

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

**«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»**

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра коррекционной педагогики

Золотуева Наталья Анатольевна

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**СФОРМИРОВАННОСТЬ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ  
ПРЕДПОСЫЛОК ДЛЯ ОВЛАДЕНИЯ ПИСЬМОМ У  
СЛАБОВИДЯЩИХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

направленность (профиль) образовательной программы

Логопедическое сопровождение детей с нарушением речи

**Допускаю к защите:**

И.о. Заведующего кафедрой

к.пед.н., доцент Беляева О.Л.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

19.11.2018

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.пед.н., доцент Брюховских Л.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

19.11.18

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.пед.н., доцент Агаева И.Б.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

19.11.18 г.

(дата, подпись)

Обучающийся Золотуева Н.А.

19.11.2018

(дата, подпись)

**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение.....	3
Глава 1. Научно-теоретические основы изучения проблемы развития оптико-пространственных предпосылок для овладения навыком письма у детей в норме развития и с нарушениями зрения.....	9
1.1. Понятие «оптическая дисграфия» в теории и практике отечественной науки.....	9
1.2. Влияние сформированности оптико-пространственных функций на процесс овладения письмом детьми с нарушениями зрения.....	14
1.3. Обзор педагогических подходов, приемов и средств по предупреждению оптической дисграфии.....	24
Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ.....	31
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента .....	31
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	39
2.3. Дифференцированные методические рекомендации, направленные на предупреждение оптической дисграфии у старших дошкольников с нарушениями зрения.....	48
Заключение .....	60
Библиографический список.....	65
Приложения.....	72

## **ВВЕДЕНИЕ**

### **Актуальность проблемы и темы исследования**

Овладение детьми навыками письма является залогом их успешного обучения в школе, развития познавательной и личностной сферы. Нарушения письма могут стать причиной школьной дезадаптации, школьной тревожности, снижения учебной мотивации.

Дети с нарушением зрения испытывают значительные трудности при овладении навыком письма. В письменных работах детей данной категории часто встречаются специфические ошибки письма, характерные для различных видов дисграфии. Отечественные исследователи, изучающие проблему обучения детей с нарушениями зрения (О.В. Голикова, Б.И. Коваленко, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева), отмечают, что дети с нарушением зрения демонстрируют предрасположенность к возникновению оптической формы дисграфии, что обусловлено дефектом зрительного анализатора, который ведет за собой нарушения в развитии зрительно-пространственных представлений, зрительной памяти, зрительного анализа и синтеза.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 диктует требования к созданию условий в образовательных организациях, реализующих основную образовательную программу начального общего образования, с целью оказания своевременной и эффективной помощи детям с трудностями в обучении. Данными требованиями являются: ранняя своевременная психолого-педагогическая диагностика с целью выявления особых образовательных потребностей ребенка; оказание необходимой психологической, коррекционно-педагогической помощи ребенку с целью устранения потенциальных препятствий к обучению. Таким образом, профилактика нарушений письменной речи должна проводиться, начиная с дошкольного возраста, особенно, если это касается детей с нарушениями в развитии. Данный факт

говорит о необходимости проведения системы мероприятий, направленных на профилактику возникновения оптической дисграфии у дошкольников с нарушениями зрения.

В современной психолого-педагогической литературе существует относительно небольшое количество работ, нацеленных на предупреждение оптической дисграфии у дошкольников (С.Е. Хомякова, Е.Н. Юрьева и другие). В основном имеющиеся разработки направлены на коррекцию оптической дисграфии у младших школьников (З.И. Бекшиева, О.А. Ишимова, Р.И. Лалаева, Е.В. Мазанова, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Е.Н. Юрьева, О.С. Яцель и другие). Несмотря на то, что отечественные авторы уделяли внимание вопросам профилактики оптической дисграфии, до сих пор остается не разработанной система профилактических мер по предупреждению оптической дисграфии применительно для слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, теоретический анализ научной литературы и существующей педагогической практики позволил выделить ряд **противоречий** между:

- указаниями на предрасположенность слабовидящих дошкольников к возникновению оптической формы дисграфии и недостаточной изученностью особенностей сформированности оптико-пространственных предпосылок к успешному овладению навыком письма у детей данной категории;
- необходимостью выявления предрасположенности к оптической дисграфии у слабовидящих дошкольников для планирования коррекционной работы и отсутствием адаптированных диагностических методик;
- дефицитом методик, направленных на профилактику оптической дисграфии у дошкольников с нарушениями зрения, и их практической востребованностью в коррекционно-педагогической работе.

На основе данных противоречий определена **проблема исследования**, которая заключается в выявлении предрасположенности к оптической дисграфии у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста, а также составлении дифференцированных методических рекомендаций и содержания коррекционно-педагогической работы на основе выявленных особенностей.

**Объект исследования:** оптико-пространственные предпосылки для овладения письмом у слабовидящих дошкольников.

**Предмет исследования:** особенности сформированности оптико-пространственных предпосылок к овладению навыком письма у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что:

1. У слабовидящих детей старшего дошкольного возраста будет выявлена предрасположенность к возникновению оптической дисграфии – нарушению письма, возникающего на основе слабой сформированности оптико-пространственных функций и выражающегося в виде специфических оптических ошибок на письме;
2. У слабовидящих старших дошкольников будут выявлены следующие особенности сформированности оптико-пространственных функций: неустойчивость зрительных образов предметов, низкая сформированность зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза, зрительной памяти, нарушения ориентации в пространстве листа бумаги, нарушение зрительно-моторной координации;
3. Учет выявленных особенностей позволит составить дифференцированные методические рекомендации по профилактике возникновения оптической дисграфии у дошкольников с нарушениями зрения.

**Цель исследования:** выявить особенности сформированности оптико-пространственных предпосылок для овладения письмом у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста и составить дифференцированные

методические рекомендации, направленные на профилактику возникновения оптической дисграфии у детей данной категории.

В соответствии с поставленной целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были выдвинуты следующие **задачи**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;

2. Адаптировать методики, позволяющие оценить оптико-пространственные предпосылки письма (уровень сформированности зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза, зрительно-моторной координации, зрительной памяти, пространственной ориентировки) у дошкольников;

3. Изучить предрасположенность к оптической дисграфии у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста;

4. На основе выявленных особенностей составить дифференцированные методические рекомендации, направленные на профилактику возникновения оптической дисграфии у старших дошкольников с нарушением зрения.

**Методологической и теоретической основой** исследования явились положения общей и специальной психологии и педагогики:

- о понимании письма, как сложного психического процесса, для успешного овладения которым необходим достаточный уровень познавательного и речевого развития, сохранность анализаторных систем (Т.В. Ахутина, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, М.Е. Хватцев и другие);

- о единстве законов развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, Е.М. Мастюкова, Ж.И. Шиф и другие);

- комплексный подход к организации коррекционной работы с детьми в условиях зрительной депривации (Л.С. Волкова, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, Л.В. Фомичева и другие).

В соответствии с намеченной целью и задачами исследования были определены и использованы следующие **методы исследования**:

**Теоретические методы:** анализ лингвистической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

**Эмпирические методы:** изучение медицинской и психолого-педагогической документации, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных в ходе эксперимента данных.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что уточнены и дополнены имеющиеся научные представления об особенностях сформированности оптико-пространственных предпосылок к овладению навыками письма слабовидящими детьми старшего дошкольного возраста.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что нами адаптированы методики, позволяющие оценить оптико-пространственные предпосылки письма у слабовидящих дошкольников, а также разработаны дифференцированные методические рекомендации, нацеленные на профилактику возникновения оптической дисграфии у этих детей.

**Организация исследования.** Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 218 компенсирующего вида» (для детей с нарушением зрения) города Красноярск. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 15 детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Исследование проводилось в течение 2016-2018 годов в три этапа:

1 этап – поисково-теоретический. Данный этап включал изучение и анализ лингвистической, психолого-педагогической литературы, определение проблемы, цели, гипотезы и задач исследования (сентябрь 2016 г. - август 2017 г.).

2 этап – экспериментальный, который включал разработку методики констатирующего эксперимента и исследование сформированности оптико-пространственных предпосылок у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста (сентябрь 2017 г. - май 2018 г.).

3 этап – обобщающий. На данном этапе проводился анализ полученных в ходе констатирующего эксперимента данных, разрабатывались методические рекомендации и содержание коррекционного курса по профилактике возникновения оптической дисграфии у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста (июнь 2018-ноябрь 2018).

**Апробация результатов исследования** осуществлялась через:

- Участие в научно-практической конференции:

3 место за предоставление результатов научного исследования на секции «Инклюзивное образование детей с ОВЗ» в рамках XIX Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века»

- Публикацию результатов исследования в сборнике научных трудов:

Золотуева, Н.А. Особенности сформированности зрительного гнозиса у старших дошкольников с нарушением зрения// Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых ученых. Красноярск, 16 мая 2018 г. [Электронный ресурс]/ отв. ред. И.Ю. Жуковин; ред. кол.; – Электрон. дан./ Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. – С. 23-25.

**Структура и объем.** Работа включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы, приложения и проиллюстрировано 3 таблицами, 4 рисунками.

# **ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДПОСЫЛОК ДЛЯ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКОМ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ В НОРМЕ РАЗВИТИЯ И С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

## **1.1. Понятие «оптическая дисграфия» в теории и практике отечественной науки**

Трудности усвоения отдельных школьных предметов часто выступают причиной школьной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации, что часто приводит к нарушениям в поведении детей. По данным, отечественных исследователей (Л.С. Волковой, Н.Н. Волосковой, В.А. Гончаровой, Л.Н. Ефименковой, Е.А. Логиновой, И.А. Поваровой, И.Н. Садовниковой, Е.А. Яструбинской и других), наиболее часто встречающимися нарушениями в усвоении школьных предметов являются нарушения письма.

В специальной литературе для обозначения специфических расстройств письма используется термин «дисграфия». Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, которое проявляется в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [39]. Дисграфия является серьезным препятствием в овладении учениками грамотой на начальных этапах обучения, а на более поздних – в усвоении грамматики родного языка [49].

Существуют различные подходы к классификации дисграфий: клинико-психологический подход (А. Н. Корнев), нейропсихологический подход (Т.В. Ахутина, Л.С. Цветкова), логопедический подход (Г.А. Волкова, Л.С.

Волкова, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова и другие). В рамках нашего исследования интересен логопедический подход, где в основу классификации дисграфий положен критерий сформированности определенных операций процесса письма. С учетом данного критерия авторы выделяют следующие виды дисграфии:

1. *Артикуляторно-акустическая дисграфия.* Данный вид дисграфии может встречаться у детей, имеющих или имевших нарушения звукопроизношения. Нарушенное произношение звуков или остаточная неполноценность кинестетических ощущений и представлений ведут к трудностям при дифференциации детьми артикуляторных признаков звука, его соотнесении с соответствующей буквой. У детей с артикуляторно-акустической дисграфией проговаривание при письме не служит полноценной опорой для опознавания звуков и звукобуквенного структурирования слов. Это приводит к тому, что в процессе письма дети с данным видом дисграфии допускают ошибки в виде смешений и пропусков букв, нарушении обозначения мягкости согласных на письме.

2. *Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания.* Причиной данного вида дисграфии является недостаточный уровень фонематического восприятия. Дети с данным видом дисграфии допускают следующие ошибки на письме: смешения, замены букв (с-з, ч-ц и т.д).

3. *Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.* При данном виде дисграфии неполноценными являются различные виды языковых операций: фонематический и слоговой анализ и синтез, деление предложения на слова, синтез предложения из слов. Дети допускают ошибки на письме в виде пропусков, перестановок, добавления лишних букв, слогов, слов, слитного написания слов, отдельного написания частей слова.

4. *Аграмматическая дисграфия.* Данный вид дисграфии связан с недоразвитием грамматического строя речи, морфологических и синтаксических обобщений. Ошибки на письме могут проявляться как на уровне слов, так и на уровне предложений и текстов: искажения

морфологической структуры слов, нарушение согласования слов, искажения предложно-падежных конструкций; пропуски членов предложений и так далее.

5. *Оптическая дисграфия.* Как отмечают авторы классификации, данный вид дисграфии связан с недоразвитием зрительного гнозиса и мнезиса, анализа и синтеза, зрительно-пространственных представлений. Ошибки при письме проявляются в виде пропусков элементов букв, добавлении лишних элементов букв, замен графически сходных букв, зеркальном написании букв [43, 45].

В интересах нашего исследования рассмотрим подробнее оптическую дисграфию.

Как отмечает Л.Г. Парамонова, оптическая дисграфия стоит особняком среди всех других видов дисграфии. Оптическая дисграфия не зависит от состояния устной речи ребенка и может наблюдаться у детей даже с самым высоким уровнем речевого развития. По мнению автора, в основе данного вида дисграфии лежит недостаточное развитие зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. Л.Г. Парамонова указывает на то, что если ребенок до начала обучения грамоте не научился сравнивать предметы по величине, по форме, не освоил умение ориентировки в пространственном расположении предметов по отношению друг к другу, то он будет испытывать значительные трудности при усвоении довольно тонких различий в начертании оптически сходных букв [45].

О.А. Токарева видит причину оптической дисграфии в недоразвитии у детей зрительных систем коры головного мозга. Нарушения в работе оптического анализатора может отражаться на развитии целостного восприятия, зрительной памяти, а также дифференцированных зрительных представлений. Все это приводит к тому, что у детей возникают трудности при запоминании и узнавании букв [60].

По мнению М.Е. Хватцева, оптическая дисграфия связана с нарушением либо недоразвитием оптических речевых систем в головном

мозге, следствием чего является нарушение формирования зрительного образа буквы или слова [66].

По данным, представленным в исследованиях В.А. Ковшикова, Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой, дети с оптической дисграфией допускают следующие ошибки на письме: искажение букв, проявляющееся в неправильном пространственном расположении элементов букв, зеркальном написании букв, пропуске элементов, добавлении лишних элементов букв; замены и смешения графически сходных букв, пропуски элементов при соединении букв, включающих одинаковый элемент. Как правило, детьми чаще всего смешиваются буквы, отличающиеся одним элементом (л-м, п-т, и-ш). Также часто дети с данным видом дисграфии смешивают при письме буквы, состоящие из одинаковых или сходных элементов, но различно расположенных в пространстве (э-е-с) [26, 30, 45].

Сходные по написанию буквы отличаются друг от друга в основном по следующим признакам: по наличию дополнительных элементов (и-й, и-ц, ш-щ); по количеству совершенно одинаковых элементов (и-ш; ц-щ; п-т); по различному расположению элементов в пространстве: вверху-внизу (в-д), слева-справа (З-Е); по величине отдельных элементов (п-р). Если детьми не улавливаются все эти довольно таки тонкие различия, то это влечет за собой трудности при усвоении зрительного образа букв и их неправильное написание. В соответствии с выделенными авторами признаками сходных по написанию букв, неточность в их написании может выражаться в следующем:

- пропуск элементов букв, что связано с недоучетом их количества и-ш, л-м, х-ж);
- добавление лишних элементов букв;
- неправильное расположение элементов букв в пространстве по отношению друг к другу с возможными видоизменениями самих элементов (в-д, б-д);

- написание вместо нужного элемента буквы сходного с ним (н-к, ч-г, у-з, п-р) [45].

Одним из проявлений оптической дисграфии является зеркальное написание букв, письмо слева направо, чаще встречающееся у левшей [30].

Отечественные ученые (Л.С. Волкова, И.Р. Лалаева, И.Н. Садовникова и другие) выделяют два вида оптической дисграфии: вербальную и литеральную.

При вербальной дисграфии дети правильно пишут изолированные буквы. Но при написании слов дети допускают ошибки: искажают буквы, смешивают графически сходные буквы. Помимо этого отмечаются контекстуальные влияния соседних букв на воспроизведение зрительного образа буквы [52].

При литеральной оптической дисграфии наблюдаются ошибки написания даже отдельных букв [52].

С позиции нейропсихологического подхода Т.В. Ахутиной выделен сходный с оптической дисграфией вид дисграфии – зрительно-пространственная дисграфия по правополушарному типу. Как отмечает автор, от работы правого полушария зависит возможность объединения в одно целое и запоминание общего взаиморасположения частей, возможность соотнесения движения с вертикальной и горизонтальной координатами, зрительно-моторная координация [4].

Автор выявила следующие трудности на письме у детей с данным видом дисграфии:

- замедленная актуализация графического и двигательного образов нужной буквы, замены рукописных букв печатными;
- устойчивая зеркальность при написании букв э, с, з, Е;
- замены букв у-ч, д-б, д-в;
- трудности ориентировки на тетрадном листе, трудности соблюдения строки;
- постоянные колебания наклона, высоты, размера букв.

Данные особенности при письме детьми со зрительно-пространственной дисграфией Т.В. Ахутина соотносит с трудностями оперирования пространственной информацией и попытками их компенсации [3].

Таким образом, оптико-пространственными предпосылками для овладения навыком письма являются достаточно развитые зрительная память, зрительный гнозис, зрительный анализ и синтез, пространственные представления. Оптическая дисграфия является одним из видов нарушений процесса письма, связанный с недоразвитием оптико-пространственных функций.

## **1.2. Влияние сформированности оптико-пространственных функций на процесс овладения письмом детьми с нарушениями зрения**

Процесс письма представляет собой сложную форму речевой, психической, моторной деятельности, предполагающей достаточный уровень сформированности оптико-пространственных функций [27].

Изучению процесса письма с разных позиций посвящены исследования многих выдающихся отечественных ученых (Р.Е. Левиной, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Л.В. Щерба и других).

А.Р. Лурия при изучении функционального состав письма указывал на то, что он обеспечивается взаимосвязанной работой трех функциональных блоков:

1 блок (энергетический) поддерживает активный тонус коры при письме, за счет работы стволовых и подкорковых образований.

2 блок (блок приема, переработки и хранения информации) обеспечивает переработку информации разной модальности, необходимой для осуществления процесса письма. Височные отделы коры отвечают за переработку слухо-речевой информации (фонемное распознавание, опознание лексем, слуховая память). Постцентральные и теменные отделы

осуществляют переработку кинестетической информации (ощущение артикулемы, кинестетический анализ графических движений). Затылочные отделы коры перерабатывают информацию зрительной модальности (актуализацию зрительных образов букв и слов). Теменно-височно-затылочные доли обеспечивают переработку полимодальной информации, что позволяет в процессе письма ориентироваться в элементах буквы, а также в пространстве листа, осуществлять зрительно-моторную координацию, артикуляцию зрительно-пространственных образов слов.

3 блок (блок программирования, регуляции и контроля психической деятельности) за счет нормальной работы лобных долей осуществляет планирование акта письма. Задние лобные отделы несут ответственность за последующую организацию движений и позволяют осуществлять моторное кинестетическое программирование графических и артикуляционных движений в процессе письма [40].

Таким образом, для становления и развития процесса письма у ребенка большое значение имеет нормальная работа всех трех функциональных блоков.

А. А. Леонтьев описывает письмо как вид деятельности, включающий в себя три основные операции: символическое обозначение фонем; моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов; графо-моторные операции. Каждая из данных операций, по мнению автора, является самостоятельным навыком и имеет свое психологическое обеспечение. Навык буквенного обозначения фонем, формируется у ребенка постепенно, на основе развития способности к символизации более широкого плана (символической игры, изобразительной деятельности). Помимо этого, необходимой предпосылкой развития данного навыка является достаточный уровень сформированности фонематического восприятия и языкового сознания. А.А. Леонтьев отмечает, что первым проявлением способности к символической деятельности в онтогенезе является появление у ребенка символической игры, использование предметов-заместителей в игре, а также

предметного изображения в рисунках. Развитие графического символизма у ребенка начинается с того момента, как он переходит от каракулей к изображению форм, которым дает названия. То есть овладение рисованием – это освоение знаковой деятельности. Автор называет это символизмом первого порядка, когда обозначаются конкретные предметы, а не слова, которые сами являются знаками [34]. Н.П. Сакулина также отмечает, что на ранних этапах онтогенеза ребенок сначала изображает что-то, и лишь потом придумывает этому название. Позже у ребенка созревает способность к рисованию по замыслу, что говорит о появлении элементарных знаковых операций. Увеличение детализации рисунков служит проявлением динамики в усвоении языка графических символов [53]. А.А. Леонтьев указывает на то, что если данные способности не сформированы, то ребенок будет испытывать значительные трудности в овладении графемами [35].

Еще одной предпосылкой к овладению навыком символизации фонем является развитие фонематического восприятия, которое также проходит ряд стадий:

- дофонетическая стадия, когда у ребенка полностью отсутствует способность дифференциации звуков окружающей речи, понимания речи, а также собственная активная речь;

- начальный этап овладения восприятием фонем, когда ребенком различаются акустически контрастные фонемы, но в то же время не различаются фонемы, близкие по дифференциальным признакам. Слово воспринимается ребенком глобально и опознается по общему звуковому «облику»;

- этап овладения звуками речи в соответствии с их фонематическими признаками. На данном этапе ребенок различает правильное и неправильное произношение. Однако неправильно произнесенное слово еще узнается;

- преобладание в восприятии правильных образов звучания фонем. На данном этапе сенсорные эталоны фонематического восприятия еще нестабильны;

- завершение развития фонематического восприятия. Ребенок слышит и говорит правильно, перестает узнавать отнесенность неправильно произнесенного слова. В норме фонематическое развитие ребенка происходит спонтанно при наличии оптимальных условий речевого окружения;

- осознание звуковой стороны слова и сегментов, из которых она состоит. На данный этап ребенок переходит с момента поступления в школу [34].

Следующий навык, выделяемый А.А. Леонтьевым (моделирование звуковой структуры слова с помощью букв), реализуется на начальной стадии обучения грамоте. Сначала ребенок учится устанавливать временную последовательность фонем, из которых состоит слово. После этого производится трансформация данной последовательности фонем в пространственную последовательность букв. Процесс трансформации протекает у ребенка практически параллельно с фонематическим анализом и графо-моторными операциями записи букв, что требует довольно сложной координации сенсомоторных процессов, а также оптимальной концентрации и распределения внимания, удержания в кратковременной памяти временной последовательности звуков или символов [34].

Графо-моторные навыки замыкают цепочку операций процесса письма. Данные навыки могут оказать существенное влияние на весь процесс письма в целом. Так, при наличии у ребенка затруднений при написании букв, у ребенка может возникнуть перегрузка внимания, которая способна дезорганизовать все предшествующие операции письма [35].

В онтогенезе на протяжении дошкольного детства регуляция изобразительных движений осуществляется, преимущественно, на основе двигательного анализатора. В период от 1 года до 4-5 лет ребенок овладевает произвольной регуляцией движений руки. Дети в этом возрасте при рисовании опираются на «память руки». Зрительный контроль за движениями практически отсутствует [34].

С года до двух лет ребенок при попытках рисования зажимает карандаш в ладони, что сильно ограничивает движения. В 2-3 года ребёнок начинает держать карандаш сверху, зажимая его в ладони. Это позволяет ребенку выполнять более сложные движения, но данные движения практически не ограничиваются ориентирами. С 3 лет у ребенка совершенствуется координация при выполнении вертикальных движений. Ребенок уже рисует более определенные линии, которые не повторяются бессмысленно. Помимо этого, в рисунках появляются неровные овалы. Ближе к четырем годам совершенствуется зрительно-моторная координация движений, ребенок правильно держит карандаш, свободно манипулирует им. Он уже способен ограничивать длину линий, передавать пропорции фигур. Рисунки становятся более разнообразными. В данном возрасте ребенок пытается подписывать свои рисунки [34].

К пяти годам ребенок способен достаточно хорошо рисовать вертикальные и горизонтальные линии, может ограничивать их длину. Дети данного возраста все больше стараются писать буквы. В 6 лет ребенок осваивает копирование простых геометрических фигур, с соблюдением пропорций. Штрихи и овалы становятся более ровными и четкими, что создает основу для успешного обучения письму [34].

Таким образом, в процессе рисования ребенок постепенно овладевает межсенсорной интеграцией кинестетических ощущений и зрительных образов.

Наибольшего развития межсенсорная интеграция достигает в возрасте 6–8 лет. В данный возрастной период зрительно-моторная координация занимает ведущее положение в развитии графо-моторных навыков [34].

А.А. Леонтьев указывает на то, что овладение ребенком деятельностью письма невозможно без интеграции и координации всех трех перечисленных операций [35].

По мнению Л.В. Щерба, на начальном этапе овладения процессом письма дети должны усвоить понятие о буквах, научиться правильно и

достаточно быстро писать все графические элементы, соблюдая правильную траекторию движений. Помимо этого дети должны правильно дифференцировать звуки и соотносить их с буквами. Таким образом, готовность к овладению навыком письма включает в себя сформированность фонетико-фонематического восприятия, зрительного восприятия, зрительной памяти, моторных функций, зрительно-моторных и слухо-моторных координаций [70].

М.М. Безруких в формировании графического навыка у детей выделяет три основных этапа:

1 этап. Аналитический. На данном этапе происходит овладение отдельными элементами действия, уяснение содержания работы.

2 этап. Синтетический. Ребенок учится соединять отдельные элементы в целостное действие.

3 этап. Автоматизация. На данном этапе графический навык автоматизируется. У ребенка уже отсутствует поэлементная сознательная регуляция и контроль графических действий. Движения становятся быстрыми и плавными.

Как отмечает автор, важнейшим условием в овладении ребенком навыком письма также является умение осуществлять звукобуквенный анализ [6].

По данным М.М. Безруких, формирование навыка письма завершается к 10-11 годам, когда почерк ребенка становится стабильным, а увеличение скорости письма не приводит к его искажению [6].

Таким образом, 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. Нарушения в работе какого-либо

анализатора, либо его недоразвитие, может привести к нарушениям становления процесса письма.

Дети с нарушением зрения испытывают значительные трудности при овладении навыком письма. В письменных работах детей данной категории часто встречаются специфические ошибки письма, характерные для различных видов дисграфии [25].

Отечественные исследователи, изучающие проблему обучения детей с нарушениями зрения (О.В. Голикова, Б.И. Коваленко, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева), отмечают, что наиболее распространенным видом дисграфии среди детей данной категории является оптическая дисграфия. Дефект зрительного анализатора у данной категории детей ведет к нарушениям в развитии зрительно-пространственных представлений, а также зрительного анализа и синтеза.

Л.П. Григорьева, В.П. Ермаков, А.Г. Литвак указывают на то, что у слабовидящих детей при поступлении в школу часто проявляются следующие вторичные отклонения, влияющие на овладение детьми процессом письма:

- низкая познавательная активность;
- низкая работоспособность, влияющая на качество усвоения материала и выполнения задания;
- отставание в развитии процессов зрительного восприятия;
- замедленность процесса переработки информации, поступающей через органы чувств, влекущее за собой нарушение опознавания и обследования объектов;
- неумение вычленять структурные элементы объекта, что в особенности сказывается на процессе написания букв и выражается в оптических ошибках при письме [16, 19, 37].

Слабое развитие навыков пространственного ориентирования у слабовидящих детей, влечет за собой появление целого ряда ошибок на письме, которые можно разделить на несколько групп:

1 группа ошибок проявляется на уровне букв и слогов. К таким ошибкам авторы относят замены букв по кинетическому принципу, когда при совпадении написания первого элемента различных букв слабовидящий ребенок часто не может выбрать нужное направление движения собственной руки и допускает замену. Наиболее часто детьми рассматриваемой категории смешиваются буквы и-у, б-д, у-ч, г-р, о-а, а-д. Помимо этого, данную группу ошибок составляют ошибки, выражающиеся в смешении букв по оптическому принципу. Слабовидящие дети смешивают буквы, различающиеся следующими признаками: различным расположением элементов буквы в пространстве; количеством одинаковых элементов; наличием дополнительного элемента. К этой же группе отечественные исследователи относят ошибки, выражающиеся в неточностях и искажениях написания букв: неправильное расположение элементов букв относительно друг друга; недописывание элементов; добавление лишних элементов; зеркальное написание букв [37].

2 группа ошибок проявляется на уровне слова. Данные ошибки возникают у слабовидящих детей вследствие недостаточно устойчивого ориентирования в последовательности элементов слова. Как правило, отмечается нарушение последовательности соседствующих букв. Слабовидящими детьми чаще меняются буквы в обратных слогах в начале слова, слоги преобразуются в прямые, а также в слогах со стечением сходных по написанию букв («токрыл» вместо «открыл», «калд» вместо «клад») [46].

Умение оценивать правильность начертания букв на основе кинестезии позволяет ребенку при письме вносить поправки в движения еще до совершения ошибок. При несформированности кинетической и динамической стороны двигательного акта у слабовидящих младших школьников, кинестезии не могут иметь направляющего значения, и тогда происходит смешение букв, начертание первого элемента которых требует тождественных движений. С переходом на стадию связного письма

отмечается значительный рост числа таких ошибок, что связано с убыстрением темпа письма и увеличением объема письменных работ [48].

3 группа ошибок проявляется на уровне фразы. Это ошибки, связанные с употреблением в письменной речи предложно-падежных конструкций (пропуск предлогов, замены, удваивания). Это связано с нарушением понимания пространственных отношений, выражающихся с помощью предлогов (над, между, из-за и т.д.) [46].

4 группа ошибок проявляется на уровне текста. Данные ошибки у слабовидящих детей возникают вследствие неумения определять четкую последовательность высказывания и сохранять ее в памяти. При написании изложений, сочинений, составлении текста по опорным предложениям, слабовидящие дети часто искажают смысл высказывания, меняют местами предложения или целые семантические части [46].

В.И. Лахмоткина, Т.В. Шамич при исследовании письма и неречевых функций слабовидящих младших школьников отмечали, что у всех детей, участвующих в эксперименте, отмечалось большое количество ошибок, связанных с нарушением оптико-пространственных представлений и расстройствами зрительного восприятия, анализа и синтеза [32].

При обследовании неречевых функций авторами выявлены следующие особенности: замедленное переключение при выполнении реципрокных проб, нарушение очередности предложенных поз, зеркальное отображение позы, трудности дифференцировки левой и правой сторон, трудности при написании графического диктанта. В работах слабовидящих детей наблюдалось наличие линий с разрывами, дополнительными штрихами, нарушением направления движения. Также отмечалось нарушение пропорций, размеров рисунка, что говорит о грубом недоразвитии графомоторных навыков у детей данной категории. При узнавании наложенных и зашумленных изображений слабовидящие дети продемонстрировали нарушение зрительного гнозиса, анализа и синтеза.

Выявленные особенности, несомненно, отражаются на овладении детьми данной категории письмом [32].

При написании слухового диктанта слабовидящие дети показали слабую сформированность оптико-пространственного гнозиса и праксиса, что свидетельствовало о трудностях усвоения оптически сходных букв. Дети часто допускали следующие оптические ошибки: замены букв, отличающихся дополнительными элементами (и-ш, л-м, п-т), х – ж), добавление лишних элементов, неверное расположение элементов, пропуск элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент. Помимо этого, у некоторых испытуемых с нарушением зрения были обнаружены ошибки зеркального написания букв. Также авторами выявлено недоразвитие грамматического строя речи у всех слабовидящих детей, что выражалось в неправильном написании окончаний слов, неверном согласовании слов в предложении [32].

Как отмечает Л.И. Плаксина, в связи с нарушением зрения у слабовидящих детей часто встречаются специфичные нарушения письма, которое выражается в неправильном расположении материала на странице, в заменах и искажениях букв, связанных с недостаточно четким и устойчивым оптическим представлением их структуры, низком уровне графических навыков [46].

По данным С.Л. Коробко, дети, страдающие узким полем зрения, пишут очень сжато, а у школьников, имеющих нистагм, получаются дрожащие линии. Как правило, у детей с нарушением зрения отмечается несформированность графической структуры буквы. Для того, чтобы написать ту или иную букву, от детей требуется сложная аналитико-синтетическая работа, не всегда доступная младшим школьникам. Для слабовидящих детей этот процесс осложнен зрительными дефектами, что отражается на письме в виде графических ошибок и наиболее грубых искажениях букв, которые в письме детей с сохранным зрением не встречаются [28, 29].

Таким образом, дети с нарушением зрения демонстрируют предрасположенность к возникновению оптической формы дисграфии, что обусловлено дефектом зрительного анализатора, который ведет за собой нарушения в развитии зрительно-пространственных представлений, зрительной памяти, зрительного анализа и синтеза. Данный факт говорит о необходимости проведения системы мероприятий, направленных на профилактику возникновения оптической дисграфии у дошкольников с нарушениями зрения.

### **1.3. Обзор педагогических подходов, приемов и средств по предупреждению оптической дисграфии**

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 диктует требования к созданию условий в образовательных организациях, реализующих основную образовательную программу начального общего образования, с целью оказания своевременной и эффективной помощи детям с трудностями в обучении. Данными требованиями являются: ранняя своевременная психолого-педагогическая диагностика с целью выявления особых образовательных потребностей ребенка; оказание необходимой психологической, коррекционно-педагогической помощи ребенку с целью устранения потенциальных препятствий к обучению [65]. Таким образом, профилактика нарушений письменной речи должна проводиться, начиная с дошкольного возраста, особенно, если это касается детей с нарушениями в развитии.

Понятие «профилактика» дисграфии в теории и практике логопедии (Л.С. Волкова, О.А. Ишимова, Е.В. Мазанова, Л.Г. Парамонова и другие) определяется как совокупность предупредительных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление нормального состояния [23, 39, 42, 45].

В современной психолого-педагогической литературе существует относительно небольшое количество работ, нацеленных на предупреждение оптической дисграфии у дошкольников (С.Е. Хомякова, Е.Н. Юрьева и другие). В основном имеющиеся разработки направлены на коррекцию оптической дисграфии у младших школьников (З.И. Бекшиева, О.А. Ишимова, Р.И. Лалаева, Е.В. Мазанова, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Е.Н. Юрьева, О.С. Яцель и другие).

С.Е. Хомякова в качестве главного раздела работы по профилактике оптической дисграфии в дошкольном возрасте выделяет развитие оптико-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. Автор предлагает проводить с дошкольниками различные игры и упражнения, направленные на развитие представлений о цвете, форме и величине предметов, на развитие понимания пространственных предлогов, обучение ориентировке в схеме тела, правой и левой сторонах пространства и в пространственном расположении предметов по отношению друг к другу. Помимо этого, С.Е. Хомякова предлагает проводить упражнения, направленные на развитие зрительно-моторной координации, а также на формирование умения узнавать предметы и печатные буквы в усложнённых условиях [67].

Е.Н. Юрьевой предложено пособие, нацеленное на профилактику оптической дисграфии. Игры в данном пособии, как отмечает автор, позволяют развивать у старших дошкольников зрительное восприятие, память, внимание, навыки ориентировки в пространстве, сформировать базовые представления о величине и форме предметов. Игровой материал данного пособия представляет собой четыре набора домино различного уровня сложности. На фишках домино изображены оптически сходные предметы. Интересная игровая подача материала позволяет проводить обучение в индивидуальной и групповой форме [72].

Л.Г. Милостивенко предложены методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей младшего школьного

возраста. В данных рекомендациях автором выделен раздел «Предупреждение ошибок чтения и письма на уровне буквы». В этом разделе автором описаны игры и упражнения, подготавливающие ребенка к восприятию и различению букв. Л.Г. Милостивенко указывает на то, что написание двадцати трех букв русского алфавита вызывает затруднение из-за свойств зеркальности, поэтому очень важно проводить подготовительную работу по развитию у детей ориентировки в пространстве. Для этого автор предлагает проводить подготовительные игры и упражнения: выкладывание различных фигур, орнаментов на полу, рисование по клеточкам, графические диктанты. После этого детям предлагаются задания на уровне букв: выкладывание букв из палочек, узнавание правильно и неправильно расположенных букв, поиск недостающих элементов, ощупывание картонных букв с закрытыми глазами, выкладывание контуров букв с помощью различных материалов, конструирование букв из элементов [43].

Л.Г. Парамонова в пособии «Предупреждение и устранение дисграфии у детей» рассматривает проблему дисграфии у детей в ее постепенном развитии – начиная от намечающихся в дошкольном возрасте предпосылок и заканчивая качественным ее преобразованием в старших классах школы. В рамках проблемы предупреждения оптической дисграфии, автором даны общие рекомендации по развитию оптико-пространственных представлений и зрительно-пространственных функций. Л.Г. Парамонова предлагает проводить с детьми упражнения, направленные на развитие понимания и самостоятельного называния пространственных предлогов, ориентировку в правой и левой сторонах пространства, представления о форме и величине предметов, узнавания предметов в усложненных условиях (схематичные, пунктирные, наложенные, зашумленные изображения) [45].

Е.В. Мазановой составлен альбом «Учусь не путать буквы». В данный альбом включены упражнения по профилактике и коррекции оптической дисграфии. Автором систематизирован практический материал для проведения коррекционной работы по преодолению оптической дисграфии у

младших школьников целенаправленно и планомерно. Е.В. Мазановой подобраны упражнения на развитие зрительного восприятия (восприятие цвета, формы, размера, величины предметов); буквенного гнозиса (восприятие размера и величины букв, дифференциацию расположения элементов букв); операций зрительного анализа и синтеза; объема зрительной памяти; пространственного восприятия и представлений (ориентировку в схеме собственного тела и ориентировку в окружающем пространстве); речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения; зрительно-моторных координаций; умение различать смешиваемые по оптическим признакам изолированные буквы [42].

Для нашей работы также представляет интерес методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста, предложенная Н.Я. Семаго. Данная методика представлена двумя разделами. Первый раздел – формирование собственно пространственных представлений – включает в себя несколько этапов работы. На первом этапе ведется работа по формированию представлений о схеме собственного тела. На втором этапе осуществляется работа по формированию представлений о расположении объектов по отношению к телу, взаимоотношению объектов с точки зрения «горизонтальной организации» пространства. Третий этап посвящен развитию ориентировки относительно вертикальной оси ребенка, а также анализа взаиморасположения объектов в пространстве. Второй раздел – формирование квазипространственных представлений – также представлен несколькими этапами работы. На первом этапе автор предлагает формировать у детей числовые и временные представления. На втором этапе происходит формирование навыков ориентировки во времени на циферблате стрелочных часов. У детей развивают представления о том, что было раньше, что позже, что было до и после. На третьем этапе осуществляется работа по формированию понимания и употребления детьми сравнительных степеней

прилагательных [54]. Данные упражнения могут быть полезны для профилактики оптической дисграфии у детей.

Таким образом, при анализе психолого-педагогической литературы мы обнаружили относительно небольшое количество авторских подходов, нацеленных на предупреждение оптической дисграфии у дошкольников. Авторы сходятся во мнении о том, что, с целью профилактики и коррекции оптической дисграфии у ребенка, необходимо развивать у него зрительное восприятие, зрительную память, зрительный анализ и синтез, зрительно-моторные координации, формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения.

## ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ:

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме исследования позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Оптико-пространственными предпосылками для овладения навыком письма являются достаточно развитые зрительная память, зрительный гнозис, зрительный анализ и синтез, пространственные представления. Нарушения в работе зрительного анализатора, либо его недоразвитие, может привести к нарушениям становления процесса письма.

2. Дети с нарушением зрения испытывают значительные трудности при овладении навыком письма. В письменных работах детей данной категории часто встречаются специфические ошибки письма, характерные для различных видов дисграфии. Отечественные исследователи, изучающие проблему обучения детей с нарушениями зрения, отмечают, что наиболее встречающимся видом дисграфии у детей данной категории является оптическая дисграфия, связанная с недоразвитием зрительного гнозиса и мнезиса, анализа и синтеза, пространственных представлений, что обусловлено дефектом зрительного анализатора. Данный факт говорит о необходимости проведения системы мероприятий, направленных на профилактику возникновения оптической дисграфии у дошкольников с нарушениями зрения.

3. Существует незначительное количество работ, нацеленных на предупреждение оптической дисграфии у дошкольников. Авторы сходятся во мнении о том, что, с целью профилактики и коррекции оптической дисграфии у ребенка, необходимо развивать у него зрительное восприятие, зрительную память, зрительный анализ и синтез, зрительно-моторные координации, формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения. Но в то же время, не смотря на актуальность проблемы, в имеющихся литературных источниках не описана система работы по профилактике оптической дисграфии у дошкольников с

нарушениями зрения, что говорит о необходимости поиска новых путей решения данной проблемы. С целью профилактики оптической дисграфии в качестве педагогических подходов исследования рекомендуем использовать работы М.Э. Бернадской, Л.П. Григорьевой, Т.А. Грищенко, Е.В. Мазановой, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой, Л.П. Уфимцевой.

## ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

### 2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента явилось выявление предрасположенности к оптической дисграфии у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Констатирующий эксперимент проводился с сентября 2017 года по май 2018 года на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 218 компенсирующего вида» (для детей с нарушением зрения) города Красноярска. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 15 детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Констатирующий эксперимент включал в себя два этапа: ознакомительный и основной.

На **ознакомительном этапе** нами осуществлялся сбор анамнестических данных об испытуемых через беседы с родителями и педагогами, изучение медицинской и психолого-педагогической документации. В результате нами были получены следующие данные об испытуемых (Приложение А):

- в экспериментальную группу вошли 60% мальчиков и 40% девочек;
- возраст детей на момент обследования – 5-6 лет;
- у 46,7 % испытуемых диагноз амблиопия, у 20 % – косоглазие, у 26,7% – миопия, у 33,3 % испытуемых – гиперметропия, у 6,7 % – нистагм, из них у 26,7 % дошкольников – сочетанные нарушения зрения;
- все дошкольники экспериментальной группы имеют остроту зрения от 0,05 до 0,4 с очковой коррекцией, что определяет их статус «слабовидящий ребенок».

На **основном этапе** мы выявляли предрасположенность к оптической дисграфии слабовидящих детей старшего дошкольного возраста. С этой

целью нами были использованы методики, позволяющие оценить уровень сформированности зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза, зрительно-моторной координации, зрительной памяти, а также пространственной ориентировки: методика «Домик» (автор Н.И. Гуткина); методика «Узнавание фигур» (автор Т.Е. Рыбаков); задания диагностического альбома для оценки развития познавательной деятельности ребёнка М.М. Семаго, Н.Я. Семаго.

Данные методики были адаптированы нами с учетом особенностей детей изучаемой категории. Адаптации подвергся стимульный материал к методикам. При адаптации рисунков мы опирались на требования к стимульному материалу при обследовании детей разных возрастных групп с нарушениями зрения [56, 63]:

- линии в изображениях должны быть утолщены и быть в два раза крупнее, чем у изображений, предъявляемых детям с нормальным зрением;
- все предлагаемые наложенные изображения должны быть максимально наложены друг на друга так, чтобы объекты, расположенные по краям общего контура, незначительно выступали за пределы этого контура;
- объекты, внешнему виду которых свойственна значительная вариабельность (например, чайник) необходимо либо исключать, либо предоставлять в унифицированном виде;
- все предлагаемые наложенные изображения должны располагаться под углом не более чем на 90 градусов;
- размеры предметов должны быть пропорциональны друг другу;
- фон должен быть разгружен от деталей, не входящих замысел задания;
- в цветовой гамме использовался желто-красно-оранжевый и зеленые тона.

Авторский вклад заключался в разработке критериев оценивания зрительного гнозиса, зрительной памяти и пространственных представлений

у слабовидящих дошкольников. Рассмотрим описание заданий по методике констатирующего эксперимента.

Констатирующий эксперимент включал в себя три блока заданий:

I блок – Исследование состояния зрительного гнозиса;

II блок – Исследование сформированности пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительно-моторной координации;

III блок – Исследование состояния зрительной памяти.

**I блок. Исследование состояния зрительного гнозиса.** Изучение зрительного гнозиса у слабовидящих дошкольников осуществлялось с помощью заданий диагностического альбома для оценки развития познавательной деятельности ребёнка М.М. Семаго, Н.Я. Семаго [55]. Дошкольникам предлагались следующие задания:

**Задание 1.** Восприятие цветных реалистичных предметных изображений.

*Цель:* изучение способности ребенка узнавать реалистичные предметные изображения

*Оборудование:* цветные предметные изображения.

*Инструкция:* «Посмотри на картинку. Назови, что на ней нарисовано». Если ребенок не называет предмет, экспериментатор предлагает ребенку показать то, что он назовет.

**Задание 2.** Восприятие зашумленных изображений.

*Цель:* изучение способности ребенка узнавать изображения в сенсibilизированных условиях

*Оборудование:* 6 картинок, на которых изображены перечеркнутые линиями картинки.

*Инструкция:* «Посмотри на картинку. Ты узнал, что на ней нарисовано? Назови».

**Задание 3.** Восприятие наложенных изображений.

*Цель:* изучение способности ребенка узнавать изображения в сенсibilизированных условиях

*Оборудование:* 2 картинки с изображением наложенных изображений (по 5 наложенных предметов).

*Инструкция:* «Назови, что здесь нарисовано?».

**Задание 4.** Восприятие незавершенных изображений.

*Цель:* изучение способности ребенка узнавать изображения в сенсibilизированных условиях

*Оборудование:* лист с 6 незавершенными изображениями.

*Инструкция:* «Посмотри на картинку. Назови, что на ней нарисовано?».

**Оценка результатов:**

4 балла. Изображения называются в порядке слева-направо, сверху-вниз, правильно опознаны все реалистичные, зашумленные, наложенные изображения, не менее 5 незавершенных изображений.

3 балла. Правильно опознаны реалистичные изображения, 4-5 зашумленных, 7-8 наложенных, 4-5 незавершенных изображений.

2 балла. Возможно хаотичное называние изображений; правильно названы реалистичные предметные изображения, однако отмечаются словесные замены; не менее 3-4 зашумленных, 4-5 наложенных, 3 незавершенных изображения.

1 балл. Ошибки в узнавании реалистичных изображений, отмечаются неадекватные словесные замены; правильно опознано 1-2 зашумленных, наложенных и незавершенных фигур.

0 баллов. Узнавание реалистичных изображений затруднено. Ребенок не опознает зашумленные, наложенные и незавершенные изображения.

Высокому уровню сформированности зрительного гнозиса соответствует 4 набранных ребенком балла, среднему – 3 балла, уровню ниже среднего – 2 балла, низкому уровню – 0-1 балл.

**II блок. Исследование сформированности пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительно-моторной**

**координации.** Диагностика в рамках данного блока констатирующего эксперимента осуществлялась с помощью методики Н.И. Гуткиной «Домик» [17]:

*Оборудование:* картинка с изображением дома, отдельные детали которого состоят из элементов прописных букв (Приложение Б), лист бумаги, карандаш.

**Задание 1.** Анализ изображения и его элементов.

*Цель:* ориентировка в задании

*Инструкция:* «Посмотри на картинку. Что на ней нарисовано?»

**Задание 2.** Копирование изображения.

*Цель:* изучение сформированности пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительно-моторной координации.

*Инструкция:* «Перед тобой лежит лист бумаги и карандаш. Нарисуй на этом листе точно такую же картинку, как здесь. Не спеши, будь внимателен, постарайся, чтобы твой рисунок был точно таким же, как этот. Если ты что-то нарисуешь не так, не стирай резинкой. Нужно поверх неправильного рисунка или возле него нарисовать правильно. Тебе понятно задание? Тогда приступай к работе».

**Задание 3.** Осуществление зрительного контроля

*Цель:* изучение способности осуществлять зрительный контроль.

*Инструкция:* После того, как ребенок закончит работу, экспериментатор спрашивает: «Всё ли получилось правильно?». При наличии неточностей или ошибок на рисунке ребенку предоставляется возможность их исправить.

**Задание 4.** Конструирование из геометрических фигур

*Цель:* изучение способности располагать в пространстве фигуры по зрительному образцу, а также обозначать пространственные отношения с помощью речевых средств.

*Инструкция:* «А теперь давай попробуем сделать такой же домик из этих фигур. Расскажи, где нужно расположить квадрат? (круг, треугольник)».

Ошибками являются: неправильно изображенный элемент (правая и левая части забора оцениваются отдельно); замена одного элемента другим; отсутствие элемента; разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены; увеличение отдельных деталей рисунка более чем в два раза; неправильное расположение деталей в пространстве рисунка.

***Оценка результатов:***

4 балла. Правильное изображение рисунка. Допускается изменение угла наклона линии крыши и штриховки.

3 балла. Неправильное расположение 1 детали в пространстве рисунка, изменение угла наклона линии крыши и штриховки, линии рисунка налегают друг на друга.

2 балла. Неправильное расположение в пространстве рисунка 2-4 деталей, изменение угла наклона деталей, наблюдаются разрывы соединений, либо наложение линий друг на друга.

1 балл. Неправильное расположение в пространстве рисунка 5-6 деталей, изменение угла наклона деталей, увеличение отдельных деталей рисунка, пропуск 1 элемента.

0 баллов. Многочисленные ошибки пространственного расположения деталей, сильный перекоп рисунка, пропуск элементов, разрыв линий, линии налегают друг на друга.

Высокому уровню сформированности пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза соответствует 4 набранных ребенком балла, среднему – 3 балла, уровню ниже среднего – 2 балла, низкому уровню – 0-1 балл.

**III блок. Исследование состояния зрительной памяти.** Изучение зрительной памяти у слабовидящих дошкольников осуществлялось с помощью методики «Узнавание фигур» (автор Т.Е. Рыбаков) [62]. Данная методика была адаптирована нами. Адаптация заключалась в изменении стимульного материала. Детям вместо фигур предъявлялись предметы и картинки размером 5\*10 сантиметров, на которых чётко изображены хорошо

знакомые детям объекты, геометрические фигуры. Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком и включало 3 серии, различающиеся между собой содержанием запоминаемого материала: предметы, картинки, геометрические фигуры.

**Задание 1.** Запоминание предметов

*Цель:* изучение сформированности зрительной памяти.

*Оборудование:* четыре предмета для запоминания (матрешка, мяч, лопатка, ведро), 8 предметов, среди которых нужно найти необходимые предметы (мяч, кубик, матрешка, мишка, ведро, стакан, лопатка, молоточек).

*Инструкция:* «Посмотри на предметы, запомни их. А теперь найди среди этих предметов те, которые я тебе показала».

*Процедура обследования:* ребёнку по одному показывают предметы (время экспозиции – 1 секунда). После этого предметы убираются с поля зрения ребенка. Ребенок отыскивает предметы из 8 предложенных.

**Задание 2.** Запоминание изображений

*Цель:* изучение сформированности зрительной памяти.

*Оборудование:* шесть предметных картинок (мяч, воробей, бабочка, лопата, ведро, собака), карта с 16 предметными картинками (мяч, яблоко, солнце, воробей, ворона, бабочка, цветок, звезда, лопата, молоток, ведро, ваза, собака, кошка).

*Инструкция:* «Я буду показывать тебе картинки. Ты должен их запомнить. Теперь найди картинки, которые я тебе показывала на большой карте».

*Процедура обследования:* ребёнку по одной показывают карточки (время экспозиции – 1 секунда). После этого картинки убираются. Ребенку предлагается найти шесть предъявленных изображений на карте с 16 картинками.

**Задание 3.** Запоминание геометрических фигур

*Цель:* изучение сформированности зрительной памяти.

*Оборудование:* шесть картинок с изображением геометрических фигур различного цвета (красный круг, синий квадрат, черный треугольник, зеленый прямоугольник, черный круг в белом треугольнике, белый круг сверху на черном квадрате), карта с 16 геометрическими фигурами (красный круг, желтый круг, синий квадрат, красный квадрат, черный треугольник, белый треугольник, зеленый прямоугольник, синий прямоугольник, черный круг в белом треугольнике, черный круг на белом треугольнике, белый круг сверху на черном квадрате, белый круг под синим квадратом, черный квадрат в белом ромбе, черный ромб сверху на белом квадрате).

*Инструкция:* «Я тебе буду показывать карточки с фигурами. Запомни, что на них нарисовано, и найди такие же картинки на большой карте».

*Процедура обследования:* ребёнку по одной показывают карточки (время экспозиции – 1 секунда). После этого картинки убираются. Ребенку предлагают найти показанные геометрические фигуры на карте с изображением 16 фигур.

#### **Задание 4.** Отсроченное воспроизведение зрительных образов

*Цель:* изучение сформированности способности удерживать в памяти зрительные образы.

*Инструкция:* «Вспомни, какие предметы мы с тобой запоминали в самом первом задании».

*Процедура обследования:* Ребенку предлагается отыскать предметы, которые он запоминал в первом задании, из 8 предложенных предметов.

#### **Оценка результатов:**

4 балла. Ребенок правильно показывает все предметы и картинки, допустимо наличие одной-двух ошибок при показе геометрических фигур.

3 балла. Ребенок правильно показывает предметы, 3-4 картинки, геометрические формы. Ошибочно показаны схожие общим силуэтом изображения.

2 балла. Ребенок правильно показывает предметы, 3-4 картинки, геометрические формы. Ошибочно показаны различные по силуэту изображения.

1 балл. Ребенок правильно показывает 2-4 предмета, 1-2 картинки, геометрические формы.

0 баллов. Задание не выполнено.

Высокому уровню сформированности зрительной памяти соответствует 4 набранных ребенком балла, среднему – 3 балла, уровню ниже среднего – 2 балла, низкому уровню – 0-1 балл.

**Общая оценка результатов сформированности оптико-пространственных предпосылок для овладения навыком письма:**

Высокий уровень – 10-12 баллов;

Средний уровень – 7-9 баллов;

Уровень ниже среднего – 4-6 баллов

Низкий уровень – 0-3 балла.

Уровень ниже среднего и низкий уровень развития оптико-пространственных функций свидетельствует о том, что ребенок нуждается в проработке нарушений письменной речи.

Все данные обследования сформированности оптико-пространственных предпосылок для овладения письмом фиксировались в протоколах (Приложение В)

## **2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента**

Нами проведен количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента. По I блоку констатирующего эксперимента – исследование состояния зрительного гнозиса у слабовидящих дошкольников – нами были получены следующие результаты (рисунок 1).

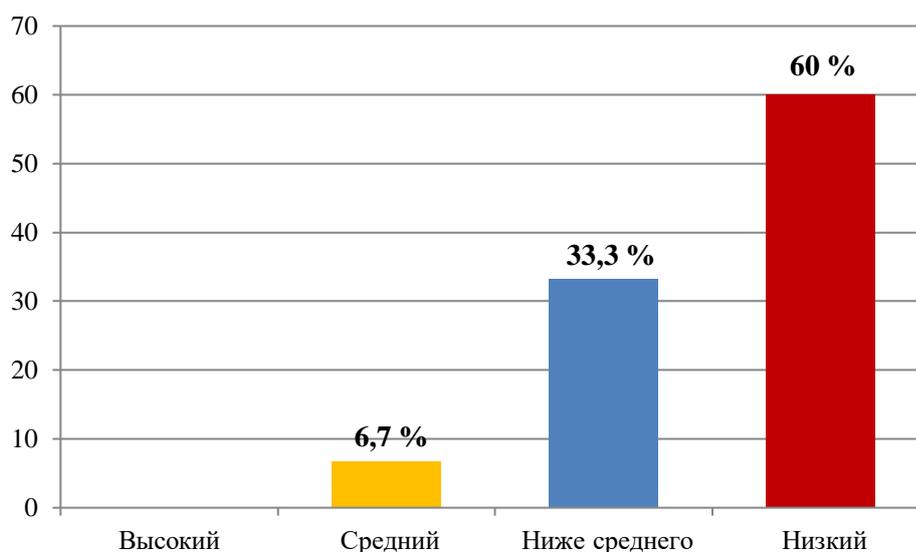


Рис. 1. Уровни сформированности зрительного гнозиса у старших дошкольников с нарушением зрения.

Как видно из диаграммы на рисунке 1, большинство слабовидящих дошкольников (60 %) продемонстрировали низкий уровень сформированности зрительного гнозиса. 33,3 % слабовидящих дошкольников показали уровень сформированности зрительного гнозиса ниже среднего. Лишь незначительное количество испытуемых (6,7 %) продемонстрировали средний уровень сформированности зрительного гнозиса. Ни один ребенок экспериментальной группы не показал высокий уровень сформированности зрительного гнозиса. Перейдем к качественной характеристике особенностей зрительного гнозиса у старших дошкольников с нарушением зрения.

6,7 % дошкольников с нарушением зрения показали **средний уровень** сформированности зрительного гнозиса. Дети правильно опознавали цветные реалистичные изображения, называя их в порядке слева-направо, сверху-вниз. При узнавании зашумленных изображений детьми было допущено 3 ошибки (дети не узнали лампу, молоток и балалайку). Среди наложенных изображений дети данной группы, в большинстве случаев, правильно смогли выделить целостные фигуры. Дети допустили 3 ошибки при узнавании изображений, повернутых на 40-90 градусов (не узнали стакан, ножницы, кисть). Наиболее сложными для восприятия детей оказались незавершенные

изображения. Дошкольники узнали 3 изображения из 6 предложенных (узнали чайник, лампу и нож, не узнали ведро, клещи и булавку, что может быть связано с личным опытом ребенка).

33,3 % дошкольников с нарушением зрения показали уровень сформированности зрительного гнозиса **ниже среднего**. Дети правильно опознавали реалистичные предметные изображения, называя их в хаотичном порядке, по мере узнавания. Зашумленные изображения детьми воспринимались с трудом, дошкольники узнали два предмета из шести предложенных (детьми чаще узнавалась бабочка, ландыш, балалайка). Часто отмечались словесные замены при назывании изображенных предметов (ландыш все дети называли цветочками, балалайку – гитарой). Восприятие наложенных изображений также было затруднено, дети узнавали изображения в обычном ракурсе или повернутые менее, чем на 40 градусов. Для дошкольников данного уровня, также как и для детей предыдущего уровня, наиболее сложным оказалось узнавание незавершенных изображений. Детям удалось опознать 2 изображения (чайник, лампочка) с помощью взрослого («Как ты думаешь, у какого предмета может быть такой носик?»). При этом стоит отметить замедленный темп при узнавании изображений.

60 % дошкольников с нарушением зрения продемонстрировали **низкий уровень** сформированности зрительного гнозиса. 75 % детей данной группы допускали ошибки в узнавании реалистичных предметных изображений, при этом отмечались далекие словесные замены (ведро – банка, телефон – звонить, ремень – веревка, шуба – куртка, чемодан – коробка), замедленность восприятия. Детями были правильно опознаны 1-2 зашумленных, наложенных (узнавались объекты в обычном ракурсе) и незавершенных изображений. 25 % дошкольников, показавших низкий уровень, затруднялись даже при узнавании и назывании реалистичных изображений. Дети показали правильно 3 предмета, названные

экспериментатором (гриб, мяч, шуба). Зашумленные, наложенные и незавершенные изображения этим детям опознать не удалось.

Таким образом, слабовидящие дошкольники показали слабую сформированность зрительного гнозиса. Полученные результаты свидетельствуют о недостаточной сформированности представлений о форме предметов, о низком уровне зрительного анализа у дошкольников с нарушением зрения. У детей изучаемой категории обнаружилась взаимозависимость между недостаточностью чувственного опыта, получаемого с помощью зрительного анализатора, и несформированностью соотнесения образа предмета со словом.

Перейдем к описанию результатов изучения сформированности пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительно-моторной координации у слабовидящих дошкольников (II блок констатирующего эксперимента) с помощью методики «Домик» (рисунок 2).

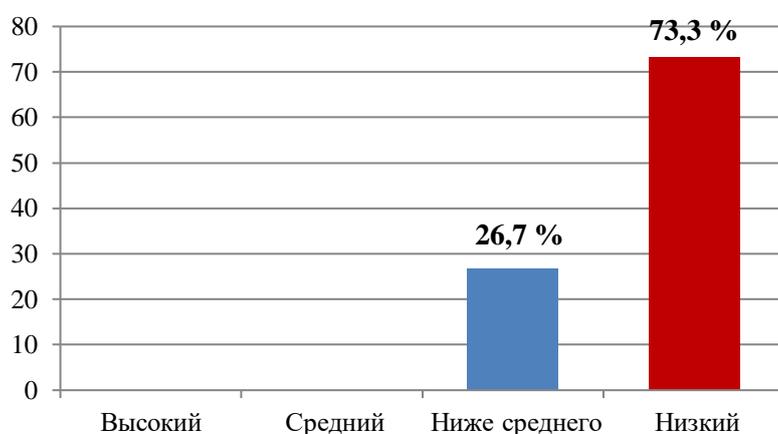


Рис. 2. Уровни сформированности пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительно-моторной координации у старших дошкольников с нарушением зрения

Как видно из диаграммы на рисунке 2, большинство слабовидящих дошкольников (73,3 %) показали низкий уровень сформированности пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза. 26,7 % детей изучаемой категории продемонстрировали уровень сформированности пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза ниже

среднего. Ни один ребенок экспериментальной группы не показал средний и высокий уровень сформированности пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза. Перейдем к описанию особенностей сформированности пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительно-моторной координации у старших дошкольников с нарушением зрения.

26,7 % слабовидящих дошкольников показали уровень сформированности пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза ниже среднего. При копировании рисунка дети не всегда правильно располагали элементы в пространстве рисунка (например, на рисунках наблюдалось расположение забора не на общей с основой дома линии, а выше её; смещение трубы к левому краю крыши). Помимо этого отмечалось изменение угла наклона деталей и штриховки (отклонение дыма более чем на  $30^\circ$  от горизонтальной линии, наклон линии крыши), наложение линий рисунка друг на друга. Дошкольники данной группы были более успешными при конструировании изображения из фигур. При этом детьми не совсем точно располагались геометрические фигуры (например, круг расположен не по центру квадрата, а смещен к правому верхнему углу).

73,3 % слабовидящих дошкольников показали низкий уровень сформированности пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза. При копировании рисунка дети часто не правильно располагали его элементы в пространстве листа (перевернутая линия забора, смещение трубы к левому или правому краю крыши, существенное смещение окна в сторону от центра), изменяли угол наклона деталей. Также наблюдалось увеличение отдельных деталей рисунка. 45,5 % детей, показавших низкий уровень, допустили многочисленные ошибки пространственного расположения деталей, в их рисунках наблюдался сильный перекося изображения, пропуски элементов, а также разрывы линий. При конструировании изображения из геометрических фигур по зрительному образцу дошкольники, показавшие

низкий уровень, допускали ошибки, существенно смещая фигуры (треугольник не на трапеции, а в ней).

Таким образом, слабовидящие дошкольники показали низкую сформированность пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительно-моторной координации, что может привести к таким специфическим ошибкам на письме как:

- недописывание элементов букв (и–ш–щ, л–м, х–ж);
- добавление лишних элементов (ш–и, четыре палочки у «ш» или «щ»);
- неправильное расположение элементов букв в пространстве по отношению друг к другу с возможными видоизменениями самих элементов (в–д, б–д);
- зеркальное изображение букв;
- написание вместо нужного элемента буквы – элемент, сходный с ним (н–к, ч–г, р–п) [39].

Результаты изучения сформированности зрительной памяти (III блок констатирующего эксперимента) у слабовидящих дошкольников представлены на рисунке 3.

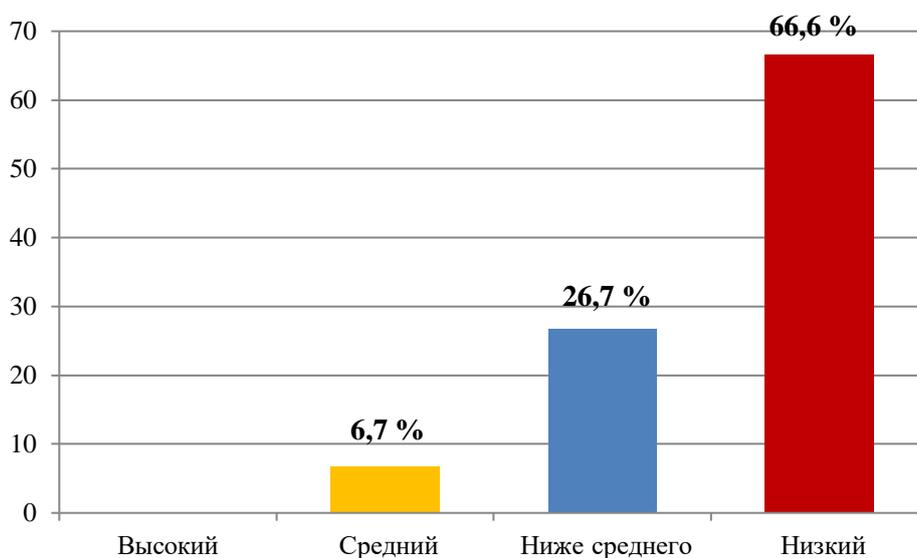


Рис. 3. Уровни сформированности зрительной памяти у старших дошкольников с нарушением зрения.

Как видно из диаграммы на рисунке 3, большинство слабовидящих дошкольников (66,6 %) показали низкий уровень развития зрительной памяти. 26,7 % детей изучаемой категории продемонстрировали уровень развития зрительной памяти ниже среднего. Лишь 6,7 % слабовидящих дошкольников показали средний уровень развития зрительной памяти. Ни один ребенок экспериментальной группы не показал высокий уровень развития зрительной памяти. Перейдем к описанию особенностей сформированности зрительной памяти у старших дошкольников с нарушением зрения.

6,7 % слабовидящих дошкольников показали **средний уровень** развития зрительной памяти. Дети правильно показали все предъявленные предметы, 3 картинки и 4 геометрические фигуры. При этом ошибочно были показаны схожие общим силуэтом изображения (бабочка-цветок, мяч-яблоко-солнце, собака-кошка), отмечался замедленный поиск нужного изображения, словесные замены (лопату дети называли совком, воробья – синицей). Дети были верно показаны простые геометрические изображения (круг, квадрат, прямоугольник, треугольник), вписанные фигуры (круг в треугольнике, круг на квадрате) детьми были показаны ошибочно.

26,7 % слабовидящих дошкольников продемонстрировали уровень развития зрительной памяти **ниже среднего**. 50 % детей, продемонстрировавших данный уровень развития зрительной памяти, правильно показали все предметы, 3-4 картинки, 2-4 геометрические формы. ошибочно были показаны различные по силуэту изображения, но схожие по цветовой гамме (мяч-бабочка, воробей-собака, ведро-яблоко). 50 % детей данной группы правильно показали 1-2 картинки (лопата, ведро, мяч). Ошибочно были показаны как схожие, так и различные по силуэту изображения. У детей данного уровня также отмечался замедленный поиск нужного изображения, словесные замены. Дети были верно показаны простые геометрические изображения, иногда дети допускали ошибки при

опознавании фигуры по цвету, вписанные фигуры дошкольники показали ошибочно.

66,6 % слабовидящих дошкольников показали **низкий уровень** развития зрительной памяти. 60 % детей данной группы правильно показали 2 предмета (мяч, матрешка), 1-2 картинки, 1-2 геометрические формы (круг, треугольник). Ошибочно были показаны как схожие, так и различные по силуэту изображения. 40 % дошкольников, показавших низкий уровень, не выполнили задание, допустив многочисленные ошибки.

Таким образом, слабовидящие дошкольники показали слабую сформированность зрительной памяти, что может привести к таким специфическим ошибкам на письме как:

- трудности актуализации букв и их элементов;
- написание вместо нужного элемента буквы – элемент, сходный с ним;
- недописывание элементов букв (и – ш – щ, л – м, х – ж);
- добавление лишних элементов.

Мы суммировали баллы по трем блокам констатирующего эксперимента. Общая оценка результатов сформированности оптико-пространственных предпосылок к овладению навыком письма у слабовидящих дошкольников представлена на рисунке 4.

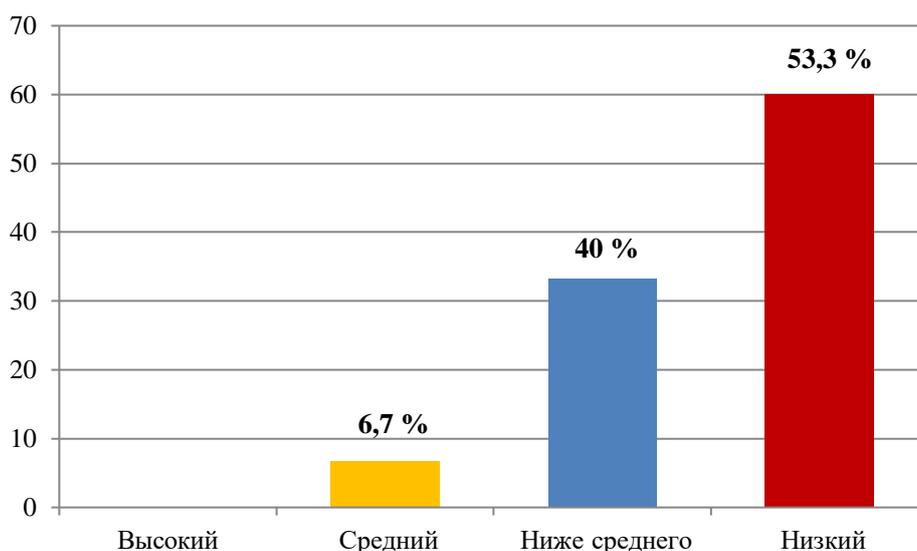


Рис. 4. Уровни сформированности оптико-пространственных предпосылок к овладению навыком письма у старших дошкольников с нарушением зрения.

Общая оценка результатов исследования показала, что старшие дошкольники с нарушением зрения демонстрируют недостаточную сформированность оптико-пространственных функций, служащих основой для успешного овладения навыками письма. Для слабовидящих дошкольников характерен низкий уровень сформированности зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза, зрительной памяти и пространственных представлений и уровень ниже среднего, что, скорее всего, приведет к возникновению оптических ошибок на письме.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента нами выявлена предрасположенность к оптической дисграфии у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста. Предпосылками к возникновению данного вида дисграфии служат выявленные особенности:

- трудности выделения отдельных деталей;
- затруднения в выделении существенных качеств предмета;
- отсутствие целостного образа,
- неустойчивость зрительных образов предметов;
- низкая сформированность зрительного анализа и синтеза;
- недостаточная сформированность зрительной памяти;
- нарушения ориентации в пространстве листа бумаги;
- рассогласованность движений глаз и руки;
- нарушение прослеживающей функции глаза;
- нарушение зрительно-моторной координации.

По результатам констатирующего эксперимента нами выделены 2 группы детей. Деление на группы осуществлялось в соответствии с уровнями сформированности оптико-пространственных предпосылок к овладению навыком письма. К первой группе мы отнесли высокий и средний уровни, ко второй – уровни ниже среднего и низкий.

В **1 группу** вошли слабовидящие старшие дошкольники, показавшие средний уровень сформированности оптико-пространственных предпосылок к овладению навыком письма (6,7 %). Дети данной группы правильно опознавали цветные реалистичные изображения. При узнавании зашумленных изображений допускали ошибки (не узнавали некоторые изображения). При копировании рисунка слабовидящие дошкольники не всегда правильно располагали элементы в пространстве рисунка, отмечалось изменение угла наклона деталей и штриховки, наложение линий рисунка друг на друга. Зрительная память у детей данной группы также оказалась недостаточно сформированной. Дети ошибочно показывали схожие общим силуэтом изображения, отмечался замедленный поиск нужного изображения, словесные замены.

Во **2 группу** вошли 93,3 % слабовидящих старших дошкольников, продемонстрировавших низкий уровень сформированности оптико-пространственных предпосылок и уровень ниже среднего. Эти дети не всегда правильно узнавали предметные изображения. Изображения, предъявляемые в сенсibilизированных условиях, детьми воспринимались с трудом. При этом отмечались далекие словесные замены при назывании предметов. При копировании рисунка дети часто не правильно располагали его элементы в пространстве листа, изменяли угол наклона деталей, наблюдалось увеличение отдельных деталей рисунка, перекося изображения, пропуски элементов, разрывы линий. При зрительном запоминании детьми второй группы ошибочно были показаны как схожие, так и различные по силуэту изображения. У детей данного уровня также отмечался замедленный поиск нужного изображения.

Выявленные в ходе констатирующего эксперимента особенности оптико-пространственных функций свидетельствуют о необходимости разработки дифференцированных методических рекомендаций, направленных на профилактику возникновения оптической дисграфии у дошкольников с нарушениями зрения.

### **2.3. Дифференцированные методические рекомендации, направленные на предупреждение оптической дисграфии у старших дошкольников с нарушением зрения**

На основе результатов констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости разработки дифференцированных методических рекомендаций, направленных на профилактику возникновения оптической дисграфии у слабовидящих дошкольников. Данные методические рекомендации включают в себя принципы, условия, направления и содержание работы.

В основу методических рекомендаций нами положены работы М.Э. Бернадской, Л.П. Григорьевой, Т.А. Грищенко, Е.В. Мазановой, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой, Л.П. Уфимцевой [8, 41, 46, 57, 63].

Коррекционная работа по предупреждению оптической дисграфии у слабовидящих дошкольников базируется на следующих **принципах**:

1. Онтогенетический принцип, согласно которому усложнение объектов для восприятия происходит с учетом последовательности появления форм и функций в онтогенезе и с учетом специфики нарушения зрения.

2. Принцип связи зрительного восприятия с другими сторонами психической деятельности. Сложный акт зрительного восприятия базируется на сенсорных данных и взаимосвязан с механизмами внимания, памяти, мышления, которые, в свою очередь, имеют большое компенсаторное значение.

3. Принцип развития, предполагающий выделение при планировании коррекционной работы тех задач, направлений, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка.

4. Принцип индивидуального и дифференцированного подхода. В процессе коррекционной работы учитываются личностные качества, умственные способности, зрительные возможности каждого ребенка.

5. Принцип комплексного воздействия. Коррекционная работа реализуется в различных видах деятельности дошкольников, а также в различных направлениях.

При планировании коррекционной работы по предупреждению оптической дисграфии у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста необходимо соблюдать ряд **условий**. Одним из важнейших условий для полноценного сенсорного воспитания слабовидящих дошкольников является создание специальной развивающей среды, предполагающей организацию сенсорно-стимулирующего пространства в группе:

- сенсорные уголки;
- центры игры и коррекции, направленные на развитие цветовосприятия, восприятия формы и величины предметов;
- уголки экспериментирования.

В работе с дошкольниками, имеющими нарушения зрения, следует подбирать такие формы и приёмы работы, которые помогут задействовать как можно большее количество сохранных анализаторов, выполняющих компенсаторную функцию, создадут у дошкольника положительный эмоциональный настрой на занятия.

При организации коррекционных занятий необходимо учитывать психофизические особенности каждого ребенка, возможности использования сохранных зрения. Это находит отражение в подборе соответствующих форм инструкций, подборе дидактического материала соответствующей величины, объёмности, интенсивности окраски: натуральные предметы, муляжи, рельефные картинки, звучащие игрушки, иллюстративная наглядность.

Учитывая быструю утомляемость дошкольников с нарушениями зрения, педагог должен планировать образовательную деятельность на доступном для детей материале, чтобы они могли увидеть результат своей деятельности. В ходе работы активно применяются различные формы поощрения дошкольников, которым особенно трудно выполнять задания. В

процессе коррекционных занятий обязательно проводятся физкультминутки в сочетании с гимнастикой для глаз.

Крайне важно, чтобы коррекционная работа со слабовидящими дошкольниками имела специфическую направленность и проводилась в тесном взаимодействии с другими специалистами, охватывала различные стороны познавательной деятельности детей.

В процессе коррекционной работы по профилактике возникновения оптической дисграфии у слабовидящих дошкольников педагогом используются различные формы и приемы организации деятельности детей. Данные формы и приемы организации образовательного процесса, направленного на профилактику возникновения оптической дисграфии у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста представлены в таблице 1 (Приложение Г)

Коррекционная работа, направленная на профилактику возникновения оптической дисграфии у слабовидящих дошкольников реализуется в следующих **направлениях**:

1. Развитие зрительного гнозиса;
2. Развитие зрительной памяти;
3. Развитие пространственных представлений;
4. Развитие зрительно-моторной координации;
5. Развитие умения осуществлять зрительный анализ и синтез;
6. Формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения.

Рассмотрим подробнее **содержание работы** в рамках каждого из выделенных нами направлений.

**Развитие зрительного гнозиса.** Данное направление предполагает решение следующих задач:

- развитие целостности и константности восприятия;
- развитие восприятия цвета;
- развитие восприятия формы;

- развитие восприятия размера и величины;
- развитие восприятия предметов в сенсублизированных условиях (зашумленные, наложенные, незавершенные изображения);
- развитие буквенного гнозиса.

С целью развития зрительного гнозиса слабовидящим дошкольникам предлагаются такие виды упражнений, как «Найди два одинаковых предмета», «Найди тень для каждого предмета», «Найди одинаковые тени предметов», «Назови предмет по его контуру», «Какой предмет спрятался?» «Дорисуй половинку картинку», «Что забыл дорисовать художник?» и т. п.

Для развития цветового гнозиса дошкольников знакомят с цветами с помощью игр и игровых упражнений (например, «Найди пару», «Собери в цветные коробки соответствующие по цвету предметы», «Цветные бусы», «Что бывает такого цвета?» и т. п.).

Знакомство с геометрическими формами осуществляется сначала на материале простых форм (круг, квадрат, прямоугольник, треугольник), затем дети знакомятся с более сложными формами предметов (ромб, овал, многоугольник). Знакомство с формами происходит через познавательно-экспериментальную деятельность с предметами, конструирование, дидактические игры («Геометрическое лото», «Соотнеси предмет и его форму», «Дорисуй фигуру» и т. п.).

С целью развития буквенного гнозиса слабовидящим дошкольникам предлагаются игры, которые способствуют запоминанию графических изображений букв (лепка букв из пластилина; выкладывание букв при помощи проволоки, счетных палочек, мозаики; рисование букв красками; ощупывание деревянных букв или тактильные поверхности букв с закрытыми глазами; обведение букв по трафарету).

**Развитие зрительной памяти.** В рамках данного направления решаются следующие задачи:

- развитие запоминания цвета предметов;
- развитие запоминания формы предметов;

- развитие запоминания последовательности и количества предметов.

Дошкольникам предлагаются игры и игровые упражнения «Чего не стало», «Что изменилось?», «Запомни и нарисуй узор», «Найди такие же картинки» и т.п.

**Развитие пространственных представлений.** Работа в данном направлении осуществляется в следующей последовательности:

1. Ориентировка в схеме собственного тела;
2. Определение пространственного расположения предметов относительно собственного тела;
3. Определение пространственного расположения предметов относительно друг друга;
4. Ориентировка на листе бумаги.

Ориентировка в схеме собственного тела начинается с усвоения положений *верх, сверху, низ, снизу*, а затем определения положения *сзади, за* относительно собственного тела. После этого закрепляется понимание положения *справа, под, около, перед, спереди, лево, слева* в схеме собственного тела. Коррекционную работу по развитию пространственных представлений у слабовидящих дошкольников необходимо вести перед зеркалом, анализируя расположение частей лица и тела (*ниже всего, выше всего, выше чем, над*).

Затем ведется работа по отработке понимания пространственного положения предмета относительно другого предмета в позициях *выше, сверху, справа, сзади, под, ниже, снизу, слева, перед, над, из-за, между, из-под*. Ориентация в пространстве закрепляется с помощью двигательных упражнений (прыгни вверх, прыгни вперед и т. п.). При этом сначала ребенок выполняет движение по демонстрируемому педагогом действию, а затем выполняет инструкцию самостоятельно.

Неотъемлемой частью развития пространственных представлений у слабовидящих дошкольников являются упражнения, выполняя которые дети

могут творчески манипулировать разнообразными объектами (конструкторы, разрезные картинки, мозаика, кубики, паззлы).

Ориентировка на листе бумаги осуществляется с помощью копирования образцов, графических диктантов, игр-лабиринтов.

**Развитие зрительно-моторной координации.** В рамках данного направления решаются следующие задачи:

- развитие навыка прослеживания глазами за действием руки;
- развитие умения удерживать в поле зрения зрительный стимул при выполнении зрительной задачи;
- развитие мелкой моторики и осязания;
- формирование умения пользоваться письменными принадлежностями;
- развитие умения проводить линии (прямые, косые, изогнутые) от заданного начала к заданному концу, между границами, по образцу;
- развитие умения копировать изображения, состоящие из прямых и кривых линий различной направленности.

Дошкольникам предлагаются такие упражнения, как «Обведи по точкам», «Заштрихуй предмет», «Обведи по контуру», «Нарисуй тропинку», конструирование из кубиков по образцу, по памяти и произвольно, составление предметных разрезных картинок, выполнение аппликаций из мелких кусочков цветной бумаги, обведение контуров предметных изображений, вырезание фигур по контурам, раскрашивание предметов внутри контура по трафарету, дорисовывание узора, рисование по клеткам, написание букв по образцу.

**Развитие умения осуществлять зрительный анализ и синтез** отрабатывается в следующей последовательности:

1. Развитие умения выделять предмет на различном цветовом фоне, умения выделять границы предмета.
2. Формирование у дошкольников умения синтезировать отдельные части в целый предмет и анализировать составляющие целого предмета.

### 3. Развитие буквенного анализа и синтеза.

В процессе коррекционной работы педагог организует ориентировочно-исследовательскую деятельность слабовидящих дошкольников в зрительной среде. Детей учат выделять предметы на фоновой плоскости, определять его границы, верхнюю, нижнюю, левую, правую и центральные части. Сначала дошкольники обучаются выделять контур предмета, обводить его с целью формирования первичной целостности еще не завершеного процесса восприятия. Затем педагог обучает слабовидящих дошкольников воспринимать не только контур, но и внутреннюю структуру изображения: его крупные фрагменты и мелкие детали. С этой целью детям предлагаются игровые упражнения «Найди такой же предмет», «Найди две одинаковые фигуры в ряду», «Найди круглый предмет», «Закрой окошки подходящими по форме ставнями», «Что лишнее», «Срисуй фигуру», «Узнай фигуру на ощупь» и т. д.

Обучение приемам зрительного анализа изображения предмета сочетается с обучением синтезу его частей в единое целое. С этой целью слабовидящих дошкольников обучают составлять целое изображение из его частей сначала по наглядному образцу, затем по словесному описанию педагога. Полезными приемами для формирования зрительного синтеза являются зрительный поиск и дополнение недостающих фрагментов изображений, поиск изображений по сочетанию двух и более признаков (цвет - форма, цвет - форма - размер) в рядах, содержащих от трех до десяти изображений.

Для развития буквенного анализа и синтеза дошкольникам предлагаются упражнения на поиск буквы в ряду других букв, соотнесение буквы с похожим по контуру предметом, составление букв из палочек, проволоки и т. п.

**Формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения.** Работу в данном направлении следует начинать на материале реальных предметов, а затем переходить к освоению

обозначения зрительно-пространственных представлений на листе бумаги. С дошкольниками проводится работа, направленная на автоматизацию в устной речи прилагательных, обозначающих цвет, размер и величину предметов; наречий, обозначающих пространственные направления (*справа, слева, сверху, снизу, ниже, выше*); наречий, обозначающих внешние признаки предметов (*больше, меньше, короче, длиннее, шире, уже*); наречий, обозначающих расположение предметов относительно определенной точки (*ближе, дальше*); предлогов, обозначающих пространственные отношения (*в, за, под, около, к, у, из, перед, на, над, вокруг, от, из-за, между, из-под*); предложно-падежных конструкций, выражающих пространственные отношения.

В ходе констатирующего эксперимента нами было выявлено, что слабовидящие дети старшего дошкольного возраста демонстрируют различные уровни сформированности оптико-пространственных предпосылок для овладения письмом. Данный факт нацеливает на необходимость дифференциации содержания коррекционной работы для каждой из групп детей. Для слабовидящих дошкольников первой и второй выделенных нами групп работа будет осуществляться по общим направлениям, но содержание работы в рамках каждого направления будет различным.

С детьми **1 группы**, показавшими средний уровень сформированности оптико-пространственных функций, в рамках направления «*Развитие зрительного гнозиса*» проводится работа по развитию буквенного гнозиса, формированию восприятия предметов в сенсублизированных условиях (зашумленных, наложенных, незавершенных изображений). В рамках направления «*Развитие зрительной памяти*» у детей формируют способность запоминать цвета, формы, последовательность и количество предметов на материале схожих по силуэту изображений. *Развитие зрительно-моторной координации* у слабовидящих дошкольников осуществляется через обучение детей проведению линий от заданного начала

к заданному концу по образцу, копирование изображений, состоящих из прямых и кривых линий различной направленности. В рамках направления *«Развитие пространственных представлений»* слабовидящих дошкольников данной группы учат ориентироваться на плоскости, на листе бумаги. По направлению *«Развитие умения осуществлять зрительный анализ и синтез»* у детей совершенствуют умение синтезировать отдельные части в целый предмет и анализировать составляющие целого предмета. Помимо этого осуществляется формирование буквенного анализа и синтеза.

С детьми **2 группы**, показавшими низкий уровень сформированности оптико-пространственных предпосылок и уровень ниже среднего, в рамках направления *«Развитие зрительного гнозиса»* проводится работа по развитию восприятия цвета, формы и величины предметов, целостности и константности восприятия. В рамках направления *«Развитие зрительной памяти»* у детей формируют способность запоминать цвета, формы, последовательность и количество предметов на материале различных по силуэту изображений (схожих и различных по цветовой гамме). По направлению *«Развитие зрительно-моторной координации»* с детьми 2 группы проводится работа по развитию мелкой моторики и осязания; формированию умения осуществлять штриховку, не выходя за контур предмета с помощью трафарета и без него; развитию умения проводить прямые и косые линии от заданного начала к заданному концу по пунктирной линии; обучению вырезанию фигур по контуру. В рамках направления *«Развитие пространственных представлений»* слабовидящих дошкольников данной группы учат ориентироваться в схеме собственного тела, определять пространственное расположение предметов, находящихся рядом с ребенком. По направлению *«Развитие умения осуществлять зрительный анализ и синтез»* детей учат выделять предмет на различном цветовом фоне, выделять границы предмета, синтезировать отдельные части в целый предмет и анализировать составляющие целого предмета.

Примеры игровых упражнений, направленных на развитие оптико-пространственных предпосылок для овладения письмом, представлены в приложении Д.

Программа коррекционного курса «Профилактика оптической дисграфии» представлена в Приложении Е.

В заключение необходимо отметить, что успешность коррекционной работы по профилактике оптической дисграфии у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста зависит от ряда условий, а именно: применения в работе индивидуального и дифференцированного подхода, организации сенсорно-стимулирующего пространства, самостоятельности и активности детей в процессе обучения, а также закрепления приобретенных на коррекционных занятиях навыков в условиях семьи и повседневной жизни.

Таким образом, нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого явилось выявление предрасположенности к оптической дисграфии у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста. С этой целью нами были использованы методики, позволяющие оценить уровень сформированности оптико-пространственных функций: методика «Домик» (автор Н.И. Гуткина); методика «Узнавание фигур» (автор Т.Е. Рыбаков); задания диагностического альбома для оценки развития познавательной деятельности ребёнка М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. Данные методики были адаптированы нами с учетом особенностей детей изучаемой категории. Адаптации подвергся стимульный материал к методикам. Авторский вклад также заключался в разработке критериев оценивания зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза, зрительной памяти и пространственных представлений у слабовидящих дошкольников.

В ходе проведения констатирующего эксперимента нами было выявлено, что слабовидящие дошкольники демонстрируют различные уровни сформированности оптико-пространственных предпосылок к овладению навыком письма: средний (6,7 %), ниже среднего (40 %), низкий (53,3 %). Для большинства слабовидящих дошкольников характерен низкий

уровень сформированности зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза, зрительной памяти и пространственных представлений и уровень ниже среднего, что, скорее всего, приведет к возникновению оптических ошибок на письме.

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости разработки дифференцированных методических рекомендаций с целью профилактики оптической дисграфии у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Нами были разработаны дифференцированные методические рекомендации, включающие в себя принципы, условия, направления и содержание работы.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты не исчерпывают всех вопросов, связанных с предупреждением возникновения оптической дисграфии у слабовидящих дошкольников. Требуется апробация предложенных нами методических рекомендаций и программы коррекционного курса.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 диктует требования к созданию условий в образовательных организациях, реализующих основную образовательную программу начального общего образования, с целью оказания своевременной и эффективной помощи детям с трудностями в обучении. Профилактика нарушений письменной речи должна проводиться, начиная с дошкольного возраста, особенно, если это касается детей с нарушениями в развитии. Актуальность проблемы профилактики оптической дисграфии у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста обусловила необходимость проведения исследования, для реализации которого нами были выдвинуты четыре задачи.

В рамках первой задачи исследования нами проанализировано 77 литературных источников. В ходе анализа литературы нами было выявлено, что оптико-пространственными предпосылками для овладения навыком письма являются достаточно развитые зрительная память, зрительный гнозис, зрительный анализ и синтез, пространственные представления. Нарушения в работе зрительного анализатора, либо его недоразвитие, может привести к нарушениям становления процесса письма.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что дети с нарушением зрения испытывают значительные трудности при овладении навыком письма. Отечественные исследователи, изучающие проблему обучения детей с нарушениями зрения (О.В. Голикова, Б.И. Коваленко, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева), отмечают, что наиболее распространенным видом дисграфии среди детей данной категории является оптическая дисграфия, связанная с недоразвитием оптико-пространственных функций, что обусловлено дефектом зрительного анализатора. Данный факт говорит о необходимости проведения системы мероприятий, направленных на

профилактику возникновения оптической дисграфии у дошкольников с нарушениями зрения.

Существует незначительное количество работ, нацеленных на предупреждение оптической дисграфии у дошкольников. Авторы сходятся во мнении о том, что, с целью профилактики и коррекции оптической дисграфии у ребенка, необходимо развивать у него зрительное восприятие, зрительную память, зрительный анализ и синтез, зрительно-моторные координации, формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения. Но в то же время, не смотря на актуальность проблемы, в имеющихся литературных источниках не описана система работы по профилактике оптической дисграфии у дошкольников с нарушениями зрения, что говорит о необходимости поиска новых путей решения данной проблемы.

В рамках второй задачи исследования нами были адаптированы методики, позволяющие оценить уровень сформированности зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза, зрительно-моторной координации, зрительной памяти, а также пространственной ориентировки, с учетом особенностей детей изучаемой категории: методика «Домик» (автор Н.И. Гуткина); методика «Узнавание фигур» (автор Т.Е. Рыбаков); задания диагностического альбома для оценки развития познавательной деятельности ребёнка М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. Адаптации подвергся стимульный материал к методикам. При адаптации рисунков мы опирались на требования к стимульному материалу для обследования детей разных возрастных групп с нарушениями зрения. Авторский вклад заключался в разработке критериев оценивания оптико-пространственных предпосылок для овладения навыком письма.

В рамках третьей задачи нами был проведен констатирующий эксперимент на базе МБДОУ «Детский сад № 218 компенсирующего вида», целью которого явилось выявление предрасположенности к оптической дисграфии у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста. Для

проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 15 детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Слабовидящим старшим дошкольникам были предложены серии по трем блокам заданий: I блок – Исследование состояния зрительного гнозиса; II блок – Исследование сформированности пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительно-моторной координации; III блок – Исследование состояния зрительной памяти.

По I блоку констатирующего эксперимента большинство слабовидящих старших дошкольников (60 %) низкий продемонстрировали низкий уровень сформированности зрительного гнозиса, что проявлялось в слабой сформированности представлений о форме и цвете предметов, низкой способности к узнаванию предметов в сенсублизированных условиях. У детей обнаружилась взаимозависимость между недостаточностью чувственного опыта, получаемого с помощью зрительного анализатора, и несформированностью соотнесения образа предмета со словом. 6,7 % детей показали средний уровень сформированности зрительного гнозиса, 33,3 % – ниже среднего.

По II блоку констатирующего эксперимента большинство детей (73,3 %) также показали низкий уровень сформированности пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительно-моторной координации, что проявлялось в нарушении ориентации в пространстве листа бумаги, рассогласованности движений глаз и руки, нарушении прослеживающей функции глаза, нарушении зрительно-моторной координации. 26,7 % слабовидящих старших дошкольников показали уровень ниже среднего.

По III блоку констатирующего эксперимента большинство слабовидящих старших дошкольников (66, 6%) показали низкий уровень сформированности зрительной памяти, что выражалось в низкой способности к запоминанию предметных изображений и геометрических

фигур. 6,7 % детей показали средний уровень, 26,7 % – уровень ниже среднего.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента нами было выявлено, что слабовидящие старшие дошкольники демонстрируют недостаточную сформированность оптико-пространственных функций, служащих основой для успешного овладения навыками письма. Согласно полученным данным нами выделены 2 группы детей, испытывающих затруднения в овладении оптико-пространственными представлениями. В **1 группу** вошли слабовидящие старшие дошкольники, показавшие средний уровень сформированности оптико-пространственных предпосылок к овладению навыком письма (6,7 %). Во **2 группу** вошли 93,3 % слабовидящих старших дошкольников, продемонстрировавших низкий уровень сформированности оптико-пространственных предпосылок и уровень ниже среднего. Таким образом, большинство слабовидящих старших дошкольников имеют предрасположенность к возникновению оптических ошибок на письме. Предпосылками к возникновению данного вида дисграфии служат выявленные у слабовидящих дошкольников особенности сформированности оптико-пространственных предпосылок к овладению навыком письма: трудности выделения отдельных деталей, затруднения в выделении существенных качеств предмета, отсутствие целостного образа, неустойчивость зрительных образов предметов, низкая сформированность зрительного анализа и синтеза, недостаточная сформированность зрительной памяти, нарушения ориентации в пространстве листа бумаги, рассогласованность движений глаз и руки, нарушение прослеживающей функции глаза, нарушение зрительно-моторной координации.

В рамках четвертой задачи, в соответствии с выявленными особенностями оптико-пространственных функций слабовидящих старших дошкольников, нами разработаны дифференцированные методические рекомендации по профилактике оптической дисграфии у слабовидящих дошкольников. Данные методические рекомендации включают в себя

принципы, условия, направления и содержание работы. При составлении методических рекомендаций мы опирались на работы М.Э. Бернадской, Л.П. Григорьевой, Т.А. Грищенко, Е.В. Мазановой, Л.И. Плаксиной, И.Н. Садовниковой, Л.И. Солнцевой, Л.П. Уфимцевой. С учетом особенностей выделенных нами двух групп слабовидящих детей старшего дошкольного возраста нами было подобрано содержание коррекционно-педагогической работы по профилактике оптической дисграфии у слабовидящих старших дошкольников. Мы предлагаем проводить коррекционную работу со слабовидящими старшими дошкольниками, показавшими различные уровни сформированности оптико-пространственных предпосылок, по общим направлениям. Но в то же время содержание работы будет иметь свою специфику для каждой из категорий детей. Данная специфика заключается в различных уровнях сложности предлагаемых заданий, упражнений в рамках каждого из направлений работы, подборе стимульного материала.

Таким образом, цели и задачи исследования достигнуты, гипотеза нашла свое подтверждение.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты не исчерпывают всех вопросов, связанных с предупреждением возникновения оптической дисграфии у слабовидящих дошкольников. Требуется апробация предложенных нами методических рекомендаций.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:**

1. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом// Известия АПН РСФСР. – 1955. – Вып. 70. – С. 105-149.
2. Анохин, П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности. Избранные труды/ П.К. Анохин. – М.: Наука, 1979. – 454 с.
3. Ахутина Т.В. О зрительно-пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы ее коррекции/ Т.В. Ахутина, Э.В. Золотарева// Школа здоровья. – 2004. – №3. – С 38-42.
4. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика// Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. – М.: МПСИ, 2006. – С. 7-20.
5. Безруких, М.М. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5-7,5 лет/ М.М. Безруких, Л.В. Морозова. – М.: Новая школа, 1996. – 48 с.
6. Безруких, М.М. Обучение первоначальному письму. Методическое пособие к прописям/ М.М. Безруких. – М.: Просвещение, 2002. - 80 с.
7. Бекшиева, З.И. Коррекция письменной речи у школьников/З.И. Бекшиева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2009. – 318 с.
8. Бернадская М.Э. Развитие восприятия у ребенка: Пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе/ М.Э. Бернадская, Л.П. Григорьева, И.В. Блинникова, О.Г. Солнцева. – М.: Школа-Пресс, 2001. – 96 с.
9. Волкова, Г.А. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи/ Г.А. Волкова. – СПб.: Сайма, 1993. – 61 с.
10. Волоскова, Н.Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ Н.Н. Волоскова. – М., 1996. – 158 с.
11. Волоскова, Н.Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов // Чтение и письмо: трудности обучения и

- коррекция: Учеб. пособие / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. – М., 2001. – С. 193-199.
12. Выготский, Л.С. Предистория письменной речи/ Л.С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. – С. 73-95.
13. Голикова, Е.В. Проблемы школьной близорукости/ Е.В. Голикова, В.В, Жаров, Н.В. Киреева// Вестник ОГУ. – 2011. – №14. – С. 184– 186.
14. Гончарова, В.А. Нарушения письменной речи у младших школьников/ И.А. Поварова, В.А. Гончарова. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 220 с.
15. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики/ И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2001. – 304 с.
16. Григорьева, Л.П. Дети с проблемами в развитии (комплексная диагностика и коррекция)/ Л.П. Григорьева. – М.: Академкнига, 2002. – 415 с.
17. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе/ Н.И. Гуткина. – М.: Академический Проект, 2000. – 184 с.
18. Дровосекова, Е.А. Особенности зрительно-моторной координации у дошкольников с нарушениями зрения [Электронный ресурс]/ Е.А, Дровосекова, С.Э. Дровосеков// Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 44. – С. 174–178.
19. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения/ В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Владос, 2000. – 119 с.
20. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – М., 2011. – 232 с.
21. Жинкин, Н.И. Механизмы речи/ Н.И. Жинкин. – М.: Издательство Академии педагогических наук, 1958.
22. Журова Л.Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста/ Л.Е. Журова, Д.Б. Эльконин // Сенсорное воспитание дошкольников. – М., 1963. – С.213-227.

23. Ишимова, О.А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо. Программно-методические материалы: пособие для учителя/ О.А. Ишимова, С.Н. Шаховская, А.А. Алмазова.- М.: Просвещение, 2014. – 126 с.
24. Ишимова, О.А. Развитие речи. Письмо. Тетрадь-помощница. Пособие для учащихся начальных классов/ О.А. Ишимова, А.А. Алмазова. – М.: Просвещение, 2014. – 128с.
25. Коваленко, Б.И. Вопросы тифлопедагогики/ Б.И. Коваленко. – М.: АСТ, 2009. – 346 с.
26. Ковшиков, В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности/ В.А. Ковшиков, В.П. Глухов. – М.: Астрель, 2007. – 224 с.
27. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие/ А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
28. Коробко, С. Л. Замены букв в письме слабовидящих учащихся/ С.Л. Коробко// Дефектология. – 1971. – №5. – С. 10-15.
29. Коробко, С. Л. Графические нарушения в письме слабовидящих школьников/ С.Л. Коробко// Дефектология. – 1978. – №2. – С. 18-24.
30. Лалаева Р.И. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников/ Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Образование, 2003. – 172 с.
31. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: метод. пособие для учителя-логопеда / Р.И. Лалаева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2012. – 170 с.
32. Лахмоткина, В. И. Логопедическая работа по устранению оптической дисграфии у слабовидящих школьников/ В.И. Лахмоткина, Т.В. Шамич// Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 30. – С. 112–118.
33. Левина, Р.Е. Нарушение чтения и письма у детей / Р.Е. Левина //Хрестоматия по логопедии. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 423 с.

34. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики/ А.А, Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
35. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность/ А.А. Леонтьев. – М.: Красанд, 2010. – 216 с.
36. Леонтьев, А.Н. Психология речи/ А.Н. Леонтьев// Мир психологии. - 2003. – №2 (34). – С. 31-39.
37. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие/ А.Г. Литвак. М.: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2010. – 271 с.
38. Логинова, Е.А. Нарушения письменной речи у младших школьников/ Е.А. Логинова, О.В. Елецкая. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2015. –192 с.
39. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
40. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма/ Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Академия, 2002. – С. 10-77.
41. Мазанова, Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками — М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2006 – 88 с.
42. Мазанова, Е.В. Учусь не путать буквы. Альбом 1. Упражнения по профилактике и коррекции оптической дисграфии/ Е.В. Мазанова. – М.: Издательство ГНОМ, 2014. – 32с.
43. Милостивенко, Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей: Из опыта работы: Учебное пособие/ Л.Г. Милостивенко. – СПб.: Стройлеспечать, 1996. – 64 с.
44. Особенности психологической помощи детям с нарушениями зрения в дошкольном учреждении/ Под ред. Л.И. Солнцевой. – М., 2001. – с.
45. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Союз, 2014. – 421 с.
46. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения/ Л.И. Плаксина. – Калуга: Адель, 1998. – 118 с.

47. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения/ Л.И. Плаксина. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 87 с.
48. Подугольникова, Т.А. Зрительная работоспособность дошкольников и первоклассников с нормальным и нарушенным бинокулярным зрением/ Т.А. Подугольникова, Г.И. Рожкова//Дефектология, 2000, № 2. – С. 56-60.
49. Правдина О.В. Логопедия: учеб. пособие для студентов дефектол. фактов пед. ин-тов/ О.В. Правдина. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1973. – 272 с.
50. Прищепа, С. Мелкая моторика в психофизическом развитии детей [Текст] / С. Прищепа, Н. Попкова, Т. Коняхина // Дошкольное воспитание. – 2010 . – №1. – С. 60-64.
51. 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. – С. 98-103.
52. Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников/И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1983. – 111 с.
53. Сакулина, Н. П. Рисование в дошкольном детстве/ Н.П. Сакулина. — М.: Просвещение, 1965. – 214 с.
54. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. пособие/ Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 112 с.
55. Семаго, Н.Я. Диагностическим альбом для оценки познавательной деятельности ребенка/ Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2017. – 66 с.
56. Солнцева, Л.И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения/ Л.И. Солнцева// Дефектология. – 1998. – № 4. – С.9-15.
57. Солнцева, Л.И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях/ Л.И. Солнцева // Дефектология – 2000. – № 4. – с.3-8.

58. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства/ Л.И. Солнцева. - М.: Полиграф сервис, 2000. – 250 с.
59. Тарадаева, Е.В. Теория и практика применения иллюстративной наглядности в коррекции зрения слабовидящих дошкольников: монография/ Е.В. Тарадаева. – Красноярск: КК ИПК, 2011. – 104 с.
60. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков/ Под ред. С.С. Ляпидевского. – М., 1969. – С.39-45.
61. Тупоногов, Б.К. Теоретические основы тифлопедагогики. Учебное пособие/ Б.К. Тупоногов. – М.:АПК и ПРО, 2001. – 68 с.
62. Тест «Узнавание фигур» (тест Бернштейна, модификация М. Рыбакова) для детей 6-7 лет/ Альманах психологических тестов. – М.: Изд-во КСП, 1995. – С.86-87.
63. 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. – 290 с.
64. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. [Электронный ресурс]/ Режим доступа: <http://edu.mari.ru/mouo-medvedevo/dou10/DocLib7>
65. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 в последней действующей в 2017 году редакции от 29 июля 2017 года, с изменениями и дополнениями, вступившими в силу [Электронный ресурс]/ Режим доступа: <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html>
66. Хватцев, М.Е. Логопедия/ М.Е. Хватцев. – М.: Учпедгиз, 1959. – 258 с.
67. Хомякова, С.Е. Коррекция оптической дисграфии: профилактика оптической дисграфии в раннем детстве и в дошкольном возрасте/ С.Е. Хомякова// Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – №1. – С. 135-139.

68. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление/ Л.С. Цветкова. – М.: Юристъ, 2005. – 256 с.
69. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М: ВЛАДОС, 2000. — 240 с.
70. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность/ Л.В. Щерба. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.
71. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д.Б. Эльконин. – М.: ИНТОР, 1998. –112 с.
72. Юрьева, Е.Н. Преодоление оптической дисграфии. Профилактические игры для детей 5-8 лет/ Е.Н. Юрьева. – М.: Гном, 2013. – 15 с.
73. Яструбинская, Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста/ Е.А. Яструбинская// Логопедия. – 2004. – № 2. – С.60-70.
74. Яцель, О.С. Коррекция оптической дисграфии у младших школьников. Альбом упражнений для индивидуальной работы/ О.С. Яцель. – М.: Гном, 2013. – 32 с.
75. Яцель, О.С. Коррекция оптической дисграфии у младших школьников. Конспекты логопедических занятий/ О.С. Яцель. – М.: Гном, 2014. – 72 с.
76. Raphael L.J., Borden G.J. Speech Science Primer: Physiology, Acoustics, and Perception of Speech// Lippincott Williams & Wilkins, 2011. – 416 p.
77. Trubetzkoy N. S. Grundzuge der Phonologie, – Prague, 1939. – 272 p.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

#### Анамнестические данные детей, принявших участие в эксперименте

№ п/п	Имя ребенка	Возраст	Офтальмологическое заключение
1	Андрей Р.	5 лет 8 мес.	Амблиопия II ст. (без очков 0,2/0,2, в очках 0,4/0,4)
2	Алина С.	6 лет	Миопия I ст. (без очков 0,1/0,3)
3	Богдан И.	5 лет 3 мес.	Гиперметропия II ст., амблиопия II ст. (без очков 0,2/0,2, в очках 0,3/0,3)
4	Валерия З.	6 лет 1 мес.	Сходящееся косоглазие, горизонтальный нистагм, амблиопия III ст. (без очков 0,09/0,09, в очках 0,1/0,1)
5	Вадим А.	6 лет 5 мес.	Амблиопия I ст. (без очков 0,15/0,15, в очках 0,2/0,2)
6	Дарья С.	5 лет 10 мес.	Миопия I ст. (без очков 0,1/0,3), сходящееся косоглазие
7	Костя Л.	5 лет 7 мес.	Гиперметропия I ст. (без очков 0,2/0,3)
8	Миша В.	6 лет 2 мес.	Непостоянное расходящееся косоглазие (без очков 0,4/0,4)
9	Николай П.	5 лет 6 мес.	Миопия II ст. (без очков 0,07/0,08, в очках 0,2/0,3)
10	Наташа П.	6 лет 4 мес.	Амблиопия II ст, гиперметропия II ст. (без очков 0,1/0,1, в очках 0,3/0,3)
11	Полина Д.	5 лет 11 мес.	Гиперметропия I ст. (без очков 0,2/0,3)
12	Родион С.	6 лет 1 мес.	Амблиопия II ст. (без очков 0,1/0,1, в очках 0,4/0,4)
13	Сергей Ч.	5 лет 9 мес.	Гиперметропия I ст. (без очков 0,2/0,3), сходящееся косоглазие
14	София К.	6 лет 3 мес.	Миопия I ст. (без очков 0,1/0,3)
15	Юра М.	5 лет 7 мес.	Амблиопия II ст. (без очков 0,2/0,2)

**Приложение Б**

**Материал к обследованию сформированности пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительно-моторной координации (по методике Н.И. Гуткиной «Домик»)**



## Приложение В

### Протоколы обследования оптико-пространственных предпосылок для овладения письмом старшими дошкольниками с нарушением зрения

*Протокол изучения состояния зрительного гнозиса (по  
диагностическому альбому для оценки развития познавательной  
деятельности ребёнка М.М. Семаго, Н.Я. Семаго)*

Имя ребенка \_\_\_\_\_

Дата обследования \_\_\_\_\_

Задание	Восприятие цветных реалистичных предметных изображений	Восприятие зашумленных изображений	Восприятие наложенных изображений	Восприятие незавершенных изображений
Особенности				

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

*Протокол изучения сформированности пространственных представлений,  
зрительного анализа и синтеза, зрительно-моторной координации (по  
методике Н.И. Гуткиной «Домик»)*

Имя ребенка \_\_\_\_\_

Дата обследования \_\_\_\_\_

Наличие всех элементов рисунка \_\_\_\_\_

Правильность изображения элементов рисунка \_\_\_\_\_

Пространственное расположение элементов рисунка \_\_\_\_\_

Размер элементов рисунка \_\_\_\_\_

Правильность угла наклона деталей рисунка, штриховки \_\_\_\_\_

Плавность линий \_\_\_\_\_

Количество набранных ребенком баллов: \_\_\_\_\_

*Протокол изучения особенностей зрительной памяти (по методике Т.Е.  
Рыбакова «Узнавание фигур»)*

Имя ребенка \_\_\_\_\_

Дата обследования \_\_\_\_\_

мяч	воробей	бабочка	ведро	лопата	собака

Количество набранных ребенком баллов: \_\_\_\_\_

## Приложение Г

Таблица 1 – Формы и приемы организации образовательного процесса, направленного на профилактику возникновения оптической дисграфии у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

<b>Совместная образовательная деятельность педагогов и детей</b>		<b>Самостоятельная деятельность дошкольников</b>	<b>Образовательная деятельность в семье</b>
<b>Непосредственно образовательная деятельность</b>	<b>Образовательная деятельность в режимных моментах</b>		
<p>Экскурсии, беседы, наблюдение, коррекционные занятия, экспериментирование, обучение в условиях специально оборудованной полифункциональной интерактивной среды, игровые занятия с использованием полифункционального игрового оборудования, дидактические игры, игровые упражнения, продуктивная деятельность.</p>	<p>Напоминание, объяснение, наблюдение, обследование, развивающие игры, игровые упражнения, проблемные ситуации, коллекционирование, тематическая прогулка, тематические выставки</p>	<p>Подвижные, развивающие игры, игры со строительным материалом, игры-эксперименты, настольные игры, продуктивная деятельность, наблюдение, включение ребенком полученного сенсорного опыта в его практическую деятельность – предметную, игровую, продуктивную.</p>	<p>Прогулки, наблюдение за явлениями природы, окружающими предметами, коллекционирование, беседы, просмотр видеороликов, обучающих мультфильмов, домашнее экспериментирование, совместное конструктивное творчество, развивающие игры</p>

## Приложение Д

**Игровые упражнения, направленные на профилактику оптической дисграфии у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста**

*Развитие зрительного восприятия.*

**Задание 1.** Назови, что видишь на картинке.



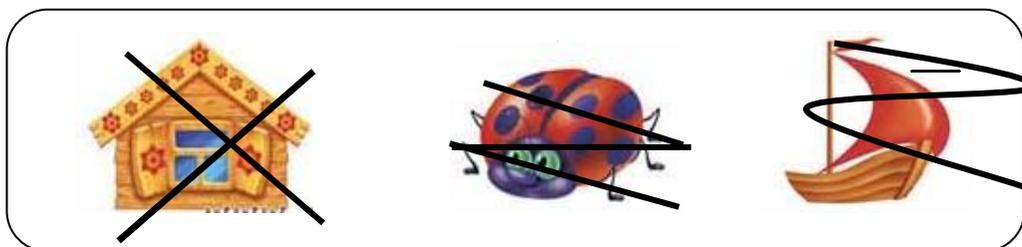
**Задание 2.** Назови предметы по их контурам.



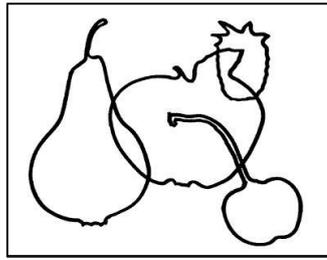
**Задание 3.** Назови недорисованные предметы.



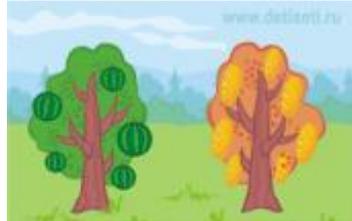
**Задание 4.** Назови зачёркнутые предметы.



**Задание 5.** Обведи разноцветными карандашами предметы, наложенные друг на друга.



**Задание 6.** Скажи, что перепутал художник.



**Задание 7.** Распредели предметы по величине, учитывая реальные размеры.



**Задание 8.** Распредели изображения предметов по их реальной величине.

Необходимо предложить одинаковые по величине изображения предметов, различающихся по величине в реальности.



***Развитие цветового восприятия.***

**Задание 1.** Разукрась предметы.



**Задание 2.** Игра « Бывает – не бывает».

Педагог бросает мяч и называет какой-нибудь цвет. Ребёнок возвращает мяч, называя предмет, который бывает такого цвета.

**Задание 3.** Игра « Четвёртый лишний».

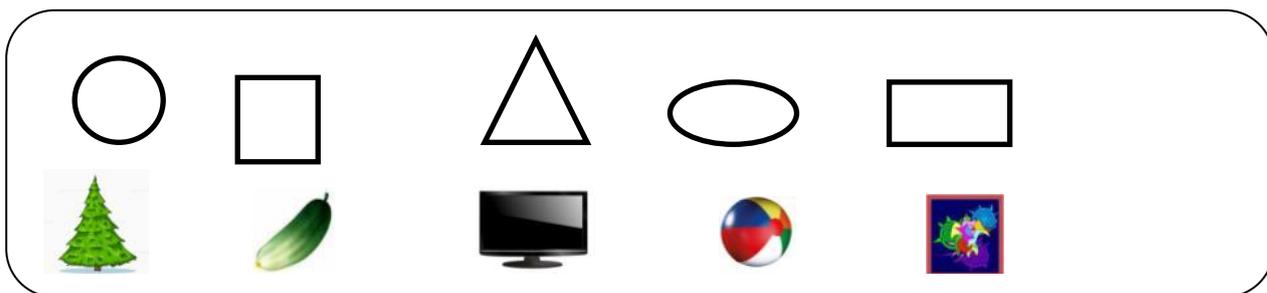
Педагог называет четыре предмета. Один из них по цвету не подходит.

Ребёнок называет лишний предмет. Например:

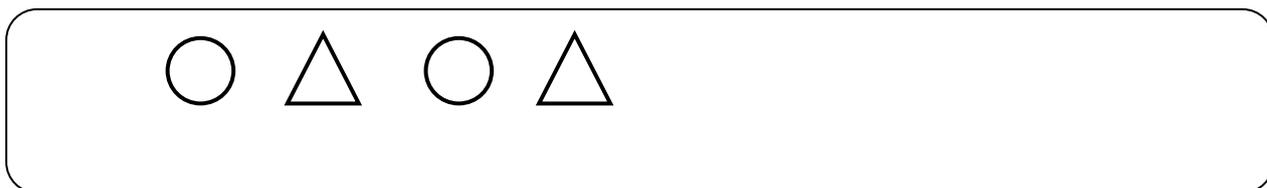
- *Солнышко, подсолнух, небо, цыплёнок.*
- *Огурец, редис, лягушка, ёлочка.*
- *Редис, помидор, мак, снеговик.*

***Развитие восприятия геометрических форм.***

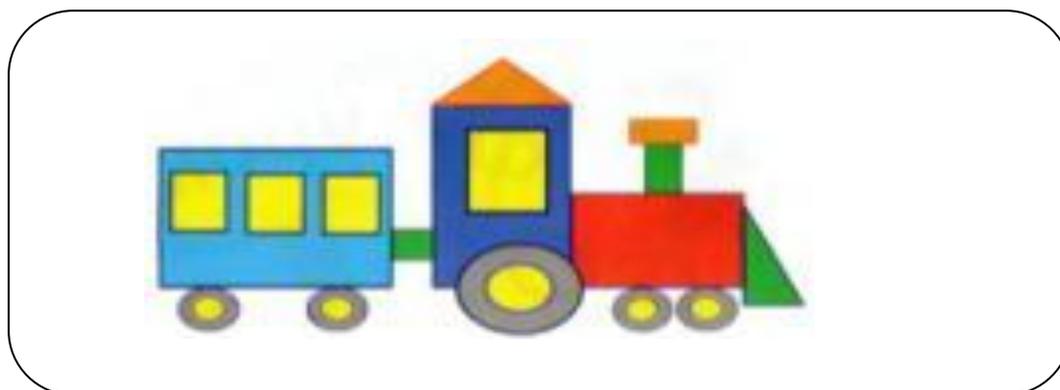
**Задание 1.** Соедини предметную картинку с геометрической фигурой, на которую она похожа по форме.



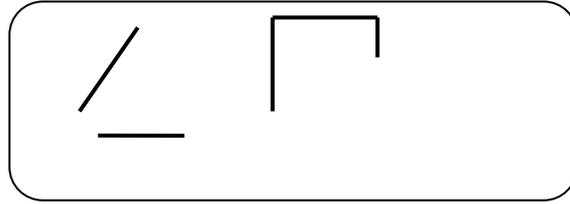
**Задание 2.** Найди закономерность и продолжи ряд.



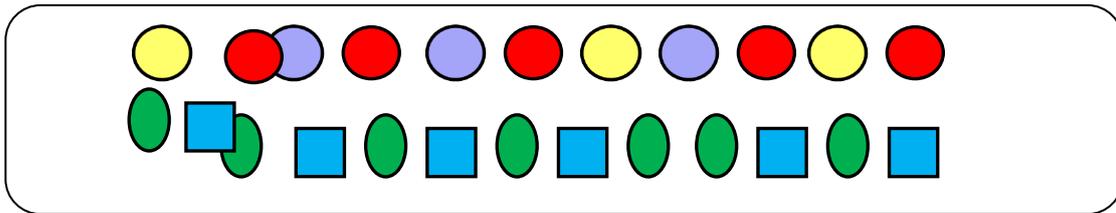
**Задание 3.** Рассмотрите изображение и назовите, из каких фигур оно состоит.



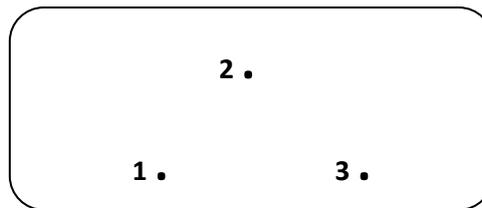
**Задание 4.** Дорисуй незаконченные контуры так, чтобы получились геометрические фигуры.



**Задание 5.** Найди и исправь ошибки.



**Задание 6.** Соедини точки по порядку и назови фигуру.

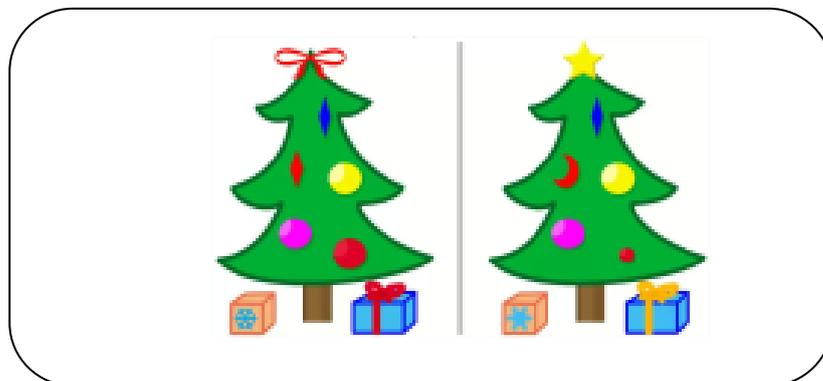


**Развитие зрительной памяти.**

**Задание 1.** Игра «Чего не стало».

Ребёнку предлагается запомнить несколько картинок (в зависимости от возраста 3-5 штук). Затем ребенка просят закрыть глаза. Убирается одна картинка и ребенка попросят назвать, чего не стало.

**Задание 2.** Посмотри на рисунки и найди отличия.



**Задание 3.** Найди на большой картинке фрагменты, изображенные внизу.

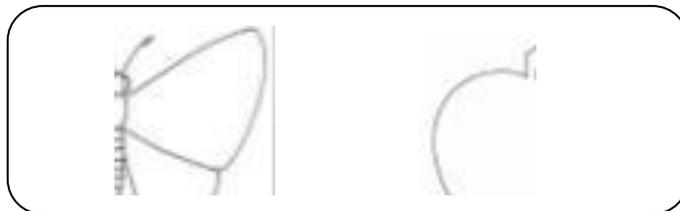


**Формирование пространственного восприятия.**

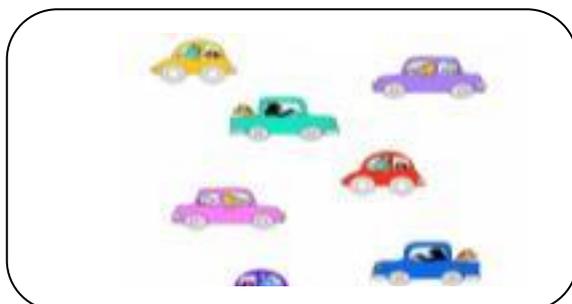
**Задание 1.** Где находится яблоко? Что нарисовано слева от винограда?



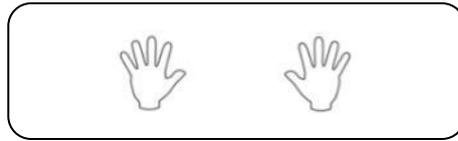
**Задание 2.** Дорисуй половинку предметов.



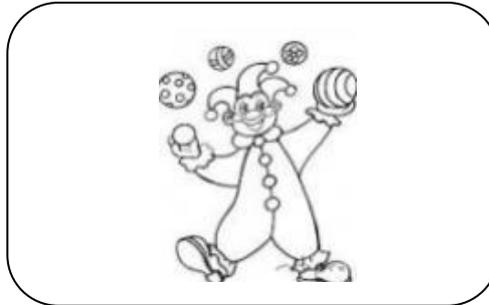
**Задание 3.** Обведи машинки, которые едут вправо.



**Задание 4.** Раскрась правую руку.



**Задание 5.** Раскрась правую часть комбинезона жёлтым цветом, а левую – красным.



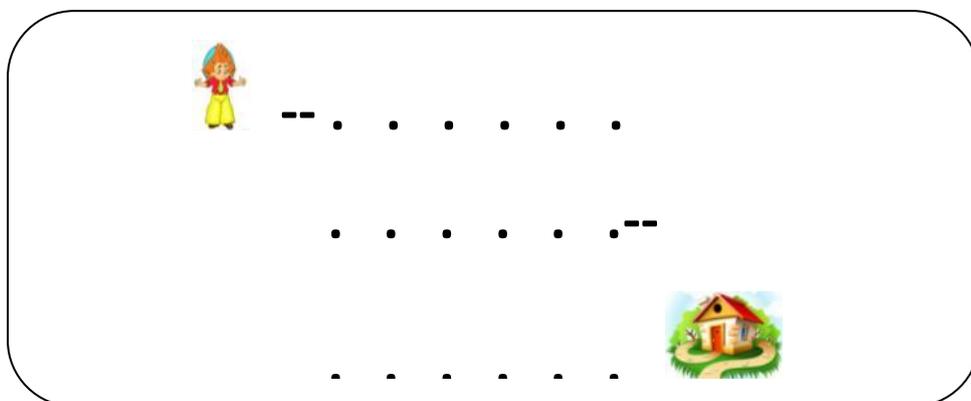
**Задание 6.** Найди дорогу в гараж и расскажи шофёру, как туда добраться.



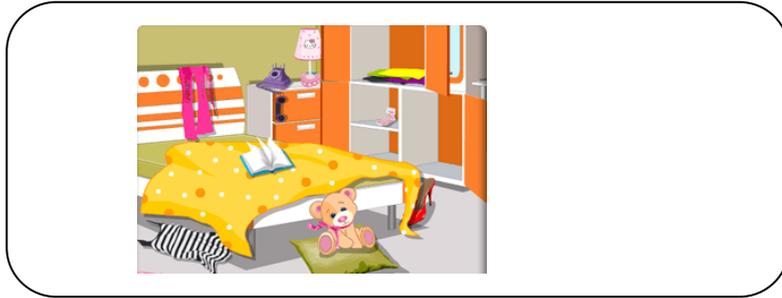
**Задание 7.** Двигайся по указанному пути.

Помоги Незнайке добраться домой, сделав 18 шагов по карте.

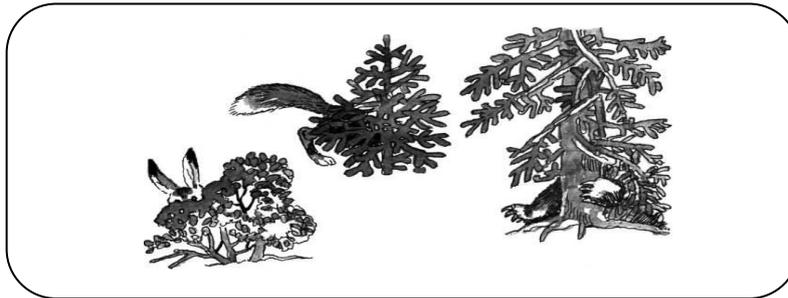
*Карта:* вниз, вправо, вниз, вниз, вправо, вверх, вверх, вправо, вверх, вправо, вниз, вниз, влево, вниз, вправо, вправо, вверх, вверх.



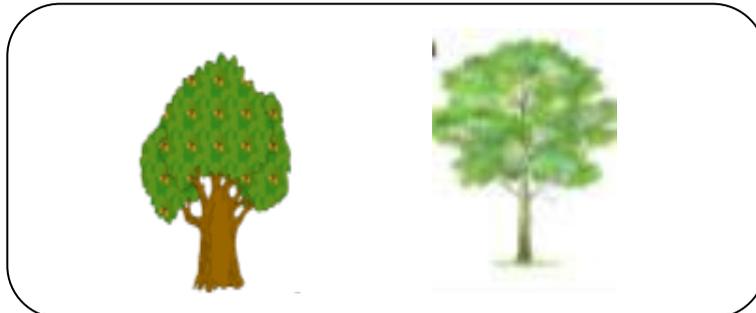
**Задание 8.** Наведи порядок в комнате, назови, что находится не на своём месте.



**Задание 9.** Расскажи, кто куда спрятался.



**Задание 10.** Какое дерево выше? Ниже? Ствол у какого дерева толще? Тоньше?



## Приложение Е

### Программа коррекционного курса «Профилактика оптической дисграфии»

#### І. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

**Цель курса:** профилактика возникновения оптических ошибок на письме у старших дошкольников с нарушением зрения.

#### **Характеристика коррекционного курса**

Данный коррекционный курс направлен на:

- Развитие зрительного восприятия;
- Развитие умения осуществлять зрительный анализ и синтез;
- Развитие зрительной памяти;
- Развитие умения ориентироваться в схеме собственного тела и на плоскости;
- развитие мелкой моторики и осязания;
- Развитие зрительно-моторной координации;
- Развитие речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения;
- Развитие буквенного гнозиса.

#### **Описание места коррекционного курса**

Коррекционный курс «Профилактика оптической дисграфии» является элементом программы коррекционно-развивающей работы.

Курс разработан для реализации в условиях группы компенсирующей направленности. Форма организации занятий – подгрупповые занятия. Частота подгрупповых занятий составляет 1 раз в неделю. Продолжительность занятий – 20-30 минут. Срок реализации программы 1 год.

Содержание курса связано с содержанием других курсов Программы коррекционно-развивающей работы ДОУ, а также содержанием всех образовательных областей («Речевое развитие», «Познавательное развитие»,

«Художественно-эстетическое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Ознакомление с окружающим миром», «Развитие зрительного восприятия»).

### **Планируемые результаты освоения коррекционного курса**

К целевым ориентирам программы коррекционного курса «Профилактика оптической дисграфии» относятся следующие характеристики возможных достижений ребенка:

- узнает предметные изображения;
- различает предметы по форме, цвету, величине;
- узнает предметы в сенсibiliзированных условиях;
- умеет выделять предмет на различном цветовом фоне;
- запоминает последовательность предметов;
- ориентируется в схеме собственного тела и на плоскости;
- прослеживает глазами за действием руки;
- умеет проводить линии от заданного начала к заданному концу;
- умеет копировать изображения, состоящие из геометрических форм, прямых и кривых линий различной направленности;
- умеет составлять целое из частей;
- умеет выделять детали объектов;
- узнает изученные буквы;
- умеет обозначать зрительно-пространственные отношения словом.

### **Система оценки достижений планируемых результатов**

Во время прохождения программы коррекционного курса «Профилактика оптической дисграфии» предусмотрены:

- входящая (первичная) диагностика;
- текущий мониторинг;
- итоговая диагностика.

Входящая и итоговая диагностика осуществляются на индивидуальных занятиях по протоколу обследования оптико-пространственных предпосылок для овладения письмом старших дошкольников с нарушением зрения, на

основе которого составляется индивидуальный план работы, осуществляется оценка результативности коррекционной работы и корректировка программы.

Текущий мониторинг осуществляется методом наблюдения за успехами детей на коррекционных занятиях.

## **II. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА**

Программа имеет шесть разделов, которые тесно связаны между собой и реализуются параллельно:

1. Развитие зрительного гнозиса;
2. Развитие зрительной памяти;
3. Развитие пространственных представлений;
4. Развитие зрительно-моторной координации;
5. Развитие умения осуществлять зрительный анализ и синтез;
6. Формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения.

*Развитие зрительного гнозиса:*

- развитие целостности и константности восприятия;
- развитие восприятия цвета;
- развитие восприятия формы;
- развитие восприятия размера и величины;
- развитие восприятия предметов в сенсублизированных условиях (зашумленные, наложенные, незавершенные изображения);
- развитие буквенного гнозиса.

*Развитие зрительной памяти:*

- развитие запоминания цвета предметов;
- развитие запоминания формы предметов;
- развитие запоминания последовательности и количества предметов.

*Развитие пространственных представлений:*

- развитие умения ориентироваться в схеме собственного тела;

- развитие умения определять пространственное расположение предметов относительно собственного тела;

- развитие умения определять пространственное расположение предметов относительно друг друга;

- развитие умения ориентироваться на листе бумаги.

*Развитие зрительно-моторной координации:*

- развитие навыка прослеживания глазами за действием руки;

- развитие умения удерживать в поле зрения зрительный стимул при выполнении зрительной задачи;

- развитие мелкой моторики и осязания;

- формирование умения пользоваться письменными принадлежностями;

- развитие умения проводить линии (прямые, косые, изогнутые) от заданного начала к заданному концу, между границами, по образцу;

- развитие умения копировать изображения, состоящие из прямых и кривых линий различной направленности.

*Развитие умения осуществлять зрительный анализ и синтез:*

- развитие умения выделять предмет на различном цветовом фоне, умения выделять границы предмета.

- формирование у дошкольников умения синтезировать отдельные части в целый предмет и анализировать составляющие целого предмета.

- развитие буквенного анализа и синтеза.

*Формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения:*

- автоматизация в устной речи прилагательных, обозначающих цвет, размер и величину предметов;

- расширение и активизация словаря наречий, обозначающих пространственные направления, внешние признаки предметов, расположение предметов относительно определенной точки;

- расширение и активизация словаря предлогов, обозначающих пространственные отношения, предложно-падежных конструкций, выражающих пространственные отношения.

### III. ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

Данное тематическое планирование является примерным, возможны корректировки, исходя из особенностей воспитанников.

Месяц	Неделя	Тема	Зрительный гнозис, зрительный анализ и синтез	Зрительная память	Зрительно- моторная координация	Пространственные представления и отражающие их речевые средства
Сентябрь	1	Входящая диагностика				
	2					
	3	Игрушки	Узнавание предметных изображений	Игра «Какой игрушки не хватает»	Обведение предметов по трафаретной линейке	Показ частей тела игрушек. Конструирование из кубиков Усвоение и употребление предлога «на», наречий «сверху», «снизу»
	4	Осень	Узнавание предметных изображений	Игра с использованием панно из фетра «Что изменилось?»	Проведение пальцем по заданным линиям от одного объекта к другому	Усвоение и употребление понятий «вверху», «внизу»
Октябрь	1	Овощи	Подбор парных	Игра «Чего не	Разукрашивание	Усвоение и употребление

			изображений. Сортировка овощей по форме	стало?»	овощей с помощью трафаретной линейки	понятий «сзади», «за»
	2	Фрукты	Сортировка фруктов по цвету	Игра «Запомни картинку»	Разукрашивание фруктов с помощью трафаретной линейки	Усвоение и употребление понятий «справа», «слева» относительно собственного тела
	3	Деревья	Поиск одинаковых листьев (по форме и цвету)	Игра «С какого дерева листок?»	Разукрашивание листьев с помощью трафаретной линейки	Усвоение значения предлога «под» и употребление
	4	Грибы и ягоды	Сравнение ягод и грибов по размеру	Игра «Сколько грибов принес ежик?»	Обведение предметов по контуру	Закрепление значения предлога «под»
Ноябрь	1	Одежда	Узнавание предметов на различном цветовом фоне	Игра «Запомни и повтори узор»		Усвоение значения предлога «на»
	2	Обувь	Узнавание предметных и контурных изображений	Игра «Расставь обувь также»	Обведение предметов по контуру	Закрепление значения предлога «на»
	3	Посуда	Поиск посуды среди других изображений	Игра на запоминание	Штриховка изображений посуды	Определение пространственного

				цвета и количества предметов (Сколько было красных тарелок?)		расположения предметов относительно собственного тела
	4	Продукты питания	Узнавание предметных и контурных изображений	Игра «Что было в холодильнике?»	Обведение по точкам	Усвоение значения предлогов «в», «из»
Декабрь	1	Мебель	Узнавание пунктирных изображений, составление целого из частей (конструирование мебели из деталей)	Игра «Что изменилось?»	Обведение предметов по пунктирной линии	Усвоение значения предлогов «спереди», «около»
	2	Зима	Составление целого из частей (разрезные картинки)	Игра «Чего не хватает?»	Рисование пластилином	Усвоение понятий «выше», «ниже»
	3	Зимние забавы	Выделение предметов на сюжетной картине, сравнение предметов по форме, аппликация	Игра «Найди отличия»	Вырезание по контуру, конструирование	Усвоение понятий «из-за», «между»

			«Снеговик»			
	4	Новый год	Узнавание наложенных контурных изображений	Игра «Наряди елку также, как Оля»	Вырезание по контуру	Закрепление понимания и употребления предлогов «в», «на», «под», «между», наречий «справа», «слева», «сверху», «снизу».
Январь	1	Зимующие птицы	Узнавание изображения по его тени с использованием предметов	Игра «Какая птица прилетела?»	Вырезание по контуру	Ориентация на плоскости стола. Понятия «между», «слева», «справа», «около»
	2	Домашние животные	Узнавание неполных изображений («Кто спрятался?»)	Игра «Запомни домик»	Игра «Накорми животных» (проведение линий от животного до корма)	Разместить животных в домики (понимание и употребление понятий «сверху», «снизу», «между», «выше всех», «ниже всех», «слева», «справа»)
	3	Домашние птицы	Узнавание изображения по его тени	Игра «Разложи картинку по порядку»	Разукрашивание птиц	Расположение по инструкции на демонстрационном полотне соответствующие картинки слева и справа от заданного предмета
	4	Лесные звери	Игра «Найди две одинаковые тени»	Запоминание последовательно	Игра «Нарисуй тропинку»	Ориентация на плоскости стола. предлоги «за», «перед», «из-за»

			Игра «Отгадай по признаку»	сти героев		
Февраль	1	Животные Севера	Игра «Назови предмет по его контуру»	Игра «Запоминаем вместе»	Обведение по контуру	Ориентация на листе бумаги (слева-справа)
	2	Животные жарких стран	Игра «Найди пару»	Игра «Кто убежал?»	Штриховка	
	3	23 февраля	Дорисовывание картинки (звезда)	Игра «Кто больше запомнит?»	Дорисовывание по образцу	Ориентация на листе бумаги (вверх-вниз, вправо-влево)
	4	Стройка	Конструирование из геометрических форм и палочек	Игра «Вспомни красные предметы»	Рисование по клеткам	Ориентация на листе бумаги
Март	1	Мамин праздник	Игра «Собери бусы»	Игра «Запомни последовательно»	Выкладывание бусин по линии	Ориентация на плоскости
	2	Весна	Игра «Чего не бывает?»	Игра «Найди отличия»	Дорожка из ленточки «Ручеек и кораблик»	Ориентация на плоскости
	3	Перелетные	Разрезные картинка	Игра «Какая	Прослеживание	Понимание и употребления

		птицы		птица улетела?»	глазами за движущимся предметом (птицей)	предлогов «над», «на», «в», «от»
	4	Профессии	Игра «Незаконченные изображения» Игра «Из каких фигур рисунок?»	Игра «Кому что нужно для работы»	Лабиринт	Ориентация на листе бумаги
Апрель	1	Спорт	Игра «Соотнеси предмет и его форму»	Игра «Запомни картинку»	Игры «Попади в цель», «Забей гол»	Ориентация на плоскости
	2	Транспорт	Игра «Геометрическое лото»	Игра «запомни и найди»	Рисование дорожек	Ориентация на листе бумаги
	3	Правила дорожного движения	Конструирование светофора	Игра «Нарисуй правильно схему»	Деление прямоугольника на три равные части	Ориентация на листе бумаги
	4	Рыбы	Узнавание форм (аквариум, пруд) Узнавание зашумленных изображений	Игра «Какой рыбки не хватает»	Рисование по образцу	Ориентация на листе бумаги
Май	1	Лето	Игра «Что бывает такого цвета?»	Игра «Назови картинку по памяти»	Рисование по образцу	Ориентация на листе бумаги

	2	Насекомые	Узнавание зашумленных и перевернутых изображений	Рисование по памяти	Ориентация на листе бумаги
	3	Итоговая диагностика			
	4				

#### **IV. ОПИСАНИЕ МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

- Список литературы;
- Наборы для развития сенсомоторных навыков, сенсорные коробки, игровые наборы «Цвет», «Форма», «Величина»;
- Рамки-вкладыши, пирамидки, матрешки;
- Конструкторы;
- Муляжи предметов, объемные фигуры;
- Тактильные дощечки, тактильный алфавит;
- Дидактические игры, игрушки;
- Предметные картинки;
- Уголки экспериментирования.