе Power Point. Целью данного интерактивного пособия является выработка совместных движений руки и взора в указанных направлениях через копирование ребёнком (графическую деятельность) на листе бумаги зрительно отслеженных и оречевлённых движений паучка. Логопед предлагает запомнить оречевлённые движения паучка и нарисовать их на карточках

Первый комплекс. Третий этап. Формирование устойчивого стереотипа написания букв.

Формированию устойчивого стереотипа написания букв предусматривает развитие умения выработки совместных движений руки и взора в направлениях сверху вниз, слева направо, против часовой стрелки.

Содержание упражнений третьего этапа способствует развитию данного умения.

Задачи:

- формировать умение писать буквы русского алфавита (печатные) соблюдая направления графических движений;
- закреплять пространственную лексику.

В данном комплексе применяются мультипликационные технологии, в частности, авторская интерактивная игра-пособие «Азбука», созданная в видео редакторе Pinnacle Studio. Целью данного интерактивного пособия является формирование устойчивого стереотипа написания букв через выработку совместных движений руки и взора в указанных направлениях (сверху вниз, слева направо и пр.).

Логопед предлагает запомнить оречевлённые движения и нарисовать их на предложенных карточках. Данное интерактивное включается в логопедические занятия по обучению грамоте и для закрепления их написания.

Логопедическая работа по третьему блоку представлена в таблице 3.

Таблица 3 – Логопедическая работа по 3 блоку

№ комплекса	Этапы
1	2
Комплекс 1. Формирование совместных движений руки и взора.	Этап 1. Формирование навыка зрительного слежения (не подкрепляется графической деятельностью).

Продолжение таблицы 3

	Этап 2. Формирование навыка зрительного слежения в различных направлениях (подкрепляется графической деятельностью).
	Этап 3. Формирование устойчивого стереотипа написания букв.

3.2. Контрольный срез и его анализ

По завершению формирующего эксперимента нами был проведён контрольный срез и выполнен количественный и качественный его анализ.

Для его проведения, исходя из результатов констатирующего эксперимента, основной целью которого являлось выявления особенностей и уровня сформированности оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, были сформированы контрольная и экспериментальная группы.

Участниками контрольного среза являлись дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Возраст детей 6–7 лет.

В экспериментальной группе (группа А) участвовало 7 детей со средним уровнем и 3 детей с низким уровнем сформированности оптико-пространственных предпосылок письма.

В контрольной группе (группа Б) участвовало 7 детей со средним уровнем и 3 детей с низким уровнем сформированности оптико-пространственных предпосылок письма.

Анализ результатов контрольного позволил проверить эффективность логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Общий количественный и качественный анализ контрольного среза в экспериментальной группе по выявлению особенностей уровня сформированности зрительного и пространственного восприятия у детей у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня представлен на рисунке 5.

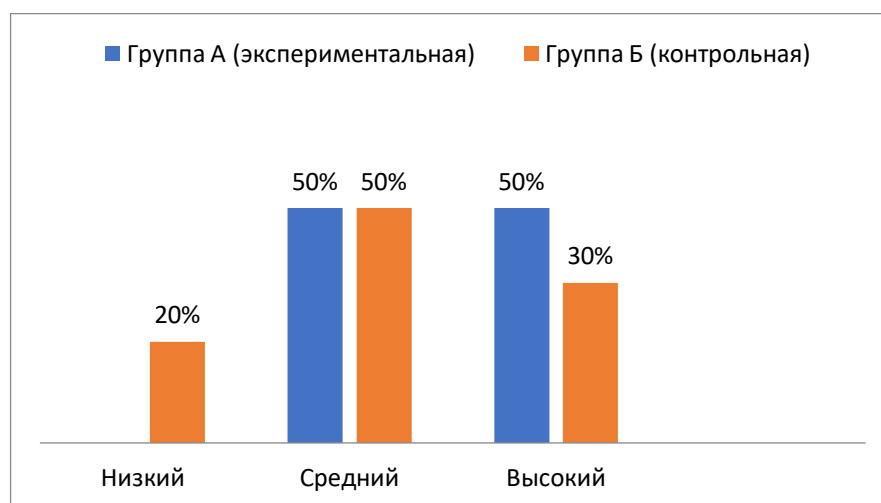


Рисунок.5. Результаты сформированности зрительного и пространственного восприятия

На момент контрольного среза в экспериментальной группе 5 детей (50%) имеют высокий уровень и 5 детей (50%) имеют средний уровень зрительного и пространственного восприятия. Низкого уровня зрительного и пространственного восприятия после формирующего эксперимента не выявлено ни у одного ребёнка экспериментальной группы.

На момент контрольного среза в контрольной группе 2 детей (20%) имеют низкий уровень, 5 детей (50 %) имеют средний уровень и 3 детей (30%) имеют высокий уровень зрительного и пространственного восприятия.

При выполнении заданий контрольного среза после проведения формирующего эксперимента были выявлены следующие особенности зрительного и пространственного восприятия.

Выполнение диагностического задания 1.1 направленное на опознание наложенных изображений (дом, лошадь, рыба), все дети экспериментальной

группы справились с заданием и правильно назвали все наложенные фигуры. На этапе контрольного эксперимента 4 детей наблюдались трудности при выполнении данного задания.

У детей контрольной группы 2 ребенка из 10 частично справились с заданием, у них обнаружилось трудности при восприятии предмета, которые заключаются в неспособности дифференцировать существенные признаки при восприятии объекта от несущественных признаков. В результате, у детей обнаружилось соскальзывание на несущественные признаки, что в свою очередь повлияло на результативность восприятия: из трёх контурных изображений неправильно распознали по одному изображению (домик распознали как рубашку или футболку, лошадь распознали как собаку, а рыбу как птицу). До формирующего эксперимента у 7 детей из 10 наблюдались трудности при выполнении данного задания.

При выполнении диагностического задания 1.2 на опознание недостающих деталей изображения в экспериментальной группе у 1 ребёнка обнаружился недостаток поэлементного и направленного анализа предмета и его частей. Он не нашёл отсутствующей детали (стрелки у часов). До формирующего эксперимента у 4 детей из 10 экспериментальной группы наблюдались трудности при выполнении данного задания.

При выполнении задания в контрольной группе 4 детей не увидели недостающие детали в одном из 6 изображений (колеса у машины, колеса у самоката, руля у водителя, окна у домика, ножки у стула). До формирующего эксперимента 5 детей из 10 справились с заданием, у 5 наблюдались трудности при выполнении данного задания.

При выполнении диагностического задания 1.3 на опознание изображений среди похожих изображений, но отличающихся по форме и размеру, выявлены трудности при сравнении объектов по нескольким признакам (величине, форме) в экспериментальной группе только у 1 ребёнка из 10 возникли сложности. При выполнении задания он ориентировался только на один признак: ориентировался только на размер, не учитывая

форму. На этапе констатирующего эксперимента у 4 детей из 10 возникли трудности при выполнении данного задания, 1 ребёнок не справился с заданием.

При выполнении задания в контрольной группе у 3 детей из 10 возникли трудности. До формирующего эксперимента у 4 детей из 10 из данной группы возникали трудности при выполнении задания.

При выполнении диагностического задания 1.4 на опознание изображений среди перевернутых похожих изображений, но отличающихся расположением частей тела в пространстве (обе руки подняты вверх, руки по сторонам) выявлены трудности только у 2 детей. У одного из детей возникли трудности при нахождении аналогичного изображения среди изображений, отличающихся расположением частей тела в пространстве (не видел различий в позах рук). У другого ребёнка возникли трудности при нахождении аналогичного изображения, если данное изображение перевёрнуто на 90 градусов и больше. До формирующего эксперимента у 7 детей данной группы возникли трудности при выполнении данного задания.

При выполнении задания в контрольной группе у 6 детей из 10 возникли трудности при выполнении данного задания. У 4 из них возникли трудности при нахождении аналогичного изображения среди изображений, отличающихся расположением частей тела в пространстве (не видел различий в позах рук). У 2-х других возникли трудности при нахождении аналогичного изображения, если данное изображение перевёрнуто на 90 градусов и больше. До формирующего эксперимента у 9 детей данной группы возникли трудности при выполнении данного задания.

При выполнении диагностического задания 1.5 на опознание перевернутых фигур у 3 детей из 10 возникали трудности при нахождении нужной фигуры или группы фигур среди идентичных фигур, отличающихся расположением в пространстве. До формирующего эксперимента у 8 детей данной группы возникли трудности при выполнении данного задания.

При выполнении данного задания на момент контрольного среза в контрольной группе у 5 детей возникли трудности при выполнении данного задания. До формирующего эксперимента у 10 детей данной группы возникли трудности при выполнении данного задания.

Количественный и качественный анализ по выявлению особенностей и уровня сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в экспериментальной группе представлен на рисунке 6.

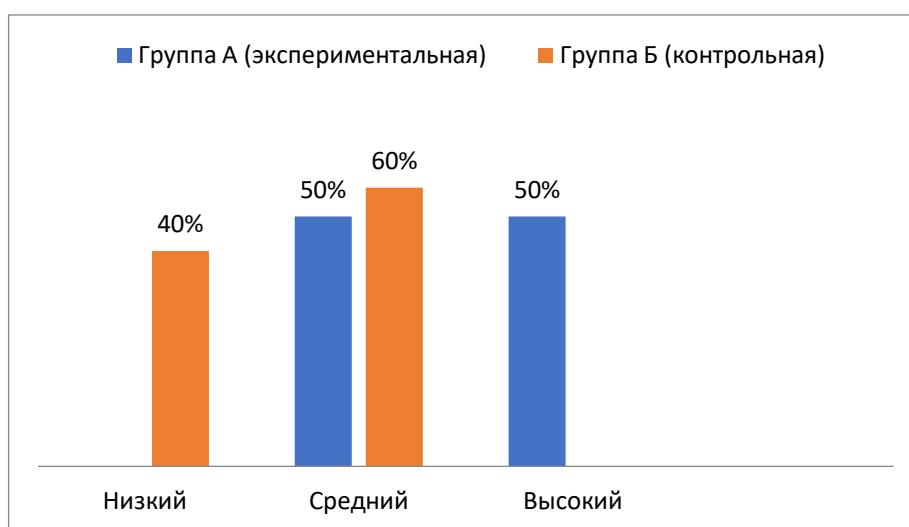


Рисунок.6. Результат сформированности пространственных представлений

По результатам диагностики экспериментальной группы, после формирующего эксперимента низкого уровня не выявлено, 4 детей (40 %) имеют средний уровень, 6 детей (60 %) имеют высокий уровень сформированности пространственных представлений.

По результатам диагностики контрольной группы, после формирующего эксперимента 2 детей (20 %) имеют низкий уровень, 8 детей (80 %) имеют средний уровень сформированности пространственных представлений. Высокого уровня не выявлено ни у одного ребёнка.

При выполнении заданий контрольного среза в экспериментальной и контрольной группах были выявлены следующие особенности развития пространственных представлений.

При выполнении диагностического задания 2.1, направленного на выявление способности ориентироваться в схеме собственного тела у детей экспериментальной группы на момент контрольного среза не выявлено трудностей как в нахождении правой и левой руки, так и в правых и левых частях собственного тела. До формирующего эксперимента только у 2 детей не возникло сложностей при выполнении задания, 4 детей хотя и ориентировались в нахождении правой и левой руки, но испытывали трудности при нахождении правых и левых частей тела, 4 детей не справились с заданием, испытывали трудности как в нахождении правой и левой руки, так и в нахождении других правых и левых частей тела.

У детей контрольной группы на момент контрольного среза 9 детей справились с заданием, у 1 ребёнка возникли трудности ориентации в правых и левых частях собственного тела. До формирующего эксперимента 3 ребёнка справились с заданием, у 6 детей возникали трудности в ориентировке правой и левой сторонах собственного тела, 1 ребёнок не справился с заданием.

При выполнении диагностического задания 2.2, направленного на выявление умения ориентироваться в направлениях пространства относительно собственного тела по вертикали (вверху, внизу), по горизонтали (спереди, сзади), в правой и левой сторонах пространства тоже возникли трудности. У 2 детей экспериментальной группы на момент контрольного среза обозначены трудности ориентации в правой и левой сторон пространства, 8 детей одинаково хорошо ориентировались как по горизонтали и вертикали, так и в правой и левой сторонах пространства относительно собственного тела. До проведения формирующего эксперимента 3 детей справились с заданием, у 6 детей возникли трудности в ориентировке в правой и левой сторонах пространства относительно

собственного тела, у 1 ребёнка возникли трудности как в ориентировке в правой и левой сторонах пространства, в ориентировке в направлении сзади.

У детей контрольной группы на момент контрольного среза 7 детей справились с заданием. У 2 детей возникли трудности в ориентации правой и левой сторонах пространства относительно собственного тела. До формирующего эксперимента 2 детей справились с заданием, у 8 детей возникли трудности в ориентации правой и левой стороны пространства.

При выполнении диагностического задания 2.3 на выявление умения ориентироваться в направлении пространства и совершать движения в заданном направлении у 7 детей экспериментальной группы не выявлено сложностей, у 3 детей выявились сложности в движении в право - левостороннем направлении.

У детей контрольной группы на момент контрольного среза лишь у 3 детей не возникло трудностей при выполнении данного задания, у 7 детей были выявлены сложности при движении в правостороннем и левостороннем направлении.

При выполнении диагностического задания 2.4, направленного на выявление способности определять положение предметов (реалистичных изображений) в пространстве (пространственное взаиморасположение предметов) по вертикальной и горизонтальной оси, а так же понимание ребёнком пространственных слов и предлогов (выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между, ближе, дальше, перед, за, спереди от, сзади от) у 8 детей экспериментальной группы не выявлено трудностей в определении пространственного взаиморасположения предметов. У 2 детей выявлены трудности в понимании пространственных предлогов как в пространстве вертикальной оси, так и в пространстве по горизонтальной оси. До формирующего эксперимента трудности в понимании пространственных предлогов были выявлены у всех детей.

У детей контрольной группы у 10 детей наблюдались трудности в понимании пространственных предлогов. До формирующего эксперимента

так же у 10 детей возникали трудности в понимании пространственных предлогов.

При выполнении диагностического задания 2.5 на выявление способности ориентироваться на плоскости листа у только у 6 детей экспериментальной группы на момент контрольного среза не выявлено трудностей. У 4 детей выявлены определённые трудности в нахождении правой и левой сторон и, соответственно допустили ошибки в определении углов листа (левый верхний, левый нижний и т.д.). До формирующего эксперимента 2 ребёнка справились с заданием, 7 детей затруднились в определении правой и левой сторон листа, соответственно допустили ошибки в определении углов листа (левый верхний, левый нижний и т.д.). Один ребёнок не справился с заданием.

У детей контрольной группы на момент контрольного среза 1 ребенок справился с заданием. У 9 детей наблюдались трудности в нахождении правой и левой сторон листа. До формирующего эксперимента 1 ребенок справился с заданием, у 9 детей наблюдались трудности в нахождении правой и левой сторон листа.

Количественный и качественный анализ по выявлению особенностей и уровня оптико-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в экспериментальной группе представлен на рисунке 7.

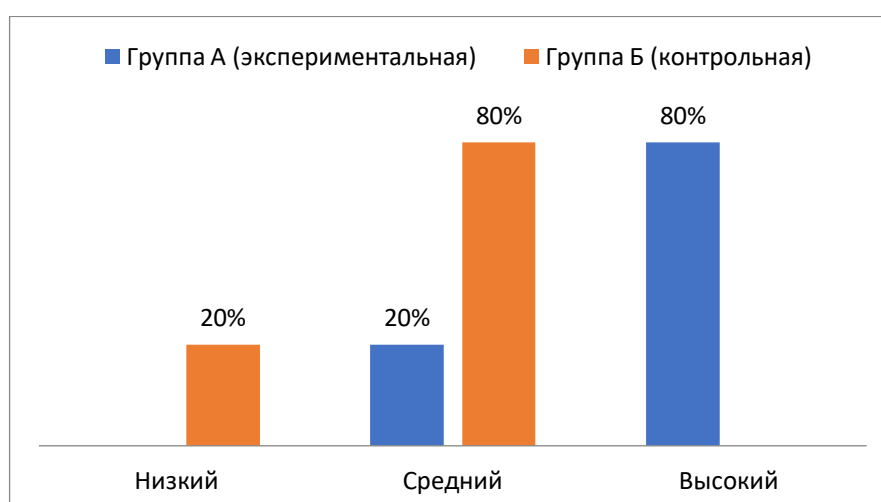


Рисунок.7. Результат сформированности оптико-моторной координации

По результатам контрольного среза в экспериментальной группе формирующего эксперимента 8 (80 %) детей имеют высокий уровень и 2 (20 %) детей имеют средний уровень сформированности оптико-моторной координации. Низкого уровня не имеет ни один ребёнок.

По результатам контрольного среза в контрольной группе 8 детей (80 %) имеют средний, 2 детей (20 %) имеют высокий уровень сформированности оптико-моторной координации. До формирующего эксперимента 8 детей (80 %) имели средний уровень, 2 ребёнка (20 %) имели низкий уровень сформированности оптико-моторной координации.

При выполнении заданий контрольного среза в экспериментальной и контрольной группах были выявлены следующие особенности развития оптико-моторной координации.

При выполнении диагностического задания 3.1 на проведении горизонтальных и вертикальных линий от заданного начала к заданному концу. Оценивалось качество прорисовывания линий (без разрывов, острых углов, исправлений).

Все дети экспериментальной группы справились с заданием, у них не наблюдалось трудностей, дети уверенно рисовали линии от точки до звёздочки, при рисовании следовали инструкции, не отрывая карандаш от бумаги, нарисованная линия почти не отклоняется от точки и звёздочки. До формирующего эксперимента у 4 детей экспериментальной группы возникали определённые трудности при рисовании, в частности, отрывали карандаш от бумаги, нарисованные линии были с изгибом, острыми уголками или нарисованная линия отклоняется от точки или звёздочки, но не более, чем на 0,5 см. Так же следует отметить, что качество проведения вертикальных линий было лучше качества проведения горизонтальных линий.

У детей контрольной группы на момент контрольного среза 1 ребенок не справился с заданием. У 9 детей не наблюдалось трудностей при выполнении данного задания.

При выполнении диагностического задания 3.2 на проведение горизонтальной и вертикальной линий между двумя стимулирующими линиями. Оценивалось качество прорисовывания прямых вертикальных и горизонтальных линий (без разрывов, исправлений), а также умение придерживаться границ стимулирующих линий.

При выполнении задания у детей экспериментальной группы на момент контрольного среза не наблюдалось трудностей. Дети не отрывали карандаш от бумаги, линии получились без изгибов и острых углов, фиксировалось отклонение от стимулирующих линий, но не более, чем на 0,5 см. До формирующего эксперимента у 4 детей возникли данные трудности, 6 детей справились с заданием.

У детей контрольной группы на момент контрольного среза у одного ребенка возникли трудности: отрывал карандаш от бумаги, линии получились с изгибами и острыми углами, фиксировались отклонение от стимулирующих линий, но не более, чем на 0,5 см. На момент исследования у 2 детей возникали трудности, 8 детей справились с заданием

При выполнении диагностического задания 3.3 предусматривающего не только обведение фигур по контуру, но и самостоятельного рисования данной фигуры, придерживаясь заданного направления (снизу-вверх, сверху-вниз). Оценивается качество прорисовывания закруглённых линий (без разрывов, исправлений), возможность придерживаться заданного направления, границ стимулирующих линий.

При выполнении задания у детей экспериментальной группы на момент контрольного среза у 1 ребёнка не учёл заданного направления при рисовании фигуры. Нарисованные фигуры отличались от образца по размеру и форме, 9 детей справились с заданием. До формирующего эксперимента у 5 детей возникли трудности при учёте заданного направления, 1 ребёнок обвёл

фигуру с большим отклонением от контура, не придерживался заданного направления, самостоятельно нарисованные им фигуры нарисованы без учёта направления, значительно отличаются от образца по размеру и форме, а обведённые фигуры, отклоняются от границ стимулирующих линий, 4 детей справились с заданием.

У детей контрольной группы на момент контрольного среза 2 ребёнка справились с заданием, у 8 детей возникли трудности: при рисовании фигуры не учитывалось заданное направление при рисовании. До формирующего эксперимента результаты были аналогичными.

При выполнении диагностического задания 3.4 отличающегося от предыдущего умением детей расположить рисунок в строке, а так же предусматривающего умение придерживаться заданного направления при рисовании фигуры по контуру и самостоятельным рисованием фигуры. Оценивается умение передавать форму и размер фигур при рисовании, придерживаться заданного направления и границ стимулирующих линий (строки).

При выполнении задания у детей экспериментальной группы на момент контрольного среза у 5 детей возникли трудности: нарисованные фигуры выступают за границы или не доходят до границ стимулирующих линий, но не более чем на 0,5 см, дети не придерживаются заданного направления при рисовании, 5 детей справились с заданием. До формирующего эксперимента у 9 детей возникли трудности: нарисованные фигуры выступают за границы или не доходят до границ стимулирующих линий, но не более чем на 0,5 см, дети не придерживаются заданного направления при рисовании, 1 ребёнок не справился с заданием: нарисованные фигуры выходят за пределы границ стимулирующих линий более, чем на 0,5 см, не придерживался заданного направления при рисовании.

У детей контрольной группы на момент контрольного среза 2 детей справились с заданием, у 8 детей возникли трудности: нарисованные фигуры

выступают за границы или не доходят до границ стимулирующих линий, но не более чем на 0,5 см, дети не придерживаются заданного направления при рисовании. До формирующего эксперимента результаты были аналогичными.

При выполнении диагностического задания 3.5 на копирование геометрических фигур оценивалась правильная передача формы размера, положение на листе относительно друг друга. У детей экспериментальной группы на момент контрольного среза 5 детей справились с заданием, у 5 детей возникли трудности: отмечалось несоблюдение размера и формы фигуры, вместо ромба был нарисован квадрат или при рисовании ромба, вместо углов наблюдались плавные линии, не прорисовывались мелкие детали изображения (стрелочки), фигуры рисовались отдельно, хотя на образце, они должны соприкасаться. До формирующего эксперимента у 9 детей наблюдались данные трудности, 1 ребёнок не справился с заданием, у него возникли трудности с копированием фигур, не только при рисовании самих фигур, но и в их расположении относительно друг друга.

У детей контрольной группы на момент контрольного среза 3 детей справились с заданием, у 7 наблюдались трудности: отмечалось несоблюдение размера и формы фигуры, вместо ромба был нарисован квадрат или при рисовании ромба, вместо углов наблюдались плавные линии, не прорисовывались мелкие детали изображения (стрелочки), фигуры рисовались отдельно, хотя на образце, они должны соприкасаться. До формирующего эксперимента данные трудности отмечались у 10 детей контрольной группы.

Подсчёт общих результатов оптико-пространственных предпосылок письма в экспериментальной группе представлен на рисунке 8.

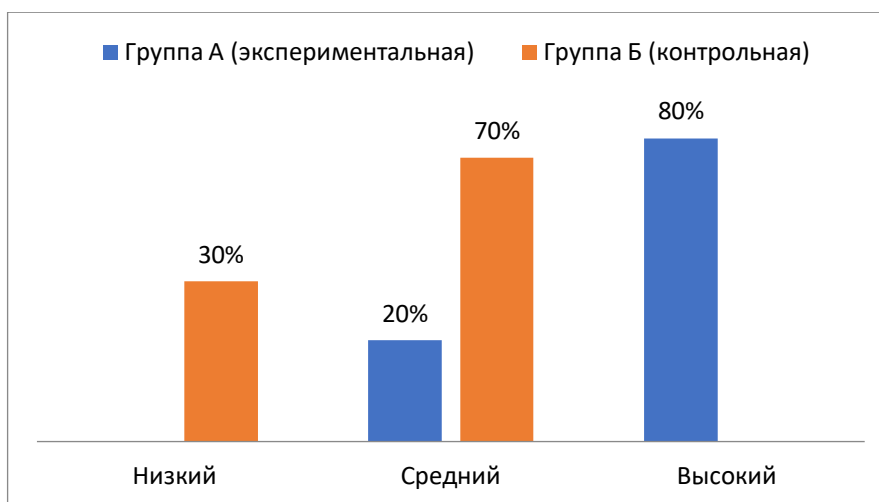


Рисунок 8. Результаты сформированности оптико-пространственных предпосылок письма.

По результатам диагностики в экспериментальной группе, после формирующего эксперимента 6 детей (60 %) имеют высокий уровень и 4 детей (40 %) имеют средний уровень оптико-пространственных предпосылок письма. Низкого уровня не выявлено ни у одного ребёнка экспериментальной группы.

По результатам диагностики в контрольной группе, после формирующего эксперимента 7 детей (70 %) имеют средний уровень и 3 детей (30 %) имеют низкий уровень сформированности оптико-пространственных предпосылок письма. Высокого уровня не выявлено ни у одного ребёнка контрольной группы.

Таким образом, контрольный срез в экспериментальной и контрольной группе показал, что уровень сформированности оптико-пространственных предпосылок письма в экспериментальной группе выше, чем в контрольной группе, что доказывает эффективность проведенной логопедической работы.

Контрольный срез на момент исследования зрительного и пространственного восприятия, пространственных представлений, оптико-моторной координации выявил положительную динамику как в экспериментальной, так и в контрольной группе.

Выводы по III главе

Третья глава представлена разработкой содержания логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма, формирующим экспериментом, анализом его результатов.

Содержание логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня содержит три методических блока, каждый из которых включает в себя комплексы упражнений, направленных на развитие зрительного и пространственного восприятия, пространственной ориентации и оптико-моторной координации.

Первый блок программы логопедической работы формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с III уровнем содержит три комплекса упражнений, направленных на развитие различных аспектов зрительного и пространственного восприятия.

В ходе выполнения упражнений данного блока у детей формируется умение выделять признаки конкретного предмета или объекта, что позволяет на более поздних этапах обучения, в частности, на этапе обучения письму, уловить и усвоить тонкие различия в начертании оптически сходных букв.

Второй блок методики по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с III уровнем включает три комплекса упражнений, каждый из которых содержит несколько этапов, направленных на формирование пространственной ориентации с учётом закономерности формирования пространственных функций в онтогенезе. Каждый последующий этап вытекает из предыдущего.

Третий блок методики содержит один комплекс упражнений, направленных на развитие оптико-моторной координации. Содержание упражнений данного блока обусловлено необходимостью выработки координации развиваемых у детей зрительных и зрительно-пространственных функций с функциями двигательными. Осуществляется

данное направление работы в основном посредством графической деятельности через формирование графо-моторных навыков.

По завершению формирующего эксперимента, был проведён контрольный срез и выполнен его анализ.

Исследование зрительного и пространственного восприятия показал динамику как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Но динамика в экспериментальной группе оказалась выше, чем в контрольной.

В экспериментальной группе до формирующего эксперимента 5 детей (50 %) имели средний уровень, 5 детей (50 %) имели низкий уровень. После формирующего эксперимента низкого уровня не наблюдалось ни у одного ребёнка, 7 детей (70 %) имеют высокий уровень, 3 детей (30 %) имеют средний уровень.

В контрольной группе до формирующего эксперимента 6 детей (60%) имели низкий уровень, 4 детей (40 %) имели средний уровень. После формирующего эксперимента 2 детей (20 %) имеют высокий уровень, 5 детей (50 %) имеют средний уровень, 2 детей (20 %) имеют низкий уровень зрительного и пространственного восприятия.

Исследование пространственных представлений показал динамику как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Но динамика в экспериментальной группе выше, чем в контрольной.

В экспериментальной группе до формирующего эксперимента 8 детей (80%) имели низкий уровень, 2 детей (20 %) имели низкий уровень. Высокого уровня не наблюдалось ни у одного ребёнка. После формирующего эксперимента высокий уровень был уже у 6 детей (60 %), а средний у 4 детей (40 %). Низкого уровня не наблюдалось.

В контрольной группе до формирующего эксперимента 7 детей (70 %) имели низкий уровень, 3 детей (30 %) имели средний уровень. После формирующего эксперимента 2 детей (20 %) имеют низкий уровень, 8 детей (80%) имеют средний уровень. Высокого уровня не наблюдалось ни у одного ребёнка.

Исследование пространственных представлений так же показал динамику как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Но динамика в экспериментальной группе выше, чем в контрольной.

В экспериментальной группе до формирующего эксперимента 6 детей (60%) имели средний уровень, 4 детей (40 %) имели низкий уровень. Высокого уровня не наблюдалось ни у одного ребёнка. После формирующего эксперимента высокий уровень был уже у 8 детей (80 %), а средний у 2 детей (20 %). Низкого уровня не наблюдалось.

В контрольной группе до формирующего эксперимента 7 детей (70 %) имели средний уровень, 3 детей (30 %) имели низкий уровень. После формирующего эксперимента 2 детей (20 %) имеют низкий уровень, 8 детей (80 %) имеют средний уровень. Высокого уровня не наблюдалось ни у одного ребёнка.

Подсчёт общих результатов оптико-пространственных предпосылок письма так же показал динамику в группах, как экспериментальной, так и контрольной.

В экспериментальной группе и контрольной группах до формирующего эксперимента 3 детей (30 %) имели низкий уровень, 7 детей (70 %) имели средний уровень.

После формирующего эксперимента на момент контрольного среза в экспериментальной группе 4 ребёнка (40 %) имеют средний уровень, 6 детей (60 %) имеют высокий уровень.

После формирующего эксперимента на момент контрольного среза в контрольной группе 7 детей (70 %) имеют средний уровень, 3 детей (30 %) имеют низкий уровень. Высокого уровня не наблюдалось ни у одного ребёнка.

Положительная динамика в контрольной группе обусловлена тем, что развитие зрительного и пространственного восприятия, пространственных представлений, оптико-моторной координации, рассматриваемых в данной работе как оптико-пространственные предпосылки письма, формируются

через осуществление образовательной деятельности по в другим образовательным областям в совместной деятельности педагогов с детьми (воспитателей, педагогов-психологов, учителей-логопедов).

Выводы по III главе

Вторая глава представлена формирующим экспериментом, целью которого являлась апробация содержания логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Для достижения поставленной цели были определены задачи логопедической работы:

- формирование зрительного и пространственного восприятия;
- формирование пространственной ориентации;
- формирование оптико-моторной координации;

Для решения поставленных задач было разработано содержание логопедической работы.

Содержание логопедической работы содержит три методических блока, каждый из которых включает в себя комплексы упражнений, направленных на развитие зрительного и пространственного восприятия, пространственной ориентации и оптико-моторной координации.

Первый блок программы логопедической работы формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с III уровнем содержит три комплекса упражнений, направленных на развитие различных аспектов зрительного и пространственного восприятия. В ходе выполнения упражнений данного блока у детей формируется умение выделять признаки конкретного предмета или объекта, что позволяет на более поздних этапах обучения, в частности, на этапе обучения письму, уловить и усвоить тонкие различия в начертании оптически сходных букв. Первый блок состоит из трёх комплексов упражнений.

Второй блок методики по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с III уровнем включает три комплекса упражнений, каждый из которых содержит

несколько этапов, направленных на формирование пространственной ориентации с учётом закономерности формирования пространственных функций в онтогенезе. Каждый последующий этап вытекает из предыдущего. Второй блок включает три комплекса упражнений. Первый комплекс включает два этапа. Второй комплекс включает три этапа. Третий комплекс включает два этапа.

Третий блок методики содержит один комплекс упражнений, направленных на развитие оптико-моторной координации. Содержание упражнений данного блока обусловлено необходимостью выработки координации развиваемых у детей зрительных и зрительно-пространственных функций с функциями двигательными. Осуществляется данное направление работы в основном посредством графической деятельности через формирование графо-моторных навыков. Третий блок состоит из одного комплекса. Комплекс включает три этапа.

Для детей среднего уровня, имеющие хорошую перспективу, так как и для детей низкого уровня, с менее благоприятной перспективой формирования оптико-пространственных предпосылок письма, предусмотрен дифференцированный подход. Дифференциальный подход заключается в том, что детям с низким уровнем предоставляются задания пониженной сложности, прохождение каждого из этапов удлинено, время выполнения заданий может быть увеличено, в задания включены наглядные опоры. Детям среднего уровня предоставляются задания более сложные по уровню и могут быть ограничены временем выполнения.

По завершению формирующего эксперимента нами был проведён контрольный срез и выполнен количественный и качественный его анализ.

Подсчёт общих результатов оптико-пространственных предпосылок письма так же показал динамику в группах, как экспериментальной, так и контрольной.

В экспериментальной группе и контрольной группах до формирующего эксперимента 3 детей (30 %) имели низкий уровень, 7 детей (70 %) имели средний уровень. После формирующего эксперимента на момент контрольного среза в экспериментальной группе 4 ребёнка (40 %) имеют средний уровень, 6 детей (60 %) имеют высокий уровень.

В контрольной группе после формирующего эксперимента на момент контрольного среза 7 детей (70 %) имеют средний уровень, 3 детей (30 %) имеют низкий уровень. Высокого уровня не наблюдалось ни у одного ребёнка.

Положительная динамика в контрольной группе обусловлена тем, что развитие зрительного и пространственного восприятия, пространственных представлений, оптико-моторной координации, рассматриваемые в данной работе как оптико-пространственные предпосылки письма, формируются через осуществление образовательной деятельности по другим образовательным областям в совместной деятельности педагогов (воспитателей, психолога, учителя-логопеда).

Заключение

В ходе выполнения научного исследования по теме и раскрытия проблемы была поставлена цель и ряд задач.

В рамках решения первой задачи, в частности, изучения психолого-педагогических подходов к проблеме формирования оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня были проанализированы научно-методические труды А.Р. Лурии, Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной, М.М. Безруких, А.Н. Корнева, О.Б. Иншаковой, которые позволили определить, что:

– становление письма, появление специфических ошибок на письме, в частности дефектного написания сходных букв, обусловлено особенностями формирования и развития оптико-пространственных функций, рассматриваемых в данной работе как оптико-пространственные предпосылки письма: зрительного и пространственного восприятия, пространственных представлений, оптико-моторной координации;

– своевременное выявление недостаточного уровня их сформированности даёт возможность провести профилактическую работу по предупреждению обозначенных трудностей на письме;

– к концу дошкольного возраста должны быть сформированы оптико-пространственные предпосылки письма, обеспечивающие своевременное становление письма, в частности графики письма:

– особенности формирования зрительного и пространственного восприятия, пространственных представлений, оптико-моторной координации у детей с общим недоразвитием речи значительно отличается от сформированности данных функций у детей с нормальным речевым развитием;

– первичное речевое недоразвитие у дошкольников с общим недоразвитием речи, особенности их сенсорного развития, которое

характеризуется недостаточным уровнем развития зрительного и пространственного восприятия, пространственных представлений, недостаточного уровня развития оптико-моторной координации способствует появлению обозначенных проблем на письме;

В рамках решения второй задачи был скомплектован диагностический комплекс для выявления особенностей и уровня сформированности оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, проведён констатирующий эксперимент, выявлены особенности и уровни их сформированности.

Количественный и качественный анализ полученных результатов проведенного эксперимента показал преимущественно средний (40 %) и низкий (60 %) уровни развития оптико-пространственных предпосылок письма, а значит, в структуру логопедической работы обязательно должна быть включена работа по формированию зрительного восприятия, оптико-моторной координации, пространственных представлений рассматриваемых нами как оптико-пространственные предпосылки письма.

В рамках решения третьей задачи было и разработано дифференцированное содержание логопедической работы.

Первый блок содержания логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с III уровнем содержит три комплекса упражнений, направленных на развитие различных аспектов зрительного и пространственного восприятия.

В ходе выполнения упражнений данного блока у детей формируется умение выделять признаки конкретного предмета или объекта, что позволяет на более поздних этапах обучения, в частности, на этапе обучения письму, уловить и усвоить тонкие различия в начертании оптически сходных букв.

Выполнение упражнений обязательно осуществляется через оречевление, то есть описание существенных признаков изображений, их сходства и различия. Оречевление признаков помогает обобщить признаки и

абстрагировать их от конкретных предметов. Способность к абстрагированию является важным показателем готовности к усвоению зрительных образов букв, в частности, а в целом важным показателем готовности к школьному обучению.

Второй блок содержания логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с III уровнем включает три комплекса упражнений, каждый из которых содержит несколько этапов, направленных на формирование пространственной ориентации с учётом закономерности формирования пространственных функций в онтогенезе. Каждый последующий этап вытекает из предыдущего.

Третий блок содержания логопедической работы содержит один комплекс упражнений, направленных на развитие оптико-моторной координации. Содержание упражнений данного блока обусловлено необходимостью выработки координации развиваемых у детей зрительных и зрительно-пространственных функций с функциями двигательными. Осуществляется данное направление работы в основном посредством графической деятельности через формирование графо-моторных навыков. В данном комплексе представлены интерактивные упражнения.

В рамках решения четвёртой задачи, был организован контрольный срез и выполнен его анализ.

Подсчёт общих результатов контрольного среза так же показал динамику в группах, как экспериментальной, так и контрольной.

В экспериментальной группе и контрольной группах до формирующего эксперимента 3 детей (30 %) имели низкий уровень, 7 детей (70 %) имели средний уровень.

После формирующего эксперимента на момент контрольного среза в экспериментальной группе 4 ребёнка (40%) имеют средний уровень, 6 детей (60 %) имеют высокий уровень.

После формирующего эксперимента на момент контрольного среза в контроль группе 7 детей (70 %) имеют средний уровень, 3 детей (30 %) имеют низкий уровень. Высокого уровня не наблюдалось ни у одного ребёнка.

Таким образом, цель достигнута, задачи решены, гипотеза подтвердилась

Библиография

1. Артюхина, М.С. Интерактивные технологии в контексте современной гуманитарно-ориентированной системы образования // В мире научных открытий. – 2014. – №. 3. С. 38–48.
2. Безруких, М.М. Возрастная психология.– М., 2003.– С.279–283
3. Безруких, М.М. Обучение письму / М. М. Безруких. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2009.– 608с.
4. Безруких, М.М. Трудности обучения письму в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь/ М. М. Беруких. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с.
5. Блинникова, И.В. Роль зрительного опыта в развитии психических функций / Блинникова И.В. – Москва: Институт психологии РАН, 2003. – 142 с. – ISBN 5-9270-0041-X. – Текст: электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS: [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/15623.html> (дата обращения: 15.11.2021).
6. Борисова, Ю.В., Жулина, Е.Н. Современные инновационные технологии коррекции оптической дисграфии младших школьников //PROBLEMS OF MODERN SCIENCE AND EDUCATION. – С. 88. URL:<https://ip1.ru/images/PDF/2016/82/sovremennye-innovatsionnye-tekhnologii.pdf> (дата обращения: 18.04.2021).
7. Боровская, И.К. Развитие пространственных представлений у детей с особенностями психофизического развития: пособие для работы с детьми: в 2 ч./ И.К. Боровская, И.В. Ковалец. – М.: Гуманитар.изд.центр Владос, 2004.– Ч.2: для старшего дошкольного и младшего школьного возраста. – 35 с.
8. Боровская, И.К. Развитие пространственных представлений у детей с особенностями психофизического развития: пособие для работы с детьми: в 2 ч. / И.К. Боровская, И. В. Ковалец. – М.: Гуманитар.изд.центр Владос, 2004. – Ч.1: для младшего дошкольного и среднего дошкольного возраста.

9. Васильева, В.С. Особенности профилактической работы с дошкольниками по предупреждению различных видов дисграфии: учебно-методическое пособие / под общ.ред. В.С. Васильевой – Челябинск: Изд-во Цицеро, 2017. – 113 с.
10. Величенкова, О.А., Русецкая, М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320 с.
11. Визель, Т.Г. Нарушение чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.метод.пособие / Т.Г. Визель. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005.– 127 с.
12. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. – М.: В. Секачев, 2019. – 264 с.
13. Воронова, А.П. Состояние психических функций и процессов у детей с общим недоразвитием речи // Методы изучения и преодоления речевых расстройств: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. Г.А. Волковой. – СПб.: Образование, 1994. – С. 12–21.
14. Габова, М.А. Развитие пространственного мышления и графических умений у детей 6–7 лет: учебное пособие/ М. А. Габова. – 2-е изд.испр. и доп. – М.М: Издательство Юрайт, 2017. – 143 с.
15. Глозман, Ж.М, Соболева, А. Е, Титова, Ю.О. Нейропсихологическая диагностика детей дошкольного возраста. СПб.: Айрис-Пресс, 2020. – 80 с.
16. Градова, Г.Н. Формирование пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореферат дисс. канд. пед.наук: 13.00.03. – Санкт-Петербург, 2010. – 33
[URL:https://viewer.rusneb.ru/ru/rsl01004614511?page=23&rotate=0&theme=white](https://viewer.rusneb.ru/ru/rsl01004614511?page=23&rotate=0&theme=white) (дата обращения: 06.11.2021)
17. Гущинская, М.В, Екжанова, Е.А. Экспериментальное изучение предикторов регуляторных и зрительно-пространственных дисграфических нарушений у младших школьников // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 1 (70). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnoe-izuchenie-prediktorov-regulyatornyh-i-zritelno-prostranstvennyh-disgraficheskikh-narusheniy-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 03.11.2021).

18. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320 с.

19. Жук, Ю.А. Мультимедийные технологии.– С.: СЛИ, 2012.– 271 с

20. Жулина, Е.В., Борисова, Ю.В. Опыт профилактики и коррекции оптической дисграфии и дислексии посредством инновационных технологий // Проблемы современного педагогического образования.– 2018. – №. 60 – 4.
URL:https://elibrary.ru/download/elibrary_35689040_60097329.pdf (дата обращения: 19.03.2020).

21. Зенько, В.С. Нейропсихологический подход к изучению патогенеза дисграфии // Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016).– Москва: Издательский дом «Буки-Веди», 2016. – 24–26 с.

22. Иншакова, О.Б. Изучение актуальных проблем дисграфии в контексте мультидисциплинарного подхода // Гуманитарные исследования.– 2011.– №. 4. – С. 293–300.
URL:https://elibrary.ru/download/elibrary_17250097_81656625.pdf (дата обращения: 18.04.2021).

23. Иншакова, О.Б. Изучение актуальных проблем дисграфии в контексте мультидисциплинарного подхода // Гуманитарные исследования. – 2011. – №.4. – С. 293–300. URL:
https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17250097_51971566.pdf (дата обращения: 03.11.2021).

24. Иншакова, О.Б. Мультидисциплинарный анализ становления фонематического навыка письма у младших школьников. Монография. М.: В. Секачев, 2013. – 283 с.

25. Иншакова, О.Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5–7 лет: пособие для логопеда: в 2 ч./ О.Б. Иншакова – М.: Издательство

Владос, 2019., – Ч. 2. Формирование зрительно-предметного гнозиса и зрительно-моторной координации. – 182 с.

26. Иншакова, О.Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет: пособие для логопеда: в 2 ч. / О.Б. Иншакова – М.: Издательство Владос, 2019., – Ч. 1. Формирование зрительно-предметного гнозиса и зрительно-моторной координации. – 183 с.

27. Камардина, И.О., Агрис, А.Р. Методы развития графомоторных и оптико-пространственных функций. Нейропсихологический подход // ББК 88.3 К57. – 2018. – С. 137.

URL:https://narfu.ru/upload/medialibrary/ec1/Sbornik-KISE_2018- isbn -.pdf#page=138 (дата обращения: 18.04.2021).

28. Кириленко, С.Е. Пространственное мышление, как сложный психический процесс // Education, Science and Humanities Academic Research Conference. 2017. № 9. С. 458–466.

29. Конюхова, Т.В., Антипова, О.Г. Профилактика нарушений чтения и письма на логопедических занятиях с дошкольниками // Психолого-педагогическое сопровождение процессов развития ребенка. – 2017. – С. 76–82. URL:https://elibrary.ru/download/elibrary_31992475_14615304.pdf (дата обращения: 18.04.2021).

30. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.

31. Кротова, Т.В., Дмитриев, Ю.А., Калинина Т.В. Мультимедийные технологии в современном дошкольном образовании // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – ООО Мозаика-Синтез, 2016. – №. 5. <https://cyberleninka.ru/article/n/multimediynye-tehnologii-v-sovremennom-doshkolnom-obrazovanii/viewer> (дата обращения: 18.04.2021).

32. Кузева, О.В., Романова, А.А., Корнеев, А.А., Ахутина, Т.В. Нейропсихологический анализ особенностей становления графомоторных навыков у младших школьников // Acta Biomedica Scientifica. 2014. № 5 (99).

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologicheskiy-analiz-osobennostey-stanovleniya-grafomotornyh-navykov-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 02.11.2021)

33. Кузева, О.В. Особенности развития графомоторных навыков и письма у младших школьников/ О.В. Кузева// Нарушение письма и чтения у детей: изучение и коррекция: научная монография/ Под общ. ред. О. А. Величенковой. – М.: Логомак, 2018. – С. 127–150.

34. Кузева, О.В., 2017. Особенности развития графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста. Психолого-педагогические исследования, 9 (2), pp.57–69. URL: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2017090206>. (дата обращения: 05.11.2021).

35. Кузьмина, Е. И. Выявление и профилактика оптической дисграфии // Вузовская наука: условия эффективности социально-экономического и культурного развития региона. – 2016. – С. 72-75/. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_27309185_42285745.pdf (дата обращения: 18.04.2021).

36. Лалаева, Р.И., Бенедиктова, Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.

37. Лалаева, Р.И., Парамонова, Л.Г., Шаховская, С.Н. Логопедия в таблицах и схемах. М., 2009. – 216 с.

38. Левина, Р.Е. Нарушение чтения и письма у детей: Избранные труды: Избранные труды / Ред. – сост. Г.В. Чиркина, В.П. Шошин. М., 2005

39. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.

40. Логопедия. Теория и практика./ Под ред. д.п.н. профессора Филичиной Т.Б. – М.: ЭКСМО, 2017. – 608с.

41. Лурия, А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: «МГУ», 2005. – 253 с.
42. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологи: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А.Р.Лурия. – 8-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 384 с.
43. Лурия, А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш.учеб.заведений.– М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 352 с.
44. Любимова, М.М. Состояние готовности детей к обучению письму и чтению: концепции и результаты исследования /А.А. Алмазова, Г.В. Бабина, М.М. Любимова, Т.А. Соловьева // Проблемы с временного образования. – 2017. – № 4. – С. 94.
45. Моргачева, И.Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений. Методическое пособие. – СПб., «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009. – 212 с.
46. Нищева, Н.В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжёлыми нарушениями речи с 5 до 6 лет (старшая группа).– СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2019. – 544 с.
47. Нищева, Н.В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжёлыми нарушениями речи с 6 до 7 лет (подготовительная группа).– СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2021. – 640 с.
48. Нищева, Н.В. Обучение грамоте детей дошкольного возраста. Парциальная программа. Изд. 2-е. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2020.– 2020. – 272 с.
49. Орлянская, Р.Р. Профилактика нарушений письменной речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Р.Р. Орлянская // Начальная школа. – 2017. – № 1. – С. 53–55.

50. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. СПб., 2006. – 128 с.
51. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – СПб.: Издательство «Союз», 2004, 240 с.
52. Переведенцева, А.А. Профилактика оптической дисграфии у детей // Преемственность в образовании. – 2018. – №. 17 (04). С. 499–505.
[URL:https://elibrary.ru/download/elibrary_35255308_96563699.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_35255308_96563699.pdf) (дата обращения: 18.04.2021).
53. Праведникова, И.И. Нейропсихология. Игры и упражнения / Ирина Праведникова. – М.: Айрис-пресс, 2019. – 112 с.
54. Прищепова, И.В., Прищепова, П.А. Диагностика и коррекция дисграфии у учащихся с тяжелыми нарушениями речи: Психолого-педагогический подход: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Издательский Дом «Литера», 2020. – 120 с.
55. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова – М.: Владос, 1997. – 254 с.
56. Семаго, М. М. Пространственные представления ребенка // Школьный психолог. – 2000. – № 34–35.
57. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. пособие/ Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 112 с.
58. Семаго, Н.Я., Семаго, М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: АРКТИ, 2000 – 208 с.
59. Семенович, А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие.-6-е изд. – М.: Генезис, 2020. – 319 с.
60. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. Учебное пособие. – 12-е изд. – М.: Генезис, 2020. – 474 с.

61. Соловьёва, Н.В. Подготовка к обучению грамоте детей с недостатками речи. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 64 с.
62. Сунцова, А.В. Изучаем пространство с нейропсихологом. М., Генезис, 2016 г. – 92 с.
63. Фаликман, М. В. Современные исследования взаимосвязи становления когнитивных и двигательных функций: предпосылки успешного освоения письма / Электронный журнал «психологическая наука и образование». – 2009. – № 1 URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2009_1_Falikman.pdf
64. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения 5.11.2021).
65. Хватцев, М.Е. Логопедия: работа с дошкольниками. СПб.: Дельта, 2006. – 384с.
66. Хомская Е.Д. Нейропсихология. Учебник для вузов. 4-е изд. – СПб.: Питер, 2020. – 496 с.
67. Хотылева, Т.Ю., Галактионова, О.Г., Ахутина, Т.В . Профилактика и преодоление трудностей в обучен. на раннем этапе. Методическое пособие. СПб: Изд. В. Секачев, 2016. – 108 с.
68. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление.– М.: «Юристъ», 1997. – 256 с.
69. Шмакова, И.Г., Одинокова, Н.А. ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы», 2021. – №. XVII. – С. 98–102. URL:https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46270660_70869424.pdf (дата обращения: 18.04.2021).

70. Яворская, О.Н. Игротека для дошкольников 5-7 лет: Профилактика дисграфии. СПб.: Каро, 2017. – 232 с.
71. Anoško, L., 2019. Fine Motor Skills Development in Preschool-Age Children with Speech and Language Disorders. *Innovations, Technologies and Research in Education*, 2019. [URL:http://dx.doi.org/10.22364/atee.2019.itre.27](http://dx.doi.org/10.22364/atee.2019.itre.27). (дата обращения: 18.04.2021).
72. Brian Byrne, Valerie Knafelk, Maureen Melonis, and Patricia K. Hayne (2011) The Use and Application of Assistive Technology to Improve Literacy in Early Childhood: A Systematic Review, *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 6: 3.207-213, DOI: 10.3109 / 17483107.2010. 522684
73. Edwards, S. (2004). *Supporting Spelling* (1st ed.). David Fulton Publishing House. [URL:https://doi.org/10.4324/9781315065304](https://doi.org/10.4324/9781315065304) (дата обращения: 04.11.2021).
74. Han, S.-I. and Jung, K. H., 2018. Spelling characteristics of primary school children with disabilities in language learning. *Communication Sciences and Disorders*, 23(2), pp. 313-326. URL: <http://dx.doi.org/10.12963/csd.18482>. (дата обращения: 04.11.2021).
75. Shin, G.-Y. & Pae, S., 2020. The Development of Spelling for Children with/without Spelling Difficulties. *Communication Sciences & Disorders*, 25(3), pp.581–593. URL: <http://dx.doi.org/10.12963/csd.20743>. (дата обращения: 04.11.2021).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Таблица 4 – Результаты исследования уровня сформированности зрительного и пространственного восприятия

№	Список детей	Номер задания					Общее количество во баллов	Уровень
		1	2	3	4	5		
1	Оля.Б	1	1	2	2	2	8	с
2	Лиля.Б	2	1	1	1	1	6	н
3	Ксюша.В	2	2	2	1	1	8	с
4	Женя.Г	2	1	0	2	1	6	н
5	Саша.Д	2	1	2	1	1	7	с
6	Богдан.К	2	0	2	1	1	6	н
7	Настя.С	1	1	1	1	1	5	н
8	Давид.Т	1	1	2	0	1	5	н
9	Антон.К	2	1	1	2	2	7	с
10	Кирилл.Д	1	2	2	1	1	7	с
11	Миша.Ф	2	2	2	1	1	8	с
12	Салим.Г	2	2	2	1	1	8	с
13	Миша.Ш	1	2	2	1	1	6	н
14	Диана.В	1	2	2	1	1	6	н
15	Миша.М	2	2	1	1	1	7	с
16	Илья.Ф	1	1	2	0	1	5	н
17	Маша.У	1	1	2	1	1	6	н
18	Соня.К	2	1	1	2	1	6	н
19	Алёна.Б	2	2	2	1	1	8	с
20	Алёна С	1	1	1	1	1	5	н

Таблица 5 – Результаты исследования уровня сформированности пространственных представлений

№	Список детей	Номер задания					Общее количество во баллов	Уровень
		1	2	3	4	5		
1	Оля.Б	2	2	1	1	2	8	с
2	Лиля.Б	0	1	1	0	1	3	н
3	Ксюша.В	1	2	1	1	0	5	н
4	Женя.Г	1	2	1	0	0	4	н
5	Саша.Д	1	2	1	1	1	6	н
6	Богдан.К	0	1	1	1	1	4	н
7	Настя.С	0	2	1	0	1	5	н
8	Давид.Т	1	2	1	0	1	5	н

Продолжение таблицы 5

9	Антон.К	2	2	1	1	2	8	с
10	Кирилл.Д	0	2	1	1	1	5	н
11	Миша.Ф	1	2	1	1	1	6	н
12	Салим.Г	1	2	1	2	1	7	с
13	Миша.Ш	2	2	1	1	2	8	с
14	Диана.В	1	2	1	1	1	6	н
15	Миша.М	1	2	1	1	1	6	н
16	Илья.Ф	2	2	1	2	1	8	с
17	Маша.У	1	2	1	1	1	6	н
18	Соня.К	0	2	1	1	1	5	н
19	Алёна.Б	1	2	1	1	1	6	н
20	Алёна С	1	2	1	1	1	6	н

Таблица 6 – Результаты исследования уровня сформированности оптико-моторной координации

№	Список детей	Номер задания					Общее количество во баллов	Уровень
		1	2	3	4	5		
1	Оля.Б	2	2	1	1	1	7	с
2	Лиля.Б	1	1	0	1	1	4	н
3	Ксюша.В	2	2	2	1	1	8	с
4	Женя.Г	2	1	1	1	0	5	н
5	Саша.Д	2	2	2	1	1	8	с
6	Богдан.К	1	1	1	0	1	4	н
7	Настя.С	1	1	1	1	1	5	н
8	Давид.Т	2	2	2	1	1	8	с
9	Антон.К	2	2	1	1	1	7	с
10	Кирилл.Д	2	2	2	1	1	8	с
11	Миша.Ф	2	2	1	1	1	7	с
12	Салим.Г	2	2	1	1	1	7	с
13	Миша.Ш	2	2	1	1	1	7	с
14	Диана.В	2	2	1	1	1	7	с
15	Миша.М	1	1	1	1	1	5	н
16	Илья.Ф	2	2	2	1	1	8	с
17	Маша.У	2	2	1	1	1	7	с
18	Соня.К	2	2	1	1	1	7	с
19	Алёна.Б	2	1	2	1	1	7	с
20	Алёна С	2	2	1	1	1	7	с

Таблица 7 – Результаты исследования уровня сформированности оптико-пространственных предпосылок письма по блокам

№	Список детей	Результаты обследования по блокам в баллах						Общий результат по блокам в баллах		Уровень	
		1 блок		2 блок		3 блок					
		н	к	н	к	н	к	н	к		
1	Оля.Б	8	10	8	10	7	9	7	9	с	в
2	Лиля.Б	6	10	4	8	4	8	4	8	н	с
3	Ксюша.В	8	9	5	9	8	9	7	9	с	в
4	Женя.Г	6	8	4	8	5	9	5	8	н	с
5	Саша.Д	7	10	5	10	8	9	7	9	с	в
6	Богдан.К	6	8	3	8	4	9	4	8	н	с
7	Настя.С	5	10	5	8	5	8	5	8	н	с
8	Давид.Т	5	8	6	9	8	9	6	8	н	с
9	Антон.К	7	10	8	10	7	9	7	9	с	в
10	Кирилл.Д	7	10	4	10	8	10	6	10	н	в
11	Миша.Ф	8	10	5	6	7	7	7	8	с	с
12	Салим.Г	8	10	7	7	7	7	7	8	с	с
13	Миша.Ш	6	8	8	8	8	8	7	8	с	с
14	Диана.В	6	7	5	7	7	7	3	7	н	с
15	Миша.М	7	7	5	7	5	7	6	7	н	с
16	Илья.Ф	5	8	7	8	8	10	7	8	с	с
17	Маша.У	6	6	5	8	7	7	6	7	н	с
18	Соня.К	6	7	4	5	7	7	5	6	н	н
19	Алёна.Б	8	10	5	8	7	8	6	8	н	с
20	Алёна С	5	6	5	7	7	8	5	7	н	с

Таблица 8 – Результаты исследования уровня сформированности зрительного и пространственного восприятия в экспериментальной группе (до ФЭ)

№	Список детей	Номер задания					Общее количество баллов	Уровень
		1	2	3	4	5		
1	Оля.Б	1	1	2	2	2	8	с
2	Лиля.Б	2	1	1	1	1	6	н
3	Ксюша.В	2	2	2	1	1	8	с
4	Женя.Г	2	1	0	2	1	6	н
5	Саша.Д	2	1	2	1	1	7	с
6	Богдан.К	2	0	2	1	1	6	н
7	Настя.С	1	1	1	1	1	5	н
8	Давид.Т	1	1	2	0	1	5	н
9	Антон.К	2	1	1	2	2	7	с

Продолжение таблицы 8

10	Кирилл.Д	1	2	2	1	1	7	с
----	----------	---	---	---	---	---	---	---

Таблица 9 – Результаты исследования уровня сформированности зрительного и пространственного восприятия в контрольной группе (до ФЭ)

№	Список детей	Номер задания					Общее количество баллов	Уровень
		1	2	3	4	5		
1	Миша.Ф	2	2	2	1	1	8	с
2	Салим.Г	2	2	2	1	1	8	с
3	Миша.Ш	1	2	2	1	1	6	н
4	Диана.В	1	2	2	1	1	6	н
5	Миша.М	2	2	1	1	1	7	с
6	Илья.Ф	1	1	2	0	1	5	н
7	Маша.У	1	1	2	1	1	6	н
8	Соня.К	2	1	1	2	1	6	н
9	Алёна.Б	2	2	2	1	1	8	с
10	Алёна С	1	1	1	1	1	5	н

Таблица 10 – Результаты исследования уровня сформированности пространственных представлений в экспериментальной группе (до ФЭ)

№	Список детей	Номер задания					Общее количество баллов	Уровень
		1	2	3	4	5		
1	Оля.Б	2	2	1	1	2	8	с
2	Лиля.Б	0	1	1	0	1	3	н
3	Ксюша.В	1	2	1	1	0	5	н
4	Женя.Г	1	2	1	0	0	4	н
5	Саша.Д	1	2	1	1	1	6	н
6	Богдан.К	0	1	1	1	1	4	н
7	Настя.С	0	2	1	0	1	5	н
8	Давид.Т	1	2	1	0	1	5	н
9	Антон.К	2	2	1	1	2	8	с
10	Кирилл.Д	0	2	1	1	1	5	н

Таблица 11 – Результаты исследования уровня сформированности пространственных представлений в контрольной группе (до ФЭ)

№	Список детей	Номер задания					Общее количество баллов	Уровень
		1	2	3	4	5		
1	Миша.Ф	1	2	1	1	1	6	н
2	Салим.Г	1	2	1	2	1	7	с
3	Миша.Ш	2	2	1	1	2	8	с

Продолжение таблицы 11

4	Диана.В	1	2	1	1	1	6	н
5	Миша.М	1	2	1	1	1	6	н
6	Илья.Ф	2	2	1	2	1	8	с
7	Маша.У	1	2	1	1	1	6	н
8	Соня.К	0	2	1	1	1	5	н
9	Алёна.Б	1	2	1	1	1	6	н
10	Алёна С	1	2	1	1	1	6	н

Таблица 12 – Результаты исследования уровня сформированности оптико-моторной координации в экспериментальной группе (до ФЭ)

№	Список детей	Номер задания					Общее количество баллов	Уровень
		1	2	3	4	5		
1	Оля.Б	2	2	1	1	1	7	с
2	Лиля.Б	1	1	0	1	1	4	н
3	Ксюша.В	2	2	2	1	1	8	с
4	Женя.Г	2	1	1	1	0	5	н
5	Саша.Д	2	2	2	1	1	8	с
6	Богдан.К	1	1	1	0	1	4	н
7	Настя.С	1	1	1	1	1	5	н
8	Давид.Т	2	2	2	1	1	8	с
9	Антон.К	2	2	1	1	1	7	с
10	Кирилл.Д	2	2	2	1	1	8	с

Таблица 13 – Результаты исследования уровня сформированности оптико-моторной координации в контрольной группе (до ФЭ)

№	Список детей	Номер задания					Общее количество баллов	Уровень
		1	2	3	4	5		
1	Миша.Ф	2	2	1	1	1	7	с
2	Салим.Г	2	1	1	1	1	6	н
3	Миша.Ш	2	2	1	1	1	7	с
4	Диана.В	2	2	1	1	1	7	с
5	Миша.М	1	1	1	1	1	5	н
6	Илья.Ф	2	2	2	1	1	8	с
7	Маша.У	2	2	1	1	1	7	с
8	Соня.К	1	2	1	1	1	6	н
9	Алёна.Б	2	1	2	1	1	7	с
10	Алёна С	2	2	1	1	1	7	с

Приложение Б

Содержание логопедической работы по формированию оптико-пространственных предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с высокой перспективой развития.

Таблица №14

Блок № 1.			
Комплексы	Этапы	Варианты упражнений для детей с низким уровнем	Варианты упражнений для детей со средним уровнем
1	2	3	4
Комплекс 1. Идентификация изображений.	Этап 1. Идентификация (опознание) реалистичных изображений по тени	Упражнение «От какого предмета тень?» (простое изображение предмета)	Упражнение «От какого предмета тень?» (сложное изображение предмета)
		Инструкция. Логопед предлагает найти тень от каждого из представленных простых изображений предметов, а также объяснить, почему «тень» принадлежит именно этому предмету .	Инструкция. Логопед предлагает найти тень от каждого из представленных сложных изображений предметов, а также объяснить, почему «тень» принадлежит именно этому предмету.
	Этап 2. Идентификация (опознание) реалистичных изображений по контуру	Упражнение «От какого изображения контур?» (простое изображение предмета)	Упражнение «От какого изображения контур?» (сложное изображение предмета)

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
		Инструкция. Логопед предлагает подобрать контур к простому изображению предмета и провести «дорожку» от предмета к контуру.	Инструкция. Логопед предлагает подобрать контур к сложному изображению предмета и провести «дорожку» от предмета к контуру.
		Упражнение «Найди ошибку художника» (простое контурное изображение предмета)	Упражнение «Найди ошибку художника» (сложное контурное изображение предметов)
		Инструкция. Логопед предлагает найти, какой из контуров отличается от изображения того или иного предмета. В ходе выполнения упражнения вместе с детьми обсуждается сходство и различие между контурами и предметами.	Инструкция. Логопед предлагает найти, какой из контуров отличается от изображения того или иного предмета. В ходе выполнения упражнения вместе с детьми обсуждается сходство и различие между контурами и предметами.
		Упражнение «Правильный ли контур?» (простое контурное изображение)	Упражнение «Правильный ли контур?» (сложное контурное изображение)
		Инструкция. Логопед предлагает ответить на вопрос, соответствуют ли контуры изображенным предметам. В ходе выполнения упражнения вместе с детьми обсуждается сходство и различие между контурами и предметами.	Инструкция. Логопед предлагает ответить на вопрос, соответствуют ли контуры изображенным предметам. В ходе выполнения упражнения вместе с детьми обсуждается сходство и различие между контурами и предметами.

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
	<p align="center">Этап 3. Идентификация (опознание) зашумлённых изображений (наложенных, зашумлённых, недорисованных)</p>	<p>Упражнение «Что нарисовал художник?» (не больше двух контурных изображений)</p>	<p>Упражнение «Что нарисовал художник?» (от 3-х и более контурных изображений)</p>
		<p>Инструкция. Логопед предлагает наложенные друг на друга изображения и просит назвать их.</p>	<p>Инструкция. Логопед предлагает наложенные друг на друга изображения и просит назвать их.</p>
		<p>Упражнение «Помоги художнику» (не больше двух контурных изображений)</p>	<p>Упражнение «Помоги художнику» (от 3-х и более контурных изображений)</p>
		<p>Инструкция. Логопед предлагает наложенные друг на друга изображения и просит сначала назвать их, затем обвести по контуру.</p>	<p>Инструкция. Логопед предлагает наложенные друг на друга изображения и просит сначала назвать их, затем обвести по контуру.</p>
		<p>Упражнение «Что забыл нарисовать художник» (для опознания предоставляется один-четыре недорисованных изображения на листе, время выполнения упражнения увеличено).</p>	<p>Упражнение «Что забыл нарисовать художник» (предоставляется от пяти недорисованных изображений на листе, ограничено время выполнения).</p>
	<p align="center">Этап 4. Идентификация (опознание) изображений на перцептивно сложном фоне</p>	<p>Упражнение «Спрятанные изображения» (менее сложный перцептивный фон, время выполнения упражнения увеличено).</p>	<p>Упражнение «Спрятанные изображения» (более сложный перцептивный фон, ограничено время выполнения)</p>
		<p>Инструкция. Логопед предлагает найти предмет или объект в перцептивно сложном фоне. Например, найти и назвать, какие предметы «спрятались» на картинке.</p>	<p>Инструкция. Логопед предлагает найти предмет или объект в перцептивно сложном фоне. Например, найти и назвать, какие предметы «спрятались» на картинке.</p>

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
	Этап 5. Идентификация (опознание) изображений печатных букв	Упражнение «Найди спрятанную букву» (среди непохожих по написанию букв)	Упражнение «Найди спрятанную букву» (среди похожих по написанию букв)
		Инструкция. Логопед предлагает найти и обвести в кружок ту или иную изучаемую букву среди непохожих по написанию букв.	Инструкция. Логопед предлагает найти и обвести в кружок ту или иную изучаемую букву среди похожих по написанию остальных букв.
		Упражнение «Буквы перепутались» (не больше двух контурных изображений букв)	Упражнение «Буквы перепутались» (от 3-х и более контурных изображений букв)
		Инструкция. Логопед просит назвать наложенные друг на друга буквы (буквы перепутались, «выпали» из коробки).	Инструкция. Логопед просит назвать наложенные друг на друга буквы (буквы перепутались, «выпали» из коробки).
		Упражнение «Где спрятались буквы» (менее сложный перцептивный фон, время выполнения упражнения увеличено)	Упражнение «Где спрятались буквы» (менее сложный перцептивный фон, время выполнения упражнения увеличено)
		Логопед просит назвать буквы, которые спрятались на картинке (перцептивно сложном фоне).	Логопед просит назвать буквы, которые спрятались на картинке (перцептивно сложном фоне).
Комплекс 2	Этап 1. Воссоздание целостного образа из частей (перцептивное моделирование). Симметричные изображения	Упражнение «Найди половинки предмета» (разрезные картинки, возможность манипулировать)	Упражнение «Найди половинки предмета» (предлагается выбрать нужную половинку из нескольких изображений, соединить их линией)
		Инструкция. Логопед просит найти симметричные половинки и сложить из них изображение предмета или объекта.	Инструкция. Логопед просит найти симметричные половинки и соединить данные изображения линией.

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
	<p align="center">Этап 2. Воссоздание целостного образа из частей (перцептивное моделирование). Несимметричные изображения</p>	<p>Упражнение «Найди несимметричные половинки» (разрезные картинки, возможность манипулировать)</p>	<p>Упражнение «Найди несимметричные половинки предмета» (предлагается выбрать нужную половинку из нескольких изображений, соединить их линией)</p>
		<p>Инструкция. Логопед предлагает соединить две части (несимметричные половинки) и сложить из них изображение.</p>	<p>Инструкция. Логопед предлагает соединить, а позже разукрасить две – три несимметричные половинки контурных изображений.</p>
		<p>Упражнение «Фигуры из кубиков» (кубики Кооса) (картинки низкого уровня сложности)</p>	<p>Упражнение «Фигуры из кубиков» (кубики Кооса) (картинки высокого уровня сложности)</p>
		<p>Инструкция. Логопед предлагает собрать фигуру из частей, опираясь на образец.</p>	<p>Инструкция. Логопед предлагает собрать фигуру из частей, опираясь на образец.</p>
	<p align="center">Этап 3. Воссоздание целостного образа букв</p>	<p>Упражнение «Почини букву» (время выполнения упражнения увеличено, дана визуальная опора-буква).</p>	<p>Упражнение «Почини букву» (время выполнения упражнения ограничено, исключена визуальная опора-буква).</p>
		<p>Инструкция. Логопед просит ребенка обратить внимание на детали букв, объясняя, что жук «Буквояд» испортил буквы и нужно «отремонтировать» буквы, дописав недостающие детали.</p>	<p>Инструкция. Логопед просит ребенка обратить внимание на детали букв, объясняя, что жук «Буквояд» испортил буквы и нужно «отремонтировать» буквы, дописав недостающие детали.</p>

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
Комплекс 3. Анализ (сравнение) изображений.	Этап 1. Сравнение перцептивно схожих изображений	Упражнение «Найди одинаковые изображения» (предлагаются картинки, возможность манипулировать картинками)	Упражнение «Найди одинаковые изображения» (предлагаются изображения предметов, исключается возможность манипулировать)
		Инструкция. Логопед просит ребёнка сначала рассмотреть картинки и найти среди них одинаковые, затем объяснить свой выбор.	Инструкция. Логопед просит ребенка сначала рассмотреть изображения, найти среди них одинаковые, соединить линией, затем объяснить свой выбор.
	Этап 2. Сравнение изображений по размеру, форме, расположению в пространстве	Упражнение «Большой – маленький» (картинки, возможность манипулировать, количество картинок от 4 до 5)	Упражнение «Большой – маленький» (изображение предметов на листе, возможность манипулирования исключена, количество изображений от 6 и более)
		Инструкция. Логопед просит сосчитать сливы по порядку, от самой маленькой до самой большой	Инструкция. Логопед просит сосчитать сливы по порядку, от самой маленькой до самой большой
		Упражнение «Широкий – узкий» (картинки, возможность манипулировать, количество картинок от 4 до 5)	Упражнение «Широкий – узкий» (изображение предметов на листе, возможность манипулирования исключена, количество изображений от 6 и более)
		Инструкция. Логопед просит по порядку показать груши от самой широкой до самой узкой.	Инструкция. Логопед просит по порядку показать груши от самой широкой до самой узкой.

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
	Этап 3. Сравнение изображений букв	Упражнение «Длинный – короткий» (картинки, возможность манипулировать, количество картинок от 4 до 5)	Упражнение «Длинный – короткий» (изображение предметов на листе, возможность манипулирования исключена, количество изображений от 6 и более)
		Логопед просит расставить морковки по порядку, от самой длинной до самой короткой	Логопед просит расставить морковки по порядку, от самой длинной до самой короткой
		Упражнение «Найди неправильную букву» (время выполнения упражнения увеличено, дана визуальная опора-буква)	Упражнение «Найди неправильную букву» (время выполнения ограничено, визуальная опора-буква исключена)
		Логопед предлагает рассмотреть буквы и зачеркнуть букву, которую ученик написал неправильно (не дописал элемент, дописал лишний элемент, неправильно расположил элементы букв в пространстве).	Логопед предлагает рассмотреть буквы и зачеркнуть букву, которую ученик написал неправильно (не дописал элемент, дописал лишний элемент, неправильно расположил элементы букв в пространстве).
Блок № 2. Формирование пространственной ориентации			
Комплекс 1.	Этап 1. Знакомство с правыми и левыми частями собственного тела	Упражнение «Правые части тела». (использование визуальных опор, темп медленный)	Упражнение «Правые части тела» (использование визуальных опор, темп средний, быстрый)
		Логопед предлагает показать правую руку, а затем правые части тела (правая нога, правый глаз, правая щека, правое ухо).	Логопед предлагает показать правую руку, а затем правые части тела (правая нога, правый глаз, правая щека, правое ухо).
		Упражнение «Левые части тела» (использование визуальных опор, темп медленный)	Упражнение «Левые части тела» (исключено использование визуальных опор, темп средний и быстрый)

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
		Логопед предлагает показать левую руку, а затем левые части тела (левая нога, левый глаз, левая щека, левое ухо).	Логопед предлагает показать левую руку, а затем левые части тела (левая нога, левый глаз, левая щека, левое ухо).
		Упражнение «Правые и левые части тела» (использование визуальных опор, темп медленный)	Упражнение «Правые и левые части тела» (использование визуальных опор, темп средний и быстрый)
		Логопед предлагает дотронуться правой рукой до правой части тела и наоборот, левой рукой до левой части тела, затем правой рукой до левой части тела и наоборот левой рукой до правой части тела.	Логопед предлагает дотронуться правой рукой до правой части тела и наоборот, левой рукой до левой части тела, затем правой рукой до левой части тела и наоборот левой рукой до правой части тела.
		Упражнение «Прикосновение» (использование визуальных опор, темп медленный)	Упражнение «Прикосновение» (использование визуальных опор, темп увеличен)
		Логопед прикасается к правым и левым частям тела ребёнка и просит назвать, где было прикосновение.	Логопед прикасается к правым и левым частям тела ребёнка и просит назвать, где было прикосновение.
		Упражнение «Путаница. Право – Лево» (использование визуальных опор, темп медленный)	Упражнение «Путаница. Право – Лево» (использование визуальных опор, темп средний и быстрый)
		Логопед намеренно ошибочно называет место (правая или левая часть тела) к которому прикасается. Ребёнок старается увидеть ошибки и показать правильно.	Логопед намеренно ошибочно называет место (правая или левая часть тела) к которому прикасается. Ребёнок старается увидеть ошибки и показать правильно.

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
	<p align="center">Этап 2. Ориентировка в положении собственных частей тела в пространстве относительно собственного тела.</p>	<p>Упражнение «Выше – ниже» (использование визуальных опор, темп медленный)</p>	<p>Упражнение «Выше – ниже» (исключается использование визуальных опор, темп средний и быстрый)</p>
<p>Ход проведения. Логопед предлагает показать и назвать части тела (голова, макушка, ноги, ступни). Далее просит назвать и показать какие части тела находятся выше всего (голова, макушка), ниже всего (ноги, ступни); после логопед просит назвать какие части тела находятся ниже, чем и выше чем та или иная часть тела относительно другой.</p>		<p>Ход проведения. Логопед предлагает показать и назвать части тела (голова, макушка, ноги, ступни). Далее просит назвать и показать какие части тела находятся выше всего (голова, макушка), ниже всего (ноги, ступни); после логопед просит назвать какие части тела находятся ниже, чем и выше чем та или иная часть тела относительно другой.</p>	
<p>Затем логопед просит показать и назвать части лица (лоб, глаза, нос, щеки, уши), части рук (плечо, локоть, предплечье, запястье, ладонь, пальцы), части ног (бедро, колено, голень, стопа), тела (шея, плечи, грудь, спина, живот), а затем провести анализ расположения частей тела относительно друг друга (выше чего, нише чего).</p>		<p>Затем логопед просит показать и назвать части лица (лоб, глаза, нос, щеки, уши), части рук (плечо, локоть, предплечье, запястье, ладонь, пальцы), части ног (бедро, колено, голень, стопа), тела (шея, плечи, грудь, спина, живот), а затем провести анализ расположения частей тела относительно друг друга (выше чего, нише чего).</p>	
<p>Упражнение «Спереди – сзади» (упражнение выполняется перед зеркалом)</p>		<p>Упражнение «Спереди – сзади»</p>	
<p>Ход проведения. Логопед предлагает показать и назвать части тела находятся спереди. Далее просит назвать и показать какие части тела находятся сзади.</p>	<p>Ход проведения. Логопед предлагает показать и назвать части тела находятся спереди. Далее просит назвать и показать какие части тела находятся сзади.</p>		

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
		<p>Упражнение «Дальше – ближе» (использование визуальных опор)</p> <p>Ход проведения. Логопед предлагает показать и назвать части тела, которые находятся «ближе чем», «дальше чем», «ближе чем, но дальше чем».</p>	<p>Упражнение «Дальше – ближе» (исключается использование визуальных опор)</p> <p>Ход проведения. Логопед предлагает показать и назвать части тела, которые находятся «ближе чем», «дальше чем», «ближе чем, но дальше чем».</p>
Комплекс 2	Этап 1. Ориентация в реальном пространстве относительно собственного тела.	<p>Упражнение «Движения в правостороннем направлении»</p>	<p>Упражнение «Движения в право – левостороннем направлении».</p>
		<p>Логопед предлагает, вытянуть руку вправо, отставить ногу вправо, наклонить голову направо, наклониться направо, повернуться направо, сесть на правое колено, сделать шаг направо, сделать два шага вправо, сделать три шага вправо.</p>	<p>Логопед предлагает, вытянуть руку вправо или влево, отставить ногу вправо, наклонить голову влево, наклониться направо, повернуться налево, сесть на правое колено, сделать шаг налево, сделать два шага вправо, сделать три шага влево.</p>
		<p>Упражнение «Движения в левостороннем направлении» (использование визуальных опор)</p>	<p>Упражнение Движения вперед – назад.</p>
<p>Логопед предлагает вытянуть руку влево, отставить ногу влево, наклонить голову налево, наклониться налево, повернуться налево, сесть на левое колено, сделать шаг налево, сделать два шага налево, сделать три шага налево, посмотреть направо</p>	<p>Логопед предлагает отвести назад руку, поставить вперед ногу, наклонить голову назад, наклониться вперед, сделать шаг назад, сделать шага вперед, сделать три шага вперед, посмотри назад.</p>		

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
		Упражнение Движения вперед.	Упражнение «Движения вверх – вниз» (выполнение упражнения в быстром темпе)
		Логопед предлагает вытянуть вперед руку, поставить ногу вперед, наклонить голову вперед, наклониться вперед, сделать шаг вперед, сделать два шага вперед, сделать три шага вперед, посмотреть вперед.	Логопед предлагает посмотреть вниз, присесть - вниз, посмотреть наверх, выпрямиться - вверх, подпрыгнуть наверх, присесть вниз, забраться на верхнюю ступеньку, спуститься на нижнюю ступеньку, спуститься на одну (две, три) ступеньку вниз, посмотри вниз.
		Упражнение «Движения назад».	Упражнение «Робот» (упражнение выполняется в быстром темпе, без визуальной опоры)
		Логопед предлагает отвести назад руку, поставить назад ногу, наклонить голову назад, наклониться назад, сделать шаг назад, сделать шага назад, сделать три шага назад, посмотри назад.	Логопед просит ребёнка исполнить роль робота, который должен правильно выполнять все команды человека: вытянуть руку влево, отставить ногу влево, наклонить голову налево, наклониться налево, повернуться налево, сесть на левое колено, сделать шаг влево, повернуться направо, сесть на правое колено, сделать шаг вправо, сделать два шага вправо, сделать три шага вправо, присесть - вниз, выпрямиться - вверх, подпрыгнуть наверх, присесть вниз, забраться на верхнюю ступеньку, спуститься на нижнюю ступеньку, спуститься на одну (две, три) ступеньку вниз.

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
		<p>Упражнение «Движения вверх-вниз» (выполнение упражнения в медленном темпе)</p>	<p>Упражнение «Робот сломался» (упражнение выполняется в быстром темпе, без визуальной опоры)</p>
		<p>Логопед предлагает посмотреть вниз, присесть - вниз, посмотреть наверх, выпрямиться – вверх, подпрыгнуть наверх, присесть вниз, забраться на верхнюю ступеньку, спуститься на нижнюю ступеньку, спуститься на одну (две, три) ступеньку вниз, посмотри вниз.</p>	<p>Логопед просит ребёнка исполнить роль робота, который сломался и не может правильно выполнить все команды человека, выполняя их наоборот. Надо сделать шаг вправо, он делает шаг влево, надо подпрыгнуть наверх, робот приседает вниз и т.д.</p>
		<p>Упражнение «Робот» (выполнение упражнения в медленном темпе, с визуальной опорой)</p>	<p>Упражнение «Ладочки-ножки»</p>
		<p>Логопед просит ребёнка исполнить роль робота, который должен правильно выполнить все команды человека: вытянуть руку влево, отставить ногу влево, наклонить голову налево, наклониться налево, повернуться налево, сесть на левое колено, сделать шаг влево, повернуться направо, сесть на правое колено, сделать шаг вправо, сделать два шага вправо, сделать три шага вправо, присесть - вниз, выпрямиться - вверх, подпрыгнуть наверх, присесть вниз, забраться на верхнюю ступеньку, спуститься на нижнюю ступеньку, спуститься на одну (две, три) ступеньку вниз.</p>	<p>Логопед сначала с опорой на цвет, затем без опоры предлагает выполнить команды сначала ногами (шаг вправо правой ногой, шаг вправо левой ногой), затем руками (поставь правую руку на желтый квадрат, поставь левую руку на правый квадрат).</p>

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
	Этап 2. Ориентация на плоскости (лист).	Упражнение «Куда плывут рыбки?» (выполняется на вертикальной поверхности, используются зрительные опоры)	Упражнение «Куда плывут рыбки?» (выполняется на вертикальной поверхности (мольберт), исключается использование зрительных опор)
		Логопед сначала просит показать (обвести карандашом) рыбок, плывущих вверх и вниз, а затем вправо и влево.	Логопед сначала просит показать (обвести карандашом) рыбок, плывущих вверх и вниз, а затем вправо и влево.
		Упражнение «Куда бегут человечки?» (выполняется на вертикальной поверхности, используются зрительные опоры)	Упражнение «Куда бегут человечки?» (выполняется на горизонтальной поверхности, зрительные опоры не используются)
		Логопед просит показать (обвести карандашом) сначала человечков, которые бегут направо, затем человечков, которые бегут налево.	Логопед просит показать (обвести карандашом) сначала человечков, которые бегут направо, затем человечков, которые бегут налево.
		Упражнение «Куда повернулись колокольчики» (выполняется на вертикальной поверхности, используются зрительные опоры)	Упражнение «Куда повернулись колокольчики» (выполняется на горизонтальной поверхности, зрительные опоры не используются)
		Логопед просит показать (обвести карандашом) сначала колокольчики, которые повернулись направо, затем колокольчики, которые повернулись налево.	Логопед просит показать (обвести карандашом) сначала колокольчики, которые повернулись направо, затем колокольчики, которые повернулись налево.

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
		<p>Упражнение «Куда летят птицы?» (выполняется на горизонтальной поверхности, используются зрительные опоры)</p>	<p>Упражнение «Куда летят птицы?» (выполняется на горизонтальной поверхности, зрительные опоры не используются)</p>
		<p>Логопед просит показать птиц, которые летят вниз, вверх, вправо, влево.</p>	<p>Логопед просит показать птиц, которые летят вниз, вверх, вправо, влево.</p>
		<p>Упражнение «Хоровод героев сказок» (выполняется на горизонтальной поверхности, используются зрительные опоры)</p>	<p>Упражнение «Хоровод героев сказок» (выполняется на горизонтальной поверхности, не используются зрительные опоры)</p>
		<p>Логопед предлагает детям раскрасить обувь (головной убор) справа вверх (слева вниз, слева вверх, справа вниз).</p>	<p>Логопед предлагает детям раскрасить обувь (головной убор) справа вверх (слева вниз, слева вверх, справа вниз).</p>
		<p>Упражнение «Раскрась мячи» (выполняется на горизонтальной поверхности, используются зрительные опоры)</p>	<p>Упражнение «Раскрась мячи»(выполняется на горизонтальной поверхности, не используются зрительные опоры)</p>
		<p>Логопед предлагает детям раскрасить мячи, которые находятся в правом нижнем углу в синий цвет и т.д.</p>	<p>Логопед предлагает детям раскрасить мячи, которые находятся в правом нижнем углу в синий цвет и т.д.</p>
		<p>Упражнение «Где находятся игрушки?» (выполняется на горизонтальной поверхности, используются зрительные опоры)</p>	<p>Упражнение «Где находятся игрушки?» (выполняется на горизонтальной поверхности, используются зрительные опоры)</p>

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
		Логопед предлагает детям ответить на вопросы, касающиеся расположения изображений на листе бумаги (какой предмет находится справа от мяча, а какой слева от мяча, что находится выше мяча, а что находится ниже мяча и т.д.).	Логопед предлагает детям ответить на вопросы, касающиеся расположения изображений на листе бумаги (какой предмет находится справа от мяча, а какой слева от мяча, что находится выше мяча, а что находится ниже мяча и т.д.).
		Упражнение «Что слева?» (выполняется на горизонтальной поверхности, используются зрительные опоры)	Упражнение «Что слева?» (выполняется на горизонтальной поверхности, не используются зрительные опоры)
		Логопед просит сначала назвать, а затем обвести предмет, который находится слева от груши.	Логопед просит сначала назвать, а затем обвести предмет, который находится слева от груши.
		Упражнение «Лабиринт» (выполняется на горизонтальной поверхности, используются зрительные опоры)	Упражнение «Лабиринт» (выполняется на горизонтальной поверхности, не используются зрительные опоры)
		Логопед просит найти выход из лабиринта, озвучивая направления своего перемещения.	Логопед просит найти выход из лабиринта, озвучивая направления своего перемещения.
	Этап 3. Ориентация на плоскости (клетка, строчка)	Упражнения для формирования умения ориентироваться в клетке (клетках)	

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
		Упражнение «Посчитай клетки»	Упражнение «Раскрась клетки»
		Дети вместе педагогом рисуют прямые линии слева-направо и сверху-вниз, затем педагог объясняет, что при рисовании горизонтальных и вертикальных линий, на их пересечении образуются клетки. Педагог просит посчитать все клетки.	Дети вместе педагогом рисуют прямые линии слева-направо и сверху-вниз, затем педагог объясняет, что при рисовании горизонтальных и вертикальных линий, на их пересечении образуются клетки. Педагог просит раскрасить любую клетку красным карандашом, затем предлагает раскрасить клетку, которая ниже (под красной клеткой) синим карандашом, клетку, которая находится выше (над красной клеткой) зеленым карандашом, клетку справа желтым карандашом, клетку слева чёрным карандашом.
		Упражнение «Разложи картинки в клетки».	Упражнение «Раскрась клетки в верхнем ряду через одну»
		Логопед предлагает разложить предметы (картинки в клетки) и сосчитать их.	Логопед предлагает сначала показать верхний ряд клеток, затем найти и раскрасить первую клетку слева в данном ряду и продолжить раскрашивать ряд клеток через одну.
		Упражнение «Поставь точки в клетку» (1 клетка крупного размера (до 4 см))	Упражнение «Раскрась клетки в нижнем ряду через одну»
Логопед просит поставить точки в разных местах клетки (середине, справа, слева, в верхнем правом углу, в верхнем левом углу и т.д.)	Логопед предлагает сначала показать нижний ряд клеток, затем найти и раскрасить первую клетку слева в данном ряду и продолжить раскрашивать ряд клеток через одну.		

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
		<p>Упражнение «Клеточка» (1 клетка крупного размера)</p>	<p>Упражнение «Раскрась клетки в среднем ряду через одну»</p>
		<p>Логопед сначала просит обвести верхнюю и нижнюю стороны клетки красным карандашом, правую сторону синим, а левую сторону зеленым карандашом. Затем расставит точки в уголки: правый верхний угол, в правый нижний, левый верхний, левый нижний угол.</p>	<p>Логопед предлагает сначала показать средний ряд клеток, затем найти и раскрасить первую клетку слева в данном ряду и продолжить раскрашивать ряд клеток через одну.</p>
		<p>Упражнение «Раскрась клетки» (клетка крупного размера (до 4 см))</p>	<p>Упражнение «Клеточки» (клетка среднего размера)</p>
		<p>Логопед предлагает раскрасить любую клетку красным карандашом, затем предлагает раскрасить клетку, которая ниже синим карандашом, клетку, которая находится выше зеленым карандашом, клетку справа желтым карандашом, клетку слева черным карандашом.</p>	<p>Логопед сначала просит найти в верхнем ряду первую клетку слева, затем обвести верхнюю и нижнюю стороны клетки красным карандашом, правую сторону синим, а левую сторону зеленым карандашом. Затем расставит точки в уголки: правый верхний угол, в правый нижний, левый верхний, левый нижний угол. Продолжить узор в данном ряду, чередуя клетки через одну.</p>
		<p>Упражнение «Зеркальное копирование» (простая фигура, крупные клетки (до 4 см))</p>	<p>Упражнение «Зеркальное копирование фигуры из клеток» (сложная фигура, клетка среднего размера)</p>
		<p>Упражнение «Диктант по клеткам» (крупная клетка, простое изображение)</p>	<p>Упражнение «Диктант по клеткам» (средняя клетка, усложнённое изображение)</p>

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
		<p>Логопед объявляет детям, что сейчас они будут рисовать узор, предлагает поставить карандаш на обозначенную на листе точку. После логопед просит выполнить команды: вниз, вправо, вверх, влево.</p>	<p>Логопед объявляет детям, что сейчас они будут рисовать узор, предлагает поставить карандаш на обозначенную на листе точку. После логопед просит выполнить команды.</p>
		Упражнения для формирования ориентироваться на строчке (строчках).	
		Упражнение «Посчитай строчки» (широкая, до 4 см строчка)	Упражнение «Посчитай строчки» (узкая, до 1 см строчка)
		<p>Дети вместе педагогом рисуют прямые линии слева-направо, затем педагог объясняет, что при рисовании горизонтальных линий образуются строчки. Затем, просит посчитать, сколько строчек получилось.</p>	<p>Дети вместе педагогом рисуют прямые линии слева-направо и сверху-вниз, затем педагог объясняет, что при рисовании горизонтальных и вертикальных линий, на их пересечении образуются клетки. Когда клетки идут одна за другой, слева направо, то получается строчка.</p>
		Упражнение «Верх и низ строчки» (широкая, до 4 см строчка)	Упражнение «Верх и низ строчки» (до 1 см строчка)
		<p>Логопед предлагает обвести верхнюю границу строчки красным карандашом, затем предлагает обвести нижнюю границу строчки зеленым карандашом.</p>	<p>Логопед предлагает обвести верхнюю границу строчки красным карандашом, затем предлагает обвести нижнюю границу строчки зеленым карандашом.</p>
		Упражнение «Узкие строчки» (до 2 см узкая строчка, до 4 см широкая строчка)	Упражнение «Узкие строчки» (до 1 см строчка)
		<p>Логопед просит раскрасить все узкие строчки и поставить точки в начале каждой строчки</p>	<p>Логопед просит раскрасить все узкие строчки и поставить точки в начале каждой строчки</p>

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
		Упражнение «Широкие строчки» (до 4 см широкая строчка)	Упражнение «Широкие строчки» (до 2 см широкая строчка, до 1 см узкая строчка)
		Логопед просит раскрасить все широкие строчки.	Логопед просит раскрасить все широкие строчки.
		Упражнение «Прямые линии в строчке» (до 4 см строчка)	Упражнение «Прямые линии в строчке» (до 1 см строчка)
		Логопед просит нарисовать прямые линии в строчке, стараясь не выходить за её пределы.	Логопед просит нарисовать прямые линии в строчке, стараясь не выходить за её пределы.
		Упражнение «Прямые линии в меняющейся по размеру строчке» (до 4 см широкая строчка)	Упражнение «Прямые линии в меняющейся по размеру строчке» (до 2 см широкая строчка, до 1 см узкая строчка)
		Логопед просит нарисовать прямые линии в строчке, стараясь не выходить за её пределы.	Логопед просит нарисовать прямые линии в строчке, стараясь не выходить за её пределы.
Комплекс 3	Этап 1. Ориентировка в пространственных отношениях между предметами. Простые предлоги	Предлог «НА»	Предлог «НА»
		Упражнение «Положи предмет на...»	Упражнение «Игрушки на полке»
		Цель: формирование понимания смыслового значения и употребления в речи предлога на.	Цель: формирование навыка употребления в речи предлога на.
		Логопед сначала просит детей подложить предмет на стол, на книгу, на карандаш, на тетрадь.	Логопед просит назвать, на какой полке (верхней, нижней, средней) стоят игрушки.
		Упражнение «Ты положил предмет на...?»	Упражнение «Придумай предложение».
		Цель: формирование навыка употребления в речи предлога на.	Цель: формирование навыка употребления в речи предлога на.

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
		Логопед сначала просит детей подложить предмет на стол, на книгу, на карандаш, на тетрадь, а затем ответить на вопрос, куда положил карандаш.	Логопед просит детей придумать предложения, глядя на картинки. Назвать слова по порядку с опорой на схему.
		Предлог «У»	Предлог «У»
		Упражнение «Положи предмет у...»	Упражнение «А что у дома?»
		Цель: формирование понимания смыслового значения и употребления в речи предлога у.	Цель: формирование навыка употребления в речи предлога у.
		Логопед предлагает положить предмет у стола, у книги, у тетрадки.	Логопед просит детей ответить на вопросы: «Где растёт дуб, где сидит собака, где стоит машина?»
		Упражнение « Ты положил предмет у..?»	Упражнение «Что изменилось?».
		Цель: формирование навыка употребления в речи предлога на.	Цель: формирование навыка употребления в речи предлога у.
		Логопед сначала просит детей положить предмет у стола, у книги, у тетрадки, а затем ответить на вопрос, где лежит карандаш	Логопед просит детей сравнить, чем данная картинка отличаются картинка от предыдущей?
		Упражнение «Что забыл нарисовать художник?»	Упражнение «Что забыл нарисовать художник?»
		Цель: формирование навыка употребления в речи предлога у.	Цель: формирование навыка употребления в речи предлога у.
		Логопед просит составить предложение по образцу: «У петушка нет гребешка...»	Логопед просит составить предложение по образцу: «У петушка нет гребешка...»
		Предлог «В»	Предлог «В»
		Упражнение «Положи предмет в...»	Упражнение «Кто где живёт?».

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
		Цель: формирование понимания смыслового значения и употребления в речи предлога в.	Цель: формирование навыка употребления в речи предлога в.
		Логопед просит детей подложить предмет в коробку, в ящик, в стакан.	Логопед просит детей рассказать, глядя на картинку где живёт дельфин, где растут грибы и т.д.
		Упражнение «Ты положил предмет в ...?» (на реальных предметах)	Упражнение «Разложи вещи» (на картинке)
		Цель: формирование навыка употребления в речи предлога в.	Цель: формирование навыка употребления в речи предлога в.
		Логопед сначала просит детей положить предмет в коробку, в ящик, в стакан, затем назвать, куда положил карандаш.	Логопед просит назвать, куда нужно положить вещи.
		Дифференциация предлогов « В-НА»	Дифференциация предлогов « В-НА»
		Упражнение «Положи предметы в (на)...»	Упражнение «Мишка на рыбалке»
		Цель: формирование понимания смыслового значения и употребления в речи предлогов в, на.	Цель: формирование навыка употребления в речи предлогов в – на, дифференциации предлогов в - на
		Логопед предлагает положить предметы в (на) коробку, в (на) ящик, в (на) стакан.	Логопед просит ответить продолжить фразу: «Мишка сидит на берегу, а лягушка ... Цапля стоит в воде, а рыбка».
		Упражнение « Ты положил предметы в (на)...?» (на реальных предметах)	Упражнение «Помоги маме обратиться».
		Цель: формирование навыка употребления в речи предлогов в, на.	Цель: формирование навыка употребления в речи предлога в – на, дифференциация предлогов в – на

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
		Логопед сначала предлагает положить предметы в (на) коробку, в (на) ящик, в (на) стакан, а затем рассказать где лежат предметы.	Логопед просит сначала назвать, где лежат предметы, а затем рассказать, куда нужно их убрать.
		Предлог «ПОД»	Предлог «ПОД»
		Упражнение «Положи предметы под...»	Упражнение «Назови и раскрась»
		Цель: формирование понимания смыслового значения и употребления в речи предлога под.	Цель: формирование навыка употребления в речи предлога под.
		Логопед просит детей положить предметы под коробку, под стол, под стул.	Логопед просит сначала назвать кто находится под цветком (крыльцом, крышей, деревом, окном), а затем раскрасить.
		Упражнение «Ты положил предметы под...?» (на реальных предметах)	Упражнение «Где прячутся котята?»
		Цель: формирование навыка употребления в речи предлога под.	Цель: формирование навыка употребления в речи предлога под
		Логопед сначала просит детей положить предметы под коробку, под стол, под стул, а затем назвать куда он их положил.	Логопед просит детей ответить на вопросы: «Куда спрятался рыжий (чёрный, белый, серый) котёнок?»
		Упражнение «Назови и раскрась»	Упражнение «Скажи правильно».
		Цель: формирование навыка употребления в речи предлога под.	Цель: формирование навыка употребления в речи предлога под.
		Логопед просит сначала назвать кто находится под цветком (крыльцом, крышей, деревом, окном), а затем раскрасить.	Логопед заведомо неверно говорит о расположении котят на рисунке выше и просит детей исправить его ошибки.

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
		Дифференциация предлогов «НА-ПОД»	Дифференциация предлогов «НА-ПОД»
		Упражнение «Положи предметы на (под)...»	Упражнение «В гостях у Миши».
		Цель: формирование понимания смыслового значения и употребления в речи предлогов на, под..	Цель: формирование навыка употребления в речи предлогов на – под, дифференциация предлогов на – под
		Логопед просит детей положить предметы на (под) коробку, на (под) ящик, на (под) стакан.	Логопед просит ответить на вопросы, где лежат угощения, а где игрушки.
		Упражнение «Ты положил предметы на (под)...?» (на реальных предметах)	Упражнение «Где лежат карандаши?».
		Цель: формирование навыка употребления в речи предлогов на, под.	Цель: формирование навыка употребления в речи предлогов на – под, дифференциация предлогов на – под
		Логопед сначала просит детей положить предметы на (под) коробку, на (под) стол, на (под) стул, а затем рассказать куда положил предметы.	Логопед просит найти и рассказать, где лежат карандаши.
		Предлог «ИЗ»	Предлог «ИЗ»
		Упражнение «Достань предметы из...»	Упражнение «Откуда появились?».
		Цель: формирование понимания смыслового значения и употребления в речи предлога из.	Цель: формирование навыка употребления в речи предлога из.
		Логопед просит детей достать предметы из коробки, из ящика, из ведёрка, из шкафа.	Логопед сначала просит детей ответить на вопросы: «Откуда вылетела птица...», а затем исправить его ошибки (птица вылетела из гаража и т.д.).

Продолжение таблицы 14

		Упражнение «Ты достал предметы из...?» (на реальных предметах)	Упражнение «Из чего это сделано?»
		Цель: формирование навыка употребления в речи предлога из.	Цель: формирование навыка употребления в речи предлога из.
		Логопед сначала просит детей достать предметы из коробки, из ящика, из ведёрка, из шкафа, а затем назвать, откуда их достал.	Логопед сначала просит рассказать, из чего сделаны предметы, а затем просит исправить его ошибки.
		Предлог «С (СО)»	Предлог «С (СО)»
		Упражнение «Кто и с кем пойдёт на прогулку»	Упражнение «Помоги Маше найти бантики?»
		Цель: формирование навыка понимания смыслового значения и употребления в речи предлогов с, со.	Цель: формирование навыка употребления в речи предлогов с, со.
		Логопед предлагает детям подумать, кто с кем в парах пойдёт на прогулку, разбиться на пары, а затем рассказать, кто с кем пойдёт на прогулку.	Логопед сначала просит детей ответить на вопросы: «Откуда спрыгнул рыжий котёнок...», а затем ответить на вопрос: «Где Машины Бантики?»
		Предлог «К»	Предлог «К»
		Упражнение « Пойдём в гости к...»	Упражнение «К кому в гости пойдут сказочные герои?»
		Цель: формирование понимания смыслового значения и употребления в речи предлога к.	Цель: формирование навыка употребления в речи предлога к
		Логопед просит детей рассказать, к кому бы они пришли в гости.	Логопед просит выполнить задание и найти ответ на вопрос: «К кому в гости пойдут герои сказок», соединить линиями.

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
		Упражнение «К кому в гости пойдут сказочные герои?»	Упражнение «Как Айболит добирался до Африки?»
		Цель: формирование навыка употребления в речи предлога к	Цель: формирование навыка употребления в речи предлога к
		Логопед просит выполнить задание и найти ответ на вопрос: «К кому в гости пойдут герои сказок», соединить линиями.	Сначала логопед рассказывает детям, что Айболит добирался до Африки по дороге, по лесу, по горам, по воздуху, по воде, а потом просит детей рассказать, как добирался Айболит до Африке?
	Этап 2. Ориентировка в пространственных отношениях между предметами. Сложные предлоги	Предлог «НАД»	Предлог «НАД»
		Упражнение «Подержи предмет над...»	Упражнение «Расскажи, где..?»
		Цель: формирование понимания смыслового значения и употребления в речи предлога над.	Цель: формирование навыка употребления в речи предлога над.
		Логопед сначала просит детей подержать предмет над столом, над книгой, над стулом.	Логопед сначала просит детей ответить на вопросы относительно нахождения предметов, а затем придумать предложение по картинке с предлогом над.
		Упражнение «Ты держал предмет над...?»	Упражнение «Полёт ласточки»
		Цель: формирование навыка употребления в речи предлога над.	Цель: формирование навыка употребления в речи предлога над.
		Логопед сначала просит детей подержать предмет над столом, над книгой, над стулом, а затем рассказать над какими предметами держал предмет.	Логопед просит рассказать, над чем пролетала ласточка, когда летела в тёплые края и обратно.

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
		Предлог «НАД-ПОД»	Предлог «НАД-ПОД»
		Упражнение «Положи предмет над/под...»	Упражнение «Придумай предложение по картинке..?»
		Цель: формирование понимания смыслового значения и употребления в речи предлога над, под.	Цель: формирование навыка употребления в речи предлогов над, под.
		Логопед сначала просит детей подержать предмет над столом, над книгой, над стулом, затем положить, а затем рассказать где находился тот или иной предмет .	Логопед сначала просит детей ответить на вопросы относительно нахождения предметов, а затем придумать предложение по картинке с предлогами над, под.
		Предлог «ИЗ-ЗА»	Предлог «ИЗ-ЗА»
		Упражнение «Выглянул из-за..»	Упражнение «Где спрятался щенок?»
		Цель: формирование понимания смыслового значения и употребления в речи предлога из-за..	Цель: формирование навыка употребления в речи предлога из-за, дифференциация предлогов из и из-за.
		Логопед сначала просит детей спрятаться за шкафом, за дверью, за ширму, а затем выглянуть из-за шкафа, из-за двери, из-за ширмы и рассказать, откуда выглянул.	Логопед просит сначала показать, а затем назвать, где спрятался щенок.
		Предлог «ИЗ-ПОД»	Предлог «ИЗ-ПОД»
		Упражнение «Вылез из-под..»	Упражнение «Откуда коты?»
		Цель: формирование понимания смыслового значения и употребления в речи предлога из-под.	Цель: формирование навыка употребления в речи предлога из-под.

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
		Логопед сначала просит детей спрятаться (спрятать игрушку) под стул, под стол, а затем вылезти (достать) из-под стула, из-под стола рассказать, откуда вылез (достал).	Логопед просит сначала показать, а затем рассказать, откуда вылезут коты.
Блок 3.			
Комплекс 1	Этап 1. Формирование навыка зрительного слежения (не подкрепляется графической деятельностью).	Упражнение (интерактивное) «Паучок» (до 3 движений)	Упражнение (интерактивное) «Паучок» (от 4 и больше)
		Логопед просит повторить оречевлённые движения паучка и перенести их на лист бумаги	Логопед просит повторить оречевлённые движения паучка и перенести их на лист бумаги
	Этап 2. Формирование навыка зрительного слежения в различных направлениях (подкрепляется графической деятельностью).	Упражнение «Яблочко и червячок» (крупный рисунок)	Упражнение «Яблочки» (мелкий рисунок)
		Упражнение «Гроздь винограда» (крупный рисунок)	Упражнение «Гроздь винограда» (мелкий рисунок)
		Упражнение «Нарисуй вишенки» (крупный рисунок)	Упражнение «Вишнёвое варенье» (мелкий рисунок)
		Упражнение «Заготовки на зиму» (крупный рисунок)	Упражнение «Заготовки на зиму» (мелкий рисунок, без пунктирных линий)
		Упражнение «Большая стирка (по пунктирным линиям)»	Упражнение «Большая стирка (без пунктирных линий)»

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
		Упражнение «Паутинка для паучка» (крупный рисунок)	Упражнение «Паутинка для паучка» (мелкий рисунок)
	Этап 3. Формирование устойчивого стереотипа написания букв.	Упражнение интерактивное «Пишем букву» (в одной клетке, широкая линейка (до 4 см)) Логопед просит повторить оречевлённое написание элементов букв. Написать букву в клетке или широкой линейке через проговаривание направлений графических движений (сверху вниз, слева направо, вверх-вправо, вниз-вправо).	Упражнение интерактивное «Пишем букву»(в клетках, узкая линейка (до 1 см)) Логопед просит повторить оречевлённое написание элементов букв. Написать букву на листе в клетку или линейку через проговаривание направлений графических движений (сверху вниз, слева направо, вверх-вправо, вниз-вправо).
		Упражнение «Пишем букву на песке» Написание буквы на мелком песке или манной крупе через проговаривание направлений графических движений (сверху вниз, слева направо).	Упражнение «Радужная буква». Логопед просит написать букву, соблюдая правильное направление графических движений. Затем предлагает сделать букву «радужной», через обведение цветными фломастерами её внешний контур, соблюдая правильное направление движений.