

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	10
1.1 Формирование навыков письма в онтогенезе	10
1.2 Специфика овладения письмом у детей с ОНР.....	18
1.3 Неречевые предпосылки для овладения письмом.....	31
1.4 Специфика овладения письмом слабовидящих детей.....	43
1.5 Психолого-педагогические подходы к формированию готовности к письму слабовидящих детей дошкольного возраста с ОНР.....	47
Выводы по первой главе.....	57
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА	
2.1 Организация и методика проведения констатирующего эксперимента.....	60
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	70
2.3 Методические рекомендации по формированию готовности к письму старших дошкольников с ОНР III уровня с сохранным и нарушенным зрением.....	79
Выводы по второй главе.....	136
Заключение.....	138
Список литературы.....	140
Приложение.....	154

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность

Реализация ФГОС ДО предполагает, что ребенок на этапе завершения дошкольного образования в том числе, достаточно хорошо владеет устной речью, а также имеет развитую общую и ручную моторику, может контролировать и управлять своими движениями. Приобретенные ребенком умения являются предпосылками формирования графо-моторных навыков, которые отражаются на процессе письма.

Исследования ученых показывают, что научение письму остается одним из сложных и трудных этапов для начинающих учиться в школе (Д.Б. Эльконин, Г.А. Каше и др.). Развитие графических навыков зависит от качества мелких движений пальцев, кистей рук, тренированности мышц, точности и координации движений, а также от уровня сформированности психических процессов внимания, зрительной и двигательной памяти, пространственных представлений, зрительно – моторной координации (М.М. Безруких, Т.С. Комарова, О.А. Токарева).

Психологи Е.В. Гурьянов, Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия, А.А. Люблинская и др. называют навыки письма ведущими в любой сознательной деятельности человека. От того, насколько ребенок овладеет этими навыками, зависит его общее и психическое развитие, успешность продвижения ребенка в учебе на всех последующих ступенях обучения.

Проблемами изучения графо-моторных навыков посвящены многочисленные работы психологов-практиков, ученых (М.М. Безруких, Т.С. Комаровой, И.К. Утехиной, В.А. Илюхиной, Е.Н. Потаповой). В работах (М.М. Безруких, Н.В. Новоторцева, Е.В. Новикова, А.Н. Корнева) была высказана мысль о том, что графо-моторные навыки могут образоваться только на базе сформировавшегося двигательного навыка.

Проблемой формирования письма занимались следующие ученые: А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, М.М. Безруких, С.П. Ефимова, А.Р. Лурия, Р.Е. Левина, Е.Н. Российская, Г.В. Чиркина, М.Е. Хватцев, Д.Б. Эльконин, И.Н. Садовникова.

Исследованием графических навыков как предпосылок формирования письма занимались психологи (А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, А.А. Люблинская, А.В. Ястребова), физиологи (И.М. Сеченов, П.К. Анохин, И.П. Павлов), логопеды (Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, В.И. Селиверстов, С.Н. Шаховская, Н.А. Рау) и дефектологи (Л.С. Волкова, Е.М. Мастюкова, Ж.И. Шиф, М.Ф. Фомичева, Д.В. Фельдберг и др.).

Подготовка к письму детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с сохранным и нарушенным зрением освещена в программах Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, Н.В. Нищевой, Л.В. Лопатиной, но недостаточно подробно прописаны направления по формированию графо-моторных предпосылок письма. Исходя из анализа литературы, можно выделить следующие **противоречия**: в программах прописана значимость графических навыков, как обязательного элемента готовности к письму, но отсутствуют пункты и этапы реализации.

На основании выявленного противоречия вытекает проблема в определении содержания логопедической работы по формированию графо-моторных навыков у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Цель исследования: изучить готовность к письму детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с сохранным и нарушенным зрением и разработать методические рекомендации по развитию графо-моторных навыков для формирования.

Задачи исследования:

- 1) изучить психолого - педагогическую и логопедическую литературу по проблеме исследования;
- 2) подобрать диагностический комплекс для проведения исследования;

3) составить методику исследования и провести констатирующий эксперимент, направленный на выявление уровня сформированности и особенностей графо-моторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с сохранным зрением и нарушенным зрением;

4) разработать дифференцированные методические рекомендации, направленные на формирование графо-моторных навыков для подготовки детей к обучению письму.

Объект исследования: графо-моторные навыки.

Предмет исследования: особенности графо-моторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с сохранным и нарушенным зрением.

Гипотеза исследования:

1. Под графо-моторными навыками нами понимается комплекс *действий* участвующих в процессе рисования и письма и включающий: зрительно-пространственное восприятие, зрительную координацию, пространственную ориентировку и мелкую моторику.

2. Мы предполагаем, что у детей старшего дошкольного возраста у детей с ОНР III с сохранным и нарушенным зрением сформированность графо-моторных навыков будут проявляться в недостаточной сформированности: зрительно - моторной координации, зрительно-пространственных представлений и навыка фигурно-фонового различения.

3. Выявленные нами особенности нарушения графо-моторных навыков позволят составить методические рекомендации, направленные на формирование предпосылок обучения письму: зрительного внимания, зрительно-моторной координации, зрительно-пространственных представлений, моторной ловкости.

Этапы исследования

- *Первый этап – теоретико-поисковый.* Определение темы, объекта и предмета исследования. Формулировка гипотезы и цели

исследования. Осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

- *Второй этап – диагностическо-экспериментальный.*

Определение содержания констатирующего эксперимента, адаптация методики обследования графических навыков, осуществление подбора стимульного материала для проведения эксперимента. Проведение констатирующего эксперимента, его анализ и осмысление.

- *Третий этап - заключительно - обобщающий.* Обобщение и оформление результатов исследования, составление методических рекомендаций по коррекции особенностей графо-моторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с сохранным и нарушенным зрением.

Методы исследования определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись следующие методы:

- теоретические методы - анализ литературы, изучение медико-психолого-педагогической документации детей (личные дела, протоколы психолого-медико-педагогической комиссии, медицинские, речевые карты);
- эмпирические методы - беседа с логопедом; наблюдение за детьми на занятиях, в процессе обследования и в игровой деятельности, проведение констатирующего эксперимента;
- экспериментальные методы - проведение констатирующего эксперимента;
- количественный и качественный анализ результатов исследования.

Методологической и теоретической основой исследования являются:

- положения о речевых и неречевых предпосылках при формировании письма (Р.Е. Левина, А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, Г.А. Каше, И.Н. Садовникова).
- идеи культурно-исторической теории развития психики человека (Л.С. Выготский);
- положения о ведущей роли обучения в процессе развития (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский и др.);
- положение о единстве законов нормального и аномального развития (Г.Я. Трошин, Л.С. Выготский);
- концепция дифференцированного стандарта образования детей с ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова)
- комплексный подход к организации коррекционной работы с детьми в условиях зрительной депривации (Л.С. Волкова, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, Л.В. Фомичёва).

Научная новизна исследования заключается в адаптации методики графо-моторных навыков детей 5,5 – 7 летнего возраста для детей с нарушенным зрением.

Исследование проходило на базе МБДОУ «Детский сад № 220» и МБДОУ «Детский сад № 59» комбинированного вида города Красноярск, осуществляющего свою деятельность по Образовательной программе и адаптированной образовательной программе для детей с тяжелыми нарушениями речи. В группах находились дети с тяжелыми нарушениями речи, имеющие заключение психолого-медико-педагогической комиссии. Для констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 24 детей возраста 6-7 лет, из них 12 детей с ОНР III уровня с сохранным зрением и 12 детей с ОНР III уровня с нарушенным зрением.

Теоретическая значимость нашего исследования заключается:

- в подтверждении имеющихся теоретических сведений об особенностях формирования предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с сохранным и нарушенным зрением;
- в результате проведенного исследования конкретизированы имеющиеся данные о влиянии сформированности графо-моторных навыков на дальнейшее обучение письму у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с сохранным и нарушенным зрением.

Практическая значимость заключается:

- в описании методики исследования зрительно-моторных навыков и навыков зрительного восприятия как основной части целостной методики обследования готовности к письму;
- в разработке дифференцированных методических рекомендаций, направленных на коррекцию особенностей графо-моторных навыков у детей старшего дошкольного возраста ОНР III уровня с сохранным и нарушенным зрением. Рекомендации могут быть внедрены в образовательный процесс, применимы специалистами, обучающими детей с нарушенным зрением и речью.

Результаты исследования были представлены на следующих научно-практических мероприятиях:

- международного уровня: на XVIII Международном научно-практическом форуме студентов, аспирантов и молодых ученых «МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА», посвященного 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, 2017).

По результатам исследования написаны три статьи, из них две опубликованы, третья принята в печать по результатам межрегиональной научно-практической конференции «Комплексное медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ» в рамках VI общеобразовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» (Красноярск, 2017).

Структура работы: Рукопись магистерской работы состоит из введения, двух глав, заключения, приложения, списка литературы, включающего 130 наименований. Объем работы составляет 168 страниц текста, 102 рисунка, 4 таблицы.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Формирование навыков письма в онтогенезе

Процесс формирования навыка не представляет для детей интереса, тем более увлечения. У детей с тяжелыми нарушениями речи двигательные навыки формируются позже и дольше, чем у сверстников. Учителя-логопеды в детских садах и школах отмечают, что многие 6-7 летние дети с речевыми нарушениями плохо координируют движения руки и глаза, у них слабо развита мелкая мышечная моторика и координация пальцев рук. Дети не умеют строить свою деятельность и копировать предъявленный им образец, недостаточно хорошо ориентируются во времени и пространстве. Отмечается снижение темпа графической деятельности. А, как известно, низкий уровень подготовки руки к овладению письмом в дальнейшем может привести к неуспеваемости в школе. Поэтому, в дошкольном возрасте важно уделять особое внимание подготовке к обучению грамоте, особенно когда речь идет о детях, имеющих нарушение речи. Так как развитие речи не может происходить успешно без овладения самой техникой письма, без овладения графическим навыком. А графо-моторные навыки являются конечным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Следовательно, одним из важных направлений в логопедической работе по коррекции письма является развитие графо-моторных координаций и развитие буквенного гнозиса.

Усвоения графо-моторных навыков необходимо, так как уровень образования зависит от успешности овладения письменной речью.

Для формирования навыков письма решающее значение имеют показатели развития ребенка: интеллектуального, речевого, моторного, а также интегративных умений: зрительно-моторных, сенсомоторных и слухо-

моторных. Наличие развитых функциональных возможностей кистей и пальцев рук является важной составляющей готовности ребенка наряду с интегративными [44].

Навык письма представляет собой автоматизированное действие, совершаемое без заметного участия сознания, рационально, достаточно быстро и правильно без лишних физических и психических затрат энергии.

Навык письма, хотя и связан с устной речью и ее закономерностями, имеет собственную психологическую, сенсомоторную базу, обеспечивающую практическую реализацию всех форм письма. Как вид деятельности (в понимании А.Н. Леонтьева, 1983) письмо включает три основные операции:

- а) символическое обозначение звуков речи (фонем);
- б) моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов (Л.Е. Журова, Д.Б. Эльконин, 1963);
- в) графо-моторные операции.

Каждая из операций является самостоятельным навыком (подсистемой) и имеет соответствующее психологическое обеспечение [47,60].

В данной работе как одну из ступеней развития навыка письма мы рассматриваем графо-моторную составляющую трех перечисленных операций письма.

В современной литературе существует много определений графического, графо-моторного навыков. По мнению, Безруких М.М. графический навык - это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать графемы и их соединения. Правильно сформированный графо - моторный навык позволяет писать буквы разборчиво, четко, быстро [12].

А. Домагала и У. Мирэцка, разработавшие типологию графомоторики и ее использование в дифференциальной диагностике, определяют графо-моторные навыки как комплекс сложных психомоторных действий, процесс

и результат которых зависят от взаимодействия участвующих в них функций (в первую очередь, моторно-зрительной координации, моторной ловкости и зрительного восприятия) [33].

По мнению Е.Н. Российской очень важно для овладения графо-моторными навыками письма развитие движений пальцев и кисти руки. Важным Т.П. Сальникова считает развитие тонкой моторики рук, так как по ее мнению это необходимая ступень к обучению графо-моторным навыкам [93,96].

В своих работах Т.П. Буцыкина и Г.М. Вартапетова обращают наше внимание, что графо-моторные навыки можно разделить на группы [17]:

1. Мелкая мускулатура пальцев (развитие силы пальцев и быстроты движений)
2. Зрительный анализ и синтез (определение сторон: право, лево; ориентировка в пространстве листа)
3. Рисование
4. Графическая символика (изображение с помощью символов)

Под графо-моторными навыками также подразумевается автоматизированный способ дифференцировки и перекодирования звуков (фонем) речи в соответствующие буквы, начертания их на бумаге и, вместе с тем, осознание воспроизводимых буквенных комплексов.

Графические навыки письма вырабатываются в процессе длительных упражнений и относятся к сенсорным навыкам человека. Но, в отличие от большинства сенсорных навыков, которые включаются либо в трудовую деятельность (шитье, навыки выпиливания, работы с каким-то инструментом), либо в спортивную деятельность (катание на коньках, танцы, игры в мяч и так далее), графические навыки письма связаны с учебной деятельностью человека и обслуживают процесс письменной речи. В этом специфика и сложность их формирования. Они формируются не

изолированно, а совместно с чтением, орфографией, развитием письменной речи.

Графо-моторные навыки являются конечным эффекторным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Тем самым они могут оказывать влияние на весь процесс письма в целом, а не только на каллиграфию. Наличие затруднений в изображении букв иногда настолько загружает внимание ребенка, что дезорганизует и все предшествующие операции. Их формирование в онтогенезе претерпевает значительную эволюцию одновременно с развитием изобразительной деятельности. Важнейшей функцией, от которой этот процесс зависит, является **зрительно-моторная координация**. На протяжении значительной части дошкольного возраста регуляция изобразительных движений осуществляется преимущественно на основе двигательного анализатора. Период от 1 года до 4-5 лет уходит на овладение произвольной регуляцией движений руки. Контроль выполнения, обратная связь (афферентация) происходит с помощью кинестезии. Рисуя, дети в этом возрасте как бы опираются на «память руки». Зрительный контроль за движениями руки почти отсутствует. Постепенно происходит межсенсорная интеграция кинестетических ощущений во время рисования и зрительных образов, воспринимаемых при этом. Рука как бы учит «глаз». Наибольшего развития межанализаторная интеграция достигает в возрасте 6-8 лет. При этом «глаз», обогатившийся опытом «руки», принимает участие в управлении движениями. С этого момента зрительно-моторная координация начинает занимать ведущее положение в регуляции графо-моторных движений и развитии соответствующих навыков. Поэтому сформированность данных способностей является одним из показателей так называемой «школьной зрелости» [47].

Незрелость сложных форм зрительно-моторной координации была обнаружена нами у большинства детей с дисграфией и дислексией, особенно в случаях наиболее тяжелых нарушений. В ряде случаев

несформированность графо-моторных навыков является причиной особого вида нарушений — моторной или кинетической дисграфии. (Р.Е. Левина, 1940; И.Н. Садовникова, 1995). Особенность письма как комплексного навыка заключается в том, что оно требует интеграции и координации всех трех операций письма.

Сенсомоторная база, или комплекс функциональных предпосылок письма, представляет собой многоуровневую систему, включающую большое количество когнитивных и речевых функций. Достигая минимально необходимого уровня зрелости, они создают оптимальные возможности для осуществления операций звуко-буквенной символизации, графического моделирования звуковой структуры слов и реализации графо-моторной программы. Первые два рода операций в ситуациях фонетического письма протекают несколько иначе, чем в тех случаях, где требуется использование орфографических правил.

В первом случае ключевым процессом является фонематический анализ, акустико-артикуляторная дифференциация фонем и установление звуко-буквенных соответствий. Основная нагрузка падает на актуализацию звуко-буквенных ассоциаций и операции фонематического анализа.

Во втором случае более важным становится морфологический и лексико-грамматический анализ на уровне слов и предложений. Ключевой операцией здесь является решение орфографической задачи.

Сенсомоторной основой психического развития ребенка являются координации между глазом и рукой, между слухом и голосом (А. Валлон, 1967). Формирование речевой функции в онтогенезе происходит по закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы (фонетической стороны, лексического запаса и грамматического строя).

Функция слухового анализатора формируется у ребенка значительно раньше, чем речедвигательного: прежде чем звуки появятся в речи ребенка,

они должны быть дифференцированы им на слух. В первые месяцы жизни ребенка звук сопровождает непровольную артикуляцию, возникая вслед за движениями органов артикуляционного аппарата. В дальнейшем соотношение между звуком и артикуляцией в корне меняется: артикуляция становится произвольной, соответствуя звуковому выражению (Н.Х. Швачкин).

Итак, в период раннего и дошкольного детства ребёнок при соблюдении благоприятных условий оказывается в состоянии овладеть целым рядом умений, весьма важных для успешного усвоения навыков письма в школе. Он овладевает движениями, необходимыми для лёгкого прикосновения и скольжения карандаша по бумаге, учится замечать различия между графическими элементами по их форме, положению и соотношению друг с другом.

Ребёнок учится ограничивать свои движения в соответствии с графическими задачами, которые он перед собой ставит. Позже ребёнок узнаёт смысл письма как средства общения между людьми и как способа фиксации мыслей; знакомится с фонетическим принципом письма, учится выделять звуки в словах и обозначать их печатными и рукописными знаками на письме. Физиологической основой этих достижений являются дифференцирование относящихся к письму слуховых, зрительных и кинестетических раздражителей; концентрация возбуждения и торможения в соответствующих границах двигательной зоны коры, уравнивание возбуждения и торможения при изображении простейших графических форм и их соединений и образование большого числа временных связей.

Характеризуя эти достижения с психологической точки зрения, можно сказать, что ребёнок в дошкольный период овладевает умением ставить перед собой элементарные графические задачи, учится контролировать процесс их решения и, добиваясь успешного их выполнения, овладевает умением управлять не только своими движениями, но и своим вниманием.

Иначе говоря, от рефлекторных движений на основе подражания ребёнок переходит к сознательным целенаправленным действиям. Всё это говорит о том, что обучение графо-моторным навыкам в школе является продолжением и развитием начинающегося уже в раннем детстве весьма сложного и разностороннего физиологического, психологического и педагогического процесса.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что **графо-моторные навыки ребёнка формируются в онтогенезе постепенно.**

Их развитие представляет собой довольно сложный физиологический, психологический и педагогический процесс. И поэтому очень важно помогать ребёнку в развитии графо-моторной деятельности, для того чтобы этот процесс был более успешным и интересным. А ведь это действительно важно, поскольку сформированность данных способностей является одним из важных показателей «школьной зрелости».

Становление графо-моторных навыков зависит от таких компонентов, как хорошее развитие общей и мелкой моторики, серийной организации движений, зрительно-пространственных представлений и зрительной памяти, поэтому важной психолого-педагогической и коррекционно-развивающей задачей является развитие ручной умелости, мелкой моторики рук, развитие памяти и зрительных представлений. Около трети всей площади двигательной проекции в коре головного мозга занимает проекция кисти руки, расположенная в непосредственной близости от речевой моторной зоны, что объясняет, почему тренировка тонких движений пальцев рук оказывает большое влияние на развитие активной речи [13,45]. Естественно, что этот факт должен быть использован в работе с детьми и там, где развитие речи происходит своевременно, и особенно там, где имеется отставание, задержка развития моторного компонента речи детей. Е.В. Гурьянов, М.М. Безруких, С.П. Ефимова, Е.В. Новикова, Н.В. Новоторцева, С.Е. Гаврина изучали процесс образования систем связей между зрительным,

слуховым и двигательным анализаторами, и доказали, что они зависят от сформированности: зрительного и двигательного контроля (зрительно-моторной координации); координации движений (умения координировать движения звеньев пишущей руки):

- навыка произвольного изменения направления движения;
- пространственного восприятия (поля зрения - целостность, широта, разносторонность; остроты зрения; глазомера);
- пространственных представлений (знания «телесной схемы»);
- умения видеть графему и ее точное расположение;
- умения анализировать предмет, его изображение; (процессы соизмерения);
- чувства ритма (способности, проявляющейся при воспроизведении ритмически организованных элементов временного ряда);
- «ручной умелости» (развитой мелкой моторики);
- необходимого объема распределения внимания для предотвращения графических ошибок (антиципации, персевераций);
- зрительного внимания.

М.М. Кольцова считает, что есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи, как и артикуляционный аппарат. В таком случае, проекцию руки можно считать еще одной речевой зоной мозга. Исследования выявили, что если развитие движений пальцев соответствует возрасту, то и развитие речи тоже в пределах нормы, если же развитие пальцев отстает – отстает и развитие речи, хотя общая моторика при этом может быть в пределах нормы и даже выше. Возраст 6-7 лет является сензитивным для развития кисти руки. В этом возрасте, организуя различные виды деятельности, систематически применяя тренировочные упражнения, можно достичь хороших результатов в развитии пальцевой моторики руки [45].

Таким образом, мы видим, что формирование навыков письма в онтогенезе происходит постепенно и зависит от многих компонентов: зрительного и двигательного контроля (зрительно-моторной координации); координации движений (умения координировать движения звеньев пишущей руки), зрительно-пространственных представлений.

1.2. Специфика овладения письмом у детей с ОНР

Навык письма у многих детей формируется с теми или иными трудностями. Особое значение данная проблема приобретает в отношении детей с нарушениями речи. В настоящее время становится всё больше детей с особенностями в развитии. А именно увеличивается число детей с нарушениями речи, в том числе и с общим недоразвитием речи (ОНР).

Опираясь на определение Л.Е. Левиной общее недоразвитие речи (ОНР) - различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы (лексико-грамматической, фонетической). Следы недоразвития речи остаются до самого конца школьного обучения и влияют на усвоение письма [52].

Ошибками на письме детей с ОНР являются: смешение букв, имеющих одинаковые элементы начертания; элементы зеркального письма, ошибки в виде слитного написания слов в предложении. У учащихся с ОНР III уровня появляются каллиграфические трудности: недописывание элементов букв, исправления, нестабильный и неряшливый почерк (разная высота и наклон букв, разное расстояние между словами и т.д.) Наряду с трудностями формирования навыка письма у данной категории учащихся обнаруживается нарушение программ речевой и неречевой моторики: динамическая и кинестетическая диспраксия, нарушение ритмической организации движений

и нарушение просодической стороны речи. Особенности реализации двигательных речевых и неречевых программ, их ритмической организации и характер трудностей формирования навыка письма имеет единую природу, связанную, главным образом, с нарушением моторных функций.

Сам процесс овладения графо-моторной деятельностью детей с ОНР является чрезвычайно сложным, требующим непрерывного напряжения и контроля. И требует формирования технических навыков: правильного обращения с письменными принадлежностями, координации движений руки при письме, соблюдения гигиенических требований, графических навыков. Также, неполноценность языкового развития таких детей приводит в последствии к нарушениям письма.

Таким образом, процесс развития графо-моторных навыков у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи протекает медленно с учетом особенностей, которые и вызывают затруднение развития. А именно: *зрительная координация, мелкая моторика, пространственная ориентировка на листе* [4].

Знакомясь с навыками графического письма, ребенок с патологиями испытывает дискомфорт. Г.Ф Чиркина и Т.Б. Филичева писали о некоторой двигательной недостаточности у детей с ОНР. Данным детям присуще не только общая соматическая ослабленность, замедленное развитие моторных функций, но и некоторое отставание в развитии двигательной сферы. Координация сложных движений, снижение ловкости и скорости их выполнения, неуверенность при выполнении дозированных движений требующих особой точности, является выражением двигательной недостаточности. У детей данной категории наблюдаются недостаточная координация пальцев, кистей рук. Вместо запястного сустава и фаланг пальцев у ребенка работают локтевой и плечевой суставы, что еще раз подчеркивает нарушение мелкой моторики при развитии графо-моторных навыков. Ошибки в начертании, несоблюдение размеров и пропорций

элементов букв, наклона строки - в результате чего письмо приобретает неряшливый вид, тесно связаны с неточными движениями руки [121].

Наличие графических ошибок на письме у детей с ОНР объясняется несформированностью зрительно-двигательного механизма управления сложной системой движений пишущей руки и сложности их согласования со слухо-зрительным восприятием звука-буквы (графического навыка), а также недостаточным контролем со стороны учителя за соблюдением учащимися санитарно-гигиенических норм письма, не аккуратным исправлением ошибок и нерегулярной их проработкой. Ребенок, обучаясь письму, на начальных этапах допускает элементарные ошибки: неправильно держит ручку или карандаш; совершает излишние движения руки при письме, чему следует повышенный мышечный тонус кисти руки и пальцев. Все это свидетельствует о том, что первой ступенью коррекции графо-моторного навыка – развитие мелкой моторики рук. Немаловажно развитие зрительной и слуховой функции ребенка. Если не учитывать эти функции, то при формировании графо-моторного навыка ребенок будет испытывать трудности такие как: ориентировка в пространстве листа; неправильный наклон букв; несоответствующий нормам размер букв в тетради; невозможность удержания строки во время письма [95].

Исследование моторных функций, осуществленное Т.А. Фотековой, демонстрирует нарушение кинестетического праксиса (праксиса позы пальцев) и серийной организации движений у детей с общим недоразвитием речи по сравнению с детьми без речевых нарушений.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, дизартрии, а также ринопалии, заикании - в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса и проблемы в фонетико-фонематическом развитии [там же].

По мнению Л.С. Волковой процесс письма в норме осуществляется на основе достаточной сформированности определённых речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом – дисграфию.

У детей с дисграфией отмечается несформированность многих высших психических функций и зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слуха-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, сукцессивного и симультанного процессов, эмоционально-волевой сферы.

Психолингвистический аспект изучения дисграфии рассматривает механизмы нарушений письма как расстройство операции порождения письменного речевого высказывания (по А.А. Леонтьеву): внутреннего программирования связанного текста, грамматического структурирование, операции и выбора фонем, фонематического анализа слов и другие (Е.М. Гопиченко; Е.Ф. Соболевич) [21].

Причины нарушения письма по Л.С. Волковой не только в искажениях и заменах букв, но и в искажениях слоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмах. Неречевые предпосылки нарушения письма будут рассмотрены в следующей главе.

Причины нарушения письма, приводящие к возникновению дисграфии прослеживаются еще до начала обучения письму. И поддаются коррекции до начала обучения. Нарушения письма и нарушения предпосылок письма

имеют одну природу возникновения и механизмы. Чтобы предпосылки нарушения навыка письма у детей с ОНР III.

Рассмотрим, какие речевые предпосылки нарушения письма выделяет ряд авторов.

В 30-х годах XX столетия в работах многих педагогов-дефектологов и психологов отмечается определенная зависимость между дефектами произношения и дисграфиями у детей (Ф.А. Рау, М.Е. Хватцев, М. Боскис, Р.Е. Левина, и др.).

Р.Е. Левина в своем труде «Недостатки чтения и письма у детей» указывает на важность фонематического развития для обучения письму. Говоря о том, что обычно изучению подвергается сам акт замедленного, неправильного письма вне сопоставления с общими процессами речи. И полагает, что в этих случаях следует привлечь анализ языкового развития, а также анализ устной речи и процессов звукового анализа. В основательности такого подхода убеждает и тот факт, что недостатки чтения и письма, как правило, сопровождаются отклонениями в развитии устной речи.

Р.Е. Левина указывает на то, что отношение, устанавливающееся в сознании ребенка между звуком речи и буквой, рисуется как ассоциативная связь. С этой точки зрения психологическая сторона овладения письмом заключается в установлении этой связи, ее развитии и совершенствовании.

Аналогичную мысль развивает В.А. Богородицкий, говоря об ассоциации между письмом и произношением: «...у вполне грамотного в головном мозгу, кроме естественного центра речи, присущего всем сформировался еще новый центр письма, благодаря которому к речевому ассоциативному агрегату присоединяется новый агрегат - письменных символов, воспринимаемых зрением и воспроизводимых рукой; при этом между тем и другим центром существует ассоциативная связь» (Цит. по: Недостатки чтения и письма у детей: учебное пособие / Р.Е. Левина. - М.: 1941. - С. 167).

Такое понимание она находит у многих авторов, освещающих вопрос об отношении звука к букве. Таким образом, для ребенка, приступающего к овладению письмом, предметом усвоения оказывается преимущественно буквенное изображение.

Звуковой анализ и четкое представление о звуковом составе слова становится необходимым при переходе к грамоте. Усваивая буквы, ребенок узнает графическое обозначение тех фонем, которые усвоены им при формировании устной речи. Он как бы повторяет пройденный этап, но на более высоком уровне.

Рассуждая об особенностях устной речи при недостатках чтения и письма, Р.Е. Левина ссылается на авторов: С.С. Мнухина, О. Беркана, Р. Керра, Е. Иллинга, которые не обходят тот факт, что при аграфии и алексии имеет место нарушение устной речи.

Исследования Левиной выявил у детей крайне недифференцированное представление о звуковом составе слова. Таким образом, аномалии устной речи при аграфии идут по линии недостаточного усвоения фонем, имеющих близкое акустическое сходство.

В случаях затрудненной дифференциации не возникает и запоминания букв. В случаях же, стоящих на более высоком этапе развития языкового фона, буквы заучиваются, однако процессы письма в разной степени сильно изменены в своем развитии.

Недостатки письма Левина рассматривает как неполноценность языкового развития, указывая тесную связь письма со звуковой речью.

Патология письма в данном случае выступает как явление недоразвития языкового сознания, как результат недостаточности восприятия (узнавания) звуков окружающей речи. Если представление не создано, то и восприятие затруднено. Так как на месте обобщенных акустических образов возникают лишь единичные. Для процесса письма характерен более сложный

круг фонематического анализа, чем для устной речи и чтения. Следовательно, письмо страдает тяжелее всего [57].

В своей работе «Психологическое содержание процесса письма» А.Р. Лурия указывает на то, что процесс письма с точки зрения психологии является далеко не простым психологическим актом и делит его на разные этапы [65].

Первым этапом он считает звуковой анализ слова, выделение отдельных звучаний и превращение звуковых вариантов в четкие фонемы.

За звуковым анализом следует второй этап: выделенные фонемы или их комплексы должны быть переведены в зрительную графическую схему. Каждая фонема должна быть переведена в соответствующую букву, которая и должна быть в дальнейшем написана. Перешифровка звуков речи в буквы не вызывает особых трудностей, если предварительный звуковой анализ был проведен достаточно четко.

Лурия указывает на то, что удержание в памяти нужной графемы не всегда является простым, и что, психология должна учитывать возможные затруднения как в запоминании нужной буквы, так и в ее графическом начертании. Случаются смешивание начертания редко встречающихся букв, дефект «зеркального письма».

Лурия считает, что затруднения в сохранении нужного порядка букв и пропуски букв, являются не столько трудностями в удержании нужных начертаний букв, сколько трудностями сохранения звуковой последовательности элементов слов, подлежащих записи.

Последним этапом в процессе письма является превращение оптических знаков-букв в нужные графические начертания. Этот этап отчетливо демонстрирует неодинаковое строение процесса письма на различных стадиях овладения языком.

Вопросами дисграфии и дислексии у детей много занимался М.Е. Хватцев. Сначала он рассматривал их как прямое отражение

недостатков произношения. Наличие дисграфии у детей в некоторых случаях после того, как дефекты в устной речи исправлены, М.Е. Хватцев объяснял большей стойкостью старых зрительных стереотипов звука, представленных в виде буквы. В последних же своих работах, посвященных дислексиям у детей, М.Е. Хватцев отразил более высокий и дифференцированный уровень современного состояния этого вопроса.

В своей работе «Аграфия и дисграфия» М.Е. Хватцев рассматривает акт письма как сугубо мыслительную операцию, более абстрактную, чем звукопроизношение.

Для осуществления письма, по мнению автора, прежде всего необходимо наличие четких обобщенных представлений звуков, т.е. наличие фонем и их правильных соотношений. Одновременно нужны правильные и устойчивые связи фонем и букв, обозначающих эти фонемы, т.е. обязательная связь фонем с графемами.

Для правильного письма обязательно наличие точно дифференцированной фонемы и прочной связи буквы с внешней стороной звука (акустических восприятий, оптических восприятий артикуляции и кинестетических ощущений). То и другое обеспечивается только четким звуковым анализом слова. Далее следует внешний процесс письма: отыскивание и запись нужной буквы с опорой на корригирующий внутренний слуховой (по преимуществу), оптический и кинестетический образ слова.

Соглашаясь с А.Р. Лурия, М.Е. Хватцев указывает на то, что наиболее важным для письма является полноценность фонематического слуха и слухового анализа. Существенное значение здесь имеет и наличие правильных и четких артикуляций, которые вначале явно участвуют в процессе письма, а затем в скрытом виде, выделяя и фиксируя нужные звуки [55].

Хватцев различает две категории ошибок: ошибки на почве пережитого косноязычия и ошибки на почве общей недостаточности в речевом развитии ребенка.

В первом случае они формируются вследствие наличия неправильных слуходвигательных стереотипов слов. Во втором же случае причина влияют в неправильном письме в зрительных и рукодвигательных стереотипов, тем более, что раздражители их нагляднее и устойчивее слуходвигательных.

По мнению М.Е. Хватцева, неправильное развитие фонетической стороны речи затрудняет в будущем нормальные условия для усвоения грамоты, в частности письма.

Р.Е. Левина в своих работах дает общую характеристику недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом.

Она указывает на закономерно повторяющиеся группы ошибок, которые соответствуют смещениям, проявляющимся и в устной речи, и в ошибках звукового анализа. Это ошибки, связанные с недостаточным различением звуков, принадлежащих к одной группе или к группам, отличающимся тонкими акустико-артикуляционными признаками.

Нормально говорящий ребенок практически овладевает морфологическим анализом, составляющим предпосылку правописания, в процессе устного общения.

У детей, формирование речи которых протекало в аномальных условиях (ограниченность общения, позднее начало, бедность запаса, дефекты восприятия и пр.), надлежащей готовности к усвоению правила нет.

Результатом такого отсутствия готовности оказывается разрыв между уровнем речевого развития и сообщаемым в школе материалом [55].

Характеристика нарушений письма рассматривают в своих работах И.К. Колповская и Л.Ф. Спинова. Они, как и выше перечисленные авторы, рассматривают нарушение письма у детей вследствие отклонений в развитии устной речи [56].

Дети с неглубоким недоразвитием речи (третий уровень) в условиях массовой школы, как правило, овладевают элементарными навыками письма и чтения, но при этом делают большое количество специфических ошибок, обусловленных отклонениями в развитии фонетической стороны речи, словарного запаса и грамматического строя. Различия между речевыми звуками оказываются для ребенка труднодоступными, и практического овладения звуковым составом слова при этом не происходит.

Помимо ошибок, связанных с нарушениями фонетико-фонематического строя, у детей с речевым недоразвитием встречаются многочисленные ошибки, в значительной мере отражающие пробелы в формировании лексико-грамматических систем их речи.

Ученые выделили ряд распространенных ошибок на письме у детей с недоразвитием речи:

- неправильное употребление падежных окончаний,
- явление генерализации окончаний,
- недостаточная отдифференцированность,
- употребление одной падежной формы вместо другой,
- трудности в усвоении и употреблении слов с отвлеченными значениями
- опускание предлогов, включение лишних предлогов, слияние предлогов с предшествующими,
- в своеобразном использовании других частей речи,
- в замене слов по смыслу вследствие недостаточно четкого значения,
- в пропуске предлогов в целом ряде.

Каждое из указанных нарушений письма может встречаться и у детей с нормальным речевым развитием, но совокупность их составляет картину, характерную для дисграфии.

Все разнообразные выше ошибки обусловлены тем, что у ребенка нет направленности на морфологический анализ элементов слова [56].

О.А. Токарева рассуждая о специфике овладения письмом детьми с ОНР, выделяет следующие моменты. Обучающиеся письму не могут соединить буквы в слова. А из слов составить фразы; они пишут слова с большими искажениями их буквенного состава. В письме таких детей наблюдаются характерные замены букв, пропуски и перестановки букв и слогов.

Дисграфии представляют собой особые формы избирательных западений в области формирования специализированных систем условно-рефлекторных связей, представляющих физиологические механизмы навыков письма. В основе письма лежит воспроизведение звуков, перевод фонемы в графему. Однако это не простой акт, а сложная мыслительная операция, осуществляющаяся при наличии нормального слуха и четких артикуляций (проговаривания), участии оптико-моторных компонентов ребенка при письме. Она говорит о том, что проблема дисграфии у детей долгое время существовала как проблема оптического или оптико-пространственного дефекта.

В ранних работах Р.Е. Левина недостатки чтения и письма у детей считала результатом фонематического недоразвития.

В последующих работах Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой и в других работах сотрудников сектора логопедии института дефектологии АПН РСФСР нашел отражение новый системный подход в понимании дисграфии у детей.

Нарушения письма рассматриваются как результат недоразвития устной речи.

И.Н. Садовникова, взявшая за основу классификацию дисграфий Борель - Мезони, выделяет один из видов дисграфии - дисграфию, связанную с нарушениями устной речи.

Большинство зарубежных авторов расстройства письма у детей связывают с различными мозговыми заболеваниями при афатических и дисфатических расстройствах и при задержке речевого развития детей.

При исправлении дефектов письма у страдающих дисфазией West значительное место отводит выявлению среди них скрытых у переученных левшей методов обучения зеркальному письму. Он считает, что обучая такого ребенка устной речи и письму, следует развивать все возможные пути образования ассоциаций между корковыми центрами. При этом, по мнению автора, одни нуждаются больше в усилении сенсорных ассоциаций, другие - в укреплении моторных ассоциаций [108].

Частные случаи дисграфии у детей связываются со снижением аналитико-синтетических способностей вспомогательной гемисферы, а иногда о нарушении фонематического слуха.

На основании своих исследований автор приходит к выводу, что среди дисграфий у детей имеется особая форма, при которой детям по наследству от родителей передается незрелость мозга в отдельных ее областях. Эта незрелость проявляется потом в специфических расстройствах данной функции различной тяжести.

В работе Ingram «Специфические задержки речевого развития» (1965) дефекты чтения и письма у детей рассматриваются в связи с задержкой их речевого развития. Автор указывает на то, что при письме дети испытывают затруднения в воспроизведении звуков в виде письменных знаков и в подборе письменных эквивалентов для отдельных слогов и слов. Эти специфические дефекты письма автор связывает с наблюдаемыми у детей затруднениями речеслухового и оптико-пространственного характера [там же].

Изучение указанных выше работ отечественных и зарубежных авторов показывает, что проблема дисграфий у детей является актуальной, но далеко еще не полно разработанной. Зарубежные авторы, не используя в своих

взглядах на разбираемый вопрос учение И.П. Павлова о двух сигнальных системах в деятельности мозга и их взаимообусловленности, высказывались о психофизиологических механизмах дисграфий крайне неточно и противоречиво.

И.П. Павлов указывал на то, что кинестетические раздражения, идущие от речевых органов в кору головного мозга, постоянно связаны со слуховыми, вследствие чего, они уточняют и обостряют слух. Четкие кинестетические раздражения помогают ребенку при обучении письму. Наблюдениями Л.К. Назаровой над детьми первых классов (второго полугодия) хорошо выявлена роль проговаривания в письме. Ученик начальной школы никогда не пишет молча. Он проговаривает слова сначала вслух, а затем вполголоса, шепотом, и, наконец, скрытым внутренним голосом (регистрация тонких движений гортани, сопровождающих письмо, показывает, что при развитии навыка письма эти движения продолжают еще участвовать). В случае запрещения проговаривания при широко открытом рте письмо становится хуже, число ошибок увеличивается [75].

Группа ведущих ученых (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирова, Г.В. Чиркина, И.К. Колповская, А.В. Ястребова и др.) доказали, что существует прямая зависимость между уровнем речевого развития ребенка и его возможностями овладения грамотой.

В исследованиях отечественных ученых (Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, Н.А. Никашиной и др.) вышеописанные нарушения письма рассматриваются как результат недостаточной подготовленности ранних ступеней речевого развития к переходу на последующие его ступени, т.е. как результат недоразвития устной речи ребенка. Еще до поступления в школу у нормально развивающегося ребенка формируются практические обобщения о звуковом и морфологическом составе слова, что подготавливает его к усвоению навыков грамотного правописания. Поэтому выраженные нарушения

становления речи влекут за собой серьезные отклонения в формировании письма [108].

Характер ошибок обусловлен, прежде всего, двумя причинами:

- а) недостаточным уровнем сформированности фонематического слуха;
- б) проблемами в развитии лексического и грамматического компонентов языка.

В качестве основных типов ошибок называют нарушение звуко-слоговой структуры слова.

Таким образом, графо-моторная деятельность требует от ребёнка не только физических, интеллектуальных, но и эмоциональных усилий. Всякого рода перегрузки и связанные с ними переутомления самым негативным образом сказываются на овладении графо-моторными навыками. Для развития и формирования графо-моторных навыков у детей с ОНР нужно решать следующие задачи:

1. Формирование тонких, координированных движений рук, развитие мелкой моторики рук и зрительно-двигательной координации.
2. Развитие памяти, внимания и зрительного восприятия.
3. Формирование представлений о пространственных признаках и отношениях.
4. Формирование графических навыков.

Таким образом, очевидно, что общее недоразвитие речи является препятствием на пути формирования графо - моторных навыков у дошкольников. В отличие от детей с нормальной речью, дети с ОНР испытывают намного больше трудностей в овладении этим важным для учебной деятельности процессом.

1.3. Неречевые предпосылки для овладения письмом

В работах А.Р. Лурия и С.С. Ляпидевского механизмы письма рассматриваются с позиций современной нейрофизиологии [65,67].

Как известно, из неврологии, в конце XIX века письмо рассматривалось очень упрощенно, как чисто двигательный процесс, который легко опирается на узко ограниченный участок коры головного мозга. Исследователи того времени наряду с центрами зрительных функций, центрами для слуховой и моторной речи говорили и о специальном «центре письма» (так называемый центр Экснера). По их мнению, этот центр располагался в средней части двигательной области левого полушария. Однако это представление с позиций современной физиологии не может быть полностью принято. Механизм процессов письма, несомненно, динамический, формирующийся постепенно. В процессе обучения грамоте вырабатываются стойкие автоматизированные навыки письма и чтения. «В основе их образования, — пишет С.С. Ляпидевский, — лежит цепь наслаивающихся друг на друга, вступающих во взаимосвязь условных рефлексов. Таким образом, постепенное формирование временных связей (условных рефлексов) создаёт в процессе обучения грамоте определенные динамические стереотипы, что на языке психологии определяется понятием «навык» (Цит. по: Хрестоматия по логопедии: учеб. пособия для студ. спец. пед. учеб. заведений: Т II / под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. - С. 406).

Затылочная область мозга представляет собою, как показали анатомические и клинические исследования, центральный аппарат зрения. Височная область левого полушария является таким же центральным аппаратом слуховых ощущений и слухового анализа. За обеспечение тонких и четких движений отвечает теменная область, являющаяся корковым аппаратом, анализирующим ощущения, идущие от поверхности кожи и мышц и, следовательно, позволяющим оценить положение тела. Такие

движения могут быть найдены только в тех случаях, когда они идут под контролем постоянно поступающих с периферии сигналов о положении органов тела в пространстве. И передние отделы коры головного мозга связаны с организацией протекания движений во времени, с выработкой и сохранением двигательных навыков и с организацией сложных целенаправленных действий.

Совместная работа всех этих областей мозговой коры необходима для нормального осуществления каждого сложного психологического процесса, в том числе - речи, письма и чтения.

Если тот или иной участок мозговой коры не доразвивается или разрушается, то и соответствующий психофизиологический процесс также нарушается [123].

Случаи органических поражений отдельных участков коры головного мозга позволяют уточнить какое место занимает каждое из условий (или каждая из предпосылок) для построения сложной функциональной системы.

Все это полностью относится к изучению процессов письма. Если проследить, в какой мере и как именно нарушается процесс письма и в тех случаях, когда ограниченно поражен участок мозговой коры, связанный со зрительным или слуховым анализом, с дифференциацией и сохранением тонких речевых движений, с образованием двигательных навыков, — мы сможем точнее узнать, какую роль играет данная частная предпосылка в осуществлении письма. Исследование мозговых поражений стало одним из методов анализа психологического строения письма и его отдельных предпосылок (психо-физиологические причины расстройства письма) [там же].

Акт письма осуществляется слаженной работой целого ряда физиологических компонентов, участвующих в организации этого процесса. В процессах письма принимают участие различные анализаторы: двигательный, зрительный и слуховой. Опыт показывает, что нарушение

любого из анализаторов создает отклонение в нормальном протекании навыка письма.

Как говорилось в предыдущей главе, характерные затруднения при обучении письму и своеобразные ошибки в письме у учеников младших классов часто бывают связаны с дефектами акустического анализа и синтеза.

1. В свою очередь, акустический анализатор тесно связан с двигательным и речедвигательным (кинестетическим) анализатором. Значение двигательного анализатора в различных произвольных актах исключительно важно. «Кинестетические клетки, - как отмечает Н. И. Красногорский, - локализованные в двигательном анализаторе, получают потоки возбуждений со всех анализаторов, воспринимающих как внешние, так и внутренние раздражения. Нервные импульсы, возникающие в больших полушариях от экстеро - и интерорецептивных возбуждений, после реактивного воздействия коры, проводятся в двигательную область в кинестетические ее элементы, обобщаются в них с кинестетическими проприоцептивными возбуждениями от скелетной мускулатуры и передаются на передаточные эффекторные клетки для регуляции двигательного акта» (Цит. по: Хрестоматия по логопедии: учеб. пособия для студ. спец. пед. учеб. заведений: Т II / под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. - С. 426).

Формирование двигательных рефлексов у детей со своеобразной патологической инертностью отражается и на формировании навыка письма. Однако письмо не является идеомоторным актом, связанным только с движением руки. В процессе письма звуковой состав записываемого слова нуждается в уточнении. Это уточнение осуществляется при помощи проговаривания записываемого слова.

О связи развития слухового восприятия речи и речевых движений писал И.М. Сеченов: «Слуховые ощущения имеют перед другими то преимущество, что они уже в раннем детстве ассоциируются самым тесным

образом с мышечными движениями в груди, гортани, языке, губах, т. е. с ощущениями при собственном разговоре. На этом основании слуховая память подкрепляется еще памятью осязательной» (Цит. по: Избранные философские и психологические произведения / И.М. Сеченов. - М., 1958. - С. 525.).

При нарушении координация трех механизмов - зрительного, слухового и двигательного анализаторов возникают различные расстройства письма. Так, при моторных затруднениях у детей отмечается сужение зрительного поля, частые потери строки или отдельных слов на строках. Ребенок испытывает трудности при попытке объединить отдельные буквы (при сохранном узнавании их) в целые слова. Могут быть нарушены речедвигательные образы. При этом дети затрудняются координированно воспроизводить нужные артикуляционные движения, хотя органы речи не парализованы. Проговаривание звуков или слов с опорой на кинестетические ощущения не помогает. При слабой связи моторных образов слов с их звуковыми и зрительными образами учащиеся испытывают затруднения в написании нужной буквы. Ученик забывает, как изображается та или иная буква, или у него возникнет несоответствующий образ буквы [67].

Несформированность какого-либо из указанных механизмов может вызвать нарушение процесса овладения письмом - дисграфию.

Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой, неврологическими нарушениями, нарушением познавательной деятельности восприятия памяти внимания, психическими нарушениями. Неречевые симптомы определяются в этих случаях не характером дисграфии и в связи с этим не включаются в её симптоматику, а совместно с нарушением письма входят в структуру нервно психических и речевых расстройств (при алалии и дизартрии, нарушениях речи, при умственной отсталости). Дисграфия у детей с нормальным интеллектом может вызывать различные отклонения в формировании личности, определенные психические наслоения [21].

Помимо речевых предпосылок нарушения письма, встречаются и специфические ошибки, не зависящие от дефектов произношения, и относятся к неречевым предпосылкам овладения письмом [56].

Например, И.Н. Садовникова, взявшая за основу классификацию дисграфий Борель-Мезони, выделяет один из видов дисграфий - дисграфию, вызванную трудностями пространственной ориентировки.

При преимущественно оптическом характере дисграфии у детей отмечается неустойчивость зрительных впечатлений и представлений. Дети не узнают отдельные буквы, не соотносят их с определенными звуками и не осознают их как графемы (литеральная дислексия). Неточное, нечеткое восприятие букв приводит к их частым смещениям. Особенно часто смешиваются буквы, сходные по своему начертанию. Вследствие этого у детей плохо воспитываются зрительные стереотипы слов - затрудняется узнавание их (вербальная дислексия).

У некоторых людей, часто у левшей, наблюдаются случаи зеркального письма, т.е. буквы пишутся в форме их зеркального отражения, элементы букв и слов часто пишутся справа налево (непроизвольно). Сами дети прочесть такое письмо не могут. При моторном характере дисграфии у детей наблюдаются затруднения в тех движениях, которые проделывает глаз ребенка во время чтения и рука во время письма.

Во всех случаях, когда усвоение буквы обозначает другой психологический акт, она выступает в сознании ребенка как рисунок, который носит название звука, соответствующего обозначению этой буквы. В этих случаях путь обучения грамоте встает в противоречие с подлинной сущностью этого процесса, и буква в роли графического знака обобщенного звука возникает гораздо позднее (что нередко обуславливает неправильное правописание). Пользуясь названием, предложенным Бодуэном-де-Куртене (графема), Левина Р.Е. предлагает различать понятие графемы от понятия

буквы и рассматривать графему только в непосредственной связи с фонемой [58].

У отдельных авторов встречаются указания на то, что нарушения устной речи является не только недостатком речедвигательной сферы. Проведенные Р.Е. Левиной специальные логопедические обследования показали, что в случаях нарушения письма у всех испытуемых наблюдалось отклонение в устной речи. Которое, рассматривается некоторыми авторами и как недостаток слухового внимания (Ф.А. Рау) и внимания к собственной речи и речи окружающих (Ф.А. Липман). Ф.А. Рау различает среди аграфиков два типа – акустически слабых и оптически слабых. Становится актуальным рассмотрение сенсорной природы речевых дефектов [57].

Учитывая тот факт, что на начальном этапе овладения навыком письма, движение является осознанным, а в процессе развитого письма имеет автоматизированный характер, Лурия отмечает, что процесс письма нельзя относить к явлению простого «идеомоторного» акта. В его состав входят многие психические процессы, лежащие вне зрительной сферы (представление букв) и вне сферы двигательной [123].

Помимо недочетов фонематического слуха и слухового анализа, Хватцев выделяет еще ряд причин, дезорганизирующих письмо. Оптические же образы букв и состояние моторных навыков руки здесь играют третьестепенную роль. Сюда относятся: нечеткий зрительный анализ (неразличение букв), расстройства рукодвигательных представлений письма и т. п.

Он установил, что большую роль в письме играет двигательный, он же кинестетический, «базальный компонент» (Павлов) звука, слова, неразрывно связанный со слуховым. Проговаривание в известной степени определяет характер письма: косноязычие вызывает «косноязычное» письмо.

Однако, он указывает на то, при косноязычии дело не ограничивается прямым отражением его в письме. Прежде всего, далеко не все фонетические

нарушения сопровождаются адекватными нарушениями письма. Этому препятствует у некоторых детей *зрительно-двигательные* связи стереотипа слова, более прочные и точные, чем слухо-двигательные, а также и *рукодвигательные* навыки, если в том и другом был достаточный опыт (чтение и правильное списывание, письмо) [58].

В случае оптической дисграфии, М.Е. Хватцев указывает на нарушения письма вызванные поражением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозгу с разнообразными локализациями, в результате чего возможность писать может отсутствовать полностью либо искажаться. Дефект выражается в невозможности воспитать зрительный образ слова. Нарушение зрительного образа слова, т. е. буквенного состава его, ведет к нарушению зрительных образов его отдельных звуков [58]. О.А. Токарева также указывает на специфику перевода фонемы в графему. Называет этот акт сложной мыслительной операцией, осуществляющейся при наличии нормального слуха и четких артикуляций (проговаривания), а также при участии оптико-моторных компонентов ребенка при письме. Она говорит о том, что проблема дисграфии у детей долгое время существовала как проблема оптического или оптико-пространственного дефекта.

В старой неврологической литературе многие авторы отмечали дисграфии при органических поражениях мозга. Расстройства письменной речи в этих случаях рассматривалось в основном как потеря оптико-моторных образов, нарушение ассоциации между образом слова и его оптическим изображением или соответствующими движениями, поскольку письменная речь по существу понималась только как оптико-моторный процесс (Lichtheim, М. И. Аствацатуров).

К. Н. Монахов (1914) связывал дисграфии с общим характером речевого расстройства. По мнению этого автора, дисграфии можно рассматривать как результат афатического расстройства сенсорного характера, а не только как потерю оптико-моторных образов. К.Н. Монахов

дал свою классификацию дисграфий, выделив различные ее формы: оптические, акустические, моторные, идеомоторные.

Orton (1937) также говорил о затруднении у таких детей в составлении слов из букв. Автор считал затруднения при обучении и письму аграфиями развития. Он отмечал, что аграфии развития встречаются у неправильно обученных детей, у замаскированных левшей, у тех детей, которые медленно делают выбор предпочтительной руки, у детей с заметными моторными недостатками, а также с дефектами слуха и зрения. Автор также отмечает, что не всегда одни только моторные затруднения определяют аграфии развития; для приобретения правильного навыка письма сенсорные факторы также играют большую роль [108].

Из отечественных клиницистов-невропатологов дисграфии у детей изучали Р.А. Ткачев. И С.С. Мнухин. Р.А. Ткачев, наблюдая детей с врожденной неспособностью к чтению, отмечал, что ребенок при обучении грамоте может назвать правильно буквы и слоги, но запомнить их все и удержать в памяти не в состоянии. Отдельные слоги, чаще всего последние, ребенок удерживает в памяти и прибавляет к ним вымышленное начало. Так возникают искажения. Объясняет это Р.А. Ткачев плохой ассоциативной связью между зрительными и слуховыми образами букв при достаточно сохранном интеллекте. Эта связь образуется с трудом и является крайне непрочной. Обуславливал этот процесс влиянием наследственных факторов. С. С. Мнухин в работе «О врожденной алексии и аграфии» указывает, что затруднения во время письма у детей представляют собой довольно частый феномен, встречающийся при самых различных состояниях, и являются следствием частичного недоразвития функции целостного структурообразования.

Исходя из своих наблюдений, Мнухин указывает «... при врожденной аграфии, считавшейся сугубо изолированным дефектом, при исследовании обнаруживается ряд нарушений, которые возникают, по-видимому, на общей

психопатологической основе с расстройствами чтения и письма» (Цит. по: Расстройство письма у разных групп аномальных детей и принципы работы по их устранению: Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина – М.: 1971. С. 127). Письмо, как и определенные психические процессы, протекает соответственно закономерностям рефлексорной деятельности, в результате сменяющихся фаз корковой нейродинамики [21].

Такие дети плохо заучивают стихи, слабо воспроизводят графический ритм, а также затрудняются в названии дней недели, месяцев, букв алфавита и т. д. [67].

Процессы письма не исчерпываются анализом звукового состава слова. Встречаются нарушения в письме, обусловленные преимущественным поражением оптических систем в коре головного мозга.

2. Как показывают специальные неврологические исследования, у больных при поражении затылочно-теменной области коры левого полушария наблюдались дефекты письма, которые сводились к затруднениям в узнавании буквы, ее начертании или (в более редких случаях) к подыскиванию нужной буквы для изображения правильно выделенного звука (звуковой анализ слова сохраняется). «Этот характер нарушений, — отмечает А.Р. Лурия, — связан с тем, что затылочно-теменная область коры головного мозга является тем центральным аппаратом, который позволяет осуществлять целостное зрительное восприятие человека, переводя зрительные ощущения в сложные оптические образы, сохранять и дифференцировать зрительные представления и, в конечном итоге, реализовать наиболее сложные и обобщенные формы зрительного и пространственного познания» (Цит. по: Хрестоматия по логопедии: учеб. пособия для студ. спец. пед. учеб. заведений: Т II / под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. - С. 447).

Письмо является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической

деятельности - внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику руки, предметные действия.

Изучением предпосылок становления письма занималась Л.С. Цветкова, ею подробно описаны нейропсихологические механизмы письма. По ее мнению, функциональная система, обеспечивающая процесс письма, связана с различными участками коры и анализаторными системами (моторной, оптической, акустической). На основе данного, в психологии формирования письма сформированы некоторые психологические предпосылки формирования пространственного восприятия и представлений:

- а) зрительно-пространственные,
- б) соматопространственные (ощущений своего тела в пространстве),
- в) формирование понятий «правого» и «левого» в пространстве.

[Цветкова]

В результате анализа трудностей учащихся и их ошибок письма, Т.В. Ахутиной были выделены следующие виды дисграфии:

- регуляторная,
- акустико-артикуляторная,
- зрительно-пространственная.

Подробнее остановимся на зрительно-пространственной дисграфии, которая играет значительную роль в формировании графо-моторных навыков. Данный вид дисграфии проявляется в слабости холистической стратегии переработки информации (слуховой, зрительной и зрительно-пространственной); в сложности ориентировки на рабочем пространстве, на листе, в нахождении начала строки; в акте замены букв на зрительно похожие; в явлении зеркальности при написании букв; в колебании высоты, ширины и наклона букв; замене рукописных букв печатными; в отдельном написании букв внутри слова; в необычном способе написания букв; нарушении порядка букв [8,21].

Необходимым условием является и сформированность двигательной сферы различных видов праксиса (позы, динамического, пространственного, конструктивного); сформированность оптико-моторных и слухо-моторных координаций.

А.Н. Корнев отмечает, что нарушению фонематического анализа на начальной стадии обучения грамоте, большинство исследователей отводит главенствующую роль в механизме дисграфий (И.Н. Садовникова, 1995; Н. Catts, 1993). В тоже время, этап трансформации временной последовательности фонем в пространственную последовательность букв недооценивается. А между тем экспериментально-психологические данные свидетельствуют, что буквенная запись и результат фонематического анализа далеко не всегда совпадают (Н.П. Карпенко, А.Н. Подольский, 1980). Довольно часто при стойкой дисграфии после нескольких лет обучения ребенок продолжает допускать специфические ошибки на письме, усвоив при этом устный фонематический анализ. Одна из причин этого кроется в специфике второго этапа - трансформации временной последовательности фонем в пространственную. Это требует довольно сложной координации сенсомоторных процессов и, что особенно важно, оптимальной концентрации и распределения внимания во время их протекания. Если способность к удержанию в кратковременной памяти временной последовательности звуков или символов у ребенка нарушена, это неизбежно сказывается на овладении письмом.

На весь процесс письма в целом оказывают влияние графо-моторные навыки, являющиеся конечным эффекторным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Внимание ребенка может быть настолько загружено трудностями в изображении букв, что все предшествующие операции будут дезорганизованы. Важнейшей функцией, от которой будет зависеть процесс письма, является зрительно-моторная координация. На протяжении значительной части дошкольного возраста регуляция изобразительных

движений осуществляется, преимущественно, на основе двигательного анализатора [47].

Обязательное участие в формировании письма всех описанных предпосылок, а также всех звеньев структуры письма и в дальнейшем осуществлении этого процесса особенно четко прослеживается при его патологии.

Подводя итоги, можно отметить, что в отечественной логопедии описывается, как правило, симптомокомплекс нарушений письма, и нарушения рассматриваются с двух позиций: психолого-педагогической и нейропсихологической. А коррекционная работа строится не с учетом формы нарушения, а с учетом типологии ошибок, это связано с тем, что в работах учащихся встречаются ошибки различных типов, относящиеся к разным формам дисграфии. Нарушение неречевых процессов письма включает в себя нарушения: графомоторики, пространственной ориентации на рабочем месте, зрительно-пространственных представлений, зрительно-моторных координаций.

1.4. Специфика овладения письмом слабовидящих детей

«Речевые нарушения у детей с глубокими нарушениями зрения встречаются значительно чаще, чем у зрячих» (Цит. по: Логопедия / Л.С. Волкова. - М.: ВЛАДОС, 2009. С.563).

При нарушении зрения у дошкольников страдает целостное и одновременное восприятие действительности. Нарушение остроты зрения, стереоскопии, цветоразличения, бинокулярности, двигательных функций глаза затрудняет представления об окружающем мире. Замедленность, фрагментарность, неточность зрительного восприятия обуславливает

неточность зрительных впечатлений у слабовидящих детей, детей с косоглазием и амблиопией. У детей возникают затруднения узнаваний, выделений формы, величины и пространственного положения предметов [82].

Нарушения зрительных функций оказывают серьезное влияние на развитие личности в связи с той огромной ролью, которую играет зрение в жизни человека. Психическое развитие слабовидящего ребенка имеет свои особенности. Во-первых, ряд психических процессов (ощущения, восприятия, представления) оказывается в прямой зависимости от глубины дефекта, а некоторые психические функции (цветоощущение, скорость восприятия и др.) зависят также и от характера патологии.

Во-вторых, имеются психические процессы и состояния, на которые нарушения зрения оказывают опосредованное влияние (например, мышление, развитие которого до определенного момента зависит от нарушений в области восприятий и представлений). Резкое сокращение потока информации, наблюдающееся при нарушениях зрения, связано не только с нарушением зрительных функций, но и с перцептивными возможностями сохранных анализаторных систем. В этом отношении тактильно-кинестетическая система, являющаяся основой второго (после зрительных) вида гностических ощущений и осязательного восприятия, значительно уступает зрительной системе [62].

Ограниченность поля восприятия и снижение пропускной способности анализаторных систем ведут к сокращению воздействия новых раздражителей, которые необходимы для удовлетворения перцептивной потребности, развития познавательного интереса, формирования активности у субъекта познания. Затруднения, испытываемые детьми с нарушениями зрения при восприятии окружающего мира, и вызванное ими снижение активности отражения требуют самого широкого педагогического вмешательства с раннего детства, вмешательства, которое способствовало бы

развитию навыков осязательного и визуального обследования, формированию перцептивных потребностей и познавательных интересов, а в конечном итоге активизации познавательной деятельности.

Сужение поля восприятия наблюдается и при слабовидении. Ограниченность поля восприятия и снижение пропускной способности анализаторных систем ведут к сокращению воздействия новых раздражителей, которые необходимы для удовлетворения перцептивной потребности, развития познавательного интереса, формирования активности у субъекта познания.

Затруднения, испытываемые детьми с нарушениями зрения при восприятии окружающего мира, и вызванное ими снижение активности отражения требуют широкого педагогического вмешательства с раннего детства, которое будет способствовать развитию навыков осязательного и визуального обследования, формированию перцептивных потребностей и познавательных интересов, а в конечном итоге активизации познавательной деятельности.

Работа логопеда с младшими школьниками с глубоким нарушением зрения заключается в адаптации и модификации имеющихся методик логопедического обследования [21,82].

Трудности, возникающие у детей с нарушением зрения в процессе овладения письмом, связаны с многоуровневостью данного процесса. Одним из основных навыков, лежащих в основе овладения письмом, является графический навык, связанный с написанием графических знаков, букв и их элементов.

При написании букв или их элементов устанавливается тесная связь между зрительным и двигательным анализаторами. Современными психолого-педагогическими исследованиями установлено наличие трудностей возникающих в процессе овладения письмом с детьми первого года обучения. К этим причинам можно отнести как несовершенство нервной

регуляции движений, слабое развитие мелких мышц руки, недостаточное окостенение запястья и фаланг пальцев, так и низкую выносливость к статическим нагрузкам. Таким образом, ребенок, имеющий нарушенное зрение по сравнению с нормально видящим сверстником справляется с выполнением различных графических заданий медленнее и менее качественно.

Детям с нарушением зрения характерно:

- плохое запоминание и различение конфигурации букв;
- пропуски, либо появление новых элементов;
- зеркальное написание букв;
- неадекватное формирование зрительного образа графических элементов; приводящее к смещению букв элементов по сходной конфигурации;
- нарушение границ рабочего поля, строки, трудность при анализе рабочего поля;
- ошибки пространственного характера - трудности в восприятии целостного объекта и выделение части из целого.

Серьёзной трудностью можно назвать или считать выделение из слова фонемы и соотнесение ее с определенным зрительным образом (графемой).

У детей с нарушением зрения возникают неточные и неадекватные зрительные представления о букве, что замедляет или ухудшает, или тормозит воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа этой буквы.

Для проведения данной операции необходимо осуществление кинестетического контроля за движением руки. Нарушение зрения выражается в снижении отдельных зрительных функций, что приводит к ослаблению процесса восприятия. А нарушение двигательной сферы приводит к нарушению координации движений, точности выполнения

движений, что отрицательным образом влияет на развитие зрительно-моторной координации.

Для осуществления контроля за движением руки, часто, дети с нарушением зрения, неправильно располагают корпус и голову при выполнении графических заданий, неверно кладут тетрадь. Это может являться фактором обуславливающим прогрессирование близорукости, а с другой стороны задерживать развитие зрительно-моторной координации. Что в целом затрудняет или замедляет процесс формирования графического навыка.

Современные отечественные психолого-педагогические исследования доказали наличие связи между формированием навыков письма и уровнем развития зрительно-моторной координации. Дети, имеющие нарушения зрения на подготовительном этапе должны обязательно выполнять упражнения направленные на развитие и совершенствование зрительно-моторной координации это будет также способствовать развитию зрительного восприятия [74].

Процесс письма при нарушенном зрении осуществляется по тем же закономерностям, что и при сохранном зрении [102]. Трудности овладения навыком письма детей с ОНР III уровня с нарушенным зрением связаны с неподготовленностью детей к процессу обучения (бедным сенсорным опытом, трудностями ориентировки в пространстве, несформированностью фонематических и лексико-грамматических сторон речи).

1.5. Психолого-педагогические подходы к формированию готовности к письму слабовидящих детей дошкольного возраста с ОНР

В отличие от устных форм речевой деятельности, которыми человек может овладеть и вне обучения (конечно, до определенного уровня), писать необходимо учиться. Причем процесс этот длительный и непростой.

Известный ученый психолог А.Р. Лурия отмечал, что «Процесс письма с полным основанием относится психологией к наиболее сложным, осознанным формам речевой деятельности» (Цит. по: Очерки психофизиологии письма: учебное пособие / А.Р. Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1950. С.10-12). В России главенствующим принципом обучения письму является аналитико-синтетический принцип обучения и базируется на нескольких обязательных принципах-условиях (предпосылках), без которых овладение письмом представляется невозможным:

а) осознание фонематической структуры слов и овладение навыком фонематического анализа;

б) полноценное владение слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка;

в) владение синтаксическим членением речевого потока (высказывания) на предложения и слова;

г) владение полным набором звуко-буквенных ассоциаций, т.е. правил символизации фонем русского языка по законам графики;

д) владение базовыми навыками каллиграфии, т. е. полным набором моторных образов-кинем (строчных и прописных) и правил их соединения при безотрывном письме [47]. Несформированность любого из перечисленных условий делает овладение письмом почти невозможным. На сегодняшний день для детей с нормой развития существует программа обучения с жестким алгоритмом, и не предполагает альтернативных путей для освоения базовых навыков правописания. Это повышает риск возникновения нарушений письма в случаях незрелости тех или иных из вышеописанных предпосылок. Психологическая готовность к

систематическому обучению в школе - итог всего предшествующего развития ребенка в дошкольном детстве.

И, тем более, подготовка к обучению письму детей с ОНР III уровня как с сохранным, так и с нарушенным зрением требует учета особенностей овладения письмом детей с ОНР и специфики овладения письмом слабовидящих детей.

Готовность ребенка к школе была предметом исследования многих выдающихся психологов, таких как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Л. Венгер, Д.Б. Эльконин и позволила выявить, что готовность ребенка к обучению в школе включает: специальную, психологическую и физическую готовность.

При формировании психологической готовности к школьному обучению необходимо опираться на ЗБР (зону ближайшего развития ребенка). То, что сегодня является для ребенка зоной ближайшего развития, завтра станет уровнем его актуального развития. Л.С. Выготский подчеркивал, что состояние развития никогда не определяется только его созревшей частью, но и учитывает зону ближайшего развития, причем последней отводится главенствующая роль в процессе обучения. Обучать, по Выготскому, можно и нужно только тому, что лежит в зоне ближайшего развития. Именно это ребенок способен воспринять, и именно это будет оказывать на его психику развивающее воздействие [70]. Рассмотрим психолого-педагогические, психофизиологические и гигиенические особенности формирования графического навыка письма.

Педагогический подход к обучению представляет методику и тактику работы учителя; психофизиологический является основой и для рационального построения методики.

Как было сказано выше, графические навыки письма вырабатываются в процессе длительных упражнений и носят характер сенсорного навыка. Связаны с учебной деятельностью человека и обслуживают процесс

письменной речи. В этом специфика и сложность их формирования. Они формируются не изолированно, а совместно с чтением, орфографией, развитием письменной речи.

Таким образом, процесс письма связан с длительностью всех участков коры головного мозга, хотя их роль в различных видах письма не одинакова.

К школьному возрасту у ребенка еще не все участки коры головного мозга морфологически и функционально развиты, особенно лобные доли коры. У детей с ОНР и нарушенным зрением в патогенезе будут прослеживаться нарушения связанные с недоразвитием участков коры головного мозга.

Очень важно для овладения навыками письма развитие движений пальцев и кисти руки. Эти движения развиваются у ребенка постепенно в течение всего дошкольного периода. Так, Т.С. Комарова указывает на то, что к трем годам движения руки ребенка достаточно развиты, но орудийными действиями с карандашом и кистью, он еще не владеет. Если эти навыки не отрабатываются, дети и в шесть лет не владеют ими: держат карандаш всеми пальцами, сильно сжимают его. Дети с ОНР часто имеют недоразвитую ручную и общую моторику и нуждаются в развитии пальцевого праксиса. Развитие пальцев и кисти достигается правильно организованным рисованием, лепкой, конструированием, что в дальнейшем очень поможет детям в овладении навыками письма.

Графические навыки письма достаточно сложны и складываются из различных приемов: приемов, необходимых для письма, и приемов письма.

Коррекционная работа со слепыми и слабовидящими дошкольниками и учащимися начальных классов осуществляется в условиях естественного педагогического процесса. Она строится с учетом ведущих дидактических и специфических принципов для данной группы детей. К последним относятся принципы корригирующего обучения, учет первичных и вторичных дефектов, опора на сохранные анализаторы и создание полисенсорной

основы, формирование всесторонних представлений об окружающем с опорой на различные формы вербальной и невербальной деятельности, учет уровней сформированности речи и структуры речевого нарушения, опора на сохраняемые компоненты речевой деятельности, учет новизны, объема, нарастающей сложности вербального материала [21]. В процессе коррекционной работы должно осуществляться комплексное многостороннее воздействие, организуемое силами логопеда, учителя, тифлопедагога. И воспитателя в системе разнообразных занятий с детьми.

Коррекционные занятия по навыку письма должны проводиться на специально организованных занятиях дифференцированно, с учетом состояния зрения детей, их речи, способов восприятия и индивидуальных особенностей.

При организации логопедических занятий со слабовидящими детьми особое внимание обращается на возможность использования имеющегося зрения (дидактический материал необходимой величины, окраски и объемности), используются рельефные картинки, «волшебные мешочки» с набором игрушек, кубики и брусочки для обозначения звуков, построения слогов, слов и предложений.

Огромное значение в работе с этими детьми в целях формирования представлений о многообразии предметного мира придается природной наглядности. Обязательным элементом занятий должна быть игра, так как у детей с глубокими дефектами зрения (до обучения) значительно позже, чем у зрячих, формируются предпосылки игровой деятельности. При планировании коррекционно-логопедической работы с детьми, имеющими первый уровень сформированности речи, учитывается их хорошая речевая база, основное внимание обращается на работу по совершенствованию фонетической стороны речи. Учитывая, что у детей с нарушением зрения существенно страдает формирование речедвигательных образов по подражанию, применяются приемы механической постановки звуков,

доступные сравнения артикуляции звуков с образами предметов, кинестетические ощущения и т. д., используются элементы занимательности [21].

Л.И. Плаксина указывает на необходимость использования специальных средств формирования изобразительных навыков у детей с нарушением зрения. Изобразительный навык является предпосылкой к развитию графо-моторных навыков. Л.И. Плаксина уделяет этому большое внимание и считает одним из эффективных средств, способствующих улучшению качества навыков рисования - это рисование по трафаретам, обводка по силуэту и контуру. Очертания внешней линии предметов в процессе обводки силуэта, контура по трафарету способствует уточнению, конкретизации строения предмета и его изображения, учит детей рисовать различные линии в заданных условиях. Дети осознают и понимают образования различных линий: прямых, ломаных, прерывистых, волнистых. Упражнения по рисованию с помощью трафаретов рекомендовано проводить и без участия зрения. Это способствует формированию тактильной двигательных ощущений, лежащих в основе развития формообразующих движений. Многократное повторение одних и тех же движений при рисовании с помощью трафаретов полезно осуществлять без участия зрения, что способствует формированию тактильной двигательных ощущений, лежащих в основе развития формообразующих движений, приводит к развитию моторики руки, автоматизации двигательных навыков обеспечивающих воспроизведение изображения [82].

Раскрашивание, штриховка изображений в трафарете помогают детям улучшить качество рисунка. Их движения в таких условиях становятся более уверенными, более четкими. Раскрашивание в трафарете учит детей закрашивать по форме, повторять формообразующие движения в изображении. Всё это особенно важно тогда, когда дети еще слабо владеют навыками рисования. По мере овладения навыками изображения, дети сами

стремятся к самостоятельному рисованию. И на начальных этапах обучения рисованию применение трафаретов является для детей с нарушением зрения эффективным средством преодоления недостатков зрительной информации. Овладение способами рисования предметов с помощью обводки, при изображении основной формы предметов, дает детям с нарушением зрения удовлетворение, уверенность в деятельности, которая им дается трудно. Так проявляется интерес к рисованию, изображению. Практика показывает, что как только у детей появляется уверенность в знании строения предмета и способы его изображения, они отказываются от рисования по трафарету и с помощью обводки. Тренировка руки при рисовании большого количества простейших предметов по трафаретам способствует постановке руки и овладению свободными изобразительными действиями, которые являются предпосылками к развитию графо-моторных навыков.

Правильно выполняя задания, ребенок учится проводить линии, точно соответствующие длине и направлению сторон фигуры трафарета, накладывая трафарет на изображенную фигуру. На основе таких действий ребёнок овладевает зрительными обследовательскими (перцептивными) умениями прослеживать контур любой конфигурации.

Правильно выполненные задания на проведение линий в дорожках различных конфигураций помогают ребенку, точно проводить линии разной конфигурации (прямую, волнистую, зигзагообразную), активизирует зрительно-моторную память [74].

В диссертационной работе Н.П. Поляковой (Москва, 2017) «Формирование у слепых подростков лингвистической компетенции в процессе изучения русского языка» проводилось исследование процесса формирования лингвистической компетенции. Была разработана научно-обоснованная модель формирования у слепых обучающихся лингвистической компетенции на уроках русского языка. Раскрыто содержание внедряемой модели; представлена система развития

лингвистической компетенции и УУД (универсальных учебных действий); проанализированы результаты контрольного этапа [84].

Спроектированная модель базировалась на принципах специальной педагогики (развитии мышления, языка и коммуникации, коррекционно-компенсирующей направленности образования) и частно-дидактических принципах обучения русскому языку.

Педагогическая технология разработанной модели включала в себя совокупность разных методов обучения – активных, интерактивных, словесных, практических, наглядных. Такой методологический инструментарий способствовал развитию лингвистической компетенции, закреплению УУД и привлечению сохранных анализаторов. Познавательные и регулятивные действия развивались в групповых и парных взаимодействиях обучающихся. На основании применения слуховой и тактильной наглядности проводились занятия по восполнению чувственного опыта и развития слухового восприятия речи. Для формирования теоретических представлений использовались: аудирование, изучение учебной справочной литературы, проектная деятельность.

К.Е. Титова и Г.А. Проглядова в работе «Предупреждение оптической дисграфии у слабовидящих первоклассников» указывают на то, что до сих пор не разработана программа профилактических мер по предупреждению оптической дисграфии у слабовидящих первоклассников. Авторы предлагают своевременную профилактику оптической дисграфии в виде диагностики стартовых возможностей детей по развитию зрительного восприятия и дальнейшее формирование умений: зрительного анализа и синтеза, анализа пространственного расположения фигур и оптико-пространственного гнозиса [113].

Оценку зрительного восприятия слабовидящих школьников они предлагают проводить следующими пробами: проба Готтшальда (определение уровня зрительного анализа и синтеза), матрица Ровена

(умение идентифицировать геометрические фигуры, их аналоги и их пространственное расположение), проба Поппельрейта (определение нарушения оптико-пространственного гнозиса).

С целью формирования зрительного анализа и синтеза, анализа пространственного расположения фигур и оптико-пространственного гнозиса, авторы предлагают ряд упражнений и игр учитывающих уровни сформированности детьми данных навыков и умений. Представленные ими рекомендации подходят для формирования навыков не только слабовидящих младших школьников, но также и для слабовидящих детей старшего дошкольного возраста [там же].

В настоящее время существует достаточное количество методов диагностирующих развитие речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. При этом нет адекватной оценки стартовых возможностей детей по развитию зрительного восприятия. Мы имеем в виду те компоненты, которые направлены на предупреждение и профилактику нарушений приводящих к оптической дисграфии. Многие авторы уделяли внимание вопросам профилактики нарушений письма, но до сих пор не разработана система профилактических мер по предупреждению нарушений письма для слабовидящих дошкольников [там же].

В работе «Развитие зрительного восприятия у учащихся с нарушением зрения» Л.П. Уфимцева (2015) представляет программу, направленную на развитие операционного и мотивационного компонентов зрительного восприятия посредством визуального анализа слабовидящими школьниками последовательно усложняющихся графических изображений. Одной из задач программы является обучение детей выделять признаки изображений (контур, цвет, черно-белый и хроматический контраст, пространственную ориентацию, форму и цвет) и осуществлять их интеграцию. В задания программы входят следующие упражнения развития предпосылок письма: рисование точек по образцу, моделирование различных линий на

фланелеграфе, рисование линий с использованием линейных трафаретов и без них, выделение цветным фломастером точек пересечения линий, обведение геометрических фигур указательным и средним пальцами ведущей руки, нахождение различительных и сходных признаков геометрических фигур, «превращение» геометрического тела в какой-нибудь предмет с помощью добавления других элементов т. д. [118].

Работа логопеда со старшими дошкольниками с ОНР III уровня с нарушенным и сохранным зрением заключается в адаптации и модификации имеющихся методик формирования предпосылок письма. На сегодняшний день подобных, готовых методик нет, в основном в них отрабатываются отдельные направления. Нет целостных методик с предложенными этапами формирования графических предпосылок письма для детей с ОНР III уровня с нарушенным и сохранным зрением.

Выводы по первой главе

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что у большинства детей с ОНР III уровня с сохранным и нарушенным зрением отмечается недоразвитие или несформированность пространственных представлений, зрительно-моторных координаций, прослеживающей функции глаза, нервной регуляции движений. Сформированность данных функций является предпосылкой к формированию навыка письма. Зрительно-пространственные представления являются той основой, на которой развиваются многие высшие психические функции. Неадекватность пространственных представлений приводит к существенным сложностям не только в осуществлении целенаправленных координированных движений, в оценке расстояния, в решении конструктивных задач, но и в понимании разрядного строения числа, счетных операций, отношений сравнения, сложных логико-грамматических конструкций языка. Недостаточное и неточное формирование пространственных представлений у ребенка будет напрямую влиять на уровень развития его графической деятельности. И, следовательно, тормозить и затруднять развитие навыка письма.

Нарушение оптико-пространственных функций, представлений и понятий выражается у детей дошкольного возраста с момента рисования и проявляется в следующих трудностях:

- чрезмерное увеличение или уменьшение предметов на рисунке,
- искажения форм предметов, изображение одной формы вместо другой,
- смещение рисунка относительно центра листа,
- нарушение пространственных отношений между предметами,
- трудность целостного и детального восприятия сюжетной картинки.

Когда, в школе ребенок приступает к осваиванию навыка письма, данные ошибки выражаются в трудностях воспроизведения заданной формы

букв, различении и расположении в пространстве отдельных элементов букв, запоминании их конфигурации, пропуски и появление лишних элементов, нарушение границ рабочего поля или строки, трудности при анализе рабочего поля. Ребенок может писать некоторые буквы в зеркальном отображении, при письме нарушается высота, ширина и наклон буквы, что сказывается на качестве и скорости письма.

Перечисленные нарушения могут в дальнейшем привести к формированию дисграфии. У данного нарушения ряд ученых выделяет речевые и неречевые предпосылки.

По А.Н. Леонтьеву письмо, как вид деятельности, включает следующие навыки:

- навык звуко-буквенной символизации;
- навык моделирования звуковой структуры слова;
- графо-моторный навык.

Предпосылками письма, являются:

- умственное развитие;
- развития устной речи;
- развитие сукцессивной способности;
- сформированность пальцевого праксиса и зрительно-пространственного восприятия.

Таким образом, развитие моторной умелости, зрительно-моторной координации и зрительно-пространственного восприятия для подготовки детей младшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с сохранным и нарушенным зрением является актуальным (Схема 1).

Схема 1 - Функциональный базис письма (А. Н. Корнев)



ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

На основе теоретического анализа научной литературы по проблеме нами был организован и проведен констатирующий эксперимент, **целью** которого являлось изучение графо-моторных навыков детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с сохранным и нарушенным зрением для осуществления дифференцированного подхода при коррекционно-логопедическом воздействии.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие **задачи**:

1. Сформировать для обследования две группы детей старшего дошкольного возраста с заключением ОНР III уровня: группу детей с сохранным зрением и группу детей с нарушенным зрением.

2. Разработать критерии и подобрать методику диагностики обследования предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста.

3. Выявить уровень сформированности пространственных представлений, зрительно-моторных координаций, графических навыков у детей с сохранным и нарушенным зрением.

5. Провести сравнительное изучение графо-моторных навыков и зрительно-моторных координаций детей с ОНР III уровня с сохранным и нарушенным зрением.

6. Проанализировать результаты исследования.

Итогом научно-исследовательской работы станут дифференцированные методические рекомендации по развитию графо-моторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с сохранным и нарушенным зрением.

Участники эксперимента

Экспериментальная работа проводилась на базе:

- МБДОУ «Детский сад № 220» г. Красноярск,
- МБДОУ «Детский сад № 59» г. Красноярск.

В эксперименте участвовали 2 группы детей. Первую группу составили 12 детей в возрасте 6-7 лет с ОНР III уровня с сохранным зрением. Вторую группу 12 детей с ОНР III уровня с нарушенным зрением. Таким образом, в исследовании было охвачено 24 дошкольника в возрасте от 6 до 7 лет. Анамнестические сведения на участников эксперимента представлены в таблице 1 приложения Б.

Констатирующий эксперимент проводился в течение 2,5 лет (с февраля 2016 по ноябрь 2017 г.).

Методика проведения констатирующего эксперимента:

В ходе изучения психолого-педагогической литературы нами были выделены характеристики влияющие на формирование навыка письма у детей старшего дошкольного возраста. Среди которых, можно выделить следующие навыки:

- сформированность зрительно-пространственных представлений;
- зрительно-моторные умения (прослеживающая функция глаза и графо-моторные координации);
- оречевление пространственных понятий.

В связи с этим, при организации и подборе методики для проведения констатирующего эксперимента, нами были учтены следующие факторы:

1. Сформированность речевого развития (исследовалась на основе методических рекомендаций под редакцией А.В. Мамаевой);

2. Сформированность зрительно-моторной координации (методика М.М. Безруких, Л.В. Морозовой);

3. Сформированность пространственных представлений, куда входило исследование зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти (по методике М.М. Безруких, Л.В. Морозовой и Л.И. Плаксиной).

Авторский вклад заключается:

- в описании целостной методики исследования зрительно–моторных навыков и навыков зрительного восприятия как основной части целостной методики по подготовки к письму детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с нарушенным зрением;

- в адаптации игр «Лото. Силуэты» и «Лото. Половинки» для развития зрительно-моторной координации у детей с нарушением зрения.

Адаптация материала для обследования слабовидящих детей

Представленная методика оценки уровня развития зрительного восприятия М.М. Безруких была нами **модифицирована** для предъявления ее слабовидящим детям с учетом состояния их зрения:

- наглядный (стимульный) материал предлагался на контрастной основе (бумага матовая);

- усиливалась разлиновка заданий, выделение общего контура изображения, увеличение мелких рисунков, и наоборот;

- уменьшалось количество второстепенных деталей на листах дидактического материала;

- для выполнения заданий детям предлагались гелиевая или шариковая ручки и цветные фломастеры;

- дети занимались по индивидуальным дидактическим материалам;

- учитывая нарушенное зрение детей, проводилась разминка для глаз во время диагностики для снятия напряжения [1].

Методика исследования

Основной методикой в нашем исследовании для проведения констатирующего эксперимента, является методика оценки уровня развития зрительного восприятия М.М. Безруких, направленная на исследование готовности ребенка к школьному обучению, на прогнозирование трудностей обучения, на определение специфических и индивидуальных мер коррекции до школы [11].

Задачей данной методики является выявление трудностей зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторной координации, влияющих на процесс письма.

Зрительно-пространственное восприятие состоит из большого числа функций, поэтому методика обследования представляет собой комплексную систему, включающую субтесты. Мы объединили субтесты в блоки.

Ниже представлено содержание каждого блока диагностического комплекса, а также уровневая система оценивания. Результаты исследования фиксировались в разработанном нами протоколе обследования представленном в приложении В.

БЛОК 1 - «Оценка зрительно - моторной координации»

Цель: Выявление у детей сформированности зрительно – моторной координации на листе бумаги.

Задание 1. «Проведи линию»

Оборудование: тестовый буклет, гелиевая ручка, черный фломастер.

Инструкция: проведи прямую линию от точки до звездочки, от середины линии до середины другой, проведи линию посреди дорожки. Повтори задание, только в вертикальном направлении.

В этом задании **фиксируется** умение проводить непрерывную линию, не отрывая карандаш от бумаги и не выходя за пределы ограничительных

точек (линий), понимание середины линии, середины дорожки ограниченной линиями.

Критерии оценки задания первого блока «Проведи линию».

Высокий уровень: линия непрерывна, может иметь небольшой угол или изгиб, не выходит за пределы ограничительных точек более чем на 0,5 см. линия начинается из середины ограничительной линии или отклоняется от середины не более чем на 0,5 см. линия проведена посередине между ограничительными линиями.

Средний уровень: проведенная линия выходит за пределы ограничительных линий больше чем на 0,5 см, но меньше чем на 1 см; если линия отклонена от «прямой» не более чем на 0,7 см; если линия делает изгиб, но не выходит за пределы ограничительных линий; если она короче или длиннее стимулирующих линий более чем на 0,5 см, но менее чем на 1 см.

Низкий уровень: линия нарисована с разрывами, острыми углами, проведена несколько раз, сделаны исправления, линия выходит за пределы ограничительных линий и точек, а также начинается или заканчивается на расстоянии более 1 см от ограничительных линий.

Задание 2. «Обведи фигуру»

Оборудование: тестовый буклет, гелиевая ручка, черный фломастер.

Инструкция: обведи фигуру по прерывистой линии и нарисуй рядом такую же самостоятельно, следуй заданному стрелочками направлению.

В этом задании **фиксируется** умение проводить непрерывную прямую, кривую и изогнутую линии под различными углами от заданного начала к заданному концу, между границами или по заданному образцу в направлении указательной стрелки. Умение самостоятельно нарисовать фигуру по образцу, уловить конфигурацию стимулирующей фигуры.

Критерии оценки для выполнения задания по первому блоку «Обведи фигуру».

Высокий уровень: фигура обведена правильно, по направлению стрелки, без разрывов, без видимых обводок, углов и отклонений, а, самостоятельно нарисованные, фигуры не отличаются от заданной по форме и размеру или отличаются от контрольных фигур и линий незначительно.

Средний уровень: фигура обведена правильно, но линии отклоняются от контрольных линий незначительно, а самостоятельно нарисованные линии (фигуры) выполнены с небольшими различиями и имеют небольшие отклонения от образца. Самостоятельно нарисованные линии выступают за границу строки не более чем на 0,5 см.

Низкий уровень: фигура обведена неправильно, не по направлению стрелки, с большими отклонениями от стимулирующих линий, с явными разрывами и углами, ребенок не смог уловить конфигурацию фигуры. Самостоятельно нарисованные фигуры значительно отличаются от стимулирующей по форме и размеру. Стимулирующие фигуры обведены с большими разрывами, имеют обводки и углы, ребенок соединяет две стимулирующие линии и рисует одну изогнутую, либо рисует самостоятельно линии в направлении зеркального отражения. Обводит линии не по стрелкам. Ребенок не производит самостоятельно заданный образец, не выделяет на образце две прямые линии и рисует две изогнутые. При обведении контрольной фигуры не ориентируется на стрелки.

БЛОК 2 - «Оценка фигурно-фонового различения и постоянства очертаний»

Задание 1. «Найди фигуру и обведи»

Оборудование: тестовый буклет, цветные фломастеры, демонстрационные карточки (ДК) с изображением равностороннего треугольника, прямоугольника, креста, полукруга, круга.

Инструкция: найди на рисунке спрятанную фигуру и обведи ее непрерывной линией.

На ДК показываем, предварительно, ребенку, как выглядят фигуры, называем их.

В данном задании **фиксируется** способность ребенка к фигурно-фоновому различению, умение найти спрятанную фигуру в зашумленной картинке, умение найти фигуру в ситуации увеличения фоновых фигур.

Критерии оценки задания второго блока «Найди фигуру и обведи».

Высокий уровень: ребенок находит и четко обводит требуемую фигуру. Нет сильных отклонений и разрывов.

Средний уровень: ребенок находит не все фигуры, из четырех фигур только две. В обводке фигур имеются отклонения и разрывы

Низкий уровень: линия обводки заметно отклоняется в сторону от стимулирующей или имеет большой разрыв, ребенок не находит фигуру, либо обводит лишь часть ее.

Задание 2. «Распутай фигуры»

Оборудование: тестовый буклет, цветные фломастеры, демонстрационные карточки (ДК) с изображением, ромба, овала, пятиугольной и шестиугольной звезд.

Инструкция:

Не отрывай карандаш от бумаги.

«Распутай» на рисунке звезды, обведи каждую своим цветом. То же самое сделай на следующем рисунке. А теперь в заштрихованных фигурах найди овалы и ромбы, обведи их.

В этом задании **фиксируется** способность ребенка к фигурно-фоновому различию, умение найти спрятанную фигуру в зашумленной картинке, умение найти фигуру в ситуации увеличения фоновых фигур.

Критерии оценки задания второго блока «Распутай фигуры».

Высокий уровень: ребенок находит и четко обводит требуемую фигуру. Нет сильных отклонений и разрывов.

Средний уровень: ребенок находит лишь часть фигур и обводит их.

Низкий уровень: линия обводки заметно отклоняется в сторону от стимулирующей или имеет большой разрыв, ребенок не находит фигуру, либо обводит лишь часть ее.

Задание 3. «Обведи только квадраты и круги»

Оборудование: тестовый буклет, цветные фломастеры, демонстрационные карточки (ДК) с изображением круга, квадрата, ромба, прямоугольника и овала.

Инструкция: тестовый лист не верти, обводи фигуры непрерывной линией. Посмотри на лист, здесь много фигур.

Найди все квадраты и обведи их. Найди все круги и обведи их.

В данном задании на постоянство очертаний **фиксируется** умение оценивать пространственные отношения, умение анализировать и копировать несложные формы, состоящие из линий различной длины и углов.

Критерии оценки задания второго блока «Обведи только квадраты и круги».

Высокий уровень: ребенок нашел все квадраты и круги, затем правильно их обвел, обводимые линии не имеют разрывов.

Средний уровень: ребенок нашел не все фигуры, обвел их с незначительными отклонениями, линии имеют незначительные разрывы.

Низкий уровень: ребенок не нашел заданные фигуры, или нашел их одну, две. Обводил со значительными отклонениями. Линии обводки имели разрывы.

Задание 4. «Дорисуй фигуру»

Оборудование: тестовый буклет, фломастер или гелиевая ручка.

Инструкция: тестовый лист не верти, те линии, которые изображены на рисунках, не обводи, дорисовывай только то, чего не достает. Если ребенку трудно выделить задание из тестового листа, последующие можно закрыть чистым листом бумаги.

Постарайся дорисовать квадрат так, как он показан на образце. Линии, которые уже нарисованы, не обводи. То же самое проделай с другими фигурами.

В данном задании **фиксируется** способность к анализу фигур и последующим их дорисовыванием согласно заданному образцу.

Критерии оценки задания второго блока «Дорисуй фигуру».

Высокий уровень: ребенок правильно дорисовал фигуру, нет обводок и сильных искажений.

Средний уровень: ребенок правильно дорисовал фигуру, но имеются обводки и незначительные искажения.

Низкий уровень: ребенок не дорисовывает фигуры, либо дорисовывает, но со значительными искажениями и обводом уже существующих линий. Рисунок не повторяет форму образца.

БЛОК 3 - «Зрительно-пространственные представления»

Задание 1. «Найди подобное»

Оборудование: тестовый буклет, гелиевая ручка или фломастер.

Инструкция: тест проводится в достаточно быстром темпе. Если ребенку трудно выделить задание из тестового листа, последующие можно закрыть чистым листом бумаги.

Итак, найди и зачеркни те фигуры, которые выглядят также как на образце.

В этих заданиях **фиксируется** умение распознавать повернутые и перевернутые геометрические фигуры, группы фигур и букв в сериях.

Критерии оценки задания третьего блока «Найди подобное».

Высокий уровень: ребенок правильно указал фигуры во всех вариантах.

Средний уровень: ребенок правильно указал фигуры в большинстве вариантов.

Низкий уровень: ребенок правильно указал фигуры в минимальном количестве вариантов.

Задание 2. «Нарисуй по точкам»

Оборудование: тестовый буклет, гелиевая ручка или фломастер.

Инструкция: рядом с фигурой нарисуй такую же фигуру по точкам, соединяя линиями свободные точки.

Лист не переворачивай и не верти, постарайся не отрывать карандаш от бумаги, ничего не исправляй.

В этом задании **фиксируется** умение оценивать пространственные отношения, умение анализировать и копировать несложные формы, состоящие из линий различной длины и углов.

Критерии оценки задания третьего блока «Нарисуй по точкам».

Высокий уровень: ребенок правильно воспроизвел рисунок, изображенный в задании, если он четко прослеживает от какой точки в какую надо вести линию. Линии могут быть немного прерваны, но рисунок изображен правильно.

Средний уровень: большинство фигур изображены верно, но имеются разрывы в линиях, в правильно изображенных вариантах имеются незначительные отклонения линий от точек.

Низкий уровень: ребенок рисует линии не так, как они изображены на образце, есть исправления, при анализе рисунка трудно понять, какую точку имел в виду ребенок, проводя линию.

Чтобы оценить общую успешность в выполнении задания каждого блока в целом, были введены балльные критерии оценки и представлены в таблице 1. При высоком уровне выполнения заданий всех блоков присваивалось – 20-24 балла, при среднем уровне – 13-17 баллов, при низком уровне выполнения задания – 8-12 баллов. Подсчитывалось суммарное количество баллов у каждого ребенка за выполнение заданий всего блока и определялась процентная составляющая.

Таблица 1 - Критерии оценки уровня успешности выполнения заданий по трём блокам (в баллах)

	1 блок	2 блок	3 блок
Высокий уровень	5-6 баллов	10-12 баллов	5-6 баллов
Средний уровень	3-4 балла	7-9 баллов	3-4 балла
Низкий уровень	2-3 балла	4-6 баллов	2-3 балла

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Анализ результатов работ детей с нарушением зрения показал, что дети лучше справились с заданиями третьего блока направленными на оценку сформированности зрительно-пространственных представлений. Большую трудность и последующие ошибки вызвали задания из первого и второго блока направленные на оценку сформированности зрительно-моторной координации и фигурно-фонового различия (Рисунок 1А).

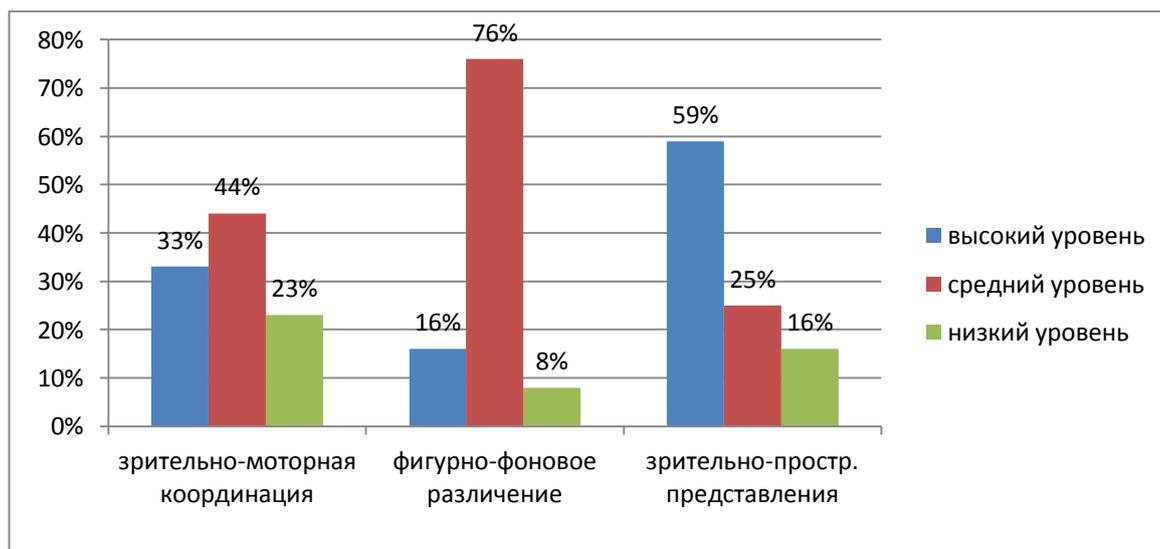


Рисунок 1А - Диаграмма результатов диагностики слабовидящих детей с ОНР III уровня по трём блокам (в%)

На диаграмме представлены результаты успешности детей по трём блокам в процентном выражении. В каждом блоке представлено количество детей, которые справились с заданием на высоком, на среднем и на низком уровнях.

Результаты выполнения заданий диагностики по трём блокам у детей с аналогичным логопедическим заключением, но не имеющих нарушения зрения существенно отличаются от результатов детей с нарушением зрения (Рисунок 1Б).

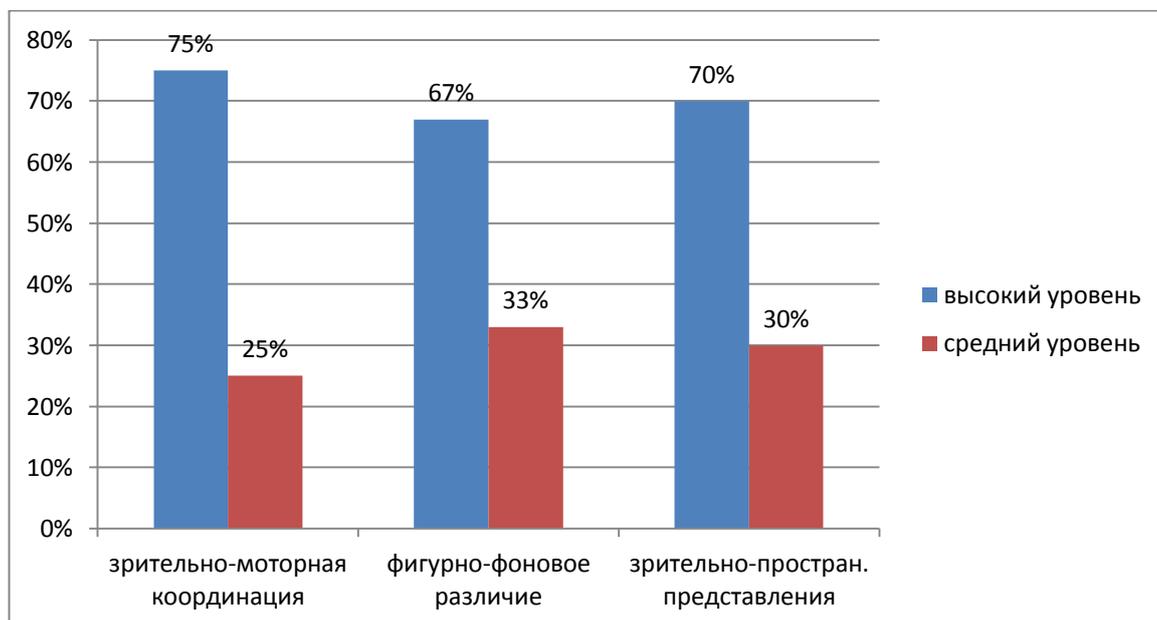


Рисунок 1Б - Диаграмма результатов диагностики детей с ОНР III уровня с сохраненным зрением по трём блокам (в%)

На рисунке 1Б видно, что все дети справились с заданиями на высоком и среднем уровне. Более подробно результаты выполнения заданий группы детей с нарушенным зрением представлены ниже.

В задании первого блока направленного на развитие зрительно - моторной координации 8 детей (67%) показали средний и низкий уровень (Рисунок 1А).

В задании «Проведи линию» 6 детей (50%) продемонстрировали средний и низкий уровень сформированности зрительно-моторной координации (Рисунок 2). Типичные трудности задания:

- провести прямую, плавную линию четко по пунктиру не отрывая ручки от бумаги,
- не выходить за границы стимулирующих линий и точек,
- не крутить лист при выполнении задания.

Пример 1. Алексей А. (заключение логопеда – ОНР III уровня, дизартрия, диагноз врача-офтальмолога - птоз верхнего века, гиперметропия 1ст, атрофия зрительного нерва частичная, в/о OD=0,7 OS=0,8). Прерывал линию и стремился крутить лист. Выходил за границы стимулирующих линий, соединил прямые линии в одну и повторил образец в зеркальном отражении.

Пример 2. Лиза Б. (заключение логопеда – ОНР III уровня, дизартрия; диагноз врача-офтальмолога - интропия на оба глаза неаккомодационная, в/о OD=0,9; OS=0,8) искажала линии, проводя по пунктиру, и обводила их повторно, выходила за границы стимулирующих линий. Повторяя по образцу, искажала фигуры.

Пример 3. Паша К. (заключение логопеда – ОНР III уровня, дизартрия; диагноз врача-офтальмолога – интропия неаккомодационная, гиперметропия 2ст. обоих глаз, в/о OD =0,7; OS=0,7) выходил за границы стимулирующих линий и точек, не мог провести прямую плавную линию, повторно обводил, искажал и прерывал линии.

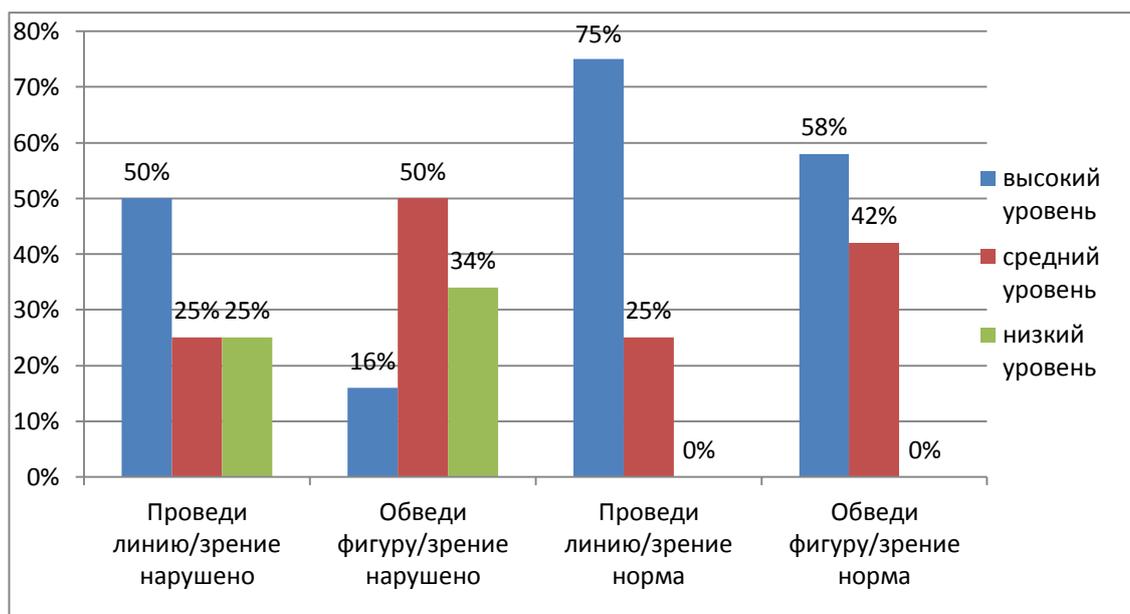


Рисунок 2 - Сформированность зрительно-моторной координации по каждому заданию (в %)

Из представленного рисунка 2 видно, что в задании «Обведи фигуру» 10 детей (84%) продемонстрировали средний и низкий уровни сформированности зрительно-моторной координации. Типичные ошибки:

- уходили от пунктирной линии,
- прерывали линию обводки,
- повторно проводили линии,
- крутили лист.

Пример 4. Настя Т. (заключение логопеда – ОНР III уровня, дизартрия, диагноз врача-офтальмолога - гиперметропия 3 степени, сложный гиперметрический астигматизм, OD=0,1 OS=0,1; в очках OD=0,7 OS=0,7) проводила линию, отходя от пунктира, прерывала линию, крутила лист и проводила повторно уже в проведенных местах.

На наш взгляд, несформированность зрительно-моторной координации отразится в будущем на письме и поведет за собой следующие ошибки: смешение заглавных и прописных букв, зеркальное написание букв, несоблюдение границ письма, соскальзывание со строки.

В задании 2-го блока на фигурно-фоновое различие высокий уровень показали меньшее количество детей - 2 ребенка (16%), средний и низкий – 10 детей (84%) (Рисунок 1А). Что говорит о том, что функции необходимые для оценивания пространственных отношений, анализа и копирования несложных форм сформированы недостаточно.

В задании второго блока «Найди фигуру и обведи» все дети продемонстрировали средний и низкий уровень, из них низкий – 3 ребенка / 25% (Рисунок 3А).

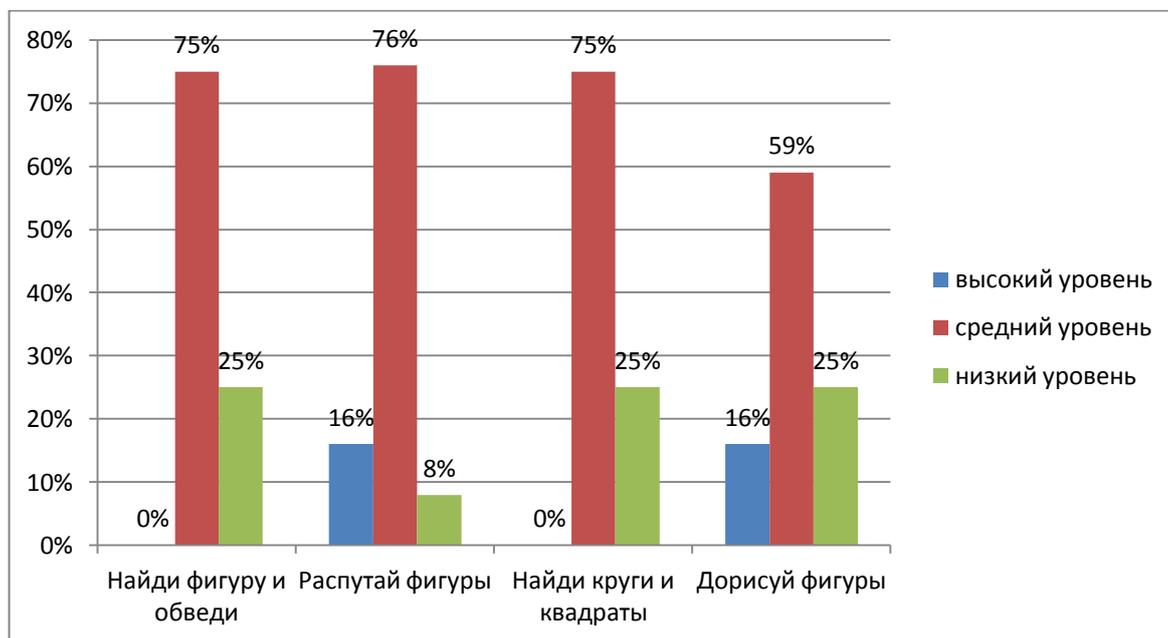


Рисунок 3А - Сформированность фигурно-фонового различения по каждому заданию у группы детей имеющих нарушения зрения (в %).

На рисунке 3Б представлена диаграмма успешности выполнения заданий второго блока детьми, не имеющими нарушения зрения.

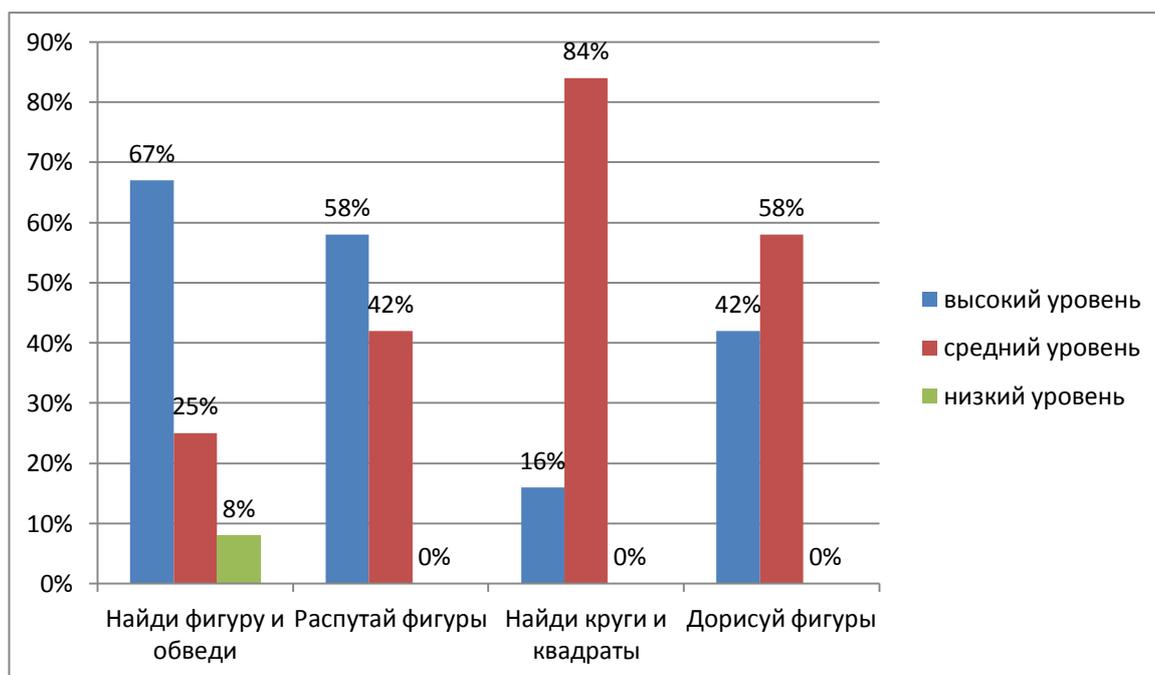


Рисунок 3Б - Сформированность фигурно-фонового различения по каждому заданию у группы детей с сохранным зрением (в %)

Сравнивая результаты двух выше представленных диаграмм на рисунках 3А и 3Б, мы можем сделать вывод о влиянии нарушения зрения на сформированность фигурно-фонового различения. Дети, не имеющие нарушения зрения, справились с заданиями второго блока на высоком и среднем уровнях, в то время как, дети, имеющие нарушения зрения выполнили задания с меньшим успехом, и продемонстрировали средний и низкий уровни сформированности.

Типичными ошибками у детей с нарушением зрения оказались:

- недорисовывание фигуры полукруга, (при том, что все дети были знакомы с фигурой заранее),
- невозможность определить фигуру креста среди наложенных изображений.

Пример 5. Лиза Б. (заключение логопеда – ОНР III уровня, дизартрия диагноз врача-офтальмолога - интропия на оба глаза неаккомодационная, в/о OD=0,9; OS=0,8) вместо фигуры креста в наложенной картинке обвела

фигуру треугольника. И так же, как все дети, не обвела полностью фигуру полукруга.

В задании «Распутай фигуры» высокий уровень показали два ребенка (16%), зато средний и низкий – 10 детей (84%). Типичными ошибками этого задания стали: - ненахождение всех границ фигуры в наложенных изображениях,

- нечеткая обводка фигуры, которая выражалась в выходе за границы линий, уменьшении или увеличении границ фигур.

Пример 6. Настя Т. (заключение логопеда – ОНР III уровня, дизартрия, диагноз врача-офтальмолога - гиперметропия 3 степени, сложный гиперметрический астигматизм, OD=0,1 OS=0,1; в очках OD=0,7; OS=0,7) не справилась с заданием распутать звезды и обвести каждую своим цветом, а также на зашумленной картинке не нашла все ромбы и овалы.

В задании 2-го блока «Найди круги и квадраты» средний уровень продемонстрировали 75% детей, низкий 25%, высокий – никто не выполнил. Типичные ошибки данного задания:

- не определение на зашумленной картинке всех фигур квадрата/круга,
- замена квадрата на ромб, круга на овал,
- нечеткая обводка фигур, которая выражалась в выходе за границы линий, уменьшении или увеличении границ фигур.

Пример 7. Саша Б. (заключение логопеда – ОНР III уровня, дизартрия, диагноз врача-офтальмолога – интропия, гиперметропия 1ст правого глаза, 2ст левого глаза, в/о OD =1, OS=0,1) из 8 кругов нашел только 4, а из 6 квадратов только 3 и один квадрат перепутал с ромбом.

Пример 8. Паша К. (заключение логопеда – ОНР III уровня, дизартрия; диагноз врача-офтальмолога – интропия неаккомодационная, гиперметропия 2ст. обоих глаз, в/о OD =0,7; OS=0,7) из 8 кругов нашел только 4, и обвел овал вместо круга а из 6 квадратов только 3.

В задании 2 блока «Дорисуй фигуру» высокий уровень показали 2 ребенка (16%), средний и низкий - 84%.

Все дети совершали типичную ошибку:

- выводили линии за пределы образца,
- искажали повторяемый рисунок,
- обводили существующие линии.

Пример 9. Алексей А. (заключение логопеда – ОНР III уровня, дизартрия, диагноз врача-офтальмолога - птоз верхнего века, гиперметропия 1ст, атрофия зрительного нерва частичная, в/о OD=0,7 OS=0,8) не смог повторить более сложный рисунок по образцу.

У данной группы детей нарушены: ручная моторика, имеются особенности зрительного восприятия, специфика зрительного диагноза и особенности видения при данном нарушении, дети не видя существенные признаки образца, опирались на несущественные признаки.

На наш взгляд несформированность данных функций отразится в будущем на написании по образцу, копировании элементов букв, на восприятии образа буквы.

В заданиях третьего блока дети продемонстрировали высокий уровень сформированности зрительно-пространственных представлений. На высоком уровне справились с заданиями 59% детей, на среднем и низком уровне – 41% (Рисунок 1А). Дети показали своё умение распознавать повернутые и перевернутые геометрические фигуры, группы фигур и букв в сериях, а так же умение оценивать пространственные отношения, анализировать и копировать несложные формы, состоящие из линий различной длины и углов.

В задании «Найди подобное» высокий уровень продемонстрировали 9 детей (75%), средний - 3 детей (25%) (Рисунок 4).

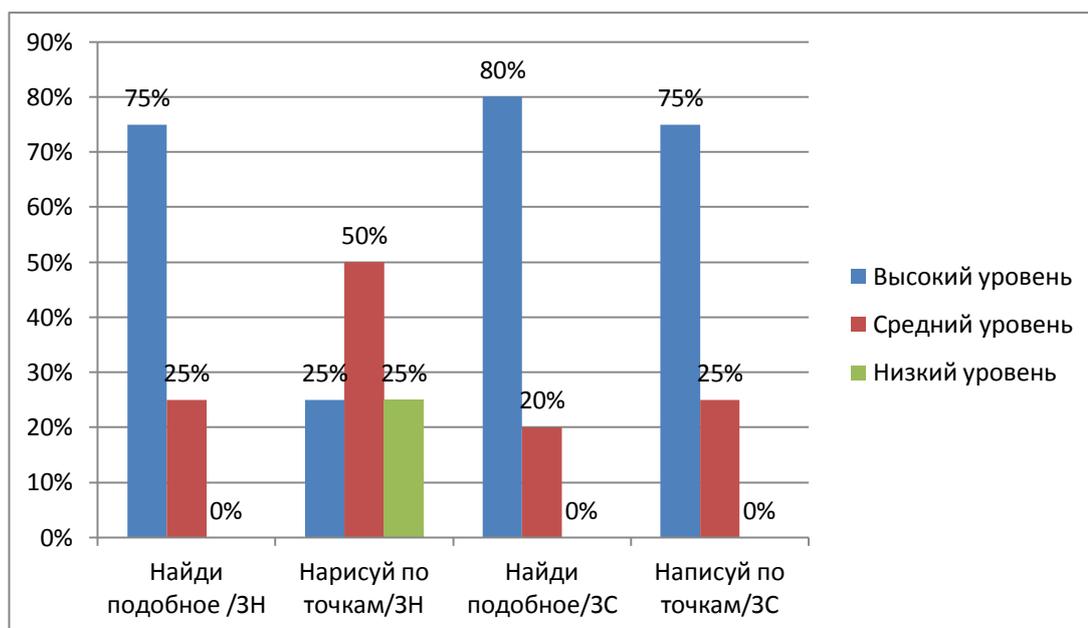


Рисунок 4 - Сформированность зрительно-пространственных представлений в %, (ЗН – зрение нарушено, ЗС – зрение сохранно)

На рисунке 4 представлены результаты выполнения заданий по третьему блоку детей с нарушенным и сохранным зрением. Из чего можно сделать вывод о влиянии нарушения зрения на сформированность зрительно-пространственных представлений. Все дети, не имеющие нарушения зрения, справились с заданиями третьего блока на высоком и среднем уровнях, в то время как, дети, имеющие нарушения зрения выполнили задания с меньшим успехом, и продемонстрировали наличие среднего и низкого уровней сформированности.

Ошибками данного задания были:

- неопределение соответствия комбинации фигур с образцом.

Пример 9. Настя С. (заключение логопеда – ОНР III уровня, дизартрия; диагноз врача-офтальмолога – интропия непостоянная, гиперметропия в/о OD =1, OS=0,9) зачеркнула ту комбинацию фигур, которая не являлась подобной образцу.

В задании «Нарисуй по точкам» высокий уровень продемонстрировали 3 детей (25%), низкий и средний уровни – 9 детей (75%).

Типичными ошибками данного блока были:

- выход за пределы ограничивающих точек,
- соединение линиями других точек,
- несоответствие образцу.

Пример 10. Настя Т., Настя С., (диагноз врача офтальмолога и заключение логопеда представлены в примерах выше) соединяя точки, проводили линию в другую опорную точку. Саша Б. (заключение логопеда – ОНР III уровня, дизартрия, диагноз врача-офтальмолога – интропия, гиперметропия 1ст правого глаза, 2ст левого глаза, в/о OD =1, OS=0,1) ошибался в направлении линий, возвращался к образцу и дорисовывал не существующие линии, Саша З. (заключение логопеда – ОНР III уровня, дизартрия, диагноз врача-офтальмолога – оперированная глаукома, артифакция, миопия 3 ст. правого глаза, в/о OD =0,05; OS=0,7) проводя линии в правильном направлении, выходил за границы точек. В данных заданиях детям предлагались известные фигуры в виде букв и цифр, дети их узнавали, но рисовали по точкам в неестественном направлении: снизу - вверх и справа – налево.

Мы считаем, что с заданиями третьего блока на сформированность зрительно-пространственных представлений дети справились на более высоком уровне, так как в этом направлении с детьми в детском саду работают учитель-дефектолог (тифлопедагог) и учитель-логопед.

2.3. Методические рекомендации по формированию готовности к письму старших дошкольников с ОНР III уровня с сохранным и нарушенным зрением

Цель наших методических рекомендаций - разработка организационно - педагогических условий для формирования и / или развития зрительного восприятия (восприятия размера и формы), формирование зрительно-пространственных представлений, развитие зрительно-моторных и двигательных координаций, укрепление мышц руки, формирование понимания пространственных понятий в пассиве, развитие операций зрительного анализа и синтеза.

Все блоки занятий и упражнений направлены на развитие/ формирование:

- графических навыков,
- зрительного внимания,
- зрительно-моторной координации,
- следящей функции глаза,
- умения правильно держать карандаш,
- ориентировки в понятиях право/лево,
- мелкой моторики,
- пальцевого праксиса.

Выполнение данных заданий, будет способствовать развитию у детей более тонких движений руки по необходимой траектории, развитию двигательного и зрительного контроля, формированию способности соблюдать размеры графических элементов, запоминать двигательные формулы, развивать умения составлять программу действий.

В методические рекомендации включены упражнения разного уровня сложности, которые расположены последовательно от простых, с постепенным нарастанием сложности, к сложным и учитывает выявленные нами уровни сформированности компонентов необходимых для успешного овладения письмом (принцип многоступенчатости О.Е. Грибовой). Все задания сочетаются с развитием речи. Упражнения отрабатываются сначала

на картинном материале. При достижении среднего уровня овладения функциями осуществляется переход на уровень буквы.

Нами было выявлено, что на успешность форм навыка письма влияет следующее:

- зрительное восприятие,
- графо-моторные навыки,
- зрительно-моторные умения.

Методические рекомендации были основаны на следующих **принципах**:

1. Онтогенетический принцип. Усложнение этапов восприятия и воспроизведения происходит от этапа к этапу с учетом последовательностей появления форм и функций в онтогенезе с учетом специфики нарушения зрительного восприятия [21].

2. Принцип связи зрительного восприятия с другими сторонами психической деятельности. Сложный акт зрительного восприятия базируется на сенсорных данных и взаимосвязан с механизмами логического мышления, зрительного внимания, памяти, которые, в свою очередь, оказывают значительное компенсаторное значение [там же].

3. Принцип развития предполагает выделение в процессе диагностики и работы тех задач, трудностей, этапов, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка (по Л.С. Выготскому) [24].

4. Принцип личностного подхода. Кроме учета зрительных возможностей графо-моторных навыков ребенка важно учитывать особенности личности, умственных действий, мотивации и других сторон [21].

5. Принцип наглядности в обучении. Использование наглядности основано на особенностях мышления детей, которое развивается от конкретного к абстрактному. Учет наглядности повышает интерес

обучающихся к знаниям и делает сам процесс обучения более интересным [2].

6. Принцип доступности в обучении предполагает учет возрастных и психофизических особенностей ребенка в процессе выполнения упражнения. При этом доступность понимается как мера посильной трудности [там же].

7. Принцип системности опирается на представлении о навыках письма как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии [21].

Коррекцию нарушений мы считаем целесообразным осуществлять по принципу «от простого к сложному», опираясь на зону ближайшего развития ребенка.

Ведущим видом деятельности на данном этапе онтогенеза детей 5-7 летнего возраста является игра (по А.Н. Леонтьеву, периодизация возрастного развития). Вследствие этого, мы предлагаем проводить занятия в игровой форме с использованием игровых упражнений.

Методические рекомендации дифференцированы в зависимости от:

- уровня сформированности зрительного восприятия и графомоторных навыков;
- уровня сложности предлагаемых упражнений.

Это требует разработки методических рекомендаций для логопедов. Мы подобрали упражнения для развития зрительного восприятия, формирования зрительно-пространственных представлений, развития координации движений и зрительно-моторных координаций.

Таблица 2 - Игры и упражнения в зависимости от уровня выполнения заданий

Сформированность зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторной координации	Низкий уровень выполнения заданий	Средний уровень выполнения заданий
--	-----------------------------------	------------------------------------

Подготовительный блок		
1. Упражнения на формирование правильного захвата карандаша	нуждается	нет
2. Тренировка точечных движений	нуждается	нет
3. Упражнения на развитие мелкой моторики	статические динамические	динамические статико-динамические
4. Упражнения на формирование понятий право/лево	на тактильно-действенной основе	на зрительном материале
Блок 1. Упражнения на зрительно-моторную координацию		
5. Упражнения на развитие зрительного восприятия, зрительной памяти и узнавания предметов: «Найди пару» «Найди одинаковые фигуры» «Найди отличия» «Дорисуй фигуру» «Подбери недостающий элемент»	-меньше элементов -простая конфигурация -ярко выраженные отличия -простые детали и элементы -простые детали и элементы	-больше элементов -сложная конфигурация (+ на материале букв) -не ярко выраженные отличия -геометрические фигуры, (+ буквы) -сложной конфигурации
6. Упражнения на развитие зрительно-моторной координации: «Проведи линию» «Пройди по дорожке» «Обведи по пунктиру» «Штриховка»	-произвольного характера -широкие дорожки -использование трафаретов -простая конфигурация,	-в ограничивающих линиях -узкие дорожки - по пунктиру, в разных направлениях -разнообразная

	в удобном направлении	конфигурация и направления
Блок 2. Упражнения на фигурно-фоновые различия		
7. Упражнения на развитие фигурно-фоновых различия: «Картинки с наложенным изображением» «Наложение букв» «Картинки с зашумленным изображением» «Лабиринты-путанки»	-последовательное наложение не более двух изображений (разные цвета) <i>не предлагаем</i> -неявное зашумление -простые лабиринты	-наложение более двух фигур (одного и разных цветов) -на материале букв -явное зашумление -сложные лабиринты
Блок 3. Упражнения на соотношения фигур в пространстве		
8. Упражнения на развитие зрительно-пространственных представлений: «Дорисуй фигуру» «Копирование образца по точкам» «Графический диктант» «Узнавание букв и цифр, схожих по написанию» «Дифференциация величины»	-меньше элементов, дорисовка справа -простые фигуры -простая конфигурация по образцу <i>не предлагаем</i> - с опорой	-больше элементов, дорисовка слева -сложные фигуры -сложная конфигурация по образцу, -под диктовку - на материале букв - без опоры

Данные методические рекомендации разрабатывались для детей с нарушенным зрением, и подходят для работы с детьми с сохранным зрением. Для детей с нарушенным зрением дидактический материал предлагается

дробить на фрагменты и увеличивать в масштабе с учетом специфики нарушенного зрения. В подготовительном блоке включены задания на формирование правильного захвата карандаша. И рекомендовано к выполнению детям с неправильным захватом пишущего инструмента. Но, следует отметить, что при диагностике детей с нормой зрения, не смотря на более высокий уровень выполнения заданий, выявилась несформированность навыка захвата карандаша. Поэтому, наши рекомендации по формированию этого навыка считаем актуальными также для детей с ОНР III уровня с сохранным зрением.

В подготовительный блок также включены упражнения на развитие мелкой моторики, навыка точечных движений и формирования понятий право/лево. Актуальность выполнения данных упражнений исходит из наблюдения за тем, как дети справлялись с инструкцией («проведи справа налево») и специфики ручной моторики детей с ОНР III уровня.

Считаем необходимым акцентировать внимание на том, что в тексте дидактический материал упражнений представлен в масштабе соответствующем написанию работы, а при реализации методических рекомендаций, материал должен быть увеличен соответственно с рекомендациями для слабовидящих детей.

Задания подготовительного и основных трех блоков (зрительно-моторную координацию, фигурно-фоновые различение, зрительно-пространственных представлений) разграничены условно. Каждое задание в большей или меньшей степени отвечает развитию и формированию навыков и умений для всех трех блоков. Внутри каждого блока заданий идет дифференцировка упражнений для детей со средним уровнем сформированности функций данного блока и для детей с низким уровнем сформированности.

При наблюдении за выполнением заданий было выявлено, что дети не могут справиться с некоторыми заданиями вследствие незнания

пространственных предлогов, понятия середины (круга, линии, фигуры). Поэтому наша задача состоит также и в формировании понимания пространственных понятий в пассиве через выполнение графо – моторных упражнений, которые имеют свою специфику и систему подачи материала. Поэтому выполнение упражнений в рекомендациях сочетается с развитием речи.

1. Упражнения на формирование правильного захвата карандаша у детей с низким уровнем сформированности предпосылок овладения письмом:

В некоторых случаях занятия должны начинаться с развития умения правильного захвата карандаша и подготовки руки к выполнению графического задания. Для этого мы предлагаем использовать следующие упражнения:

- 1) захват карандаша большим и указательным пальцами рабочей руки;
- 2) переключивание карандаша с одного места на другое, при этом карандаш захватывается большим и указательным пальцами;
- 3) прокатывание карандаша между ладонями;
- 4) прокатывание карандаша между большим и указательным пальцами;
- 5) расслабление кистей рук путём поглаживания листа бумаги от середины в сторону или сверху вниз;
- 6) круговое вращение кистей рук с последующим их расслаблением;
- 7) попеременное поглаживание одной кисти руки другой.

Ребенку наглядно демонстрируем правильный захват карандаша правой или левой рукой (если левша). А так же расположение листа на столе относительно ребенка (Рисунки 5,6).

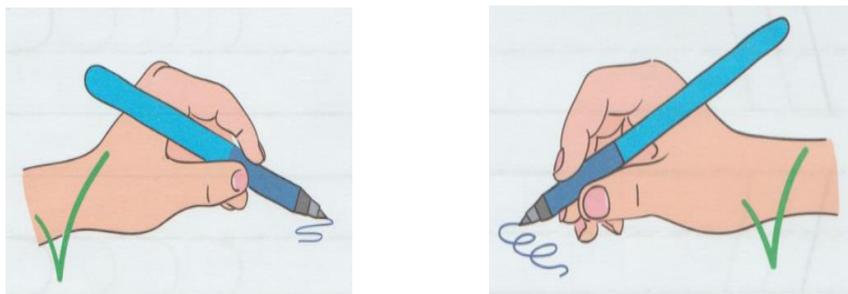


Рисунок 5 - Правильный захват ручки или карандаша

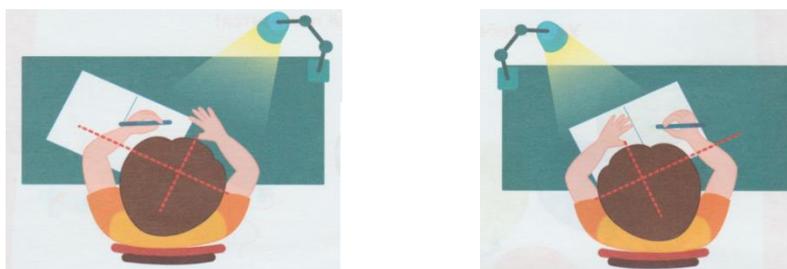


Рисунок 6 - Правильное положение листа на столе, освещение и положение рук в зависимости от ведущей руки

Для нормальной работы зрения оба глаза должны находиться на одинаковом расстоянии от объекта, на который они направлены. Тетрадь должна лежать прямо напротив пишущего. Левая половина строки будет находиться несколько влево от середины, а правая – направо. При письме на левой половине голова поворачивается несколько влево, а при письме на второй половине – несколько вправо. Если корпус и голова пишущего повернуты боком к тетради и если при правильном положении корпуса и головы тетрадь находится справа или слева от середины груди пишущего – это требование нарушается. В этом случае каждый глаз должен приспособливаться к рассматриванию того, что воспроизводится, по-разному, а наличие в приспособлении, или аккомодации, глаз может вызвать мышечное напряжение, вредное для зрения. И, дополнительно, способствовать развитию близорукости.

2. Тренировка точечных движений:

В начале занятий на развитие графо-моторных умений ребенок учится проводить прямые кривые и ломаные линии в разных направлениях. Затем упор делается на умение не просто ставить точку, но тренировать точечные движения. Это очень важное умение для детей с нарушениями речи [22]. Точность движения пальцев рук тесно связана с точностью движения артикуляционных органов. Мы считаем необходимым сформировать данное умение. Для этого, сначала взрослый ставит свой указательный палец на ладонь ребенка и совершает легкие вращательно - круговые движения по часовой стрелке, затем ребенок пробует повторить это движение, не отрывая палец от ладони. Далее мы тренируем ребенка ставить точку карандашом. Он устанавливает кончик карандаша в заданное место рисунка и повторяет круговые движения так, чтобы кончик карандаша слегка покачивался, не отрываясь от листа бумаги.

3. Упражнения на развитие мелкой моторики:

Для развития мелкой моторики мы рекомендуем занятия пальчиковой гимнастикой по пособию Т.А. Ткаченко. Упражнения пальчиковой гимнастики подобраны с учетом развития у детей ручной моторики, следующим образом: ребенку с низким уровнем развития ручной моторики предлагаем сначала статические упражнения ручного праксиса: статические упражнения с несложной комбинацией пальцев и способом выполнения, и динамические – более простые в выполнении. Затем, по мере того, как ребенок справляется с данным заданием (средний уровень выполнения), предлагаем начать упражнения с динамических и перейти к статически-динамическим. Все упражнения можно сопровождать оречевлением, особенно оно рекомендовано для сопровождения при выполнении ритмичных движений. Упражнения пальчиковой гимнастики представлены в Приложении Г.

4. Упражнения на формирование понятий право/лево:

Дети дошкольного возраста, как правило, с трудом усваивают такие понятия как СЛЕВА, СПРАВА, ВВЕРХ, ВНИЗУ и другие, необходимые для правильной ориентации в пространстве. Такие трудности присущи как нормально развивающимся детям, так и детям с общим недоразвитием речи, леворуким детям и детям с особенностями психофизического развития [14].

Материал упражнений учитывает степень сформированности у детей представления о понятии ПРАВО/ЛЕВО следующим образом. Ребенку с низким уровнем сформированности данных понятий предлагаем сначала ориентировку в схеме собственного тела и упражнения на тактильно-действенной основе. Мы предлагаем использовать метод ручного моделирования и маркировки правой руки красной нитью [16]. Упражнения направлены на формирование ориентации в схеме собственного тела, закрепление речевых обозначений правых и левых частей тела, развитие связной речи.

Упражнение: «**Дифференциация частей тела**» правой (левой) руки (ноги), правой (левой) части тела.

Ход занятия: педагог показывает на ребенке части тела (туловище, голова, руки, ноги) и называет их. Выясняется, где у человека на туловище находится голова (вверху), ноги (внизу), руки (по бокам - справа и слева). Затем ребенку предлагается показать правые и левые части тела: правый глаз, правое ухо, левую щеку, правую руку, левую ногу и т.д. Для обеспечения большей наглядности можно повязать на правую руку ребенка ленту, ниточку.

Педагог создает представление о пространственном расположении частей тела: у человека есть две руки, и для того, чтобы их не перепутать, каждой из них дали свое название - правая и левая. Руки всего лишь две, но они умеют делать многое. А что умеют делать ваши руки?

Покажите, какой рукой вы рисуете, пишете, едите. В какой руке вы держите ручку, карандаш, ложку? Как называется эта рука? (следует показ).

«Пожалуйста». Участникам игры предлагается внимательно слушать и выполнять задание в том случае, если просьба начинается со слова «Пожалуйста»: «Пожалуйста, вытяните в сторону левую руку. Поверните голову вправо. Пожалуйста, поверните голову влево. Наклоните голову к правому плечу. Повернитесь направо. Пожалуйста, повернитесь направо и т.д.» [113].

Следует отметить, что для ребенка не является очевидным фактом, что левая нога, щека, ухо и глаз находятся с той же стороны, что и левая рука. К этому пониманию приводим путем специальных упражнений по соотнесению частей тела с правой и левой руками [100].

Предлагаем следующие упражнения: «Покажи правой рукой правое ухо. Покажи левой рукой правое колено. Дотронься правой рукой до кончика носа. Потри левой рукой правый локоть. Почеси правой пяткой левую коленку. Постучи правым локтем по правому боку. Укуси себя за средний палец левой руки и т.д.».

Далее в занятие вводят куклу. Ребенок должен найти и показать части тела по словесной инструкции педагога, проговаривая пространственное расположение частей тела. Успешное выполнение упражнения даст ребенку возможность избежать «зеркальности» в дальнейшем в изображении букв и цифр.

Упражнение «Правильное зеркало». Стоя или сидя с ребёнком напротив друг друга отрабатываем схему зеркало на движениях сначала одной рукой, затем другой, после - двумя руками. Если педагог переносит правую руку вправо, то ребёнок переносит левую руку влево.

«Неправильное зеркало». И. п. то же. Инструкция изменяется: «То, что я буду делать своей левой рукой, ты делаешь своей левой».

Упражнение «Найди правый рукав». Попросите ребенка определить правый и левый ботинок, рукав, карман, штанину на одежде, лежащей в различных положениях. Найти левый и правый отпечаток босой ноги.

Детям со средним уровнем сформированности понятий ПРАВО/ЛЕВО (имеют представления, но путаются) предлагаем следующие упражнения на зрительной основе:

1. Упражнение на закрепление понятий ПРАВО и ЛЕВО:

Мишка-топтыжка и его друг Ежик-Колючка собираются в лес за грибами. Друзья нарисованы СПРАВА, а лес – СЛЕВА. Выбери дорожку к лесу и проведи пальцем по ней друзей (Рисунок 6).

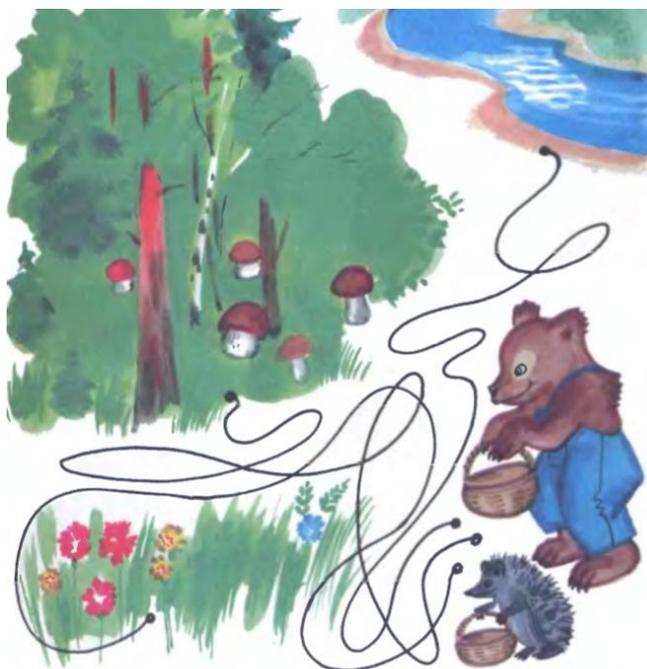


Рисунок 6

2. Упражнение на определение ПРАВО и ЛЕВО:

Обведи зеленым кружком цыплят, которые смотрят НАПРАВО, а коричневым кружком - которые смотрят НАЛЕВО (Рисунок 7).

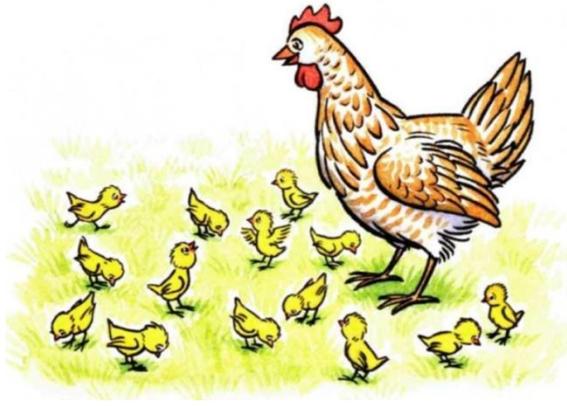


Рисунок 7

3. Обведи красным кружком рыбок, которые плывут НАПРАВО, а синим кружком - которые плывут НАЛЕВО (Рисунок 8).

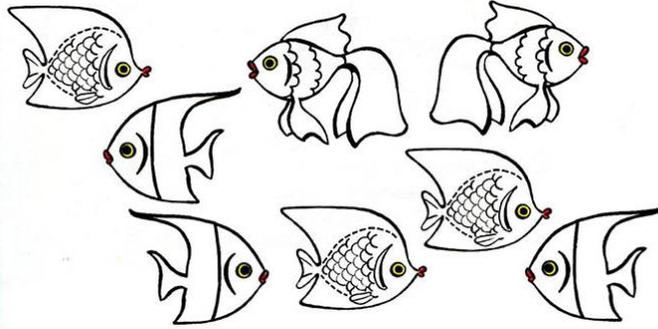


Рисунок 8

4. Рассмотрите картинки с изображением животных, под каждым животным нарисуйте стрелку, куда он смотрит, и назовите их (Рисунок 9).

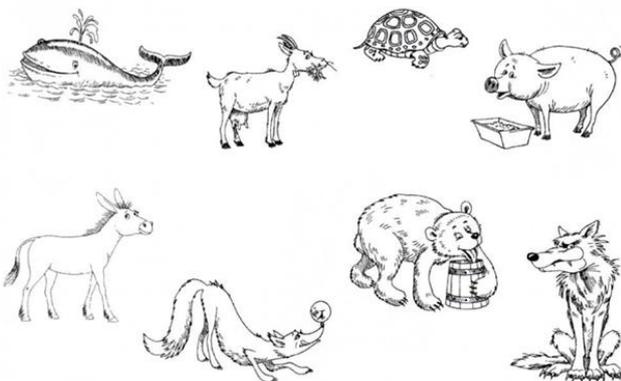


Рисунок 9

5. Упражнения на развитие зрительного восприятия, зрительной памяти и узнавания предметов включают задания:

- найди пару, одинаковые фигуры (грибочки, бабочки, геометрические фигуры и т.д.),
- найди отличия,
- дорисуй фигуру,
- подбери и вставь недостающий элемент.

Материал упражнений учитывает степень сформированности пространственного восприятия и зрительной памяти следующим образом. Детям с низким и средним уровнем развития данных функций мы предлагаем одинаковые задания, но имеющие разную степень сложности.

Упражнения для низкого уровня сформированности

Детям с низким уровнем мы предлагаем упражнения с небольшим количеством элементов. Несколько вариантов упражнения «**Найди пару**»:

1. Рассмотрите картинки и запомните их: (Рисунки 10 и 11)



Рисунок 10

Найди такие же предметы на следующем рисунке и обведи:



Рисунок 11

2. Запомни фигуры на рисунке 12

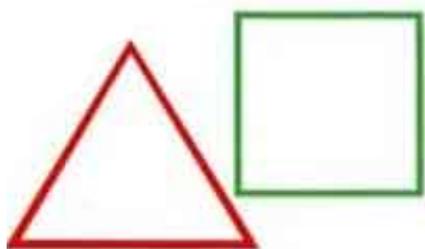


Рисунок 12

Найди точно такие же фигуры на рисунке 13 и обведи их:

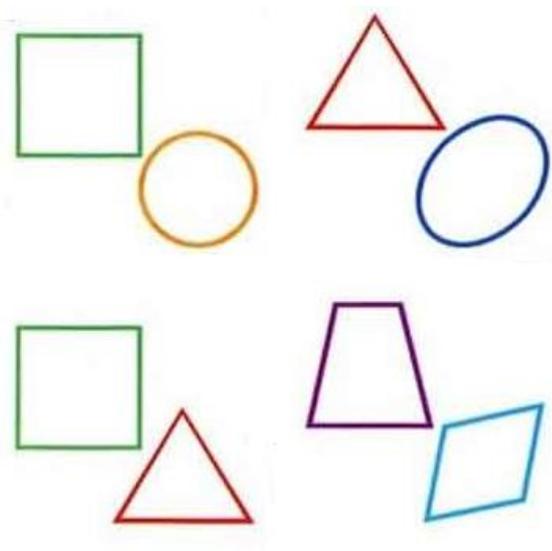


Рисунок 13

Для детей с низким уровнем сформированности мы предлагаем упражнения с использованием не сложных для зрительного восприятия фигур, без дополнительных элементов. Упражнение «**Найди одинаковые фигуры**»:

3. Найди одинаковые снежинки и соедини их друг с другом (Рисунок 14).

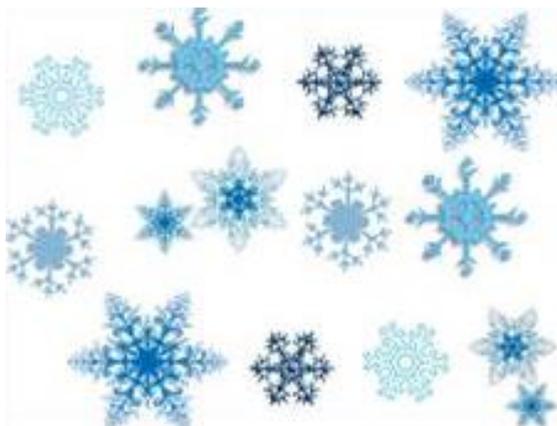


Рисунок 14

4. Раскрась одинаковые фигуры в один цвет (Рисунок 15)

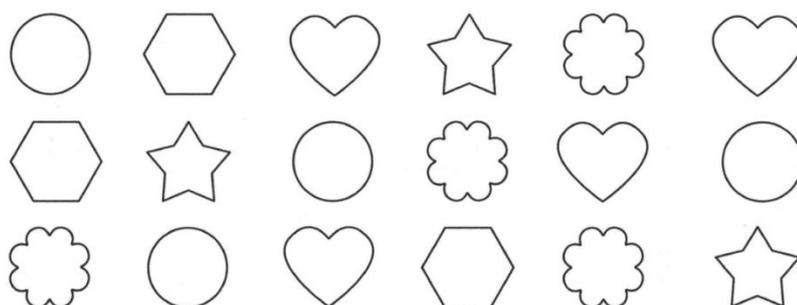


Рисунок 15

5. Рассмотрю первую фигуру в каждом ряду, найди такую же и зачеркни (Рисунок 16).

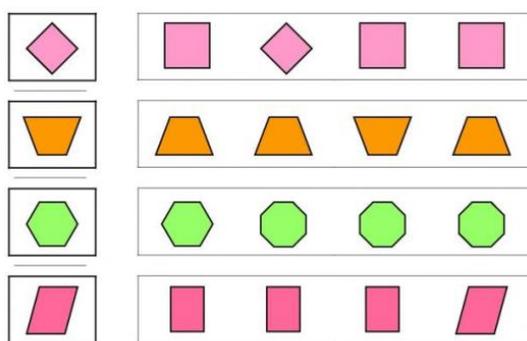


Рисунок 16

Упражнения «**Найди отличия**» для детей с низким уровнем сформированности мы подобрали с ярко выраженными отличиями.

6. Найди отличия в картинках, назови и обведи их (Рисунок 17):

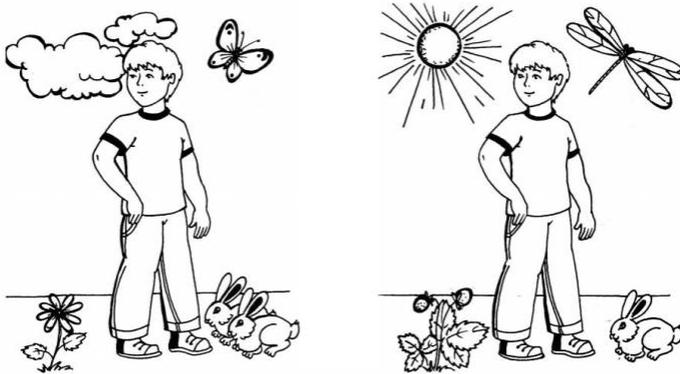


Рисунок 17

7. Найди отличия в картинках, обведи и назови их (Рисунок 18):

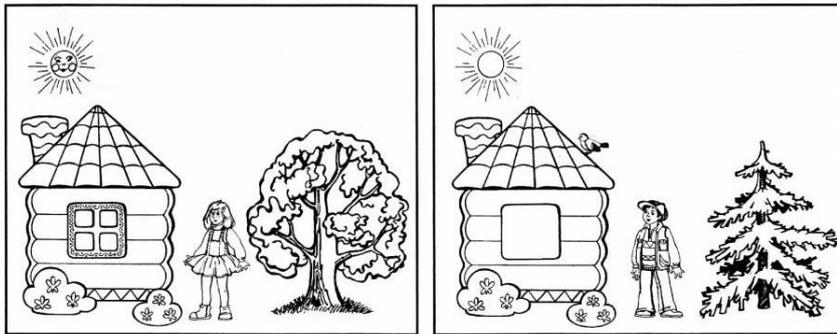


Рисунок 18

Упражнения «Дорисуй фигуру» для детей с низким уровнем сформированности подобраны с учетом несложных деталей.

8. Дорисуй, чего не хватает на нижней картинке: (Рисунок 19)

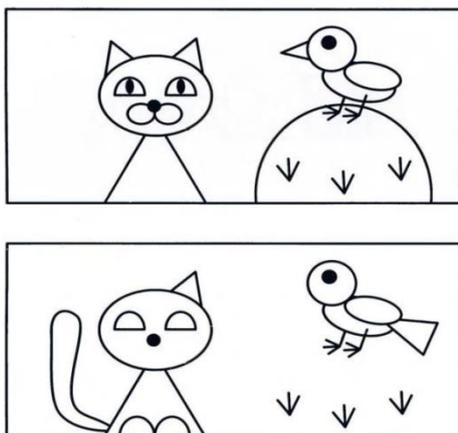


Рисунок 19

9. Подбери заплатки и соедини их линиями с геометрическими отверстиями (Рисунок 20):

10. Упражнения «**Найди недостающий элемент**» для детей с низким уровнем сформированности также подобраны с учетом простоты формы и деталей.

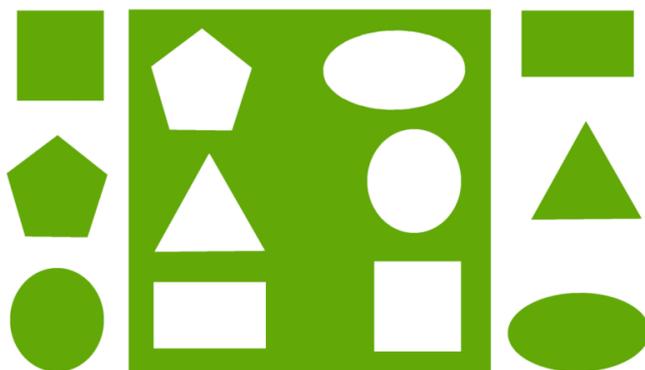


Рисунок 20

11. Найди недостающие элементы и дорисуй как на образце (Рисунок 21):

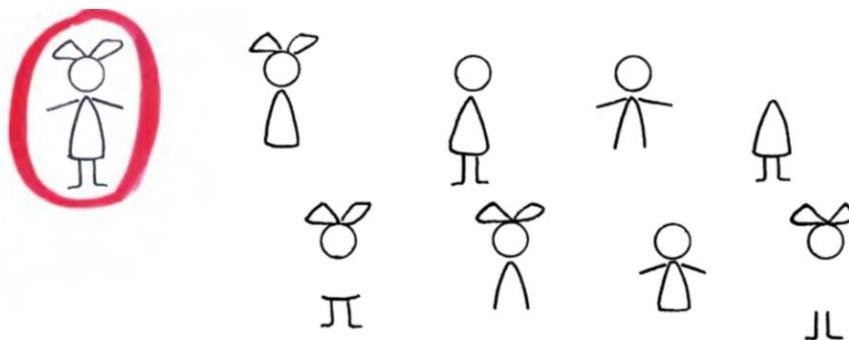


Рисунок 21

12. Дорисуй буквы У, Ю (Рисунок 22)



Рисунок 22

Упражнения для среднего уровня сформированности

Следующие упражнения для развития зрительно - пространственного восприятия, зрительной памяти разработаны для детей со средним уровнем сформированности пространственного восприятия и зрительной памяти. В этих упражнениях усложняющим элементом является: количество, форма элементов.

Упражнения «Найди пару».

1. Найди пару каждой фигуре и соедини их (Рисунок 23):

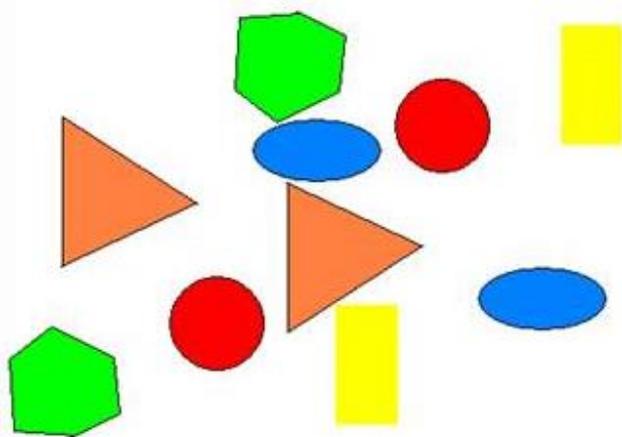


Рисунок 23

2. Рассмотрите фигуры в верхней строке, выберите под ней такие же, соедините их (Рисунок 24).

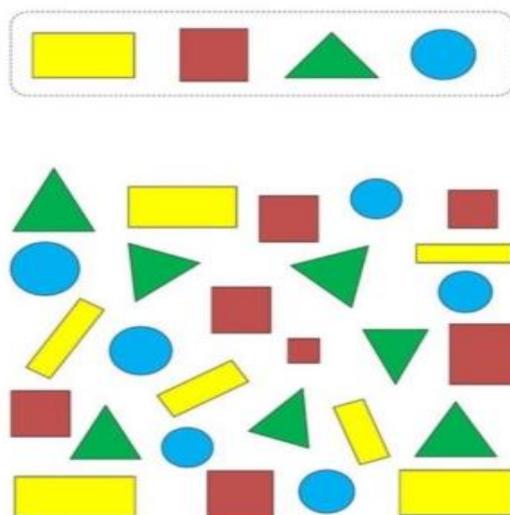


Рисунок 24

Упражнение «**Найди одинаковые фигуры**» для детей со средним уровнем сформированности отличается сложностью восприятия формы.

3. Рассмотрю первую фигуру в каждом ряду, найду такую же и обведу ее карандашом (Рисунок 25):

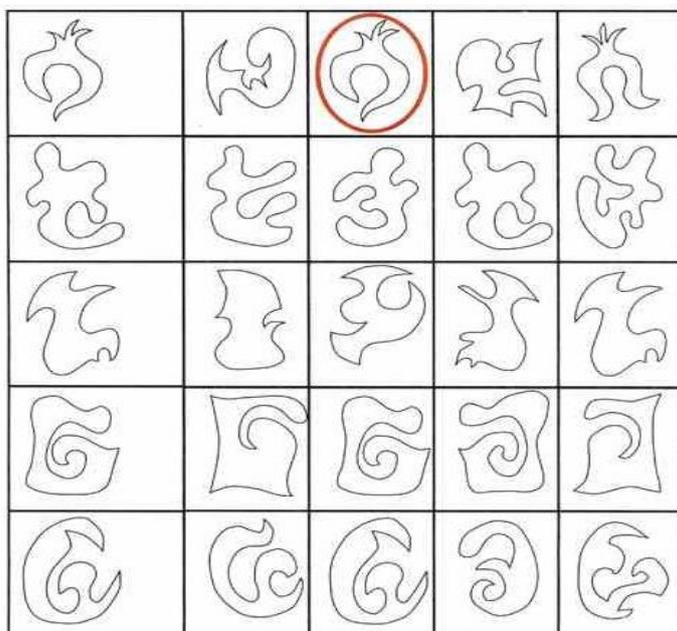


Рисунок 25

4. Для детей со средним уровнем сформированности мы подключаем упражнения на материале букв. Рассмотрю первую букву в каждом ряду, найду такую же и обведу ее карандашом как на образце (Рисунки 26а, 26б, 26в)



Рисунок 26а

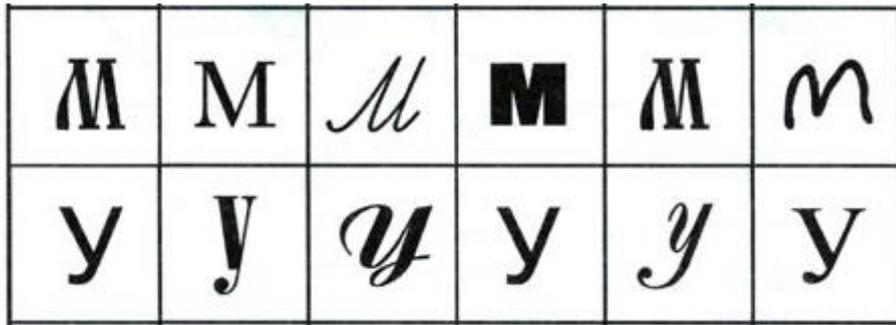


Рисунок 26б

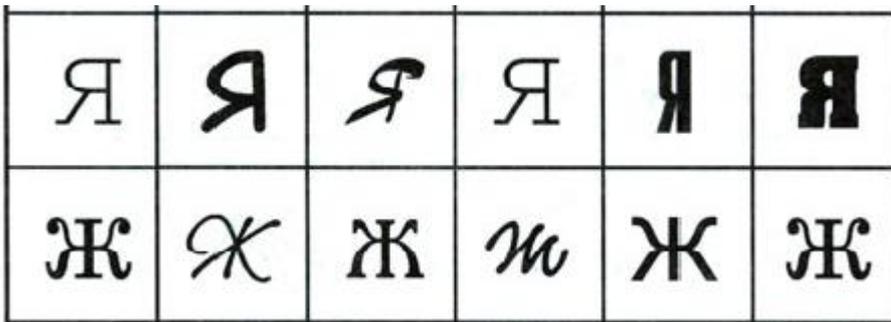


Рисунок 26в

Упражнения «Найди отличия» для детей со средним уровнем сформированности отличаются наличием более сложных для восприятия элементов, не ярко выраженных отличий в картинках.

5. Раскрась пары одинаковых предметов в красный цвет, разных – в синий (Рисунки 27,28,29)

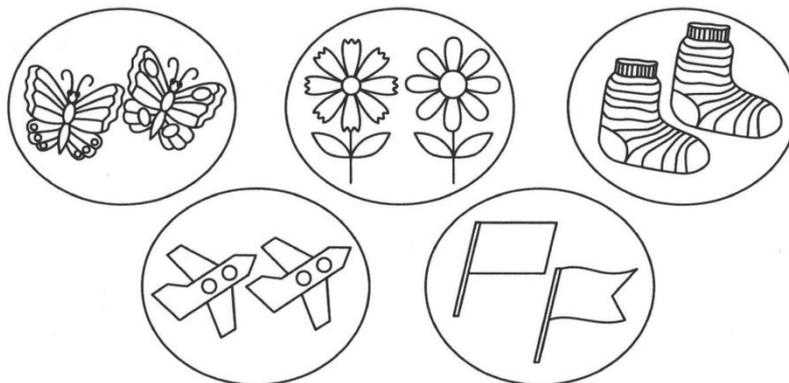


Рисунок 27



Рисунок 28

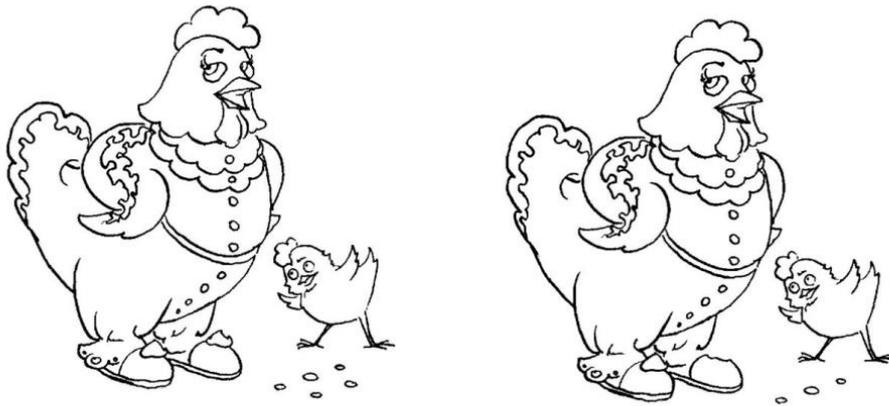


Рисунок 29

Упражнения «Дорисуй фигуру» для детей со средним уровнем сформированности отрабатываем на геометрических фигурах и на буквенном материале.

6. Дорисуй геометрические фигуры, назови их (Рисунок 30)



Рисунок 30

7. Дорисуй фигуру, как на образце (Рисунок 31):

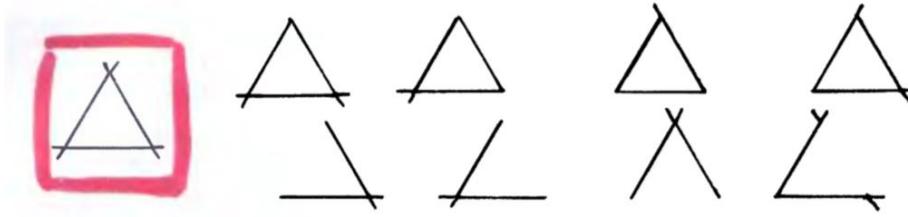


Рисунок 31

8. Дорисуй домики так, чтобы они все стали одинаковыми (Рисунок 32):

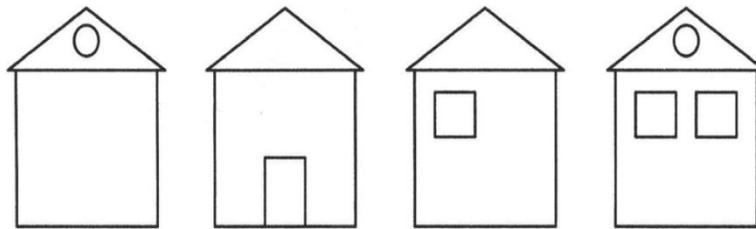


Рисунок 32

9. Допиши знакомые буквы, назови их (Рисунок 33):

Т А Ч С Ц У

У Г І Е Ш

Рисунок 33

Упражнения «Найди недостающий элемент» для детей со средним уровнем сформированности.

10. Какого элемента не хватает в каждой фигуре? Подбери и соедини (Рисунок 34а, 34б):

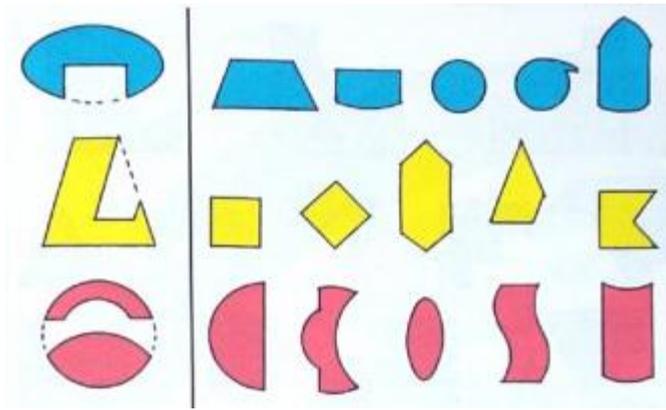


Рисунок 34а

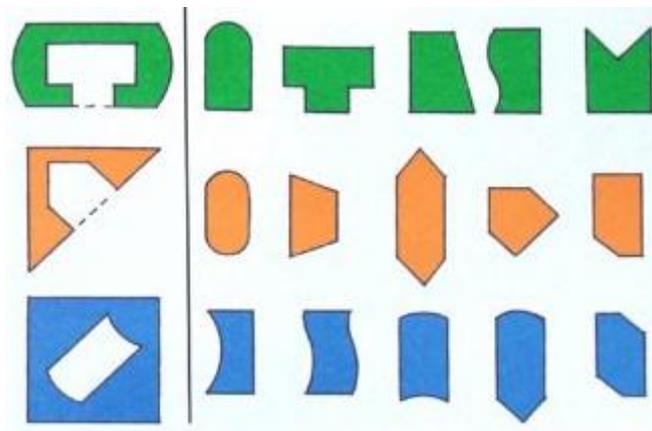


Рисунок 34б

11. Вставь символы в геометрические фигуры так, как они вставлены в верхней строке (Рисунок 35):

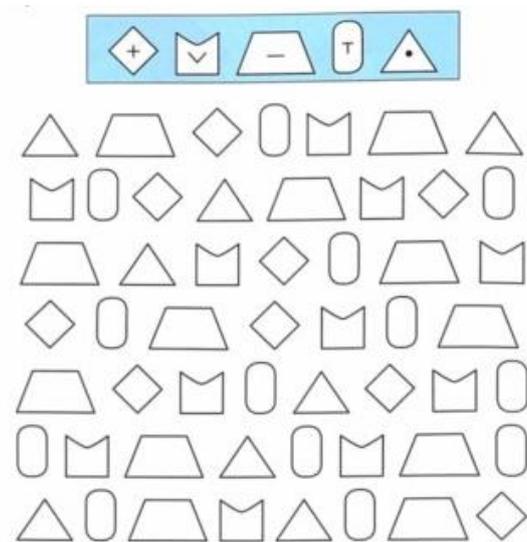


Рисунок 35

Для развития зрительного восприятия и зрительной памяти мы предлагаем использовать адаптированные игры: игра «Лото. Силуэты» и игра «Лото. Половинки». Для детей с нарушенным зрением мы адаптировали игры с помощью добавления контрастного фона и контрастной обводки деталей игры.

Описание игры «Лото. Силуэты». Игра лото с прозрачными карточками предназначена для развития умения соотносить предмет и его проекцию, выделять детали образа и формировать образ по силуэту. Игра состоит из карточек-подложек с цветными изображениями и необычными прозрачными карточками-теньями, которые представлены в разных вариантах одного изображения. Если это птицы, то они будут похожи по очертаниям, силуэту и т.д.

Ребенок должен соотнести карточку с силуэтом с картинкой и положить ее на картинку, убедившись, что карточка подходящая

Мы усилили контрастность фона для работы с подложкой и обвели контуры изображений. Прозрачные карточки-тени с силуэтами делаем ярче за счет обведения контура рисунка несмывающимся маркером. Сам ход игры при этом не изменен: ребенок должен соотнести карточку с силуэтом с картинкой и положить ее на картинку, убедившись, что карточка подходящая (Рисунок 36).



Рисунок 36 – Ход игры с адаптированным материалом

Игра «Лото. Половинки». Игра лото с прозрачными карточками обучает в ходе игры сопоставлять часть и целое, помогает разобраться в понятиях симметрии и асимметрии.

Игра состоит из карточек-подложек с цветными изображениями половинок предметов и прозрачными цветными карточками со вторыми половинками этих предметов, при том, что половинки могут быть как симметричными, так и нет.

Ребенок должен соотнести карточку-половинку с картинкой и положить ее на картинку, убедившись, что карточка подходящая.

Мы усилили контрастность фона для работы с подложкой и обвели контуры изображений. Прозрачные карточки-половинки мы сделали ярче за счет обведения контура рисунка несмывающимся маркером. Сам ход игры при этом не изменен: ребенок должен соотнести прозрачную карточку-половинку с изображением на подложке и положить ее на картинку, убедившись, что карточка подходящая (Рисунок 37).

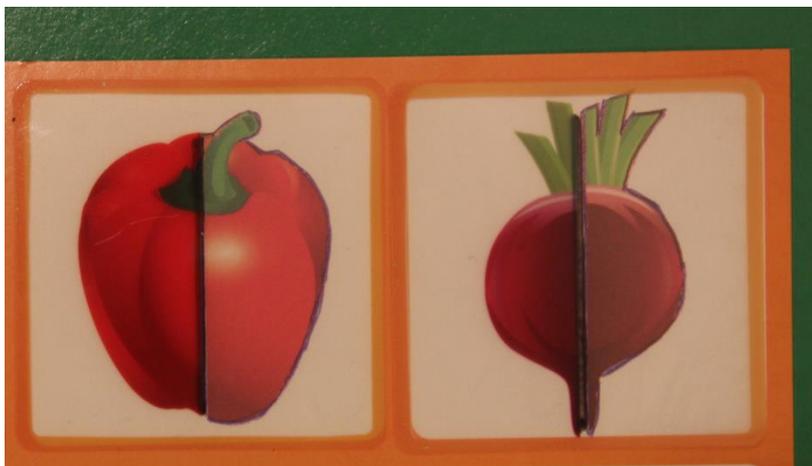


Рисунок 37 - Ход игры с адаптированным материалом

Из серии игр Лото мы предлагаем по описанному принципу адаптировать и использовать игры **«Лото. Линии и контуры»** и **«Лото. Орнаменты»** для развития фигурно-фонового различения. Игры

представлены в Приложении Д. Вся серия данных игр направлена на развитие внимания, мышления и речи.

6. Упражнения направленные на развитие зрительно - моторной координации:

- на проведение прямых, кривых и волнистых линий,
- «Пройди по дорожке»,
- «Обведи по пунктиру»,
- «Штриховка».

При организации работы по развитию зрительно - моторной координации важно, чтобы ребенок понял инструкцию выполнения задания и самостоятельно воспроизводил приобретенное умение. Поэтому важным этапом работы является стимулирование детей к проговариванию и объяснению правил действий.

Материал упражнений учитывает степень сформированности у детей данной зрительно - моторной координации следующим образом: ребенку с низким уровнем сформированности предлагаем более простые задания. Они производят линии, зигзаги и раскручивания-закручивания без ограничительных линий в пространстве листа. Их движения носят произвольный характер.

Упражнения для низкого уровня сформированности

Упражнения на «**Проведение линий**» включают:

- произвольное рисование на листе бумаги палочек, прямых и наклонных линий, волн со словесным сопровождением. Ребенок называет, какая это линия (кривая, волнистая, прямая).

- ребенок рисует овалы, круги, ставит точку посередине (сверху, справа, снизу, слева);

- раскручивает спираль вправо и влево (просим вести руку плавно, проводить безотрывные линии) (Рисунок 38):

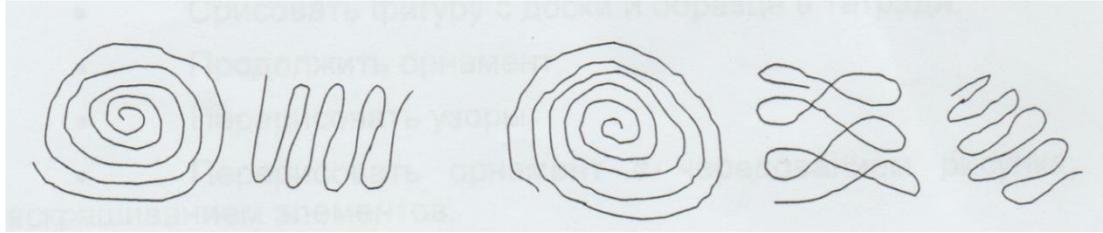


Рисунок 38 - Раскручивание спиралей и зигзагов

- соединяет точку со звездочкой;
- соединяет точку со звездочкой так, чтобы линии не пересекались (планирование деятельности);

Упражнение **«Пройди по дорожке»** для детей с низким уровнем сформированности зрительно – моторной координации представлены ниже. Для данной группы детей мы предлагаем широкие дорожки.

1. Пройди по дорожкам в направлении стрелки, старайся не задевать границ дорожки (Рисунок 39):

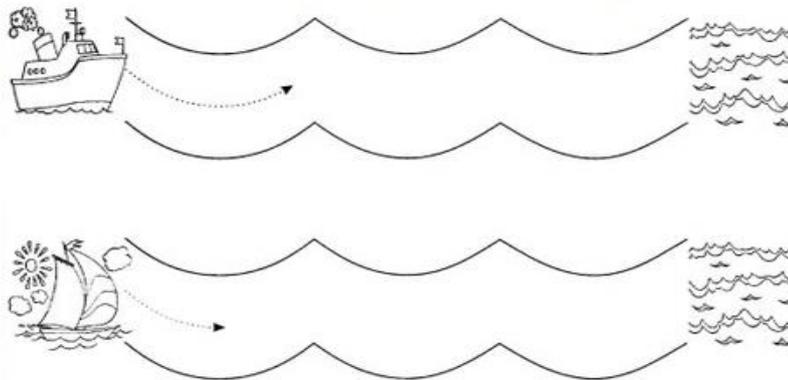


Рисунок – 39

2. Пройди по дорожкам в направлении от бабочки к цветочку, от курочки к цыплёнку, старайся не задевать границ дорожки (Рисунок 40а, 40б)

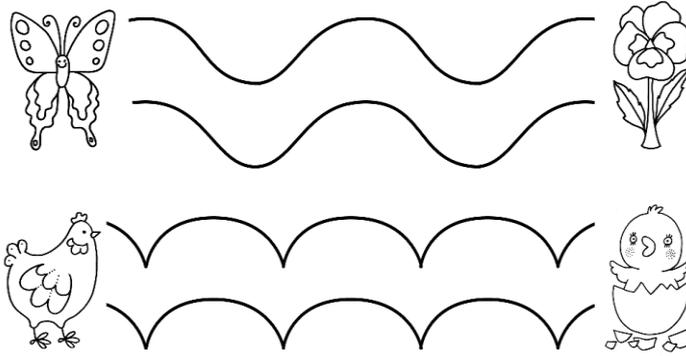


Рисунок - 40а

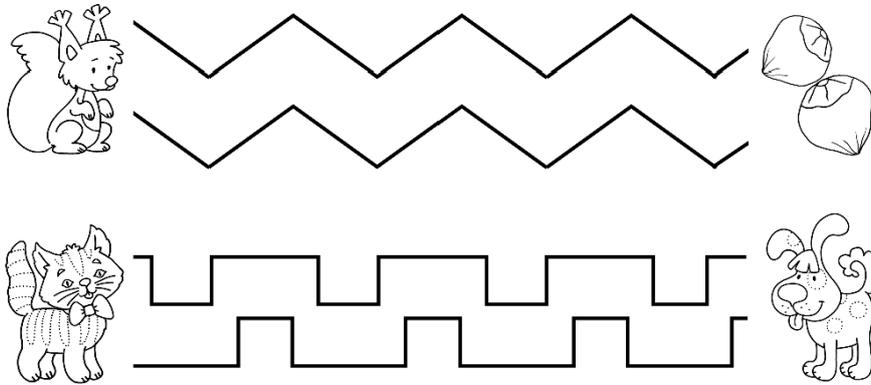


Рисунок – 40б

Детям с низким уровнем сформированности данной функции мы предлагаем подойти плавно к навыку обведения предметов по пунктиру. Вместо выполнения упражнения «**Обведи по пунктиру**» мы предлагаем использовать начать с работы с трафаретами. Рисование с использованием трафаретов учит детей формообразующим движениям при изображении. Также можно предлагать детям рисование в трафарете с закрытыми глазами.

1. Упражнение на развитие формообразующих движений с применением трафарета с опорой на зрительный контроль и с закрытыми глазами. Упражнение: «Намотай нитки в клубок» (Рисунок 41):



Рисунок 41

2. Упражнение: «Рисование округлых предметов по трафаретам». Используем трафареты цветных воздушных шаров, цветов, мячей, овощей фруктов.

Инструкция: повтори за мной (Рисунок 42)

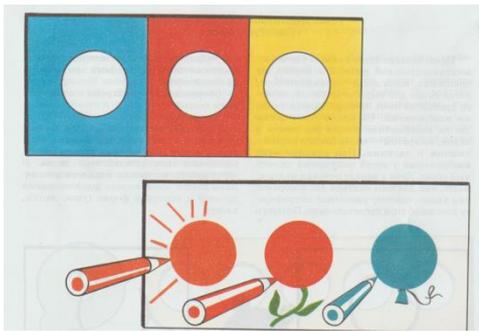


Рисунок 42

3. Рисование предметов разной величины также производится после наглядного исполнения задания самим педагогом (Рисунок 43а, 43б):

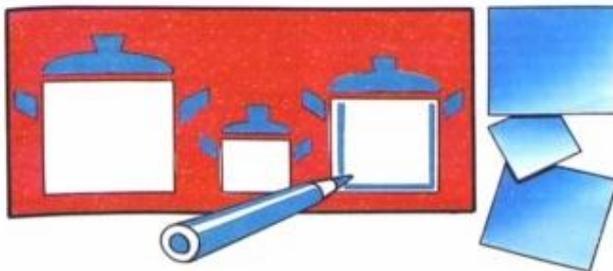


Рисунок 43а

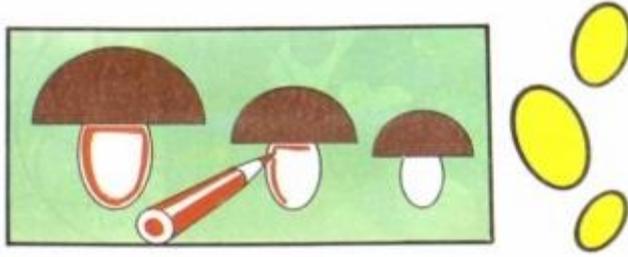


Рисунок 43б

4. Рисование веток и листьев деревьев с использованием различных трафаретов с изображением листьев и различных пород деревьев. Дети обводят по контуру или трафарету листья, а следующим этапом разукрашивают их в разные цвета, составляют из них узоры, называя к каким деревьям относятся листики: (Рисунок 44а, 44б)

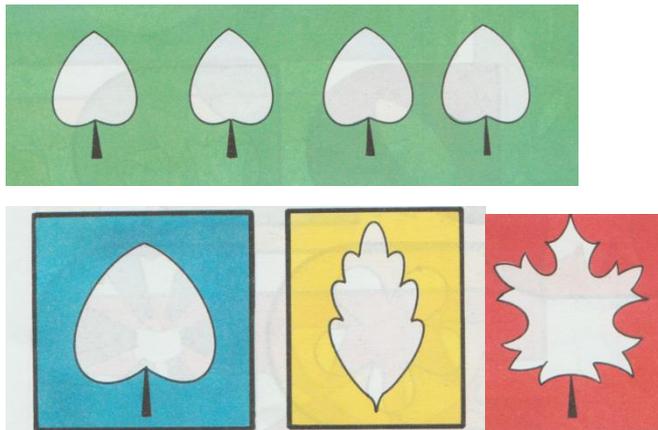


Рисунок 44а

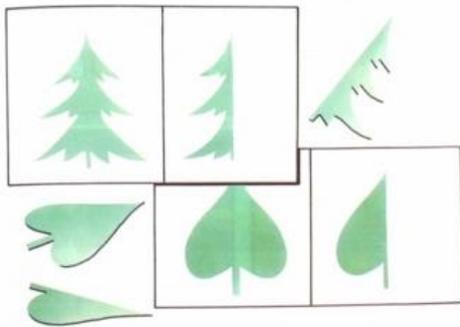


Рисунок 44б - Обводка по краям трафарета

В трафаретах дети могут также штриховать, разукрашивать с помощью красок, вписывать различные фигуры и предметы. Более подробно работа с трафаретами описана в пособии Л.И. Плаксиной «Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения».

Упражнение **«Штриховка»** для детей с низким уровнем сформированности зрительно – моторной координации рекомендуем начинать со штрихов в направлении удобном движению руки ребенка (сверху вниз и снизу вверх) учитывая сформированность моторики руки, с постепенным нарастанием сложности. Сначала на простых фигурах с указанием направления штриховки.

5. Заштрихуй рисунок в направлении стрелочек по образцу, скажи, что изображено на рисунке (Рисунок 45а, 45б)

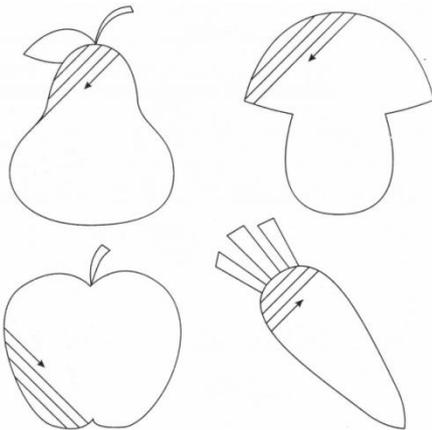


Рисунок 45а

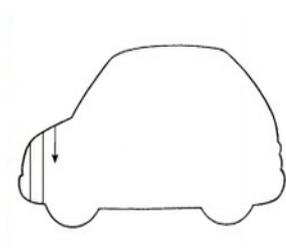


Рисунок 45б

Затем, после освоения данных навыков, ребенок переходит к заданиям для среднего уровня сформированности зрительно-моторной координации.

Упражнения для среднего уровня сформированности

Детям со средним уровнем сформированности зрительно-моторной координации мы предлагаем начать с упражнений **«Пройди по дорожке»**. Для данной группы детей мы предлагаем узкие дорожки.

1. Соедини предметы левого и правого ряда непрерывными линиями слева направо. Назови, какая это линия? (Рисунок 46а, 46б, 46в).

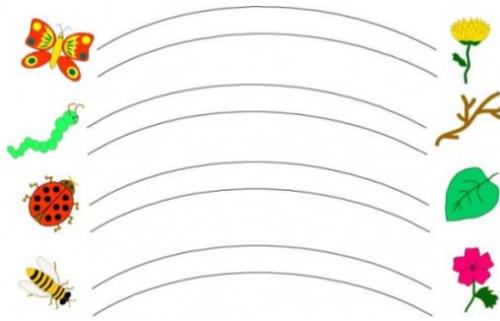


Рисунок 46 а

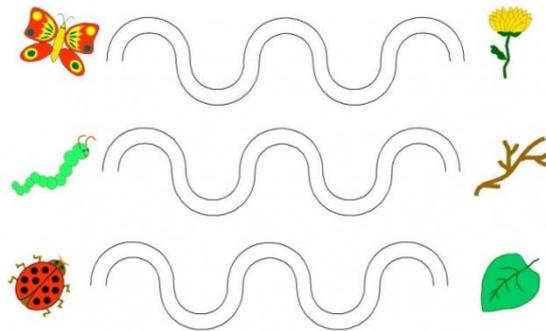


Рисунок 46б

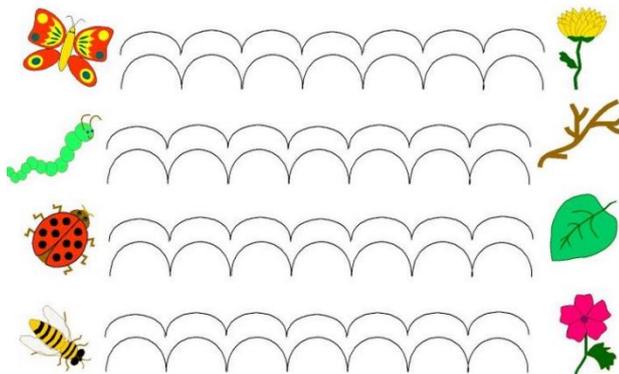


Рисунок 46в

2. Пройди по узкой дорожке слева направо (Рисунок 47)

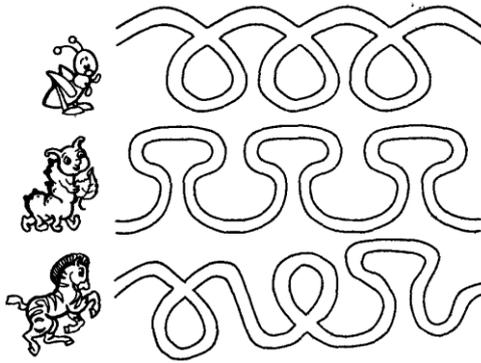


Рисунок 47

Упражнение «**Обведение по пунктиру**» мы предлагаем выполнять в разных направлениях. Ребенок выполняет задание строго по пунктирной линии, в ограничивающих движение стимульных линиях, двигаясь строго от точки к точке.

3. Проведи волнистую линию по стрелке (Рисунок 48).

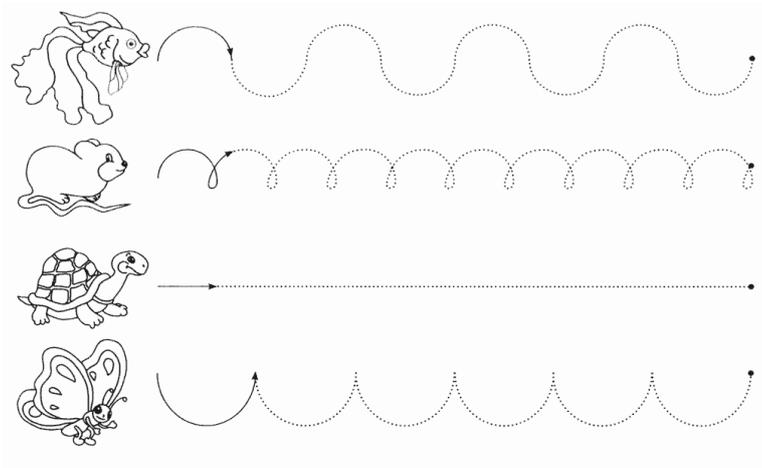


Рисунок 48

4. Соедини предметы верхнего и нижнего ряда непрерывными линиями сверху вниз / снизу вверх (Рисунок 49).

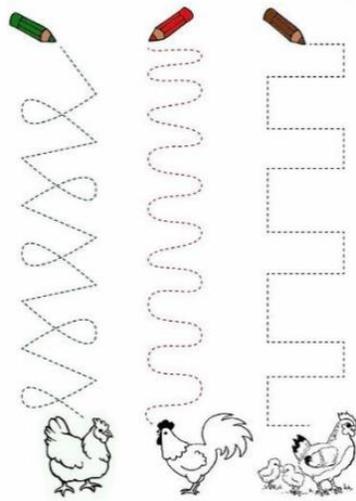


Рисунок 49

5. Обведи рисунок, не отрывая карандаша от бумаги (Рисунок 50).

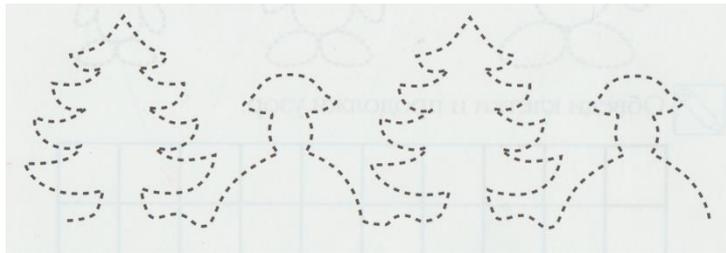


Рисунок 50

6. Нарисуй домики по образцу, следуя по пунктирным линиям, не крути лист (Рисунок 51).



Рисунок 51

7. Обведи рисунок по пунктиру, Расскажи, что нарисовано на картинке (Рисунок 52).



Рисунок 52

8. Дорисуй клубочки, с которыми играет котенок. Старайся не отрывать карандаш от бумаги (Рисунок 53).

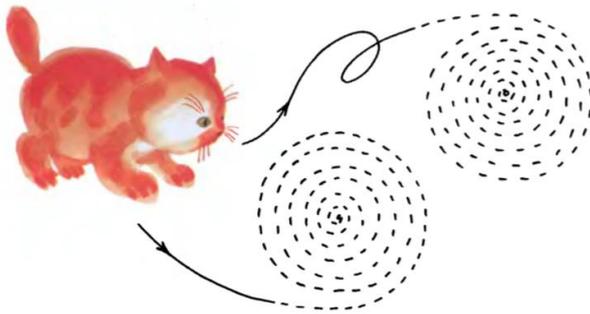


Рисунок 53

9. Нарисуй внутри большого круга уменьшающиеся круги, а вокруг маленького – увеличивающиеся (Рисунок 54).



Рисунок 54

Упражнения «Штриховка» для детей со средним уровнем сформированности зрительно - моторной координации.

1. Заштрихуй геометрические фигуры и назови их (Рисунок 55):

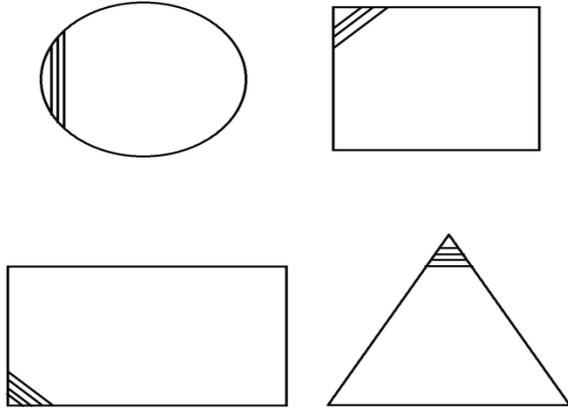


Рисунок 55

2. Заштрихуй картинки в указанном направлении. Назови, что ты заштриховал (Рисунок 56):

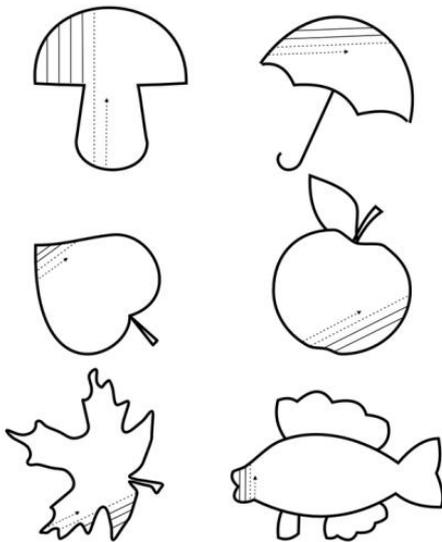


Рисунок 56

3. Заштрихуй и обведи по пунктиру мячи (Рисунок 57):

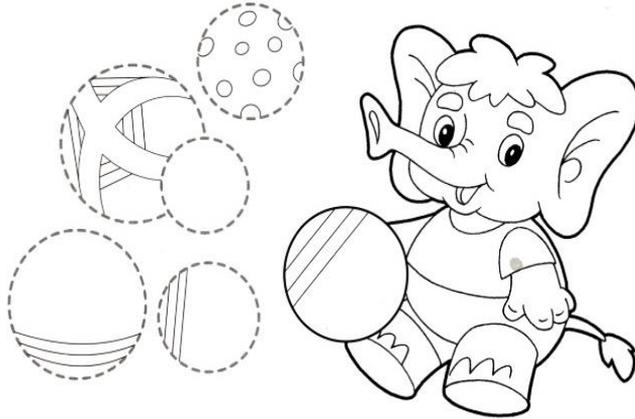


Рисунок 57

7. Упражнения, направленные на развитие фигурно - фонового различения включают следующие упражнения:

- «Картинки с наложенным изображением»,
- «Наложение букв»,
- «Картинки с зашумленным изображением»,
- «Лабиринты-путанки» (следящая функция глаза).

Материал всех упражнений учитывает степень сформированности у детей данной функции следующим образом: ребенку с низким уровнем сформированности функции предлагаем материал в более доступном выполнении. Например, в упражнении «Картинки с наложенным изображением», материал предоставляется в следующей последовательности: сначала предлагаем рассмотреть два изображения на одном листе, затем они частично наложены друг на друга, и на последнем этапе – целиком. Мы предлагаем это для наглядности, возможности понять процесс и механизм наложения одной картинке на другую. Далее можно использовать картинки с наложением нескольких изображений.

1. Рассмотрите, кто изображен на картинке, назовите (Рисунок 58а)

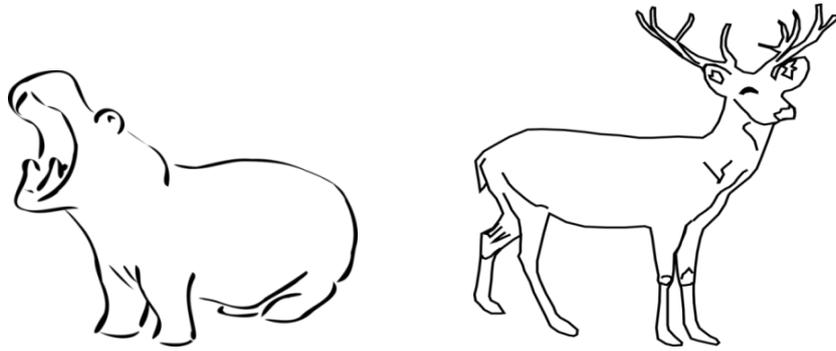


Рисунок 58а

2. Рассмотрите, кто изображен на картинке, назовите (Рисунок 58б)

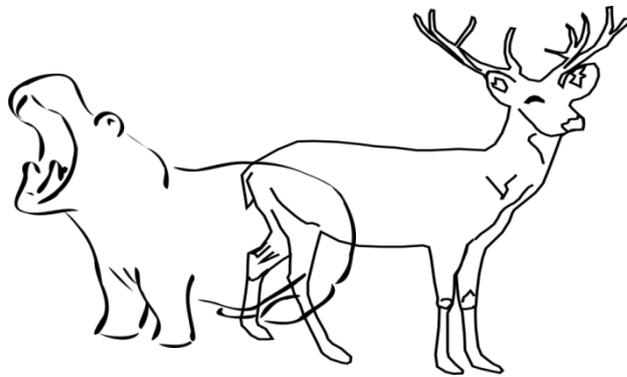


Рисунок 58б

3. Рассмотрите, кто изображен на картинке, назовите (Рисунок 58в)

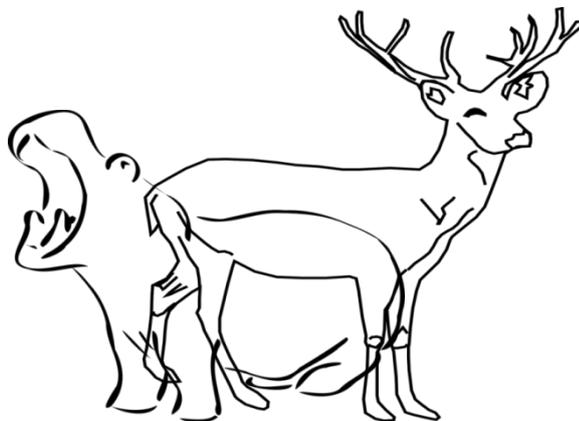


Рисунок 58в

4. Рассмотрй последовательно кто изображен на картинках
(Рисунок 59 а,б,в,г)

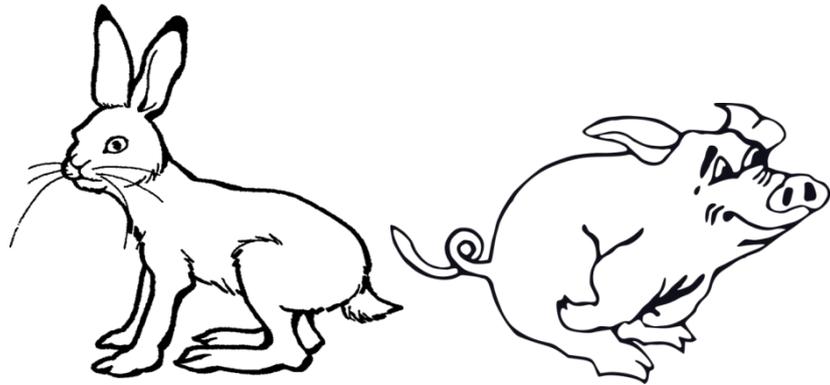


Рисунок 59а

5. Рассмотрй последовательно картинкй, что изменилось? (Рисункй
59б, 59в)

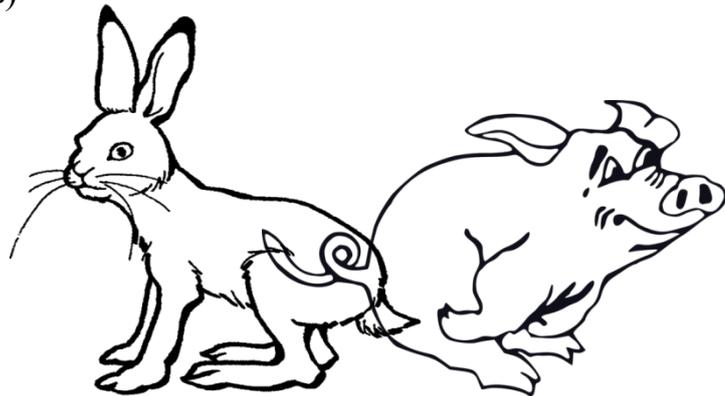


Рисунок 59б

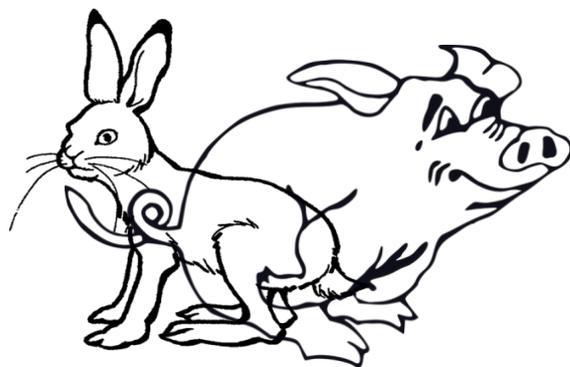


Рисунок 59в

6. Рассмотрни рисунок, кто здесь изображен? (Рисунок 59г)

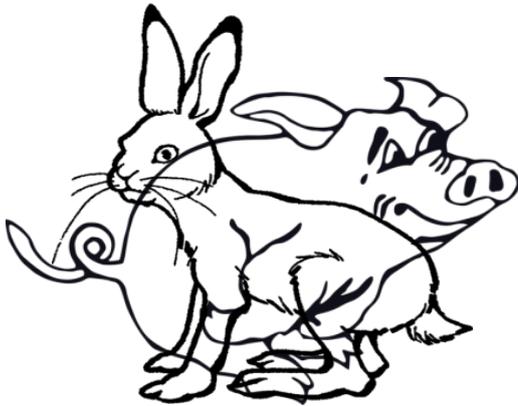


Рисунок 59г

Ребенку со средним уровнем сформированности функции фонового различия предлагаем сразу картинку с наложением 2-3 фигур сначала разного цвета, затем с большим одного цвета и с большим количеством предметов.

1. Рассмотрни картинку, назови, какие предметы ты на ней видишь, раскрась те предметы, которые можно съесть (Рисунок 60)

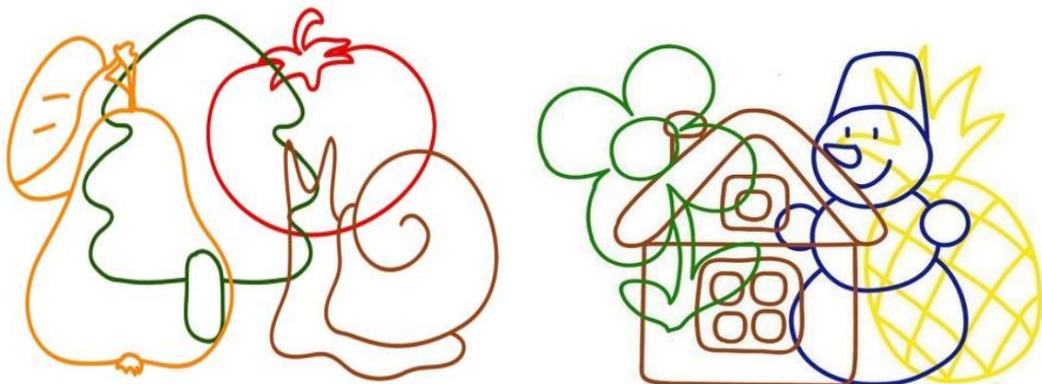


Рисунок 60

2. Рассмотрни картинку, что на ней нарисовано? На какие группы можно разделить эти предметы? (Рисунок 61)

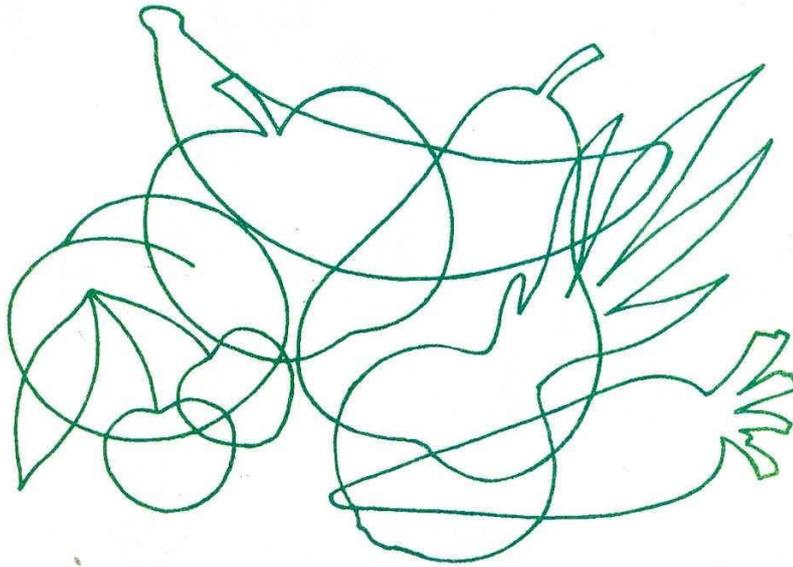


Рисунок 61

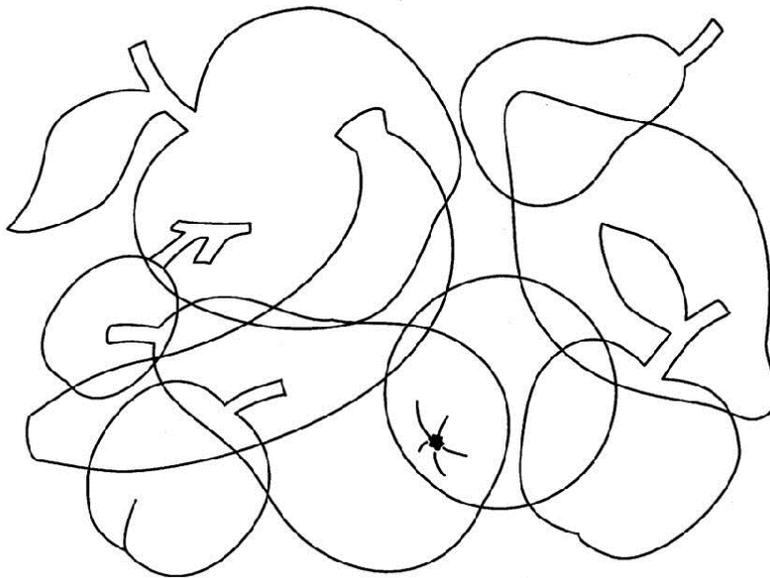


Рисунок 62

3. Найди на рисунке домашних/диких животных и соедини их линиями с их изображениями в нижнем ряду (Рисунок 63)

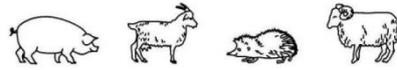
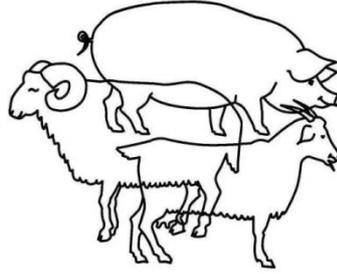
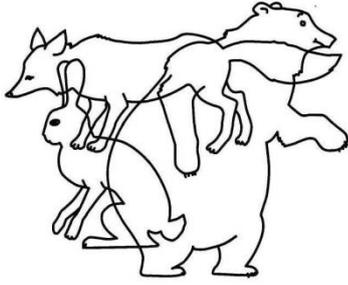


Рисунок 63

4. Сосчитай, сколько на рисунке ты видишь квадратов, кругов и треугольников? (Рисунок 64)

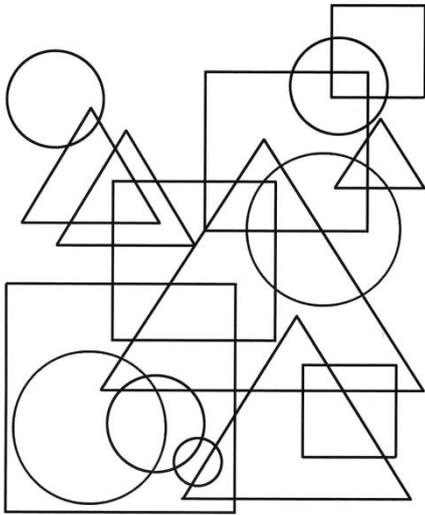


Рисунок 64

Для детей со средним уровнем сформированности фонового различия мы предлагаем задания с наложенными буквами (Рисунок 65а, 65б)



Рисунок 65а



Рисунок 65б

Ребенку с низким уровнем сформированности функции фонового различия предлагаем материал «**Картинки с зашумленным изображением**» в более доступной (различимой) форме.

1. Посмотри на картинку, расскажи, что ты видишь? (Рисунок 66а,б,в)

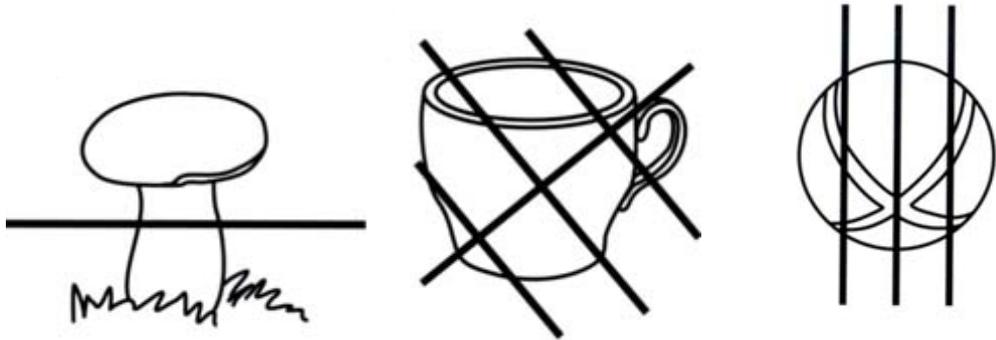


Рисунок 66а

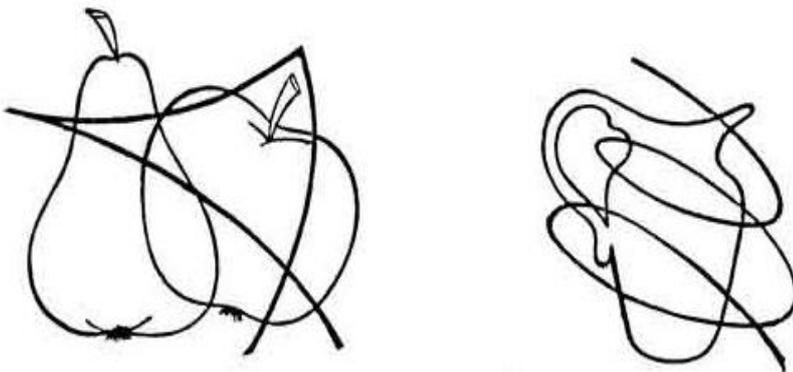


Рисунок 66б



Рисунок 66в

Ребенку со средним уровнем сформированности функции предлагаем материал «**Картинки с зашумленным изображением**» в усложненной (менее различимой) версии.

2. Посмотри на картинку, расскажи, что ты видишь? (Рисунок 67а,б,в)

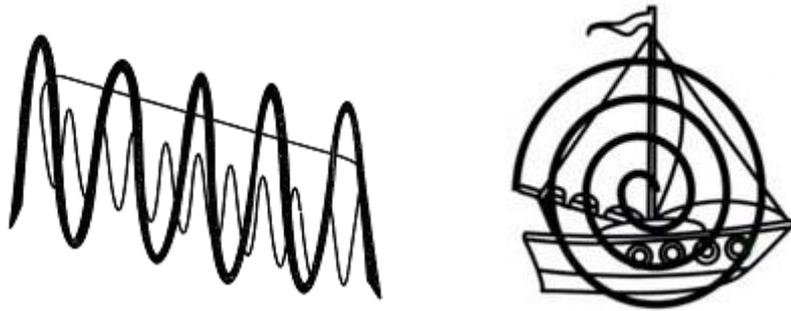


Рисунок 67а

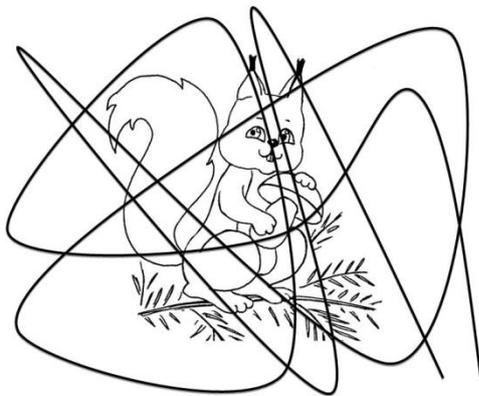


Рисунок 67

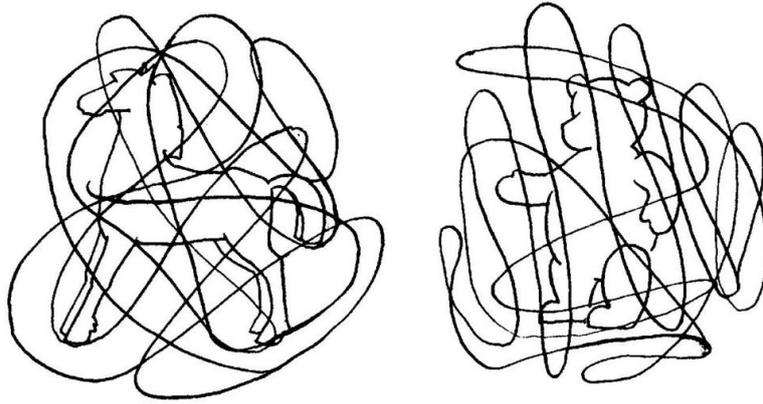


Рисунок 67в

3. Посмотри на картинку, какие буквы ты видишь? (Рисунок 68)

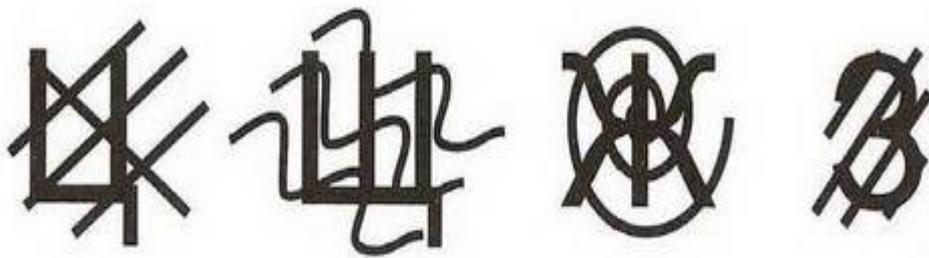


Рисунок 68

Материал упражнений «лабиринты-путанки» построен с учетом степени сформированности у детей данной функции следующим образом: ребенку с низким уровнем сформированности фигурно-фонového различия предлагаем материал в более доступном виде. Лабиринты с подсказкой за счет разности типа соединяющих линий (пунктирная, толстая, тонкая) и за счет количества дорожек, их конфигурации и запутанности.

1. Соедини взглядом предметы верхнего ряда с аналогичными предметами в нижнем ряду (Рисунок 69)

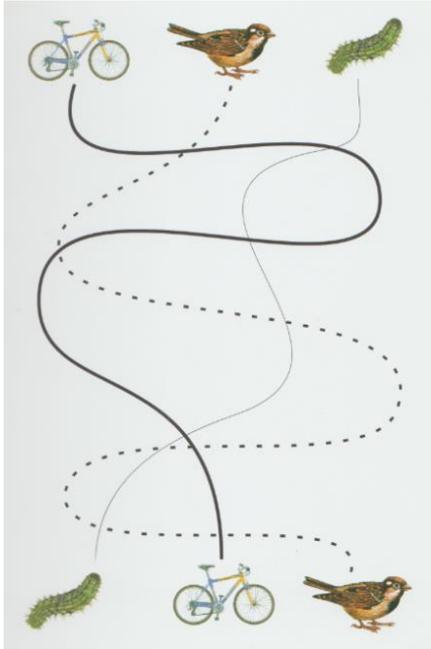


Рисунок 69

2. Соедини карандашом животных с буквами, на которые они начинаются (Рисунок 70)

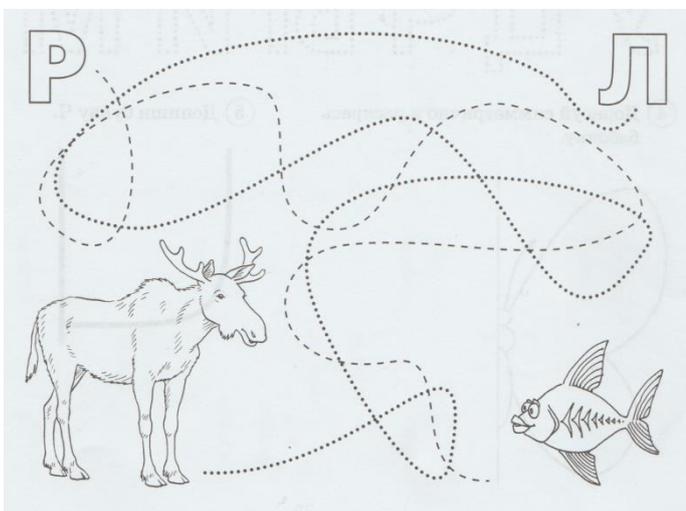


Рисунок 70

Детям со средним уровнем сформированности фигурно-фонового различия предлагаем материал со сложными лабиринтами (без подсказки).

3. Помоги зайке добежать до морковки (Рисунок 71).

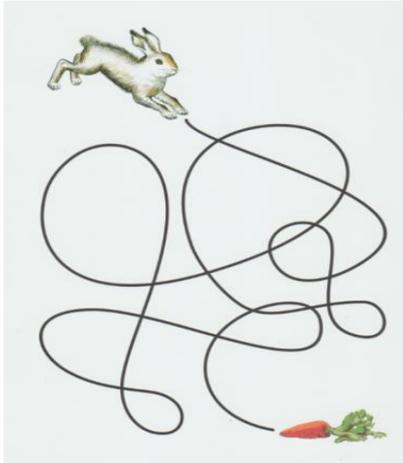


Рисунок 71

8. Задания, направленные на сформированность зрительно-пространственных представлений:

- «Дорисуй фигуру»
- «Копирование образца по точкам»
- «Графический диктант»
- «Узнавание букв и цифр, схожих по написанию»
- «Дифференциация величины»

Материал упражнений **«Дорисуй фигуру»** построен с учетом степени сформированности у детей функции пространственных отношений следующим образом: ребенку с низким уровнем сформированности предлагаем материал в более доступном виде.

1. Дорисуй и раскрась картинку справа, кто получился?
(Рисунок 72а,б)

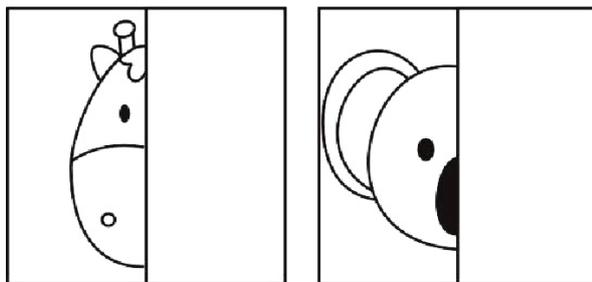


Рисунок 72а

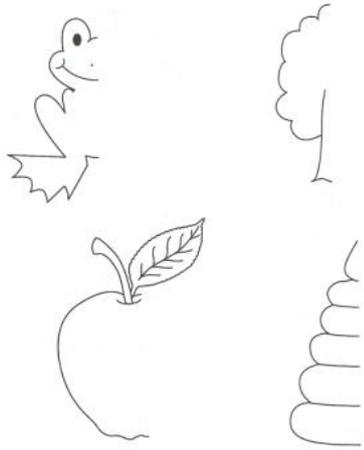


Рисунок 72б

Детям со средним уровнем сформированности предлагаем материал в усложненном варианте.

2. Дорисуй и раскрась картинку слева, кто получился? (Рисунок 73)

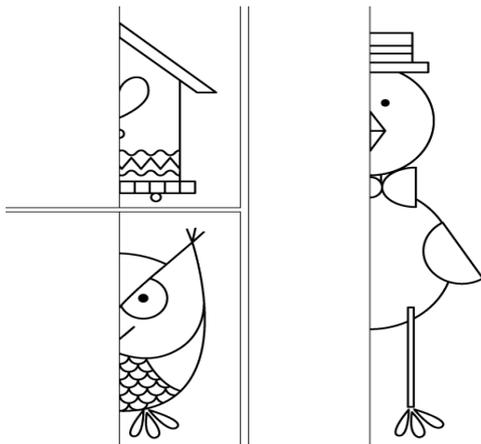


Рисунок 73

3. Дорисуй домики так, чтобы они были одинаковыми (Рисунок 74)

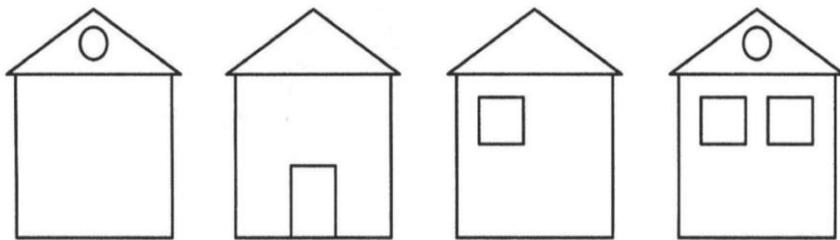


Рисунок 74

Материал упражнений **«Копирование образца по точкам»** предлагаем строить с учетом степени сформированности у детей пространственных соотношений. Для детей с низким уровнем сформированности предлагаем упражнения в облегченном виде.

1. Повтори фигуру по образцу соединяя по точкам (Рисунок 75а,б)

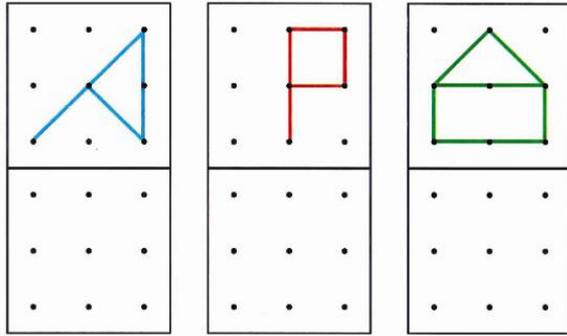


Рисунок 75а

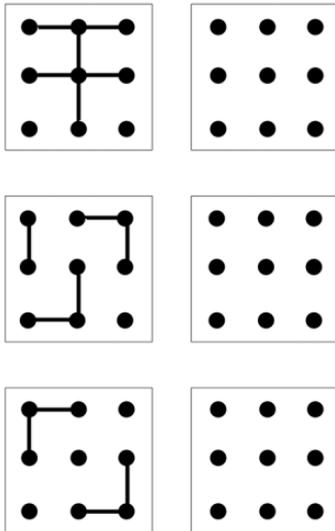


Рисунок 75б

Детям со средним уровнем сформированности усложняем задания.

2. Повтори фигуру по образцу соединяя по точкам (Рисунок 76а,б)

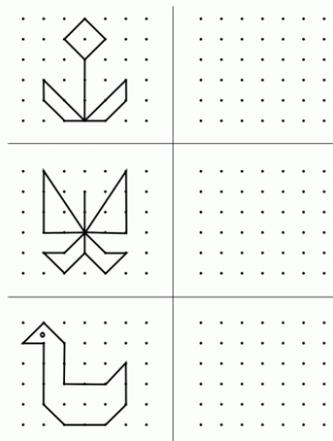


Рисунок 76а

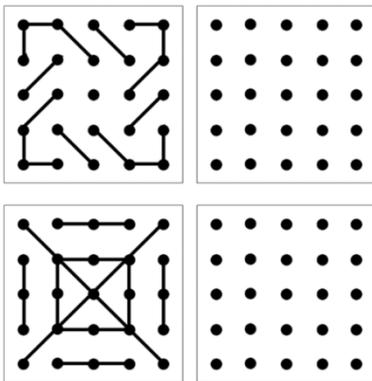


Рисунок 76б

Материал упражнений «Графический диктант» также построен с учетом уровня сформированности пространственных отношений. Детям с низким уровнем предлагаем выполнять задания по образцу несложного геометрического рисунка. (Рисунок 77а,б,в)

1. Продолжи ряд по образцу

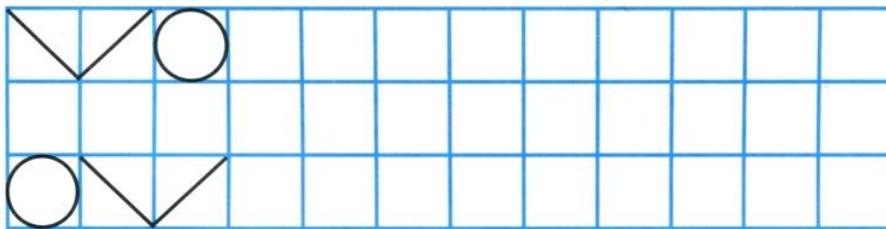


Рисунок 77а

2. Продолжи рисунок по образцу (Рисунок 77б)

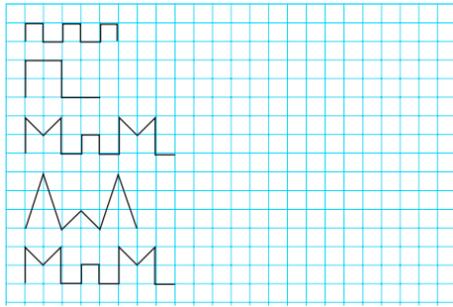


Рисунок 77б

3. Скопируй рисунок по образцу (Рисунок 77в)

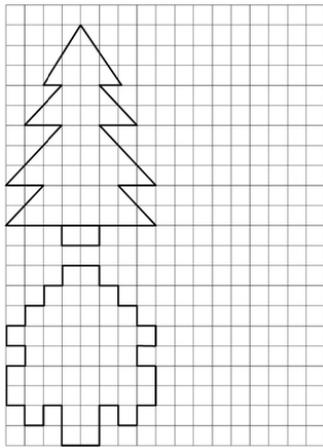


Рисунок 77в

Детям со средним уровнем сформированности предлагаем выполнять задания по образцу более сложного геометрического рисунка.

4. Продолжи рисунок по образцу (Рисунок 78а,б,в)

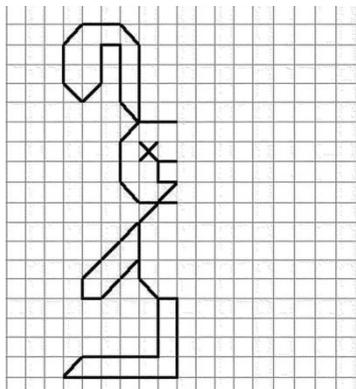


Рисунок 78а

5. Скопируй рисунок по образцу (Рисунок 78б)

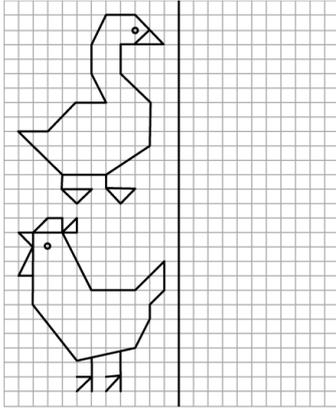


Рисунок 78б

6. Продолжи ряд (Рисунок 78в)

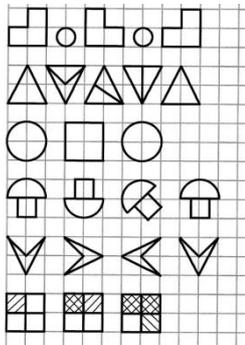


Рисунок 78в

Следующим этапом упражнение выполняется под диктовку по инструкции с указанием последовательности действий, числа клеточек и их направлений (влево, вправо, вверх, вниз), ребенок выполняет работу на слух, а затем сравнивает методом наложения свое изображение с образцом. Графические диктанты желательно дополнять загадками, скороговорками и чистоговорками.

Следующее упражнение **«Узнавание букв и цифр, схожих по написанию»** предлагаем детям, которые изучали буквы и цифры.

1. Обведи кружком только правильные буквы, неправильные буквы зачеркни (Рисунок 79а,б)

Д У Ж Э Г Щ

Э В Я Л Ё Р

Рисунок 79а

Ч С Р А Ю Р

Рисунок 79б

2. Обведи по пунктиру только правильные цифры, неправильные цифры зачеркни (Рисунок 80а,б)

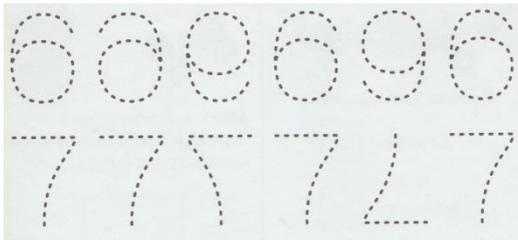


Рисунок 80а

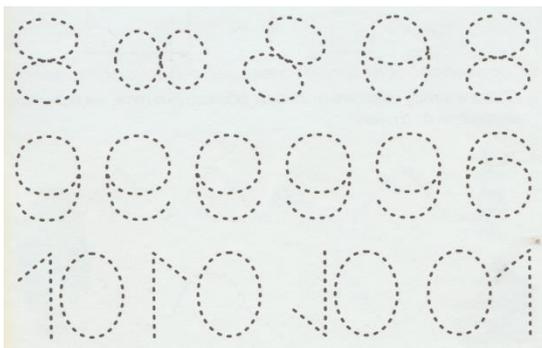


Рисунок 80б

Упражнение «Дифференциация величины предметов» для детей с низким уровнем сформированности предлагаем выполнять со зрительной опорой.

1. Загони машину в подходящий ей по размеру гараж (Рисунок 81)

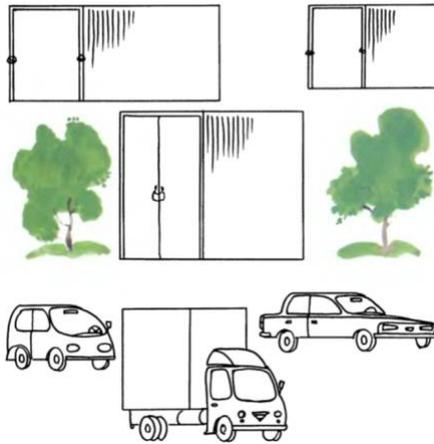


Рисунок 81

Упражнение **«Дифференциация величины предметов»** для детей со средним уровнем сформированности предлагаем выполнять со зрительной опорой.

2. Проставь цифры возле каждого животного в порядке увеличения их размеров, начни с самого маленького, назови животных (Рисунок 82).

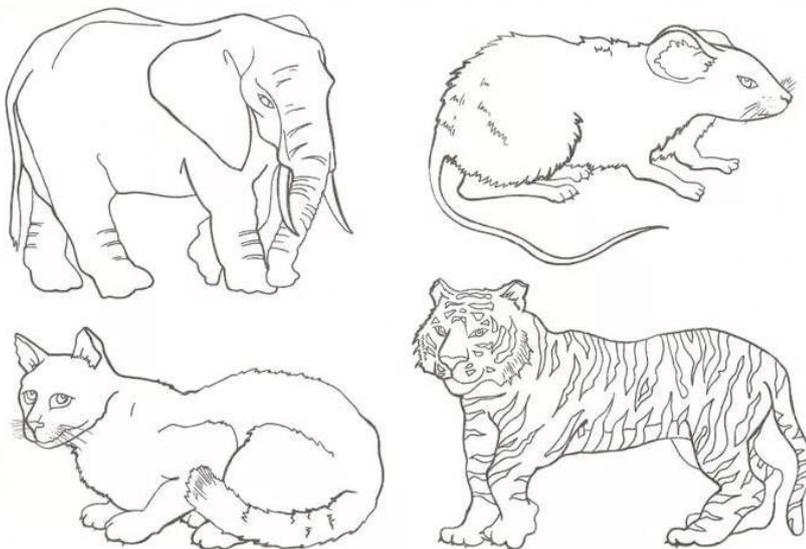


Рисунок 82

В составленных методических рекомендациях, при подборе дидактического материала, мы использовали картинный материал из пособий

Л.И. Плаксиной, Т.А. Ткаченко, И.К. Боровской, И.В. Ковалец, Е.В. Мазановой, Г.В. Никулиной, А.В. Потёмкиной, Л.В. Фомичевой, О.И. Крупенчук, Т.В. Астаховой, Г.В. Чиркиной, М.Н. Русецкой, И.А. Смирновой, О.С. Гомзяк, О.С. Жуковой, Т.А. Воробьёвой, Т.В. Гузенко, Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой, а также игры серии «Айрис. Лото».

Выводы по второй главе

1. Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ «Детский сад № 220» и МБДОУ «Детский сад № 59» г. Красноярска комбинированного вида города Красноярска, осуществляющего свою деятельность по Образовательной программе и адаптированной образовательной программе для детей с тяжелыми нарушениями речи. В группах находятся дети с тяжелыми нарушениями речи, имеющие заключение психолого-медико-педагогической комиссии. Для констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 24 детей возраста 5-6 лет, из них с ОНР III уровня с сохранным зрением 12 человек и с ОНР III уровня с нарушенным зрением 12 человек.

2. Для проведения констатирующего эксперимента нашего исследования использована методика оценки уровня развития зрительного восприятия М.М. Безруких. Методика направлена на исследование готовности ребенка к школьному обучению, на прогнозирование трудностей обучения, на определение специфических и индивидуальных мер коррекции до школы.

Методика адаптирована с учетом нарушения зрения в одной из экспериментальных групп.

Самостоятельно разработаны критерии, балльная шкала оценивания и протоколы обследования.

3. Методика обследования включает в себя 3 блока, состоящих из 2-4 заданий:

Блок I. Оценка зрительно - моторной координации.

Блок II. Оценка фигурно-фонového различения и постоянства очертаний.

Блок III. Зрительно – пространственные представления.

4. Проведен количественный и качественный анализ результатов в каждой группе и сравнительный анализ результатов двух экспериментальных групп.

5. Сделаны следующие выводы:

– у детей с ОНР III уровня с сохранным и нарушенным зрением навык письма сформирован не одинаково: отличается количественно и характером нарушений;

– дети с ОНР III уровня с сохранным зрением в меньшей степени имеют несформированность функций, предшествующих формированию навыка письма, следовательно, но также нуждаются в методических рекомендациях

6. Исходя из представленных выводов, составлены дифференцированные методические рекомендации по формированию зрительно-пространственных представлений, развитию зрительного восприятия (восприятия размера и формы), зрительно-моторной координации и фигурно-фонового различения, развитию пальцевого праксиса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что у большинства детей с ОНР III уровня с сохранным и нарушенным зрением отмечается недоразвитие или несформированность пространственных представлений, зрительно-моторных координаций, прослеживающей функции глаза, нервной регуляции движений. Сформированность данных функций является предпосылкой к формированию навыка письма.

К категории детей с ОНР относятся дошкольники с различными речевыми патологиями. Однако на современном этапе недостаточно проработан вопрос о дифференцированном подходе к формированию предпосылок письма у детей с ОНР III уровня с сохранным и нарушенным зрением. Обращение к теме исследования обусловлено ее сегодняшней актуальностью как в связи с недостаточностью научно-теоретической и научно-методической базы подготовки детей к письму с нарушенным зрением, так и с увеличением количества детей с ОНР III уровня.

Настоящее исследование было направлено на обследование сформированности предпосылок навыка письма детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с сохранным и нарушенным зрением.

По результатам проведенного анализа литературных источников по теме исследования был составлен диагностический комплекс и проведен констатирующий эксперимент, в котором участвовали две экспериментальные группы детей 5–6 лет с ОНР III уровня с сохранным и нарушенным зрением. Дети с нарушенным зрением продемонстрировали сформированность предпосылок навыка письма предпочтительно на среднем и низком уровне. Дети с сохранным зрением продемонстрировали высокий и средний уровни сформированности предпосылок навыка письма, но показали

необходимость доформирования навыков фигурно-фонového различения и правильного захвата пишущего инструмента.

Обе группы детей в разной степени испытывают затруднения в формировании навыка письма и нуждаются в коррекционном воздействии. Особенностями несформированности предпосылок навыка письма были следующие ошибки выполнения заданий:

- не могли провести линию по заданному пунктиру без отрыва,
- выходили за границы стимулирующих линий и точек,
- обводили повторно, искажали линии обводки,
- не справлялись с заданиями на материале зашумленных и наложенных изображений,
- путали фигуру квадрата с ромбом, круга с овалом,
- ошибались в изображениях образца т.д.

По результатам проведенного эксперимента были разработаны дифференцированные методические рекомендации по формированию навыков являющихся предпосылками к обучению письму, подобраны некоторые игры и задания по развитию зрительно-моторной и зрительно-пространственной ориентации.

Таким образом, поставленные цели и задачи реализованы, гипотеза нашла свое подтверждение в данной работе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

3. Агаева, И.Б. Теория инклюзивного образования и практика его развития в Красноярском крае: коллективная монография / И.Б. Агаева, О.Л. Беляева, И.В. Дуда и др.; М-во образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева». - Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2016. - 300 с.
4. Агаева, И.Б. Педагогика детей с интеллектуальными нарушениями: хрестоматия / И.Б. Агаева, М.В. Вечер. - Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – 340с.
5. Агаркова, Н.Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников // Начальная школа / Н.Г. Агаркова М.: – 1999. - №4
6. Агаркова, Н.Г. Формирование графического навыка письма у младших школьников: учебное пособие / Н.Г. Агаркова. - М.; 2003. - 129 с.
7. Астахова, Т.В. Формирование графо-моторных навыков у младших школьников: пособие для педагогов нач. кл. и логопедов / Т.В. Астахова. – М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 192 с.
8. Ахутина, Т.В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Учеб. пособие для студ. учеб. заведений / Т.В. Ахутина , Н.М. Пылаева . – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 46с.
9. Ахутина, Т.В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Альбом / сост. Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 32с.
10. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / Т.В. Ахутина. - М.: - 2001.
11. Ахутина, Т.В. Нейропсихолог в школе. Пособия для педагогов школьных психологов и родителей. Индивидуальный подход к детям с

трудностями в обучения в условиях общего образования / Т.В. Ахутина, И.О. Комардина, Н.М. Пылаева – М.: В. Секачев, 2014. – 56с.

12. Безруких, М.М. Как писать буквы. Школа для дошкольника / М.М. Безруких, Т.Е. Хохлова, – М.: 1993. – 43с.

13. Безруких, М.М. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5 – 7,5 лет / М.М. Безруких, Л.В. Морозова // Школьный психолог. – 1999. - №25. С. 2-31.

14. Безруких, М.М. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму / М.М. Безруких, С.П. Ефимова - М.: Новая школа, 2004.- 81 с.

15. Бернштейн, Н. А. О ловкости и ее развитии / Научная литература – М.: Издательство «Физкультура и спорт», 1991.

16. Боровская, И.К. Развиваем пространственные представления у детей с особенностями психофизического развития: пособие для работы с детьми: в 2 ч. / И.К. Боровская, И.В. Ковалец – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – ч.1: для младшего и среднего дошкольного возраста. -35с.

17. Борякова, Н.Ю. Ступеньки развития. Учебно-методическое пособие / Н.Ю. Борякова. – М.: Гном-Пресс, 2000. – 64 с.

18. Брюховских, Л.А. Формирование предложных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография; КГПУ им. В.П. Астафьева.- Красноярск, 2015. – 196 с.

19. Вартапетова, Г.М. Коррекция нарушений письма у учащихся начальных классов с учетом латеральной организации сенсомоторных функций / Г.М. Вартапетова: Дис.... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 242 с.

20. Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2011(1) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. - Красноярск, 2011. – 280 с.

21. Визель, Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей школьного возраста: учеб. метод. пособие / Т.Г. Визель. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. - 127 с.
22. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер – М.: 1973. – 175 с.
23. Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для пед. вузов дефектолог. фак.: доп. М-вом образования и науки РФ / Л.С. Волкова – М.: ВЛАДОС, 2009. – 703 с.
24. Воробьева, Т.А. 50 уроков для подготовки руки к письму / Т.А. Воробьева, Т.В. Гузенко – СПб.: Издательский Дом «Литера», 2017. – 80 с.: ил. – (Серия «Уроки логопеда»)
25. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский – М.: Издательство «Национальное образование», 2016. - 368с.
26. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. Т. 1-3 / ЛС. Выготский – М.: 1983. – 368 с.
27. Габова, М.А. Технология развития пространственного мышления и графических умений у детей 6-7 лет: Практическое пособие / М.А. Габова. – М.: АРКТИ, 2008. – 136 с.
28. Гвоздев, А.Н. Избранные работы по орфографии и фонетике / А.Н. Гвоздев – М.: АПН РСФСР, 1963. – 284 с.
29. Гомзьяк, О.С. Я буду писать правильно. Альбом упражнений по предупреждению нарушений письма у детей подготовительной группы/ О.С. Гомзьяк. – М.: Изд-во ГНОМ, 2015. – 48с.
30. Гребенникова, И.А. Использование приемов Монтессори-педагогика в практической работе учителя-логопеда / И.А. Гребенникова // Логопедия. – 2014. – №3 (5). – С. 9–11.
31. Григорьева, Л.П. Психофизиологические исследования зрительных функций нормальновидящих и слабовидящих школьников / Л.П. Григорьева - М.: Педагогика, 1983. – 258 с.

32. Денискина, В.З. Совершенствование навыков ориентировки в пространстве учащихся старших классов школ для слепых и слабовидящих / В.З. Денискина – Уфа: БИПКРО, 1996. – 94 с.
33. Денискина, В.З. Особые образовательные потребности детей с нарушениями зрения / В.З. Денискина// Дефектология. – 2012. – № 6. – С. 17 – 24.
34. Диагностика, коррекция и развитие в системе специального образования: материалы региональной межвузовской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, магистров, студентов, специалистов. Красноярск, 26 апреля 2012 года. Вып. 12 / В. Н. Шурдукалов отв. ред.; ред. кол.; Красноярск гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 188 с.
35. Домагала, А. Типология нарушений графомоторики и ее использование в дифференциальной диагностике / Анэта Домагала, Уршуля Мирэцка // Дефектология. – 2015.- №6. – С. 57-63.
36. Дунаева, З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития / З.М. Дунаева – М.: Советский спорт, 2006. – 144 с.
37. Жукова, О.С. Игры со сказками. Сказочное лукошко / О.С. Жукова. – М.: АСТ; Спб.: Астрель – Спб, 2010. – 224 с.: ил.
38. Елецкая, О.В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени: Методическое пособие / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская, научн. ред. О.В. Заширинская. СПб.: Речь, 2006. – 96 с.
39. Елина, Н.В. Создание предпосылок грамотного письма // Начальная школа / Н.В. Елина. – 1995. - №6. – С. 16-20.
40. Ермаков, В.П. Что и как видят дети от рождения и до 10 лет с сохранным и нарушенным зрением. Диагностика, развитие и тренировка

зрения / В.П. Ермаков - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 143 с. – (Коррекционная педагогика).

41. Ермаков, В.П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В.П. Ермаков, Т.Г. Якунин – М.: ВЛАДОС, 1990. – 102 с.

42. Забазлай, Е.Н. Формирование полного образа зрительного восприятия у детей с нарушением зрения / Е.Н. Забазлай // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2011. – №1 (43). – С. 33-39.

43. Илюхина, В.А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме // Начальная школа / В.А. Илюхина. – 1999. - №8

44. Иншакова, О.Б. Отражение зрительно-пространственных трудностей в письме первоклассников / О.Б. Иншакова, А.Н. Кричевец, Т.В. Ахутина // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. – М.: Изд-во МСГИ, 2006. – С. 44 – 49.

45. Каше, Г.А. Обучение произношению и подготовка к обучению грамоте детей с недоразвитием речи / Г.А. Каше // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – С. 20 – 58.

46. Кинаш, Е.А. Подготовка к письму детей с отклонениями в развитии : метод. пособие для педагога / Е.А. Кинаш. – М.: ПАРАДИГМА, 2010. – 80 с. ил. – (Специальная коррекционная педагогика).

47. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить / М.М. Кольцова. – М.: «Сов. Россия», 1973.

48. Костючек, Н.С. Использование остаточного зрения учащимися первого класса школ слепых на уроках обучения грамоте / Н. С. Костючек // Коррекционная педагогика. – 2010. – № 5. – С. 37- 44.

49. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев - СПб.: 2003. – 330 с.

50. Крупенчук, О.И. Готовим руку к письму: Контур, линия, цвет / О.И. Крупенчук – СПб.: Издательский Дом «Литера», 2017. 32с.: ил. – (Серия «Уроки логопеда»)
51. Крупенчук, О.И. Готовим руку к письму: Рисуем по клеточкам / О.И. Крупенчук – СПб.: Издательский Дом «Литера», 2017. 32с.: ил. – (Серия «Уроки логопеда»)
52. Лалаева, Р.И. Нарушения письменной речи / Р.И. Лалаева - М.: 1989.
53. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина – М.: Владос, 2004. – 304 с.
54. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. - СПб.: СОЮЗ, 2007. - 160 с.
55. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева. – СПб: СОЮЗ, 2004. – 224 с.
56. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова – СПб.: СОЮЗ, 2003. – 224 с.
57. Левина, Р.Е. О генезисе нарушения письма у детей с общим недоразвитием речи / Р. Е. Левина // Логопедия сегодня. – 2009. – №3. – С. 48-97.
58. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: 1968. - С. 166-190.
59. Левина, Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р.Е. Левина. – М.: 1941.
60. Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина - М.: - 1961.

61. Левченко, И.Ю. Патопсихология. Теория и практика / И.Ю. Левченко – М.: Издательский центр "Академия", 2000. – 232 с.
62. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев - М.: 1973.
63. Липакова, В.И. Дидактическое пособие для диагностики состояния зрительно-пространственных функций у детей дошкольного и младшего школьного возраста / В.И. Липакова, Е.А. Логинова, Л.В. Лопатина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001.
64. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А.Г. Литвак; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена – 2010. – 271 с.
65. Луконина, Е.В. Определение готовности к овладению письмом слабовидящих детей с ОНР III уровня / Е.В. Луконина, Г.А. Проглядова // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ОВЗ: материалы XVI Всероссийской науч. практ. конф. Красноярск, 21 апреля 2017 г. / отв. ред. И. Ю. Жуковин; ред. кол.; Электрон. дан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – С. 46-49.
66. Луконина, Е.В. Исследование готовности к овладению письмом слабовидящих детей 6-7 лет с ОНР III уровня/ Е.В. Луконина, Г.А. Проглядова // Международный журнал «Инклюзивное образование» - 2017 // The Newman In Foreign Policy № 37 (81), июль 2017г. - С. 108-111.
67. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия – М.: АПН РСФСР, 1950. – 96 с.
68. Львов, М.Р. Основы обучения правописанию в начальной школе. Учебное пособие для слушателей ФПК и студентов начальных классов / под ред. М.В. Журжиной – М.: Просвещение, 1998.
69. Ляпидевский, С.С. Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С.С. Ляпидевского. - М.: 1969. - С. 190-212.

70. Мазанова, Е.В. Коррекция оптической дисграфии / Е.В. Мазанова – М.: Гном, 2007. – 184 с.
71. Мазанова, Е.В. Учусь не путать буквы. Альбом 1. Упражнения по профилактике и коррекции оптической дисграфии / Е.В. Мазанова. – М.: Изд-во «Гном и Д», 2006. – 32с.
72. Максимова, С.М. Психолого-педагогические условия формирования готовности к школе // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Самара, сентябрь 2016 г.). — Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2016.
73. Мамаева, А.В. Протоколы логопедического обследования дошкольников: методические рекомендации / сост.: А.В. Мамаева, Н.В. Сиско, Т.В. Зиновьева и др.; под ред. А.В. Мамаевой. - Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2009. – 144 с.
74. Мнухин, С.С. О врожденной алексии и аграфии / С.С. Мнухин // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена. – 1934. – Т.3, Вып. 2/3. – С. 193 – 203.
75. Никулина, Г.В. Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения: Учебное пособие / Г.В. Никулина, И.П. Волкова, Е.К. Фещенко, – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 84 с.
76. Никулина, Г.В. Готовим к школе ребенка с нарушениями зрения: Рабочая тетрадь / Г.В. Никулина, А.В. Потемкина, Л.В. Фомичева – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 72 с.
77. Нищева, Н.В. Обучение грамоте детей дошкольного возраста. Парциальная программа / Н.В. Нищева –СПб. : ООО Издательство «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2015. – 256с.
78. Новикова, Е.В. Как подготовить руку ребенка к письму. Комплекс упражнений для тренинга мышц рук у детей. Опыт работы практического педагога. Комплекс упражнений для тренировки мышц / Е.В. Новикова - Издательство: Гном, 2009. - 40 с.

79. Новотворцева, Н.В. Учимся писать. Обучение грамоте в детском саду. Игра, обучение, развлечения и развитие / Н.В. Новотворцева – М.: Издательство «Академия развития», 1998. - 240 с.

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

81. Панов, Н.В. Теория письма. Графика. Теория письма. Орфография // Современный русский язык / Под ред. В.А. Белошапковой – М., 1989.

82. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова – СПб., 2001. – 238 с.

83. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: Учебное пособие / Л. И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 1999. – 110 с.

84. Плаксина, Л. И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения: учеб. метод. пособие для педагога-дефектолога / Л.И. Плаксина. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 87с.

85. Погудольникова, Т.А. Развитие зрительного внимания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения / Т.А. Погудольникова, М.Ф. Носова, Е.А. Козлова, Е.А. Паннова // Дефектология. – 2009. – № 4. – С. 65-72.

86. Полякова, Н.П. Формирование у слепых подростков лингвистической компетенции в процессе изучения русского языка: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Н.П. Полякова.- Москва. - 2017. – 23 с.

87. Потапова, Е.Н. Обучение письму младших школьников // Начальная школа / Е.Н. Потапова – 1997. - №6.- С. 13-17

88. Потёмкина, А.В. Методика обучения изобразительной деятельности и тифлографика: Учебно-методическое пособие / А.В.

Потемкина - Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2004. - 90 с.

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

90. Проглядова, Г.А. Особенности письменной речи в норме и при глубоких нарушениях зрения у младших школьников / Г.А. Проглядова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2011. – № 1. – С. 98–103.

91. Проглядова, Г.А. Из опыта практической работы по обследованию письменной речи младших школьников с нарушением зрения / Диагностика, коррекция и развитие в системе специального образования: материалы рег. межвуз. н-прак. конф. // Красноярск, 26 апреля 2012 г. Вып. 12 / В. Н. Шурдукалов отв. ред.; Красн. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск 2012. – 188с.

92. Проглядова, Г.А. Выявление и коррекция недостатков речевого развития учащихся с нарушением зрения / Г.А. Проглядова - Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013.- 52с.

93. Проглядова, Г.А. Психолого-педагогические подходы в работе с лицами, имеющими нарушения зрения: рабочая тетрадь для семинарских занятий и самостоятельных работ / ред. И.Б. Агаева, Т.А. Грищенко - Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2016. - 64с.

94. Пылаева, Т.В. Школа внимания. Рабочая тетрадь.4-е изд. / Н.М. Пылаева, Т.В. Ахутина – СПб.: Питер, 2008. – 112 с.

95. Российская, Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е.Н. Российская – М.: Изд. «Айрис-пресс», 2005. - 240 с.

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

97. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1997. – 192 с.
98. Сальникова, Т.П. Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи // Учебно-методическое пособие / Т.П. Сальникова - М.: Институт практической психологии. Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. - 320 с.
99. Семаго, Н.Я. Элементарные пространственные представления в речи. Демонстрационный материал / Н.Я. Семаго – М.: Айрис-пресс, 2006. – 144 с.
100. Семенович, А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста / испр. и доп А.В. Семенович 2-е изд.– М.: Генезис, 2008. – 319 с.
101. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 323 с.
102. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие / А.В. Семенович – 9-е изд.- М.: Генезис, 2017. – 474с.
103. Смирнова, И.А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму Наглядно-методическое пособие. - СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2013. – 64с.: ил.
104. Солнцева, Л.И. Современная тифлопедагогика и тифлопсихология в системе образования детей с нарушениями зрения / Л.И. Солнцева - М.: - 1999.
105. Спирова, Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Р.Е. Левиной - М.: - 1965.

106. Спирина, Л.Ф. Дифференцированный подход к проявлению нарушений письма и чтения учащихся общеобразовательной школы / Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова // Дефектология. – 1988. – №5. – С.3 – 9.
107. Свиридюк, Т.П. Подготовка слабовидящих детей к школе / Т.П. Свиридюк. – Киев, 1998. – 95 с.
108. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Практическое пособие / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго – М.: Айрис-пресс, 2007. – 112 с.
109. Семаго, Н.Я. Пространственные представления в речи. Демонстрационный материал / Н.Я. Семаго – М.: Айрис-пресс, 2006. – 138 с.
110. Селиверстов, В.И. Хрестоматия по логопедии: учеб. Пособия для студ. спец. пед. учеб. заведений: Т II / под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 656с.
111. Сеченов, И.М. Избранные философские и психологические произведения / И.М. Сеченов – М.: 1958. – С. 525.
112. Соколов, В.В. Особенности обучения детей с глубокими нарушениями зрения современным информационным технологиям/ В.В. Соколов // Дефектология. – 2013. – № 4. – С. 65-77.
113. Сукач, Л.М. Дидактический материал для устранения недостатков произношения, чтения и письма у младших школьников / Л.М. Сукач – М.: Просвещение. 1985. – 160 с.
114. Тарадаева, Е.В. Теория и практика применения иллюстративной наглядности в коррекции зрения слабовидящих дошкольников: монография / Е.В. Тарадаева – Красноярск: КК ИПК, 2011. - 104 с.
115. Титова, К.Е. Выявление и предупреждение оптической дисграфии у слабовидящих первоклассников: учебно-методическое пособие / К.Е. Титова, Г.А. Проглядова, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2016.-76с.

116. Ткаченко, Т.А. Дети 6-7 лет с ограниченными возможностями. Планирование работы со старшими дошкольниками, имеющими трудности в обучении / под ред. Н. Е. Арбековой. – М.: Издательство «ГНОМ», 2014. – 176с.
117. Ткаченко, Т.А. Подготовка дошкольников к чтению и письму: фонетическая символика: пособие для логопеда / Т.А. Ткаченко. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2013. – 34 с
118. Ткаченко, Т.А. Логопедические упражнения / Т.А. Ткаченко; ил. Татьяны Ляхович. – М.: Эксмо, 2015. – 88с.
119. Токарева, О.А. Расстройства письма у разных групп аномальных детей и принципы в работе по их устранению / О.А. Токарева // Патология речи: Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина. Том 406. – М.: МГПИ, 1971.
120. Уфимцева, Л.П. Развитие зрительного восприятия у учащихся с нарушением зрения: учебное пособие / Л.П. Уфимцева, Т.А. Грищенко. - Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2015. -290с.
121. Федосова, Н.А. Особенности обучения письму шестилетних первоклассников // Начальная школа / Н.А. Федосова – 1997. - №4.
122. Филичева, Т.Б. Коррекция нарушений речи. Программы ДОУ компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова, А.В. Лагутина; авт.-сост. сб. Г.В. Чиркина. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2016. – 207с.
123. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина.— М.: Просвещение, 2009.- 223 с.
124. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина - М.: Айрис-пресс, 2007. - 176 с.

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

126. Шведова, Н. П. Использование средств наглядности при формировании предметных и пространственных представлений у слепых и слабовидящих учащихся / Н. П. Шведова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. - №3. – С. 49-54.

127. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин – М.: 1963. – 181 с.

128. Юрова, А.Д. Профилактика нарушений письма и чтения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / А.Д. Юрова // Логопедия. – 2014. – №3. – С. 22-24.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Глоссарий

Амблиопия (в пер. с греч. - плохое зрение) - это стойкое снижение центрального зрения и остроты зрения. В таком случае центральное зрение имеет недостаточную разрешающую способность: зрительный сигнал, поступающий в зрительный центр глаза, игнорируется. Так же снижается пространственная контрастная чувствительность (все как в тумане). Амблиопия возникает на фоне косоглазия, при аномалиях рефракции, при катаракте.

Астигматизм - сочетание в одном глазу разных видов рефракции в силу неравномерной кривизны роговой оболочки, а в некоторых случаях – неправильной формы хрусталика. При астигматизме в одном глазу сочетаются эффекты близорукости, дальнозоркости и нормального зрения. Человек, страдающий астигматизмом, не может четко различить границы между горизонтальными, вертикальными и наклонными линиями. Изображение предметов при астигматизме нечеткое, местами размытое, прямые линии выглядят изогнутыми. Кроме дефектов зрительного восприятия, астигматизм обычно сопровождается быстрой утомляемостью глаз, понижением зрения, частой головной болью.

Близорукость (миопия) - аномалия рефракции глаза, характеризующаяся тем, что главный фокус оптической системы глаза находится между сетчаткой и хрусталиком. Вследствие этого характерно снижение центрального зрения только вдаль. Нарушается процесс аккомодации - глаз приспособляется к ясному видению предметов на разных расстояниях. Затрудняется различение положения, формы предметов, обозрение и прослеживание движущихся объектов, что в свою очередь осложняет ориентировку в пространстве.

Глаукома - это повышение внутриглазного давления, приводящее к постепенному понижению остроты зрения, сужению поля зрения, ухудшению адаптации, атрофии зрительного нерва.

Дальнозоркость (гиперметропия) - аномалия рефракции глаза, характеризующаяся тем, что лучи света от близко расположенного объекта фокусируются за сетчаткой, из-за чего изображение на сетчатке предстаёт расплывчатым. Снижение остроты центрального зрения наблюдается только вблизи, что приводит к потере резкости изображения и нарушению целостности восприятия. Катаракта - характеризуется помутнением хрусталика, снижающим его прозрачность. Вследствие этого снижается острота зрения, а при «созревшей» катаракте больной ощущает только наличие или отсутствие света. Так же нарушается периферическое зрение, что приводит к затруднению различения положения, формы предметов, обозрения и прослеживание движущихся объектов, а это в свою очередь осложняет ориентировку в пространстве.

Интропия (косоглазие) - отклонение зрительных осей от направления на рассматриваемый объект, при котором нарушается скоординированная работа глаз и затрудняется фиксация обоих глаз на объекте зрения. Объективный симптом - несимметричное положение роговиц в отношении углов и краёв век.

Косоглазие - отклонение одного из глаз от общей точки фиксации. Условно его разделяют на содружественное и паралитическое. Формы содружественного косоглазия: - сходящееся (отклонение глаза кнутри, к носу) - расходящееся (отклонение глаза кнаружи, к виску) - одностороннее (отклонение одного глаза) - альтернирующее или перемежающееся (косит то один, то другой глаз). При данном отклонении воспринимать объект одновременно двумя глазами невозможно, поэтому целостность восприятия нарушается.

Нистагм - непроизвольные дрожжащие движения глазных яблок. Существенно осложняется способность ясного видения предметов на разных расстояниях и теряется способность фокусировки зрительных осей в одной точке.

Птоз верхнего века - (пер. с греч. - падение) - опущение верхнего века. Односторонний или двухсторонний. Врождённый или приобретённый. Полный или неполный.

Энзофория - (экзо- с греч. несущий) гетерофория с тенденцией к отклонению глаза кнаружи при отсутствии внешних зрительных раздражителей.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Таблица 1 - Анамнестические данные детей с ОНР III уровня с нарушенным зрением

№	ФИО	возраст	заключение логопеда	диагноз по зрению	Острота зрения без оптической коррекции	Острота зрения с оптической коррекцией
1	Лера К.	6	ОНР III уровня, дизартрия	интропия неаккомодационная, альтернирующая	OD=0,6 OS=0,7	OD=1 OS=0,9
2	Алексей А.	7	ОНР III уровня, дизартрия	Птоз верхнего века, гиперметропия 1 ст., атрофия зрительного нерва частичная	OD=0,7 OS=0,8	OD=0,9 OS=0,9
3	Саша З.	6	ОНР III уровня, дизартрия	Оперированная глаукома, артефакция, миопия 3ст. OD глаза	OD=0,03 OS=0,7	OD=0,05 OS=0,7
4	Саша Б.	6	ОНР III уровня, дизартрия	Интропия, гиперметропия 1ст. OD глаза, 2ст OS глаза	OD=0,9 OS=0,1	OD=1 OS=0,1
5	Настя Т.	6	ОНР III уровня, дизартрия	Гиперметропия 3ст., сложный гиперметропический астигматизм обоих глаз. Интропия	OD=0,1 OS=0,1	OD=0,7 OS=0,7
6	Паша К.	6	ОНР III уровня, дизартрия	Интропия, неаккомодационная гиперметропия 2ст. обоих глаз	OD=0,5 OS=0,5	OD=0,7 OS=0,7
7	Женя З.	6	ОНР III уровня, дизартрия	гиперметропия 3ст. обоих глаз	OD=0,6 OS=0,7	OD=0,8 OS=0,9
8	Настя С.	6	ОНР III уровня, дизартрия	Интропия непостоянная, гиперметропия	OD=1,0 OS=0,8	OD=1,0 OS=0,9

9	Лиза Б.	7	ОНР уровня, дизартрия	III	Интропия обоих глаз, неаккомада - ционная	OD=0,9 OS=1,0	OD=1,0 OS=1,0
10	Илья С.	6	ОНР уровня, дизартрия	III	Интропия альтернирую- щая неаккома- дационная	OD=0,8 OS=0,9	OD=0,9 OS=1,0
11	Лиза Г.	6	ОНР уровня, дизартрия	III	энзофория	OD=0,7 OS=0,2	OD=0,7 OS=0,5
12	Поля В.	6	ОНР уровня, дизартрия	III	Амблиопия I ст с центральной фиксацией OS	OD=0,6 OS=0,8	OD=0,8, OS=1

Таблица 2 - Анамнестические данные детей с ОНР III уровня с сохранным зрением

№	ФИО	возраст	заключение логопеда
1	Аня П.	6	ОНР III уровня, дизартрия
2	Максим З.	7	ОНР III уровня, дизартрия
3	Варя В.	6	ОНР III уровня, дизартрия
4	Егор И.	6	ОНР III уровня, дизартрия
5	Алиса М.	6	ОНР III уровня, дизартрия
6	Максим Р.	6	ОНР III уровня, дизартрия
7	Игорь С.	6	ОНР III уровня, дизартрия
8	Данил К.	6	ОНР III уровня, дизартрия
9	Илья Н.	7	ОНР III уровня, дизартрия
10	Наташа Д.	6	ОНР III уровня, дизартрия
11	Аня К.	6	ОНР III уровня, дизартрия
12	Оля С.	6	ОНР III уровня, дизартрия

ПРИЛОЖЕНИЕ В**Протокол обследования уровня развития зрительного восприятия детей
5-7,5 лет**

Дата обследования « ____ » _____ 20 ____ г.

ФИО ребенка _____

Дата рождения « ____ » _____ г. ДОУ № _____

Понимание инструкции _____

Понимание пространственных понятий:

между _____

справа _____

право _____

принятие помощи _____

Как держит ручку (карандаш/фломастер)

Ведущая рука _____

Соединение прямых линий _____

Нахождение зашумленной фигуры

Нахождение квадрата/круга среди других фигур

Нахождение аналогичных фигур, букв

Соединение по точкам

Дорисовывание недостающих элементов

Выводы

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Пальчиковая гимнастика по Т.А. Ткаченко

Статические упражнения (Рисунки 82-93):

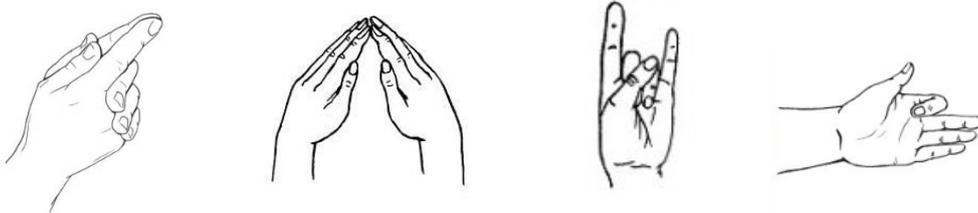


Рисунок 82 - «Пистолетик», «Сарай», «Коза рогатая», «Волк»

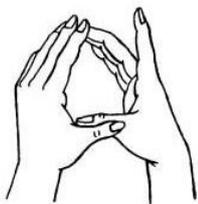


Рисунок 83 - «Стол», «Бочонки», «Корни деревьев»



Ножки, спинка и сиденье , вот вам стул на удивленье

Рисунок 84 - «Стул»



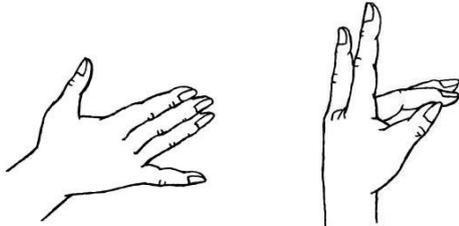
Дом стоит с трубой и крышей, на балкон гулять я вышел

Рисунок 85 - «Дом с трубой»



Конь ретивый с длинной гривой, скачет-скачет по полям тут и там

Рисунок 86 - «Лошадь»



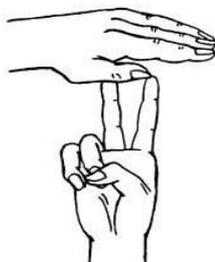
Шла собака через мост, четыре лапы, пятый хвост, если мост обвалится, то собака свалится

Рисунок 87 - «Собака, два варианта»



Скачет зайка ловко, в лапке у него морковка

Рисунок 88 - «Зайка»



Этот зайчик под сосной, этот зайчик под другой»

(меняем руки)

Рисунок 89 - «Зайка под сосной»



У улитки-крошки подрастают рожки, научу ее ходить, если будут ножки

Рисунок 90 - «Улитка»

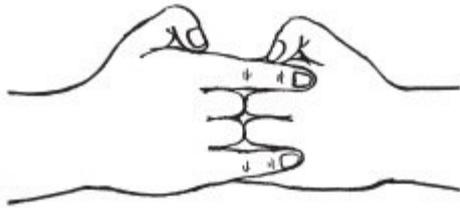


Рисунок 91 - «Медведь»

Динамические упражнения (Рисунки 92-94):

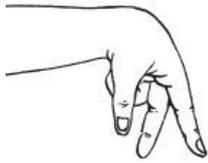


Рисунок 92 «Идущий человек»

Имитируем игру на пианино, постукивания подушечками пальцев.



*Дождик, дождик, полно лить, малых д
детушек мочить*

Рисунок 93 - «Дождик» («Игра на пианино»)

В следующем упражнении раскачиваем кулачки в ритме стиха, на слове «вставать» поднимаем ладонь и растопыриваем пальцы, сначала выполняем одной рукой, затем – другой, в заключении – обеими: «Тише, тише не шумите, наших деток не будите, будут птички щебетать, будут пальчики вставать» (Рисунок 94).

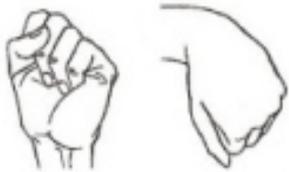


Рисунок 94 – «Ритмичные кулачки»

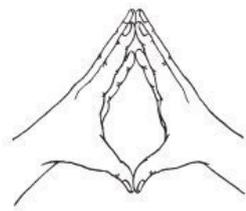
Статико-динамические упражнения (Рисунки 95-102):



Дали зайцу барабан, он ударил там-там-там

Рисунок 95 - «Зайка стучит в барабан»

Постукиваем большим пальцем по безымянному пальцу.

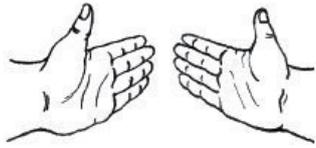


На поляне дом стоит



Ну а к дому путь закрыт

Рисунок 96а - «Дом с воротами»



*Мы ворота открываем, в этот домик
приглашаем*

Рисунок 96б – «Дом с воротами»



Петушок зерно клюет



Курица к нему идет



А гусак стоит, гогочет, тоже зерен клюнуть хочет

Рисунок 97 - «Петушок, курица, гусак»

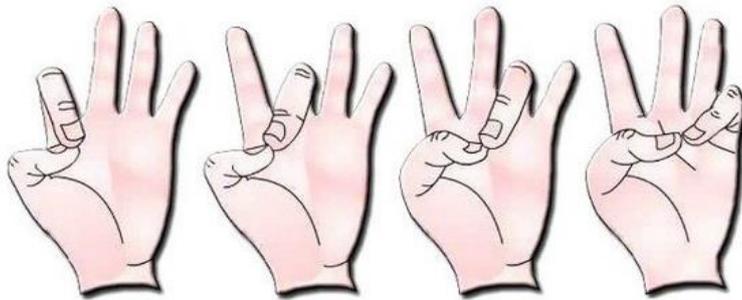


Рисунок 98 – «Посчитаем пальчики»

Раз, два, три, четыре, пять!

Вышли пальчики гулять!

Этот пальчик - гриб нашел,

этот пальчик – чистил стол,

Этот резал, этот ел,

ну а этот лишь глядел!

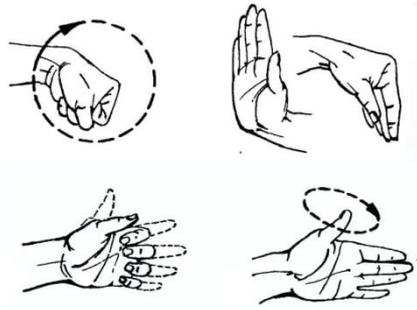
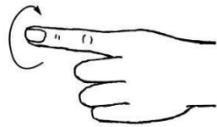


Рисунок 99 – «Круговые и вращательные упражнения»



Жу-жу-жу над цветами я кружу

Рисунок 100 – «Пчела»



Поднять кисть правой (левой) руки

Поочередно сгибаем их в кулачок, начиная с большого пальца («1, 2, 3, 4, 5 - будем пальчики считать, крепкие, дружные, все такие нужные»)
(Рисунок 20)

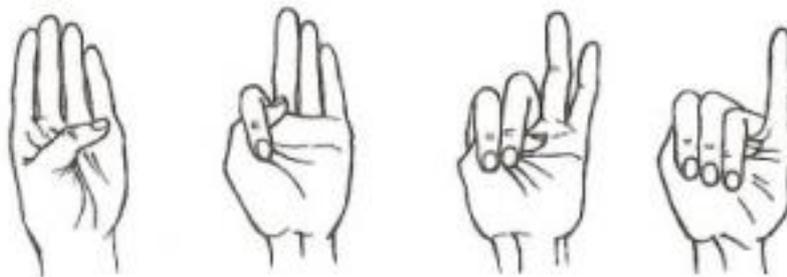


Рисунок 101 – «Дружные пальчики»

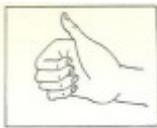
Следующее упражнение на целую серию переключения пальцев в сюжетном характере (Рисунок 102а, 102б):



вышли пальчики гулять



стали весело плясать



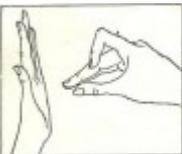
вот так вот



стали весело плясать



пальчики играли



собачку увидели



она громко лает, пальчики пугает



пальчики сбежались, в кулачек все сжались

Рисунок 102а – «Смелые пальчики»



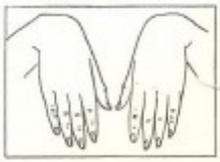
а собака ходит, пальцы не находит



кулачки стучали, собачку испугали



ну а пальчики опять стали дружно танцевать



поплясали-поплясали: «Ох, как быстро мы устали»



мы немножко отдохнем



и опять плясать начнем

Рисунок 102б - «Смелые пальчики»