

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ
ОПТИЧЕСКОЙ ДИСТРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
очной формы обучения, группы 02021505
Черняковой Марины Александровны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Карачевцева И.Н.

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСТРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	6
1.1. Развития зрительно-пространственных функций в онтогенезе	6
1.2. Особенности формирования зрительно-пространственных функций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи как фактор возникновения оптической дистрафии	13
1.3. Обзор методических рекомендаций по развитию зрительно- пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	18
ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	24
2.1 Организация изучения предрасположенности к оптической дистрафии старших дошкольников с общим недоразвитием речи	24
2.2 Анализ результатов исследования уровня развития зрительно- пространственных функций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.	31
2.3 Методические рекомендаций по развитию зрительно-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	50
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	52
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	57

ВВЕДЕНИЕ

Речь в жизни человека является способом формирования и формулирования своих мыслей, а так же средством общения, социальным воздействием на окружающих (Л.С. Выготский). Нарушение речи оказывает отрицательное влияние на формирование неречевых психических функций.

Как утверждает А.Р. Лурия, наличие у детей вторичных отклонений (в том числе и зрительно-пространственных) приносит дополнительные трудности в речь ребенка, в овладение знаниями, и готовности к школьному обучению.

К шести годам по мнению Т.Б. Филичевой, при нормально развивающемся онтогенезе, у детей уже должны быть сформированы зрительно-пространственные функции: зрительный гнозис, зрительный анализ и синтез, пространственные представления, зрительно-моторная координация и др.

А.В. Семенович, А.Н. Корнев утверждают, что у старших дошкольников присутствуют не только нарушения речи, но и отклонения в развитие неречевых психических функций, в том числе и зрительно-пространственных представлений. Это в который раз показывает системный характер психического развития, тесную взаимосвязь речевых и неречевых психических процессов.

Как утверждает Э.Г. Симерницкая, трудности в овладение зрительно-пространственными функциями приводят к неумению дифференцировать зрительные образцы букв и цифр, к оптическим дислексиям и дисграфиям, к дискалькулиям, при таких трудностях школьная адаптация детей затрудняется, это отрицательно влияет на формирование личности. Таким образом формирование зрительно-пространственных функций является одним из условий успешной подготовки детей к школе.

Для оптимизации процесса обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста по мнению С.П. Ефимовой, необходимо целенаправленное изучение психологических особенностей детей, выявление и определение

качественного характера нарушений психического развития, в связи с этим заслуживают внимания вопросы, касающиеся выявления психологических механизмов нарушений.

Анализ литературных источников свидетельствует о том, что вопрос речевого развития дошкольников вызывает большой интерес у исследователей в различных областях научного познания, таких как Б.Г. Ананьев, Е.Ю. Балашова, М.М. Безруких, М.О. Винник, О.И. Галкина, В.И. Голод, С.П. Ефимова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, аспект зрительно – пространственных функций не так детально изучен, но встречается в работах Е.А. Логинова, З.А. Меликян, А.А. Осипова, Л.С. Рубинштейн, М.М. Семаго, А.В. Семенович.

Все это дает нам понять что, проблема изучения зрительно-пространственных функций является актуальной.

Проблема исследования: совершенствование коррекционно-педагогической работы по профилактике оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: определить основные этапы и направления логопедической работы по профилактике оптической дисграфии старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: процесс формирования зрительно – пространственных функций старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: направление логопедической работы по формированию зрительно – пространственных функций старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих **задач:**

- 1) на основе анализа психолого-педагогической литературы обосновать проблему исследования;
- 2) выяснить особенности владения зрительно-пространственными

функциями старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи;

3) разработать методические рекомендации по формированию зрительно-пространственных функций старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Гипотеза: дети с общим недоразвитием речи являются «группой риска» по возникновению оптической дисграфии, так как имеют трудности в формировании зрительно-пространственных функций, обусловленные их речевым и познавательным развитием. Логопедическая работа по формированию зрительно-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи должна быть целенаправленной и систематической. В профилактике оптической дисграфии должны участвовать все педагоги дошкольного образовательного учреждения.

Нами были использованы **методы исследования** – теоретический: анализ психолого-педагогической и методической литературы; эмпирические: анализ продуктов речевой деятельности, качественный и количественный анализ результатов исследования.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют работы Т.В. Ахутина, В.Л. Брогинский, Т.Г. Визель, Л.В. Воронова, Л.С. Выготский, Н.В. Дубровская, Е.К. Дурманова, Е.И. Зайцева, Р.Е. Левина, И.Ю. Левченко, А.Р. Лурия, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова, Е.Ф. Рыбалко, И.Н. Садовникова, Н.Я. Семаго, над зрительно-пространственными функциями работали такие ученые как, А.В.Семенович, И.А. Скворцов, Д.А. Фарбер, Т.Б. Филичева, Е.Д. Холмская, Л.С. Цветкова, Г.В. Чиркина, Б.Д. Эльконин и др.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, списка литературы и приложения

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Развитие зрительно-пространственных функций в онтогенезе

Зрительно-пространственные функции являются одним из сложных и уязвимых процессов. Их взаимное развитие необходимо для того чтобы ребенок в полной мере воспринимал целостную картинку происходящего. А так же, оценивал форму, величину, объем, целостность, умение ориентироваться и т.д. Все эти умения должны формироваться в гармонии друг с другом для нормального развития ребенка.

Е.Ф. Рыбалко отмечает, что зрительное восприятие является ведущим в жизни человека, так как большую часть информации, начиная с младенчества, человек воспринимает в зрительной модальности. Свободное оперирование пространственными образами является тем фундаментальным умением, которое объединяет разные виды учебной и трудовой деятельности(37).

По мнению Н.Я. Семаго зрительная система ребенка уже при рождении обладает некоторыми безусловными зрительными рефлексамии - прямая и содружественная реакция зрачков на свет, кратковременный рефлекс поворота глаз и головы к источнику света, попытка слежения за движущимся объектом. В дальнейшем, с ростом ребенка, постепенно развиваются и совершенствуются все другие зрительные функции(40).

Ю.В. Микадзе утверждает, что световая чувствительность появляется сразу после рождения. С самых первых дней жизни ребенка свет оказывает стимулирующее действие на развитие зрительной системы в целом и служит основой формирования всех ее функций. Однако, под действием света у новорожденного не возникает зрительный образ, а вызываются, в основном, неадекватные защитные реакции. Световая чувствительность у новорожденных резко снижена, причем в условиях темной адаптации она в 100 раз выше,

чем при адаптации к свету. С.Л. Рубинштейн говорит что, к концу первого полугодия жизни ребенка световая чувствительность существенно повышается и соответствует $2/3$ ее уровня у взрослого, а к 12–14 годам становится почти нормальной. Пониженную световую чувствительность у новорожденных объясняют недостаточным развитием зрительной системы, в частности сетчатки. Расширение зрачка в темноте у них происходит медленнее, чем его сужение на свету. Но уже на 2–3-ей неделе в результате появления условно-рефлекторных связей начинается усложнение деятельности зрительной системы, формирование и совершенствование функций предметного, цветового и пространственного зрения (27; 36).

Центральное зрение появляется у ребенка только на 2–3 месяце жизни. В дальнейшем происходит его постепенное совершенствование — от способности обнаруживать предмет до способности его различать и распознавать. Возможность различать простейшие предметы обеспечивается соответствующим уровнем развития зрительной системы, а распознавание сложных образов уже связано с развитием интеллекта.

Как утверждает Е.Д. Холмская, на шестом месяце жизни ребёнок начинает реагировать на появление лиц, а ещё раньше на третьем месяце начинает замечать грудь матери. На девятом месяце ребенок начинает распознавать геометрические формы (шар, треугольник, куб), а позже на третьем году жизни нарисованные изображения предметов. Достаточно точная острота зрения развиваются у детей к моменту школьного обучения (47).

По мнению Д.А. Фарбер, зрение проходит становление цветовосприятия. В ходе исследований выявлено, что способность распознавать цвет впервые появляется у ребенка в возрасте 2–6 мес. Различение цветов начинается, прежде всего, с восприятия красного цвета, возможность же распознавать цвета коротковолновой части спектра (зеленый, синий) появляется позже. К 4–5-ти годам цветовое зрение у детей уже хорошо развито, но продолжает совершенствоваться(45).

Э.Г. Симерницкая утверждает что, бинокулярное зрение развивается позднее других зрительных функций. Главная особенность бинокулярного зрения состоит в более точной оценке третьего пространственного измерения — глубины пространства. Можно выделить следующие основные этапы развития пространственного зрения у детей:

- при рождении ребенок сознательного зрения не имеет. Под влиянием яркого света у него суживается зрачок, закрываются веки, голова толчкообразно откидывается назад, но глаза, при этом, бесцельно блуждают независимо друг от друга;

- через 2–5 недели после рождения сильное освещение уже побуждает ребенка удерживать глаза относительно неподвижно и пристально смотреть на световую поверхность;

- к концу первого месяца жизни оптическое раздражение периферии сетчатки вызывает рефлекторное движение глаза, в результате которого световой объект воспринимается центром сетчатки. Эта центральная фиксация вначале совершается мимолетно и только на одной стороне, но постепенно, в связи с повторением, она становится устойчивой и двусторонней. Бесцельное блуждание каждого глаза сменяется согласованным движением обоих глаз. Формируется физиологическая основа бинокулярного зрения (43).

Таким образом, бинокулярная зрительная система формируется, несмотря на еще явную неполноценность монокулярных зрительных систем, и опережает их развитие. Это происходит для того, чтобы в первую очередь обеспечить пространственное восприятие, которое в наибольшей мере способствует лучшему приспособлению организма к условиям внешней среды.

По мнению А.Р. Лурия, пространственные представления являются сложной многоуровневой структурой психики человека. В психологическом словаре пространственные представления рассматриваются как представления о пространственных и пространственно - временных свойствах и отно-

шениях: величине, форме, относительном расположении объектов, их поступательном и вращательном движении и т.д (24).

В своих работах М.М. Семаго утверждает что, в течение 2-го месяца жизни ребенок начинает осваивать ближнее пространство. В первое время близкие предметы видны в двух измерениях (высота и ширина), но благодаря осязанию ощутимы в трех измерениях (высота, ширина и глубина). Закладываются первые представления об объемности предметов (39).

Н.Н. Николаенко пишет, что на 4-м месяце у детей развивается хватательный рефлекс. При этом направление предметов большинство детей определяют правильно, но расстояние оценивается неверно. Ребенок ошибается также в определении объемности предметов: он пытается схватить солнечные блики и движущиеся тени (28).

Л.С. Цветкова поясняет что, со второго полугодия жизни начинается освоение дальнего пространства. Осязание при этом заменяют ползание и ходьба. Они позволяют сопоставлять расстояние, на которое перемещается тело, с изменениями величины изображений на сетчатке и тонуса глазодвигательных мышц, создаются зрительные представления о расстоянии. Эта функция обеспечивает трехмерное восприятие пространства и совместима лишь с полной согласованностью движений глазных яблок и симметрией в их положении. Механизм ориентации в пространстве выходит за рамки зрительной системы и является продуктом сложной деятельности мозга. В связи с этим дальнейшее совершенствование пространственного восприятия тесно связано с познавательной деятельностью ребенка(48).

И.Ю. Левченко утверждает, что значительные качественные изменения в пространственном восприятии происходят в возрасте 2–7 лет, когда ребенок овладевает речью и у него развивается абстрактное мышление. Зрительная оценка пространства совершенствуется и в более старшем возрасте (21).

Освоение ребенком пространства происходит постепенно за счет его двигательной активности, начиная с ползания и заканчивая бегом. Благодаря

предметно-манипулятивной деятельности ребенок научается вычленять пространственные признаки предмета.

З.А Меликян отмечает, что первоначальные представления о направлениях пространства связаны с восприятием ребенком собственного тела, которое является для него центром, «точкой отсчета», по отношению к которой ребенок только и может определять направления. Получение представлений о собственном теле начинаются через тактильные ощущения, с ощущения напряжения и расслабления мышц, ощущения взаимодействия тела с внешним пространством (26).

Ученые утверждают, что пространственные представления, должны быть сформированы «от тела», начиная с внутриутробного развития, прежде чем простроиться «от головы». Базовый для пространственно-временных представлений фактор как система координат складывается поэтапно в ходе лежания, сидения, ползания и стояния ребенка (7; 9).

Т.В Ахутина, В.И. Голод, определяют следующие этапы формирования восприятия пространства в раннем детстве:

1. Формирование механизма фиксации взора - в большинстве случаев у детей 3-х месячного возраста.
2. Перемещение взора за движущимися предметами. Эта фаза по времени совпадает у разных детей с возрастом от 3-х – 5-ти месяцев. Таким образом, первоначально для ребенка пространство существует как видимая масса и вычленяющиеся из нее предметы.
3. Развитие активного осязания и развитие предметной деятельности (с середины первого года жизни). С этого момента элементы пространственного видения находятся в прямой зависимости от накопления двигательного опыта и процесса активного осязания. Среди движущихся объектов, находящихся в поле зрения ребенка, особое значение имеют движения самих рук ребенка и тех предметов, с которыми он манипулирует.
4. Освоение пространства через ползание и ходьбу (вторая половина первого года жизни).

5. Появление отдельных умственных операций со словесным обозначением пространства в лингвистической картине ребенка(2; 12).

А. В. Семенович была разработана структура пространственных представлений, в которой можно выделить четыре основных уровня. В основе выделения уровней в структуре пространственных представлений лежит последовательность овладения ребенком в онтогенезе пространственными представлениями. Несомненно, что все выделенные уровни в определенной степени пересекаются в процессе развития ребенка (41).

Первый уровень. Пространственные представления о собственном теле. Сюда относятся ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов; ощущения, идущие от «внутреннего мира» тела; ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством, а также от взаимодействия с взрослым (от 2-х лет).

Второй уровень. Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела. Этот уровень включает в себя представления о взаимоотношении внешних объектов и тела, которые подразделяются на: топологические представления (о нахождении того или иного предмета); координатные представления (о нахождении предметов с использованием понятий «верх» - «низ», «с какой стороны»); метрические представления (о нахождении того или иного предмета). А также представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве. Развитие пространственных представлений подчиняется закону основной оси: сначала формируются представления вертикали, затем представления горизонтали, представления о правой и левой стороне, в возрасте от 3-х лет.

Третий уровень характеризуется вербализацией пространственных представлений. Существует определенная последовательность появления в речи обозначений топологического плана. Появление пространственных представлений на вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе. Предлоги, обозначающие представления об относитель-

ном расположении объектов, как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу появляются в речи ребенка позднее в возрасте от 5-6 лет.

Четвертый уровень несет в себе лингвистические представления. Этот уровень является наиболее сложным и поздно формирующимся. Он уходит корнями в пространственные представления «низшего» порядка, формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в тоже время одной из составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребенка. У детей дефицит координатных представлений является закономерным этапом онтогенеза в возрасте 6-7 лет.

Овладение пространственными представлениями и ориентировкой повышает результативность и качество познавательной деятельности - продуктивно-творческой, трудовой, совершенствуются сенсорные, интеллектуальные способности. Овладение пространственной координацией улучшает качество выполнения упражнений - музыкально-ритмических, физкультурных.

И.А. Скворцов пишет, что пространственные представления имеют первостепенное значение для полноценного функционирования всех ВПФ: праксиса, гнозиса, устной речи и письма, зрительно-пространственной памяти и мышления. Пространственный фактор «есть важнейшее и необходимое условие адаптивного существования, поскольку человек живет и действует в упорядоченном мире предметов, расположенных относительно друг друга; явлений, следующих одно за другим; слов, объединенных во фразы и определенным образом расположенных в них; понятий, вмещающих в себя упорядоченные по структуре содержания, и т.д (44).

Л.Г. Парамонова определяет, пространственную организацию мира в трех основных составляющих: «реальное пространство окружающей среды, аналогичные ему представления о пространстве во внутреннем плане и так называемое квазипространство, в системах знаков и символов». Квазипространственные представления лежат в основе освоения языковых знаков, особенно грамматической структуры языка (31).

По мнению Б.Г. Ананьева, квазипространство является наиболее сложной и поздно формирующейся структурой. Примером может служить представление о времени, нотная запись, понимание сложных логико-грамматических конструкций, например: «Собака хозяина или хозяин собаки». Или, например, решение логико-грамматических задач из Лурьевской батареи текстов: «Колю ударил Петя. Кто драчун?», «Коля спасен Петей. Кто кого спас?» — требует выполнения квазипространственной операции мысленной перестановки мест подлежащего и дополнения. На данном этапе эффективное функционирование пространственных операций требует сформированного межполушарного взаимодействия (1).

Таким образом, рассматривая процесс развития пространственных представлений у детей с нормальным психофизическим развитием, можно сделать вывод, что процесс формирования пространственных представлений — есть сложный процесс, который осуществляется системно, в определенной последовательности. Он зависит от уровня развития и чувствительности анализаторных систем ребенка, состояния познавательной и лингвистической окружающей среды, уровня реализации ведущей для ребенка деятельности (предметной, игровой), а так же от учета закономерностей развития пространственных представлений в процессе воспитания и обучения.

Уровень сформированности зрительно — пространственных функций, как важнейшее условие психического развития, определяет дальнейшее успешное обучение ребенка в школе, а так же его развитие в целом.

1.2. Особенности формирования зрительно-пространственных функций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи как фактор возникновения оптической дисграфии

Общее недоразвитие речи (ОНР) — нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и пол-

ноценным слухом. Проявления ОНР зависят от уровня несформированности компонентов речевой системы и могут варьировать от полного отсутствия общепотребительной речи до наличия связной речи с остаточными элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития, утверждает А.Н. Корнев (18).

При общем недоразвитии речи, Р.Е. Левина выделила три уровня речевого развития:

1 уровень речевого развития – «безречевые дети»; общепотребительная речь отсутствует.

2 уровень речевого развития – начальные элементы общепотребительной речи, характеризующиеся бедностью словарного запаса, явлениями аграмматизма.

3 уровень речевого развития – появление развернутой фразовой речи с недоразвитием ее звуковой и смысловой сторон(20).

Т. Б. Филичевой выделила четвертый уровень речевого развития:

4 уровень речевого развития – остаточные пробелы в развитии фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи(46).

Кроме нарушения речи в структуре ОНР исследователи и Д.Б Эльконин выделяют нарушения формирования и других психических функций (50).

Зрительно-пространственные представления - одна из сложных форм психической деятельности, развивающихся в процессе когнитивного развития.

Дети с ОНР, в силу своих особенностей развития, не способны в полной мере овладеть этим сложным процессом. Недоразвитие речевых процессов и высших психических функций значительно тормозит формирование зрительно-пространственных представлений не только на вербальном, но и на невербальном уровне.

По исследованиям А.Н. Корнева, дети данной категории недостаточно точно ориентируются в схеме собственного тела: затрудняются в дифферен-

циации правой и левой стороны, верха и низа, возникают препятствия в различении предлогов «к - у», «в - на», не используются или заменяются предлоги, обозначающие пространственные взаимоотношения: над, под, перед и т.д. Как правило, прилагательные «широкий - узкий, «длинный - короткий» заменяются понятиями «большой - маленький» (18).

Дети с ОНР запаздывают (по сравнению с нормально развивающимися сверстниками) в повторении двигательного задания по ориентировке в пространстве, нарушают последовательность компонентов действия, пропускают его составные части.

Особенные затруднения дети с ОНР испытывают в ориентировке в схеме тела напротив сидящего человека.

Наиболее важным аспектом изучения зрительно-пространственных представлений старших дошкольников с ОНР, в первую очередь являются исследования лингвистических компонентов зрительно – пространственных представлений.

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина отмечают следующие признаки несформированности лингвистического уровня пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи: незнание многих слов, обозначающих части тела (туловище, локоть, плечи, шея и т. д.); отмечаются лимитированные возможности пространственного восприятия (не способны определить цвет предмета, его форму, величину, удаленность и т. д.); отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций: смешение падежных форм («едет машину» вместо «на машине»); нарушение владения предложными конструкциями: предлоги полностью отсутствуют, существительные употребляются в исходной форме («нига идет то» - «книга лежит на столе»); встречаются замены предлогов и нарушение предложных форм. Определением пространственных отношений дети с нормой овладевают уже к 6 - 7 годам. Однако у детей с общим недоразвитием формулировка пространственных отношений или не возникает совсем, или замещается более простыми: «там», «тут» в сопровождении с жестами (46; 49).

Так, при ориентировке на внешних объектах, у объектов, не имеющих ярко выраженных пространственных характеристик, таких как, например, наличие противоположных сторон: спереди - сзади, верх - низ, и т.д., вычленение зрительно-пространственных характеристик недоступно детям данной категории (например, в некоторых видах дидактических игрушек: пирамиды, башенки, кубы). Некоторые игрушки, изображающие птиц, животных, не соответствуют пространственной схеме тела ребенка, что затрудняет вычленение отдельных частей тела животных и птиц при их восприятии или необходимости изображения на листе бумаги.

Е.А. Логинова утверждает что, нарушение развития пространственных представлений, в частности, воздействует на формирование словесно - логического мышления, тормозит процесс нормального восприятия изображения, формирование способности составления рассказа по картинке или серии сюжетных картинок; препятствует усвоению грамоты, математических операций. Например, при сочинении рассказа по картинке, для понимания пространственного расположения героев и предметов, детям необходимы наводящие вопросы(22).

В процессе сочинения рассказа происходят продолжительные паузы. Степень самостоятельности собственных высказываний не соответствует норме. Кроме этого, исследования показывают, что у дошкольников с общим недоразвитием речи зрительное восприятие запаздывает в развитии и обусловлено неполноценным развитием восприятия цельного образа предмета.

Е..Ю. Балашова говорит о том что, нарушение формирования оптико – пространственных функций выражается в затруднении распознавания контурных и наложенных друг на друга изображений, наблюдается деформирование процессов копирования. В связи с этим, особенно нужно подчеркнуть необходимость формирования пространственных представлений для подготовки дошкольников к обучению в школе, т.к. в процессе школьного обучения у дошкольников с общим недоразвитием речи могут появиться сложности при ориентировке в схеме тетрадного листа(3).

Исследованиями А.В. Семенович доказано, что дошкольники с ОНР при поступлении в школу, долго не могут понять и автоматизировать эталон оформления письменных работ (пропуск установленного количества строчек или клеточек, выделение красной строки, соблюдение полей, равномерное разделение листа на два - три столбика, равномерное распределение текста на тетрадном листе и т.д.) (41).

Ориентировка на плоскости, которой является тетрадный лист, способность выделять порядок знаков на листе бумаги - отличительные правила, требуемые от первоклассника в процессе всей учебной деятельности.

Все эти нарушения в дальнейшем приводят к трудностям обучения в школе. В частности к дисграфии, а конкретно данные нарушения к одной из разновидностей дисграфии – это оптической дисграфии.

По определению Р.И. Лалаевой, которая рассматривает дисграфию как частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма(19).

Как утверждает Н.Н. Полонская, чаще всего нарушение зрительно – пространственных функций присваивается оптической дисграфии (32).

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме. Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве.

Могут быть замены, при которых одна буква заменяется другой, существующей в языке и сходной по написанию. Встречаются также искажения, когда буква заменяется другой буквой, несуществующей в русской графике. Замены могут иметь следующий характер:

- замены букв, состоящих из одинаковых элементов, но имеющих различное расположение в пространстве (в-д, т-ш);

- включающие одинаковые элементы, но различное их количество (и-ш, п-т, ж-х, л-м, ц-щ);
- зеркальное написание;
- пропуски элементов при соединении букв, имеющих сходные элементы;
- лишние элементы;
- неправильное распространение элементов в пространстве.

К оптической дисграфии относится и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга по С.Л. Рубинштейну(36).

Таким образом, дети с общим недоразвитием речи имеют особенности формирования зрительно-пространственных функций. Отсутствие своевременной и ранней диагностики, целенаправленной, с учетом специфики речевого недоразвития, систематической коррекционной работы приводит трудностям школьного образования, а именно развитию нарушения овладение письмом – оптической дисграфии.

1.3. Обзор методических рекомендаций по развитию зрительно-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Развитие зрительно-пространственных функций осуществляется различными методами и приемами. Обзор образовательных программ дошкольного образования позволил нам выявить, как должна проходить работа по развитию зрительно-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В примерной образовательной программе дошкольного образования «Вдохновение» под редакцией Е.И. Федосовой для детей старшего дошкольного возраста по развитию зрительно-пространственных функций предлагается следующее:

- использовать понятия пространства: «внизу», «сверху», «справа», «слева», «позади»;
- проводить сравнения: «больше», «меньше», «одинаково», «поровну»;
- связывает физические впечатления детей с абстрактными геометрическими формами (кружиться = форма круга, ходить по кругу, поставить предметы в угол, прыгать на одной ножке, на двух ногах...);
- знакомит детей с цифрами, геометрическими фигурами(34).

Для развития зрительно-пространственных функций у старшего дошкольника с общим недоразвитием речи в примерной адаптированной основной образовательной программе для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи под редакцией профессора Лопатиной Л.В. в образовательной области «Познавательное развитие» в разделе «Конструирование» предлагается:

- уделять внимание самостоятельности детей, им предлагаются творческие задания, задания на выполнение работ по своему замыслу, задания на выполнение коллективных построек;
- усиливать акцент на обучении детей предварительному планированию конструирования из различных материалов. Помимо создания конструкций по объемным и графическим образцам, дети учатся зарисовывать готовые конструкции (созданные как по заданию, так и по собственному замыслу).
- знакомить детей с составлением схем и планов, с использованием символов-векторов и пр.
- значительное место отводить развитию конструктивных навыков детей, что является необходимым для формирования и совершенствования их дальнейшей предметно-практической деятельности (33).

В «Программе» большое внимание обращается на речевое сопровождение детьми своей конструктивной деятельности, на формирование и развитие их коммуникативных навыков в ходе совместных строительно-конструктивных игр.

В разделе «Элементарные математические представления» Л.В. Лопатина предлагает иметь в виду, что дошкольникам трудно дается использование сложных предлогов, что важно при обучении их решению арифметических задач, словесному обозначению пространственных отношений(33).

На специально организованных занятиях у детей развивают произвольное слуховое и зрительное восприятие, внимание, память, зрительно-пространственные представления, проводят работу по увеличению объема зрительной, слуховой и слухоречевой памяти детей, развитию их логического мышления.

В образовательной программе дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет, автором которой является Н.В. Нищева, рекомендуется:

- развивать глазомер в специальных упражнениях и играх;
- продолжать знакомить с геометрическими формами и фигурами; учить использовать в качестве эталонов при сравнении предметов плоскостные и объемные фигуры;
- развивать зрительное внимание и память в работе с разрезными картинками (4—8 частей, все виды разрезов) и пазлами по всем изучаемым лексическим темам;
- обучать сравнивать две группы предметов и уравнивать две неравных группы двумя способами: добавляя к меньшей группе недостающий предмет или убирая из большей группы лишний предмет;
- обучать сравнивать предметы по длине, ширине, высоте (путем наложения и приложения). Формировать навык сравнения предметов сразу по двум признакам. Формировать умение сравнивать до пяти предметов разной длины, высоты, раскладывая их в возрастающем и убывающем порядке;
- формировать умение узнавать, различать и называть геометрические формы, соотносить формы предметов с геометрическими фигурами. Обучать группировке геометрических фигур по цвету, форме, размеру;

- совершенствовать навыки ориентировки в пространстве и на плоскости;

- учить активно использовать слова: вверху, внизу, слева, справа, выше, ниже, левее, правее (29).

Зайцева Е.И., Оленникова М.В. в своей статье «Методы развития зрительно-пространственных функций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи» предлагают следующий путь развития зрительно-пространственных функций – это выстраивание занятий в логике хода развития этих функций у детей. Он предполагает последовательно-параллельное включение таких видов работы, как:

- ориентация в пространстве тела + вербализация;

ориентация в окружающем пространстве и собственные пространственные перемещения;

- пространственные перемещения других предметов;

- освоение пространства листа бумаги, овладение геометрическими фигурами, буквами и цифрами;

- формирование квазипространственных функций в речи, счетных операциях и решении задач(17).

Также Е.И. Зайцевым выделяются педагогические условия, создание которых способствует более эффективному формированию пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в ходе изобразительной деятельности(17).

К ним относятся:

1. Целенаправленная работа по развитию пространственных представлений, что предполагает комплекс заданий на развитие: а) широта оперирования образными представлениями, под которыми понимается лёгкость перекодирования зримой информации в различном графическом материале (тушь, акварель, уголь); б) полнота образа, то есть воспроизведение изменений формы, величины, пространственного положения образа; в) упражнение на манипулирование данными образами на различной графической основе.

2. Учёт возрастных и индивидуальных особенностей детей.
3. Использование на занятиях самой разной наглядности.
4. Преподнесение учебного материала в проблемном изложении.
5. Знакомство с различными подходами понимания пространства в изобразительном искусстве, линейной и воздушной перспективой.

Е.К. Дурманова, Е.С. Ерзунова, А.В. Раевская в статье «Коррекционно-развивающая работа по развитию пространственных представлений старших дошкольников», предлагают методические рекомендации по развитию пространственных представлений, которые включали в себя задания, игры, с помощью которых, в учебное и вне учебное время развивались такие умения как:

- развитие пространственной дифференциации самого себя, представлений о схеме тела;
- ориентировка в окружающем пространстве;
- развитие ориентировки в двухмерном пространстве;
- развитие представлений о внешнем пространстве

Из использованных методических рекомендаций они приводят примеры игр и заданий. Которые помогают ребенку более простыми способами осваивать пространственные представления в форме игры(14).

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что большое количество авторов в своих статья и программах рассматривают данную проблему и предлагают различные приемы, игры и задания, а так же определяют этапы и направления работы.

Выводы по первой главе:

1. Таким образом, анализ литературы позволил нам выявить, что формирование зрительно-пространственных функций закладывается ещё в раннем возрасте. Их взаимное развитие необходимо для полноценной личности. Решение зрительно-пространственных задач может быть затруднено из-за недостаточности в: 1) ориентировочной основе зрительного действия; 2) свя-

зей образа и слова; 3) холистической стратегии восприятия; 4) аналитической стратегии восприятия; 5) пространственных представлений.

2. Дети с общим недоразвитием речи отстают от своих нормально развивающихся сверстников. Отклонения в развитии зрительно-пространственных функций в школьном возрасте, сказывается на возникновении оптической дисграфии.

3. В методической литературе определены этапы, направления, методы и приемы коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи. Но для того что бы работа по формированию зрительно-пространственных функций была более плодотворной необходимо осуществлять дифференцированный подход.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1 Организация изучения предрасположенности к оптической дисграфии старших дошкольников с общим недоразвитием речи

По результатам обзора различных диагностических методик, мы выбрали задания относящиеся к нашей проблеме и адаптировали их для детей старшего дошкольного возраста, подготовили диагностические материалы и разработали систему оценки.

После определения направлений, заданий диагностики и критериев оценивания, мы провели экспериментальное исследование на базе МБДОУ Детский сад № 15 «Дружная семейка», в котором приняли участие дети старшего дошкольного возраста с ОНР, 3 уровня речевого развития в количестве 10 человек. Для определения особенностей развития зрительно – пространственных функций у детей с общим недоразвитием речи мы решили сравнить сформированность исследуемых функций с норматипичным развитием ещё 10 детей. Список групп детей представлен в приложение 1.

Целью изучения является выявление предрасположенности старших дошкольников с общим недоразвитием речи к возникновению оптической дисграфии, для чего мы должны определить уровень сформированности зрительно-пространственных функций и разработать методические рекомендации по их развитию.

Задачи эксперимента:

- 1) Проанализировать методику, подобранную для выявления уровня развития зрительно-пространственных функций.
- 2) Провести диагностику детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, III уровня речевого развития и детей старшего дошкольного возраста с речевым развитием, соответствующим норме.

3) Провести сравнительный анализ результатов.

Изучение зрительно-пространственных функций у старших дошкольников было организовано нами в двух направлениях: обследование пространственных функций и обследование зрительных функций, что представлено на рис. 2.1. (Приложение 2-9)



Рис.2.1 Схема организации обследования

В обследование зрительных функций входили следующие задания, которые мы рассмотрим более подробно в первом направлении:

1. Задание на идентификацию изображений

Демонстрационный материал: картинный материал.

Инструкция: посмотри внимательно на картинку и укажи, какая из этих теней соответствует реалистичному изображению.

Процедура исследования: нахождение вербализуемых различий. Здесь используются сюжетные картинки, которые сначала содержат разные объекты, а потом становятся более насыщенными. Отрабатываются простейшие виды различий: отсутствие – наличие детали, предмета, формы, количества.

Эти задания, закрепляют зрительные образы известных объектов, позволяют контролировать зрительное внимание, полноту ориентировки. Задавая программу, мы помогаем ребенку в сканировании картинки, определении того, сколько различий нужно найти.

Критерии оценки: в данном задании мы оцениваем характер поиска, быстроту выполнения, самостоятельность выполнения, помощь ребенку при выполнении задания.

2. Задание на составление целого из половинок

Демонстрационный материал: картинный материал, цветные карандаши.

Инструкция: посмотри внимательно на картинку, и дорисуй недостающие элементы каждого из нарисованных предметов.

Процедура исследования: задание по дорисовыванию половинок служит хорошей основой для отработки образа в графическом плане. Одна половинка изображения используется как шаблон, к полученному контуру дорисовывается потом вторая половинка. В процессе выполнения задания ребенку в случае затруднения нужно оказать помощь.

Критерии оценивания: в данном задании мы оцениваем быстроту выполнения, самостоятельность выполнения, помощь ребенку при выполнении задания и реакцию ребенка на оказываемую помощь.

3. Задание по подбору половинок

Демонстрационный материал: картинный материал, карандаши.

Инструкция: посмотри внимательно на картинку и соедини с помощью карандаша нужные половинки, чтобы получился какой-либо целый предмет.

Процедура исследования: с помощью задания «Составление картинок из частей» задаем программу действия, иными словами даём трафарет с линиями разреза, обращаем внимание на различие по цвету основных фигур и фоновой рамки.

Критерии оценки: в данном задании очень важна мотивация ребенка, поэтому и содержание рисунка, и его сложность (например, возможность догадаться, что же получится) должны быть адекватны и стимулировать к выполнению заданий, так же мы оцениваем быстроту выполнения, самостоятельность выполнения, помощь ребенку при выполнении задания.

4. Задание с наложенными изображениями

Демонстрационный материал: картинный материал, карандаши.

Инструкция: посмотри внимательно на картинку и при помощи карандаша обведи контуром нужных тебе животных.

Процедура исследования: ребенку дается алгоритм действия: обведение контура по зрительному образцу. Ребёнку предлагается обвести фигуру цветным карандашом, выделяя контур каждой фигуры определенным цветом.

Здесь используются традиционные для нейропсихологических тестов способы зашумления – наложение картинок, их перечеркивание, зрительные помехи, сложный фон.

Критерии оценки: мы оцениваем быстроту выполнения, самостоятельность выполнения, помощь ребенку при выполнении задания.

5. Задание на узнавание целого по части

Демонстрационный материал: картинный материал, карандаши.

Инструкция: посмотри внимательно на картинку и найди нужные тебе предметы.

Процедура исследования: в задании ребенку предлагается картинка с различными действиями и несколькими предметами, которые нужно найти на этой картине по части.

Это задание развивает сканирующую стратегию восприятия и готовят детей к выполнению сложных проб на узнавание изображений при неполноте зрительной информации, нахождение целого по части.

Критерии оценки: мы оцениваем быстроту выполнения, самостоятельность выполнения, помощь ребенку при выполнении задания.

Система оценивания сформированности зрительных функций:

0 баллов – отказ от выполнения задания.

1 балл – задание выполнено неверно, на оказание помощи ребенок не реагировал;

2 балла – задание выполнено ребенком не самостоятельно, на оказание помощи ребенок реагировал, но все равно допускал множество ошибок;

3 балла – задание выполнено частично верно, на помощь ребенок реагировал;

4 балла – задание выполнено верно, но были ошибки которые были самостоятельно исправлены;

5 балла – задание выполнено верно, достаточно быстро и самостоятельно.

Максимально количество баллов по первому направлению – 25 баллов.

В обследования пространственных функций входили следующие задания, которые мы рассмотрим более подробно во втором направлении:

1. Задание на ориентировку в схеме тела

Инструкция: покажи, сначала свою левую (руку, ногу, глаз, ухо), затем правую (ногу, руку, глаз) и т.д., теперь сделай тоже самое, но только у человека сидящего напротив тебя.

Процедура исследования: ребенок показывает сначала правые и левые части своего тела (глаз, ухо, рука, колено, плечо, нога, щека, локоть), а затем человека сидящего напротив. В процессе выполнения, ребенок должен четко показывать и называть указываемые места.

Критерии оценки: мы оцениваем быстроту выполнения, самостоятельность выполнения, помощь ребенку при выполнении задания.

2. Задания на сформированность пространственных представлений

Инструкция: укажи рукой относительно собственного тела направления: вверху, внизу, спереди, сзади, справа, слева.

Процедура исследования: ребенок показывает направления относительно собственного тела. В процессе ребенок должен показывать все четко, не заостряя свое внимание на каждом задании, выполнять все самостоятельно, при оказании помощи действовать незамедлительно.

Критерии оценки: мы оцениваем быстроту выполнения, самостоятельность выполнения, помощь ребенку при выполнении задания.

3. Задание на понимание логико-грамматических конструкций

Демонстрационный материал: картинный материал.

Инструкция: посмотри внимательно на картинку и покажи ту, на которой «бочка за ящиком», «в ящике бочка», «ящик под бочкой» и т. п.

Процедура исследования: в данном комплексе заданий «квазипространственных» мы оцениваем понимание логико-грамматических конструкций. Ребенок должен четко, быстро и самостоятельно выполняет задание, при необходимости оказать помощь, на которую ребенок должен незамедлительно отреагировать.

Критерии оценки: мы оцениваем быстроту выполнения, самостоятельность выполнения, помощь ребенку при выполнении задания.

4. Задание на ориентировка на плоскости

Демонстрационный материал: картинный материал.

Инструкция: посмотри внимательно на картинку и определи расположения фигур на картинке по отношению к центральной фигуре.

Процедура исследования: перед ребенком располагается таблица 3x3 с нарисованными в ячейках фигурами и предлагается назвать какая фигура находится в центре, выше, ниже, справа, слева, справа вверху, слева внизу, слева вверху, справа внизу.

Критерии оценки: мы оцениваем быстроту выполнения, самостоятельность выполнения, помощь ребенку при выполнении задания.

5. Задание на ориентировку в клеточном поле.

Демонстрационный материал: лист в клетку, карандаш.

Инструкция: сейчас ты будешь по клеточкам рисовать узор. Я буду говорить, на сколько клеток и в какую сторону вести линию. Можешь повторять про себя или вслух, куда нужно вести линию.

Процедура исследования: графический диктант. Задание выполняется на листе в клетку, где на расстоянии 10 клеток сверху и 10 клеток слева стоит точка, от которой нужно начинать работу.

Критерии оценки: мы оцениваем быстроту выполнения, самостоятельность выполнения, помощь ребенку при выполнении задания.

Система оценивания сформированности пространственных функций:

0 баллов – отказ от выполнения задания.

1 балл – задание выполнено неверно, на оказание помощи ребенок не реагировал;

2 балла – задание выполнено ребенком не самостоятельно, на оказание помощи ребенок реагировал, но все равно допускал множество ошибок;

3 балла – задание выполнено частично верно, на помощь ребенок реагировал;

4 балла – задание выполнено верно, но были ошибки которые были самостоятельно исправлены;

5 балла – задание выполнено верно, достаточно быстро и самостоятельно.

Максимально количество баллов по первому направлению – 25 баллов.

Суммируя все баллы мы соотносим их с одним из пяти уровней в котором:

Низкий уровень – 0 -10

Ниже среднего – 11- 19

Средний уровень – 20-30

Выше среднего – 31-39

Высокий уровень – 40-50

2.2 Анализ результатов исследования уровня развития зрительно-пространственных функций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Нами было проведено исследование уровня развития зрительно-пространственных функций у детей старшего дошкольного возраста.

В эксперименте участвовали 10 детей с ОНР и 10 детей с нормальным речевым развитием.

Обследование проводилось по двум направлениям: изучение зрительных функций и изучение пространственных функций.

Бланки с результатами исследования представлены в приложение 10 и 11.

На рис. 2.2 представлены результаты исследования зрительных функций у детей с общим недоразвитием речи. Приложение 12



Рис. 2.2 Результаты исследования зрительных функций у детей с ОНР

На данном рисунке видно, что дети успешнее справились с заданиями «Подбор половинок» (27%) и «Идентификация изображений» (26%).

В задании «Подбор половинок» один ребенок набрал два балла, из пяти картинок соединил только две, остальные только закрасил не соединяя. На оказываемую помощь не отреагировал. Двое детей в этом задании набрали по три балла, допустили две ошибки. Четверо детей набрали по четыре балла из-за того что, дорисовывали предметы, а затем соединяли. На замечания что так делать не нужно, а нужно всего лишь соединить реагировали не сразу. Двое детей набрали по пять баллов, они полностью справились с заданием, помощь им не оказывалась.

В задании на «Идентификацию изображений» двое детей набрали по два балла, из шести животных нашли только двоих, задания выполняли очень медленно, неаккуратно обвели по контуру. Один ребенок набрал три балла, допустил две ошибки, помощь не оказывалась. Остальные дети справились на четыре и пять баллов, помощи им не оказывалось.

Самыми сложными заданиями оказались «Узнавание целого по части» (13%), «Составление целого из половинок» (16%) и «Наложенные изображения» (19%).

В заданиях «Составление целого из половинок» и «Наложенные изображения» четверо детей набрали по два балла, так как нашли по два предмета, задания выполняли неаккуратно и смазано. Остальные набрали по три и четыре балла, допуская в заданиях по одной или две ошибки, помощь детям в этих заданиях не оказывалась.

В задании «Узнавание целого по части» Люда К. набрала пять баллов она полностью, самостоятельно справилась с заданием. Двое детей набрали по четыре балла, допустив в задании всего лишь одну ошибку, задание дети выполнили аккуратно. Двое детей отказались от выполнения задания, утверждая, что не понимаю что делать, при повторном и неоднократном повторении задания просто молчали. Остальные приступили к выполнению задания, но не нашли не одного предмета, просто закрашивали интересующие их

картинки, при попытку привлечь их к выполнению задание, постоянно отвлекались.

По выполнению каждого из заданий самые низкие баллы набрали четверо детей. Миша Ч, и Данил Н. набрали по десять баллов, они показали самый низкий уровень по выполнению заданий, Так же низкий уровень показали Алиса М., набрала одиннадцать баллов и Кирилл Н., который набрал тринадцать баллов. При выполнении каждого из заданий дети допускали множество ошибок, выполняли задания неаккуратно и смазано. На оказываемую помощь реагировали не сразу. Привлечь внимание и сконцентрироваться на задания для них является проблемой.

Остальные дети набрали с пятнадцати по двадцать один бал, показав средний уровень сформированности зрительных функций.

На Рис. 2.3 представлены результаты исследования пространственных функций у детей с общим недоразвитием речи. Приложение 13

Пространственные функции



Рис. 2.3 Результаты исследования пространственных функций у детей с ОНР

Рисунок показывает что, самым успешно выполненным заданием оказалось «Положение предметов в пространстве относительно друг друга» (25%),

только один ребенок плохо справился с заданием, ему оказывалась помощь в виде наводящих вопросов, например «покажи, где на рисунке бабочка на бочке?», но ребенок не реагировал и на помощь. Двое детей набрали по три балла, они показали только те картинки где, бабочка на бочку, бабочка под бочкой и бабочка рядом с бочкой, на остальные вопросы затруднялись ответить. Остальные дети справились с заданием на четыре и пять баллов и практически на все вопросы ответили верно, если даже отвечали не верно тут же самостоятельно исправлялись, помощь им не оказывалась.

Так же хорошо дети справились с заданием «Ориентировка в схеме тела» (24%), присутствовали ошибки у пяти детей, они набрали по три балла: дети путались с правой и левой стороной, но затем исправлялись, так же «долгое молчание, а затем ответ». Остальные пятеро детей справились с заданием на четыре балла, присутствовали ошибки в виде запинок, помощи в этом задании детям не оказывалась.

Задание «Пространственные представления» (18%), четверо детей набрали по два балла, большую трудность для них составляло показать относительно собственного тела с какой стороны на столе лежат карандаши, задание они выполняли только при оказании помощи, остальные дети выполнили задание на три и четыре балла, во время выполнения отвлекались и отвечали не сразу, но все задания выполняли частично верно.

С заданиями «Ориентировка на плоскости» (16%) и «Ориентировка в клеточном поле» (17%) практически все дети либо справились частично, либо не справились совсем, только с оказанием помощи, как только помощь не оказывалось, дети не выполняли задание или выполняли не правильно.

В задании «Ориентировка в клеточном поле» пятеро детей не выполнили задание, начинали рисовать свои собственные рисунки, либо отказывались выполнять задания без оказания им какой либо помощи. Остальные дети справились с заданием частично, на три и четыре балла. Присутствовали ошибки в виде недорисовывания или рисунка наполовину, а так же нечеткие линии.

В задание «Ориентировка на плоскости» шесть детей набрали по два балла, дети путались и допускали много ошибок, в расположение фигур которые находились справа и слева от фигуры по центру, так на задание «назови фигуру, которая находится в правом нижнем углу?» дети испытывали трудности в ответе, а некоторые просто молчали. Остальные четверо детей набрали по три балла, они путались с ориентировкой справа и слева, в некоторых случаях исправлялись. Отвечали на вопросы медленно и с оказанием помощи.

По выполнению каждого из заданий самые низкие баллы набрали четверо детей Данил Н., Полина М. и Алиса М. набрали по тринадцать баллов, они показали самый низкий уровень по выполнению заданий, так же низкий уровень показала Илона В., набрала четырнадцать баллов. При выполнении заданий дети допускали множество ошибок, путались и долго отвечали на вопросы. На оказываемую помощь реагировали не сразу. Привлечь их внимание для выполнения заданий сложно.

Результаты выполнения заданий детьми указаны на Рис 2.4

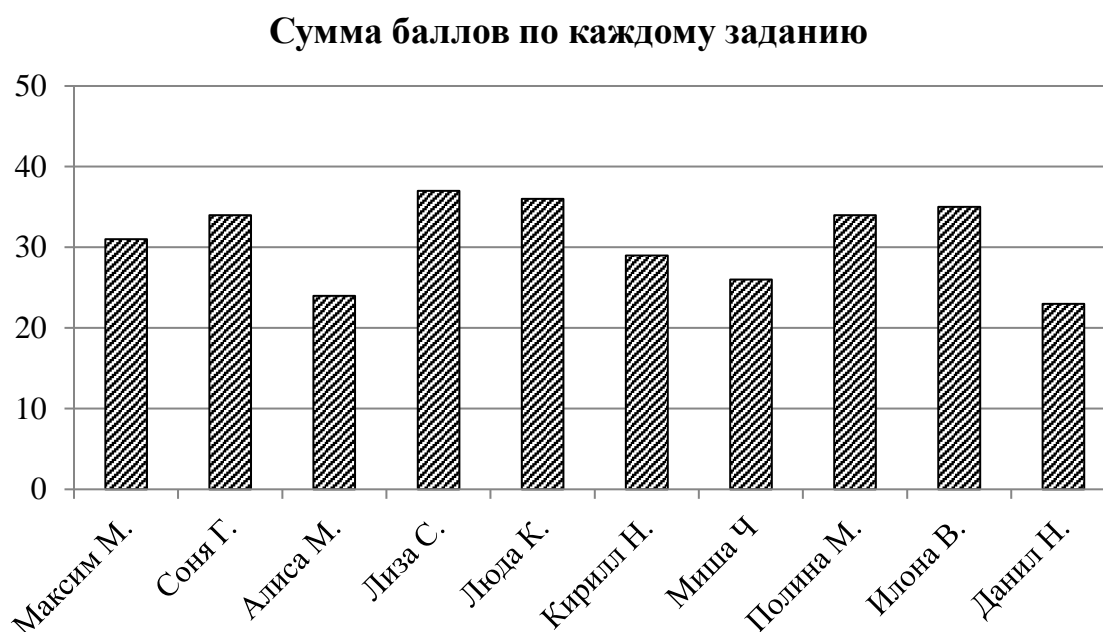


Рис. 2.4 Индивидуальные результаты детей с общим недоразвитием речи

Исходя из сказанного выше, можно определить уровни сформированности зрительно-пространственных функций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития, которые представлены в таблице 2.1

Таблица 2.1

Результаты обследования зрительно-пространственных функций детей с ОНР

Фамилия, имя ребенка	Уровень сформированности зрительно-пространственных функций
Максим М.	Выше среднего
Соня Г.	Выше среднего
Алиса М.	Средний уровень
Лиза С.	Выше среднего
Люда К.	Выше среднего
Кирилл Н.	Средний уровень
Миша Ч.	Средний уровень
Полина М.	Выше среднего
Илона В.	Выше среднего
Данил Н.	Средний уровень

Таблица показывает что, четверо из детей имеют средний уровень сформированности зрительно-пространственных функций, остальные шесть детей имеют уровень выше среднего. Исходя из этого можно сделать вывод о том что, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи преобладает выше среднего уровень сформированности данных функций.

В целом исследуя зрительно-пространственные функции у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи делаем вывод о том что, у этих детей данные функции развиты недостаточно, и они нуждаются в целенаправленной работе по их формированию.

Для сравнения нами приведены результаты исследования уровня развития зрительно-пространственных функций у детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием. Результаты исследования зрительных функций отражены на рисунке 2.5. Приложение 14

Зрительные функции

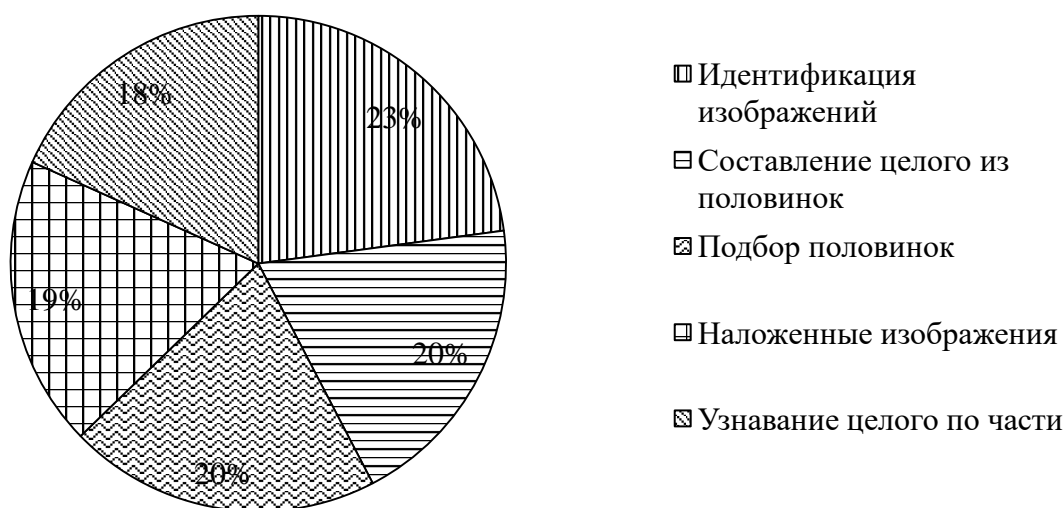


Рис. 2.5 Результаты исследования зрительных функций у детей с нормальным речевым развитием

На данном рисунке видно что, с заданиями «Идентификация изображений» (23%), «Составление целого из половинок» (20%) и «Подбор половинок» (20%), дети справились успешно.

Только в задание «Составление целого из половинок» Стас Т., набрал два балла, так как соединил только две картинки, остальные же он просто обвёл контуром, на помощь не реагировал. Трое детей набрали по три балла, задание было выполнено частично верно, были допущены ошибки в трёх предметах, но в двух из них исправлено самостоятельно. Остальные выполнили задание на четыре, и пять баллов, ошибки были исправлены самостоятельно, помощь детям не оказывалась.

В задание «Подбор половинок» пятеро детей набрали по три балла, допускали ошибки, дорисовывали, закрашивали, даже после замечание.

Остальные дети справились на четыре и пять баллов, задание выполняли быстро и самостоятельно без оказания какой либо помощи.

В задание «Идентификация изображение» только один ребенок набрал три балла, так как допустил две ошибки, отвлекался на протяжении всего занятия, задание выполнил не аккуратно. Все остальные дети выполнили задание на четыре и пять баллов, практически не допуская ошибок и без оказания помощи.

С заданиями «Наложённые изображения» (19%) и «Узнавание целого по части» (18%), дети справились немного хуже, но все равно задания дети выполняли самостоятельно, допускали ошибки, в виде неправильного дорисовывание предметов, не внимательно слушали задание и не только обводили по контуру, но и закрашивали, но многие из допущенных ошибок были исправлены.

Алина В. набрала два балла в задание «Наложённые изображения», так как нашла только двоих животных и не обвела их по контуру, а закрасила. Данил Ш. тоже набрал два балла в задание «Узнавание целого по части», неверно дорисовал три предмета, остальные дети справились с этими заданиями.

По выполнению каждого из заданий самые низкие баллы набрали трое детей. Данил Н., Алина В. и Стас Т. набрали по пятнадцать баллов, они показали уровень ниже среднего по выполнению заданий. При выполнении каждого из заданий дети допускали ошибки, но в большинстве случаев исправляли их. Помощь не оказывалась.

Остальные дети набрали с шестнадцати по двадцать четыре балла, показав средний уровень сформированности зрительных функций.

Результаты исследования пространственных функций отражены на Рис. 2.6. Приложение 15

Пространственные функции



Рис 2.6 Результаты обследования пространственных функций у детей с нормальным речевым развитием

Рисунок показывает что, дети высокий процент показали в заданиях «Ориентировка в схеме тела» (22%), «Пространственные представления» (21%) и «Положение предметов в пространстве относительно друг друга» (20%), с данными заданиями дети справились самостоятельно, были ошибки в виде правой и левой стороны или долгое молчание, а за тем ответ но, они были исправлены самостоятельно. В целом дети успешно справились с этими заданиями и большинство детей набрали четыре и пять баллов.

Задания «Ориентировка на плоскости» (19%) и «Ориентировка в клеточном поле» (18%), так же были выполнены детьми самостоятельно, но были допущены ошибки.

Только один ребенок в задание «Ориентировка в клеточном поле» получил два балла, так как не справился с заданием, нужный рисунок не получился. Пятеро детей набрали по три балла, так как получилась только верхняя часть рисунка «ключ», рисунок получился незаконченным. Остальные дети успешно справились с заданием.

В задание «Ориентировка на плоскости» пятеро детей набрали по три балла, частично верно выполнили задание, даже при оказание наводящих

вопросов, например «Покажи нижние фигуры? Где у нас правая сторона? А теперь скажи, какая фигура находится правом нижнем углу?» Остальные дети успешно и самостоятельно справились с заданием.

По выполнению каждого из заданий самые низкие баллы набрали двое детей. Ваня М. и Никита К. набрали по семнадцать баллов, они показали уровень ниже среднего по выполнению заданий. При выполнении каждого из заданий дети допускали ошибки, но в большинстве случаев исправляли их. Помощь не оказывалась.

Остальные дети набрали с восемнадцати по двадцать пять баллов, показав средний уровень сформированности пространственных функций.

Результаты выполнения заданий детьми указаны в диаграмме 2.8.

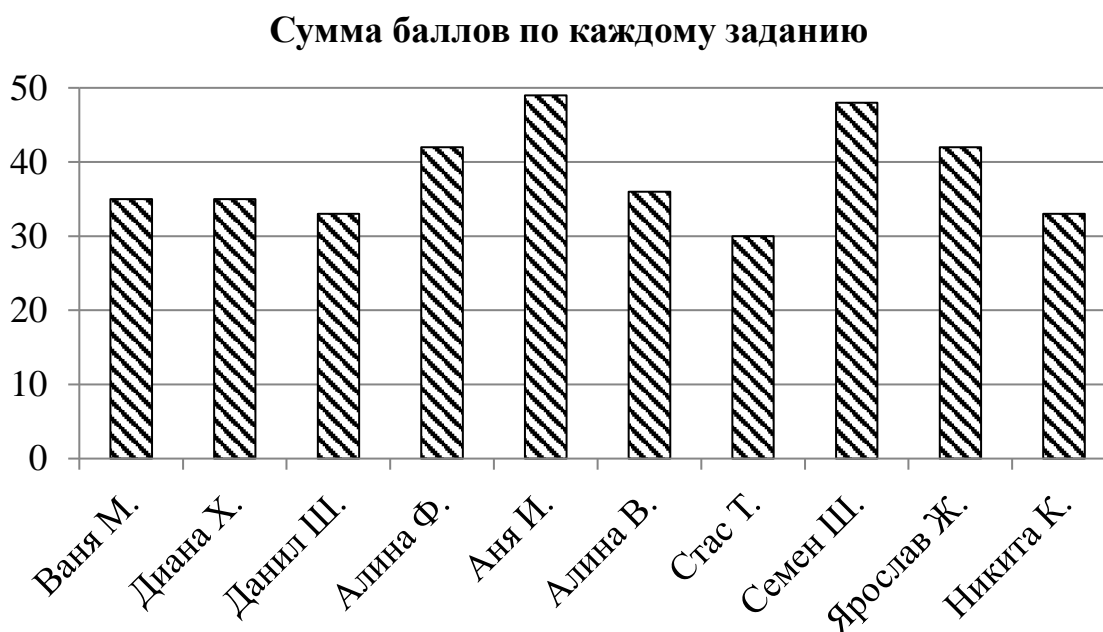


Рис 2.7 Индивидуальные результаты исследования детей с нормальным речевым развитием

Исходя из сказанного выше, можно определить уровни сформированности зрительно-пространственных функций у детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием, которые представлены в таблице 2.2

Таблица 2.2

Результаты обследования детей с нормальным речевым развитием.

Фамилия, имя ребенка	Уровень сформированности зрительно-пространственных функций
Ваня М.	Выше среднего
Диана Х.	Выше среднего
Данил Ш.	Выше среднего
Алина Ф.	Высокий уровень
Аня И.	Высокий уровень
Алина В.	Выше среднего
Стас Т.	Средний уровень
Семен Ш.	Высокий уровень
Ярослав Ж.	Высокий уровень
Никита К.	Выше среднего

Из таблицы мы видим что, только один ребенок имеет средний уровень сформированности зрительно-пространственных функций.

Пятеро из детей имеют уровень выше среднего, остальные четверо имеют высокий уровень сформированности зрительно-пространственных функций у детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием.

Можно сделать вывод о том что, у детей с нормальным речевым развитием зрительно-пространственные функции сформированы на высоком и выше среднего уровне.

На Рис 2.8 представлены результаты сравнительного анализа

Результаты сравнительного анализа

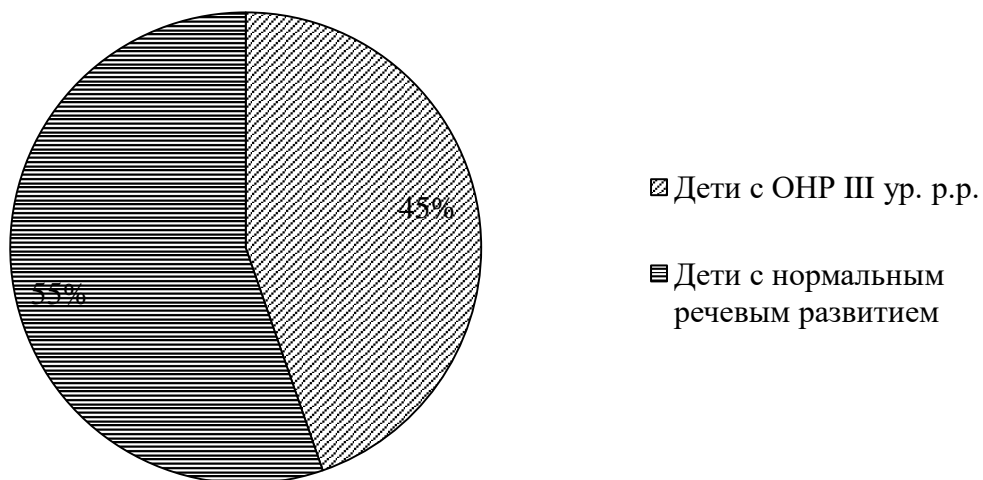


Рис 2.8 Результаты сравнительного анализа развития зрительно-пространственных функций

На рисунке мы видим, что проблемы развития зрительно-пространственных функций могут быть не только у детей нарушениями речевого развития, но и у детей с нормальным речевым развитием. А это значит, что оптическая дисграфия может возникнуть при нормальном речевом развитии. Но, конечно, у детей с общим недоразвитием речи проблема выражена ярче, а это в свою очередь, дает нам право говорить о необходимости целенаправленной организации коррекционно-профилактических мероприятий.

Таким образом, можно сделать вывод о том что, детям с общим недоразвитием речи нужно проводить регулярную работу по формированию зрительно-пространственных функций. Работа с данной категорией детей должна быть последовательной как индивидуальной так и групповой.

2.3 Методические рекомендаций по развитию зрительно-пространственных функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Сделав анализ литературы и исследуя зрительно-пространственные функции мы сделали вывод о том что, для того что бы работа по предупреждению оптической дисграфии была более эффективной и плодотворной необходимо выстроить коррекционную работу с учетом разработанных задач:

- развитие зрительного восприятия;
- развитие зрительного внимания;
- развитие зрительного анализа и синтеза;
- развитие восприятия пространства вокруг себя;
- развитие восприятия предметов в пространстве;
- развитие ориентировки на листе бумаги.

Работа должна быть организована в двух направлениях, которые будут вестись параллельно. Направления работы, их последовательность и приёмы представлены на рис. 2.9. Приложение 16 и 17

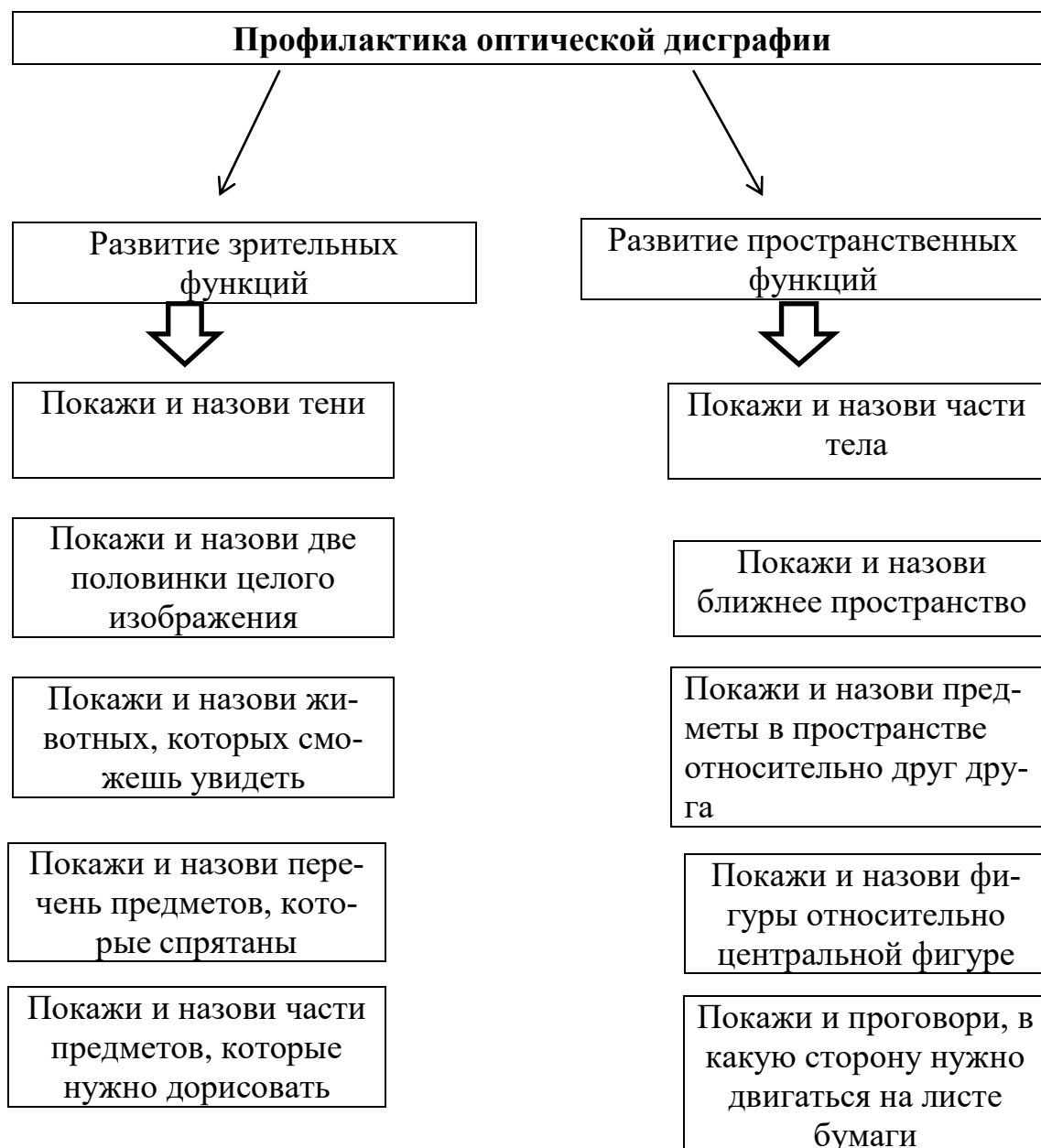


Рис. 2.9 Приёмы работы по профилактике оптической дисграфии

Учитывая принцип комплексного подхода, в коррекционно-развивающей деятельности, мы считаем важным включить в работу по формированию зрительно-пространственных функций специалистов ДОУ, а именно: учителя логопеда, воспитателя, психолога и инструктора по физической культуре. Формы организации коррекционно-развивающей работы касаются всех участников, мы представили на рис. 2.10

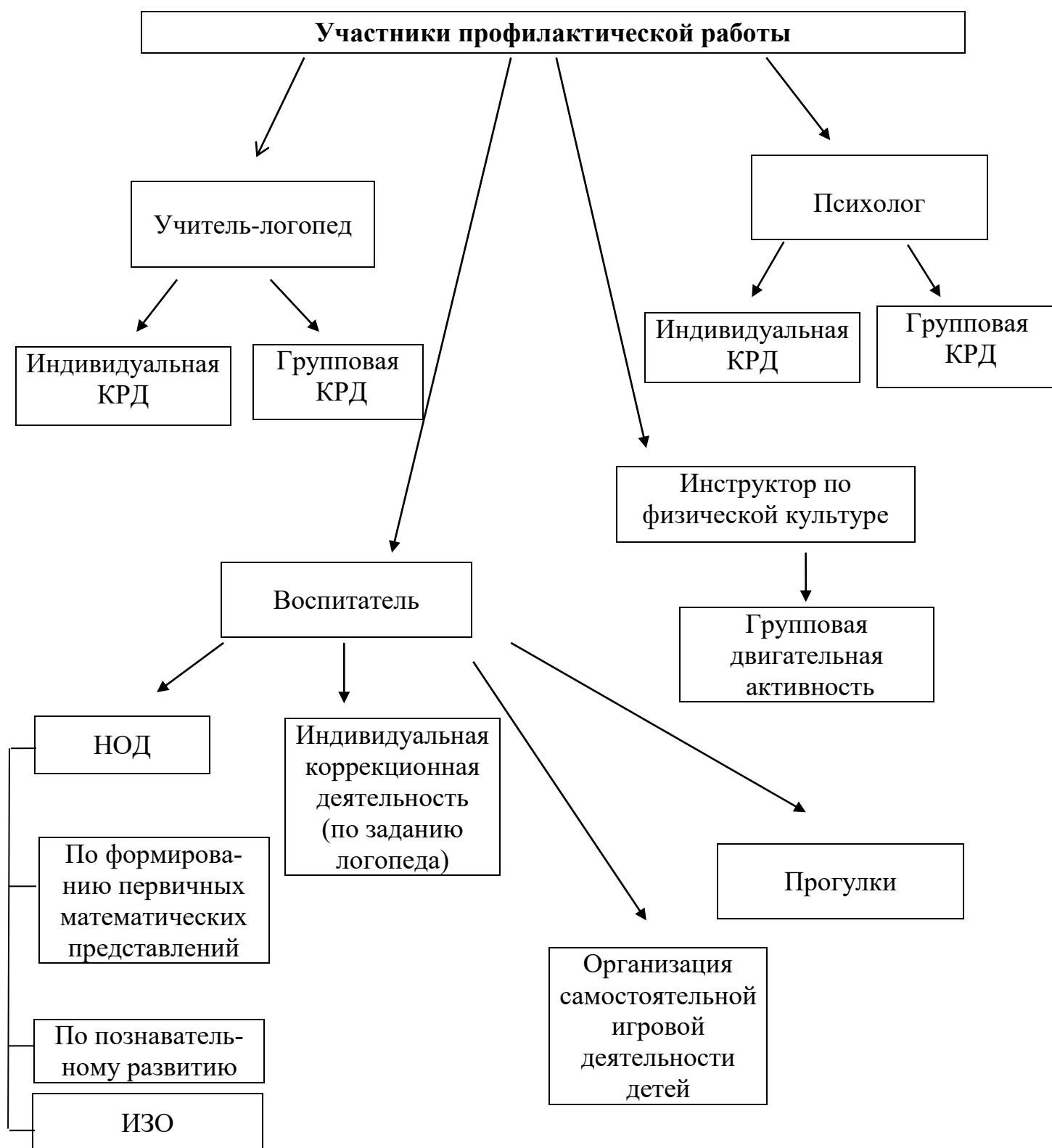


Рис. 2.10 Участники профилактической работы

Опишем подробнее работу каждого специалиста.

Учитель-логопед ведет свою коррекционно-развивающую деятельность в индивидуальной и групповой форме работы.

Индивидуальная коррекционно-развивающая деятельность организуется в традиционной форме. В неё включаются задачи по развитию зрительно-пространственных функций, для каждого ребенка в соответствии с результатами индивидуального обследования и выявленными трудностями.

Групповая коррекционно-развивающая деятельность должна быть реализована в двух направлениях, это развитие зрительных функций и развитие пространственных функций и включает в себя приёмы работы, которые представлены на рис. 2.9

Воспитатель организует свою коррекционно-развивающую деятельность в непосредственно образовательной деятельности, индивидуальной коррекционно-развивающей деятельности, организации игровой деятельности и прогулки.

Непосредственно образовательная деятельность организуется в трёх направлениях это: работа по формированию первичных математических представлений, работа по познавательному развитию и работа по изобразительному искусству, все эти виды деятельности организуются в групповой форме, и включают в себя приёмы работы по формированию зрительно-пространственных функций, которые представлены на рис. 2.9

Особое внимание необходимо обратить на развитие таких навыков как лепка, конструирование и рисование т.к. на этих занятиях более эффективно ведется работа, но для повышения качества выполнения этой формы работы, необходимо воспитателям предлагать консультацию от логопеда по формированию зрительно-пространственных функций. Приложение 18

Работа по познавательному развитию предлагает повышение познавательной активности и получение знаний по окружающей среде.

Индивидуальная коррекционно-развивающая деятельность организуется в традиционной форме. В неё включаются задачи по развитию зрительно-пространственных функций, для каждого ребенка в соответствии с результатами индивидуального обследования и выявленными трудностями по заданию логопеда.

Организация игровой деятельности и прогулки предполагает групповую деятельность. Включается как подвижные игры, так и познавательную деятельность. Развивать у детей пространственных представлений, восприятия, внимания и т.д.

Психолог организует свою коррекционно-развивающую деятельность в индивидуальной и групповой форме.

Индивидуальная коррекционно-развивающая деятельность организуется в традиционной форме. В неё включаются задачи по развитию зрительно-пространственных функций, для каждого ребенка в соответствии с результатами индивидуального обследования и выявленными трудностями.

Групповая коррекционно-развивающая деятельность должна быть реализована, в соответствии с планируемой работой, а так же включать в себя задачи и приёмы формирования зрительно-пространственных функций.

Инструктор по физической культуре организует свою работу групповой двигательной активности по формированию зрительно-пространственных функций, включает в нее: ориентировку в схеме тела, ориентировку в пространстве, восприятия цвета, формы, величины и т.д. в своей работе использует приёмы и упражнения, которые представлены на рис. 2.9

Несмотря на то, что результаты исследования не так ярко выражают проблему, между детьми с общим недоразвитием речи и детьми с нормой, при условии системной, комплексной и целенаправленной работы дети с общим недоразвитием речи и дети с нормой могут овладеть в полной мере зрительно-пространственными функциями.

Выводы по второй главе:

1. Таким образом, сделав анализ литературы, изучив перечень различных методик по формированию зрительно-пространственных функций мы разработали свои направления исследования, которые разделили на два блока это: исследование зрительных функций и исследование пространственных функций, так же разработали систему оценки и их критерии, а так же обозна-

чили пять уровней сформированности зрительно-пространственных функций.

2. Провели исследование уровня развития зрительно-пространственных функций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и у детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием. Все свои результаты отобразили в таблицах и диаграммах.

Так же сделали диаграмму сравнительного анализа результатов обследования зрительно-пространственных функций детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и с нормальным речевым развитием. Диаграмма показывает, что проблема развития зрительно-пространственных функций присутствует как у детей с общим недоразвитием речи, так и у детей с нормальным речевым развитием, но у детей с общим недоразвитием речи проблема выражена ярче, и это даёт нам право говорить о целенаправленной организации коррекционно-профилактических мероприятий.

3. Сделав обзор методических рекомендаций и исследуя зрительно-пространственные функции, определив задачи, мы разработали методические рекомендации по формированию зрительно-пространственных функций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Для того что бы работа была более эффективной и плодотворной необходимо выстроить определенную последовательность формирования данных функций, так же необходимо включить в эту работу всех педагогов дошкольного образовательного учреждения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Зрительно-пространственные функции это очень сложная система психики человека (А.Ф. Литвинова, Т.Н. Визель, А.Р. Лурия). Зрительно - пространственные функции рассматриваются как представления о пространстве и пространственно - временных отношениях, а именно это: величина, форма, расположении объектов, их передвижение и вращение т.д.

Анализ научно-методической литературы показал, что освоение ребенком пространства происходит постепенно за счет его двигательной активности, начиная с ползания и заканчивая бегом.

Зрительное восприятие является наиболее «опредмеченным», объективированным восприятием человека. Именно поэтому оно имеет очень большое значение для познания и для практического действия. Способность к пространственной обработке информации связана с правильностью восприятия изображения, умением составить рассказ по картине или серии картин, овладением математическими операциями, пониманием условий задач и со всей познавательной деятельностью в целом. Следует отметить значительную роль пространственных представлений для овладения детьми письменной речью (А.Р. Лурия). Достаточный уровень сформированности пространственных представлений является одной из предпосылок становления этого вида речи. Несформированность пространственных представлений ведет к ошибкам, которые проявляются на разных языковых уровнях – уровнях буквы, слога, слова, фразы, текста; отрицательно влияет на процесс формирования лексико-грамматической стороны речи, словесно-логического мышления.

Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева, представляют данные исследований, свидетельствующих о том, что у 15–20% будущих первоклассников развитие оптико-пространственных функций не готово к решению задач школьного обучения.

Одной из главных задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общего недоразвития речи, является формирование навыков зрительно – пространственных функций. Это необходимо для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению. Ведь известно, что успешность обучения детей в школе обусловлена достаточно развитыми навыками пространственного ориентирования и зрительных образов.

Проведенное исследование показало что, что дошкольники с общим недоразвитием речи и с нормальным речевым развитием имеют трудности в формировании зрительно-пространственных функций. Трудности заключаются в неумение распознавать количество предметов, находить нужные предметы, так же в ориентировке в собственном теле, ориентировке на плоскости и в клеточном поле. Все это в дальнейшем может привести к проблемам в школьном обучении, в частности к оптической дисграфии.

Нами были предложены методические рекомендации по формированию зрительно-пространственных функций старших дошкольников с общим недоразвитием речи, которые включают в себя направления коррекционной работы и задачи всех участников системы сопровождения.

Таким образом, цели и задачи исследования были решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. М.: Издательство «Просвещение», 2006. 291с.
2. Ахутина, Т.В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: учебное пособие для студентов вузов / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. М.: Академия, 2003. 64 с.
3. Балашова, Е.Ю. Нейропсихологическая диагностика. Классические стимульные материалы / Е.Ю. Балашова, М.С. Ковязина. М.: Генезис, 2014. 70 с.
4. Безруких М.М. Готов ли ребёнок к школе? Методические рекомендации / М.М. Безруких. М.: Вентана – Граф, 2009. 64с.
5. Брагинский, В.Л. Почему не каждому даётся грамота? / В.Л. Брагинский. М.: Просвещение, 2005. 264 с.
6. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии / Т.Г. Визель. М.: Астрель, 2005. 384 с.
7. Винник, М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М.О. Винник. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 154 с.
8. Волковская, Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова; под ред. И.Ю. Левченко. М.: Книголюб, 2008. 96 с.
9. Воронова, Л.В. Преодоление и предупреждение ошибок при чтении и письме в классах коррекции / Л.В. Вершинина // Начальная школа. 2004. №12. С. 84-89.
10. Выготский, Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. М.: Эксмо, 2004. 512 с.
11. Галкина, О.И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе / О.И. Галкина. М.: Издательство Академии Педагогических наук РСФСР. 2000. 90с.

12. Голод, В.И. Особенности переработки зрительной информации у детей младшего школьного возраста / В.И. Голод // Дефектология. 2004. №5. С. 73-76.
13. Дубровинская, Н.В., Психофизиология ребёнка: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. 144с.
14. Дурманова, Е.К. Коррекционно-развивающая работа по развитию пространственных представлений старших дошкольников / Е.К. Дурманова, Е.С. Ерзунова, А.В. Раевская // Вестник Вологодского государственного университета. Серия: Гуманитарные, общественные, педагогические науки. 2017. №1 (4). С. 85-88
15. Елецкая, О.В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени: Методическое пособие / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская, научн. ред. О.В. Заширинская. СПб.: Издательство «Речь», 2011. 180с.
16. Ефимова, С.П. Ребенок идет в школу / С.П. Ефимова, М.М. Безруких. М.: Академия, 2008. 248 с.
17. Зайцева, Е.И. Методы развития зрительно-пространственных функций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е.И. Зайцева, М.В. Оленникова // Дошкольное воспитание. 2016. №8. С. 85-88.
18. Корнев, А.Н. Логопсихология / А.Н. Корнев. М.: Академия, 2006. 320 с.
19. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно – методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2009. 224 с.
20. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. М.: Альянс, 2013. 367 с.
21. Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И.Ю. Левченко. М.: Изд-во «Книголюб», 2008. 160 с.

22. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Е.А. Логинова, под ред. Л.С. Волковой. СПб.: «ДЕТСТВО - ПРЕСС», 2008. 208с.
23. Локалова, Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учебное пособие / Н.П. Локалова. СПб.: Питер, 2009. 368 с.
24. Лурия, А.Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова. М.: Изд-во «Института практической психологии», 2002. 64 с.
25. Манелис, Н.Г. Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе / Н.Г. Манелис // Школа здоровья. 1997. № 3. С. 25-37.
26. Меликян, З.А. Состояние зрительно-пространственных функций у детей в норме и с задержкой психического развития / З.А. Меликян // Школа здоровья. 2002. № 1. С. 28-36.
27. Микадзе, Ю.В. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие / Ю.В. Микадзе. СПб.: Питер, 2014. 288 с.
28. Николаенко, Н.Н. Современная нейропсихология / Н.Н. Николаенко. СПб.: Речь, 2013. 267 с.
29. Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / под ред. Н.В. Нищевой. – 3-е изд. перераб. и доп. в соответствии с ФГОС ДО. - СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. — 240 с.
30. Осипова, А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие для студентов вузов / А.А. Осипова. М.: ТЦ Сфера, 2002. 512 с.
31. Парамонова, Л.Г. Ваш ребёнок на пороге школы: Как подготовить ребёнка к школе / Л.Г. Парамонова. СПб.: КАРО, Дельта, 2007. 384с.
32. Полонская, Н.Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего дошкольного возраста / Н.Н. Полонская. М.: Изд-во «Академия», 2007. 192 с.

33. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Сост. Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др.; Под ред. проф. Л.В. Лопатиной — СПб, 2014. — 386 с.
34. Примерная образовательная программа дошкольного образования. Вдохновение / под ред. И.Е. Федосовой. — М.: «Национальное образование», 2015. — 368 с.
35. Прищепова, И.В. Дизорфография младших школьников: учебно - методическое пособие / И.В. Прищепова. СПб.: КАРО, 2009. 240с.
36. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2004. 713 с.
37. Рыбалко, Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: учебное пособие / Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Питер, 2010. 256 с.
38. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов / И.Н. Садовникова. М.: Аркти, 2005. 400 с.
39. Семаго, М.М. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка / М.М. Семаго. М.: Аркти, 2001. 133 с.
40. Семаго, Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы / Н.Я. Семаго // Дефектология. 2005. №1. С. 54-58.
41. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. М.: Академия, 2002. 158 с.
42. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А.В. Семенович. М.: Генезис, 2015. 474 с.
43. Симерницкая, Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе / Э.Г. Симерницкая. М.: Изд-во МГУ, 2005. 190с.

44. Скворцов, И.А. Развитие нервной системы у детей в норме и патологии / И.А. Скворцов, Н.А. Ермоленко. М.: МЕДпресс-информ, 2003. 368 с.
45. Фарбер, Д.А. Младший школьник: развитие мозга и познавательная деятельность / Д.А. Фарбер. М.: Вентана – Графф, 2011. 32с.
46. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. М.: Дрофа, 2009. 192 с.
47. Хомская, Е.Д. Нейропсихология индивидуальных различий / Е.Д. Хомская, И.В. Ефимова, Е.В. Будыка, Е.В. Ениклопова. М.: Изд-во «Академия», 2011. 160 с.
48. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма, чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. М.: «Юристъ», 2007. 256 с.
49. Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Г.В. Чиркина. М.: Дрофа, 1991. 44 с.
50. Эльконин, Б.Д. Психология развития / Б.Д. Эльконин. М.: Изд-во «Академия», 2001. 144 с.

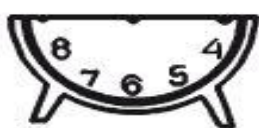
ПРИЛОЖЕНИЯ**ПРИЛОЖЕНИЕ 1****Список детей ОНР и НРР**

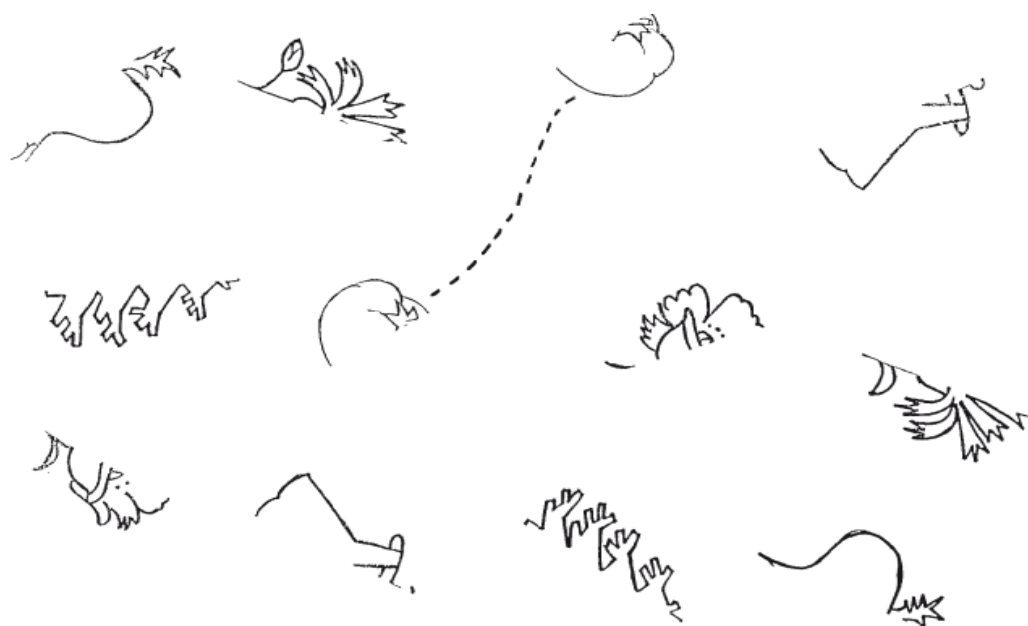
	Дети с общим недоразвитием речи	Дети с нормальным речевым развитием
№	Имя, фамилия	
1	Максим М.	Иван М.
2	София Г.	Диана Х.
3	Алиса М.	Данил Ш.
4	Лиза С.	Алина Ф.
5	Люда К.	Аня И.
6	Кирилл Н.	Алина В.
7	Миша Ч.	Стас Т.
8	Полина М.	Семён Ш.
9	Илона В.	Ярослав Ж.
10	Данил Н.	Никита К.

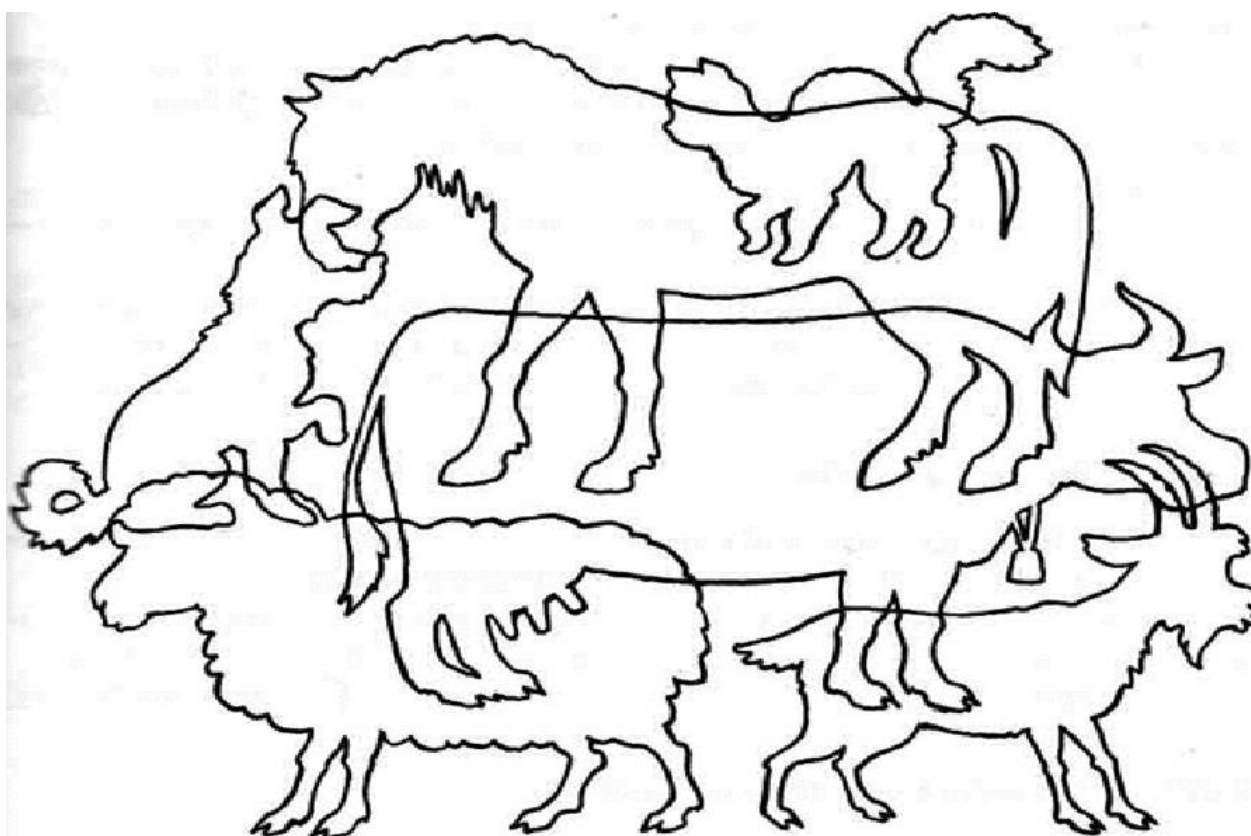
ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Задание «Идентификация изображений»



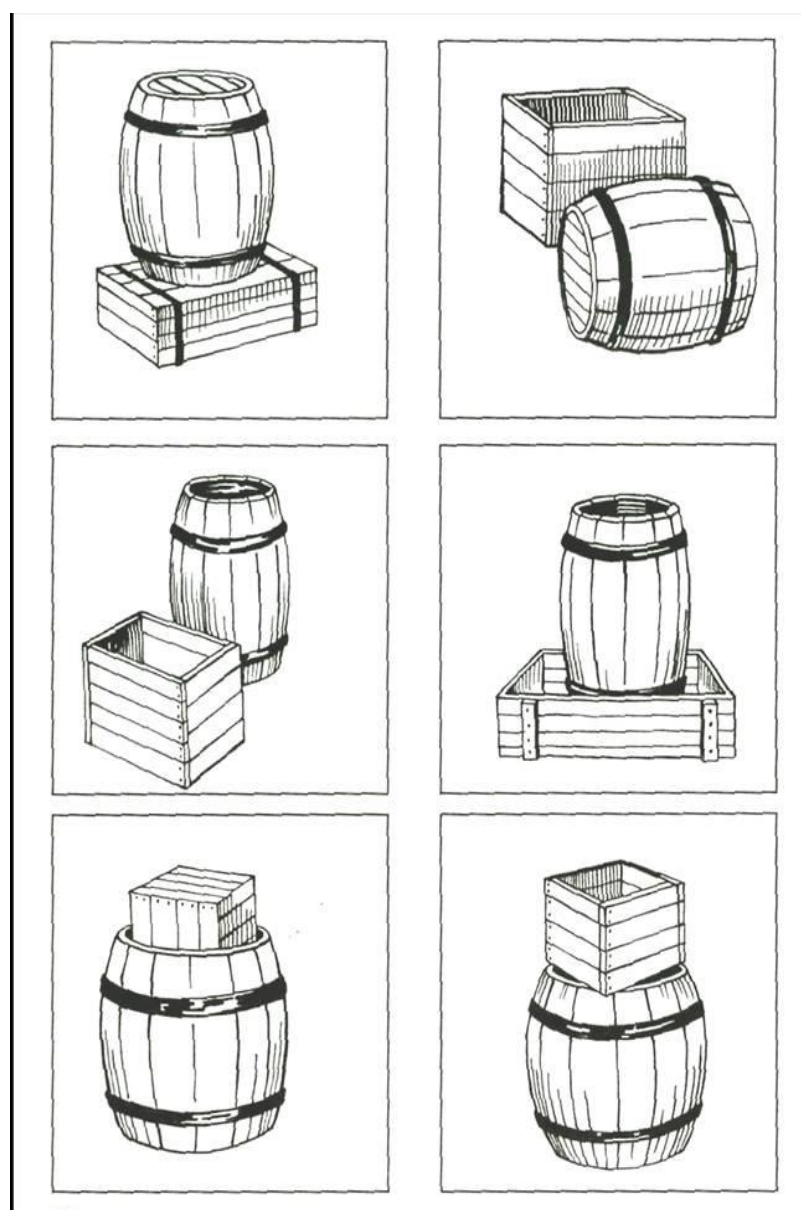
Задание «Составление целого из половинок»

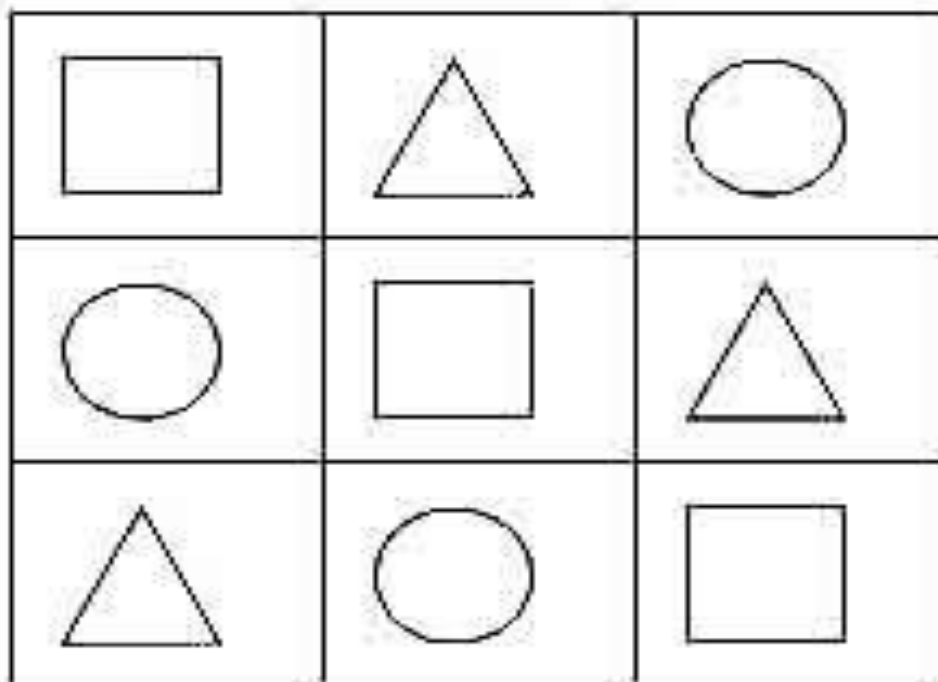
Задание «Подбор половинок»

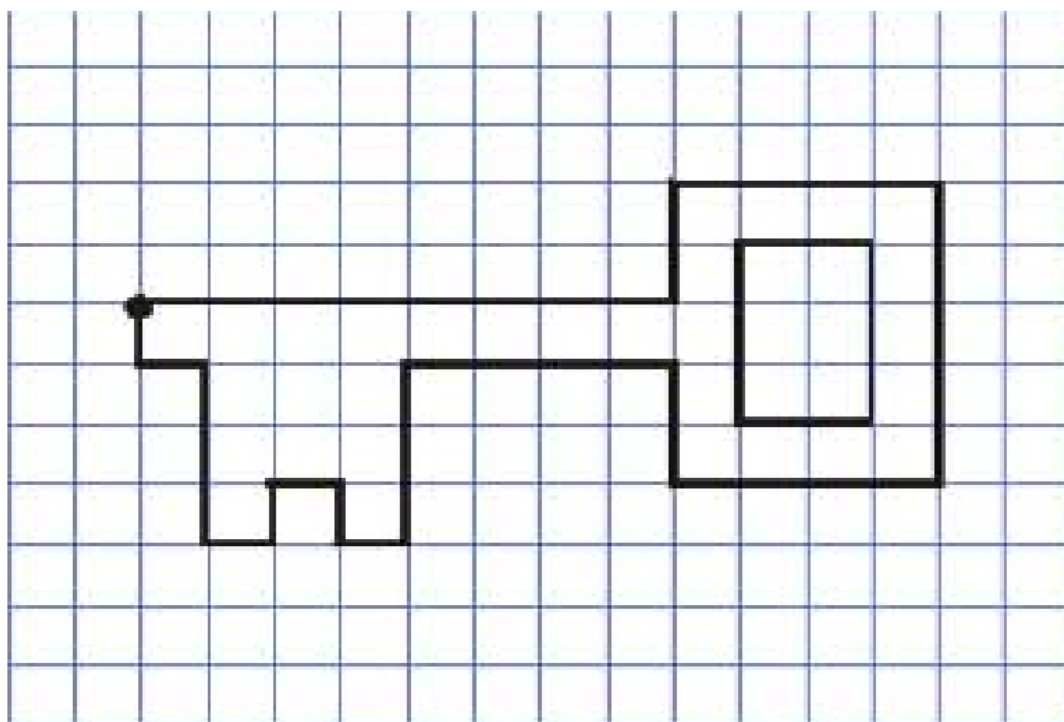
Задание «Наложённые изображения»

Задание «Узнавание целого по части»

Задание «Положение предметов в пространстве относительно друг друга»



Задание «Ориентировка на плоскости»

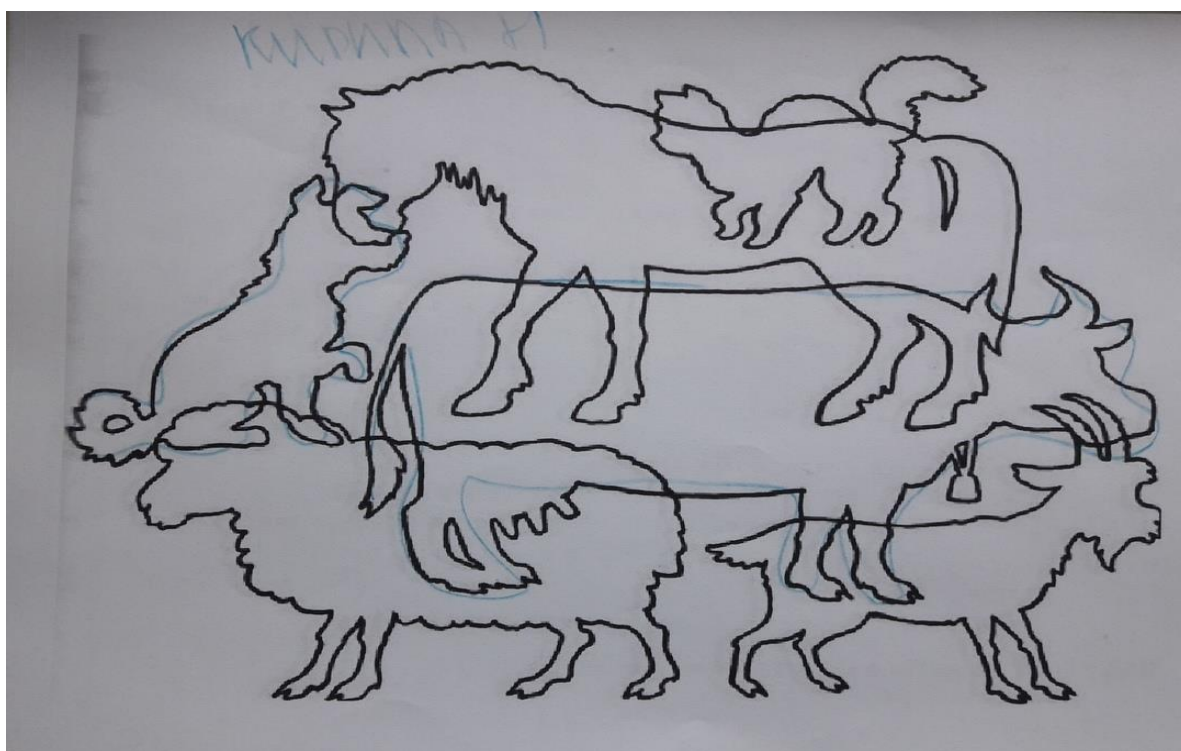
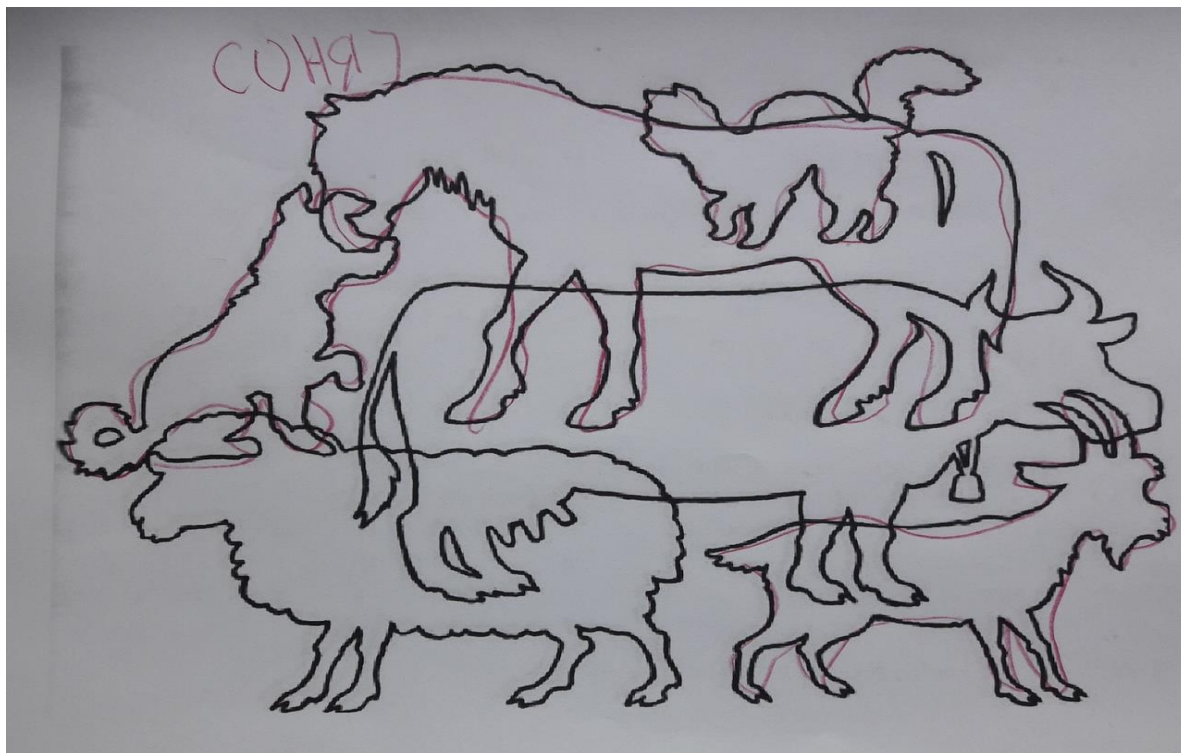
Задание «Ориентировка в клеточном поле»

Протокол исследования зрительно-пространственных функций старших дошкольников с НРР

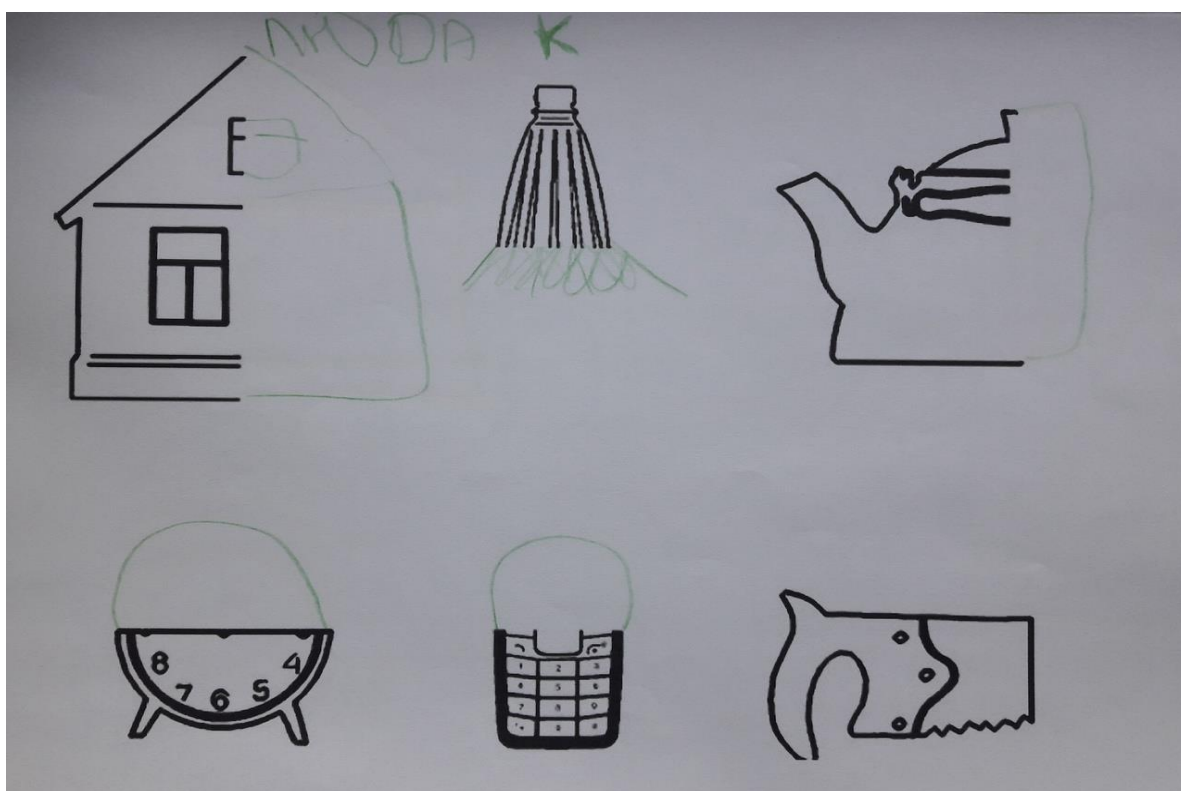
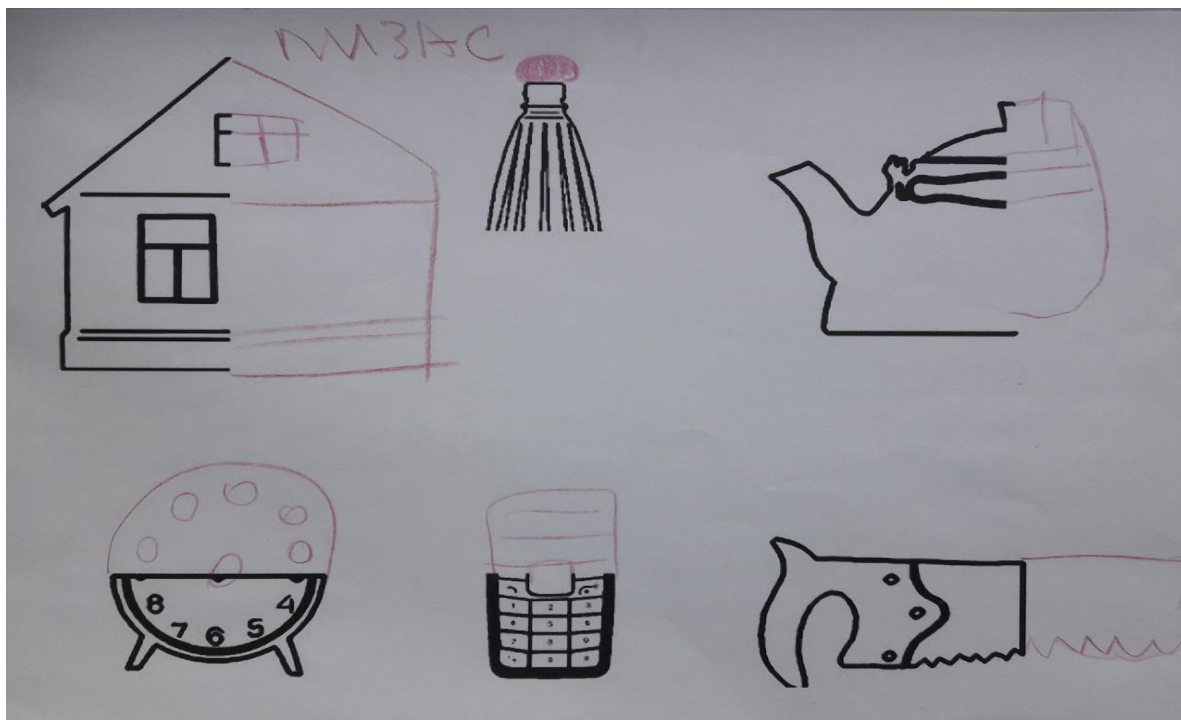
Задания	Зрительные функции						Пространственные функции					
	Идентификация изображений	Составление целого из половинок	Подбор половинок	Наложённые изображения	Узнавание целого по части	Сумма баллов по каждому ребенку	Ориентировка в схеме тела	Пространственные представления	Положение предметов в пространстве относительно друга	Ориентировка на плоскости	Ориентировка в клеточном поле	Сумма баллов по каждому ребенку
Ф.И. ребенка												
Ваня М.	4	4	3	4	3	18	3	4	4	3	3	17
Диана Х.	4	3	4	3	3	17	4	4	4	3	3	18
Данил Ш.	3	4	3	3	2	15	3	4	4	3	3	18
Алина Ф.	5	4	5	4	4	22	5	3	3	4	4	20
Аня И.	5	4	5	5	5	24	5	5	5	5	5	25
Алина В.	4	3	3	2	3	15	4	3	3	3	3	16
Стас Т.	4	2	3	3	3	15	4	3	3	3	2	15
Семён Ш.	5	5	5	4	4	23	5	5	5	5	5	25
Ярослав Ж.	5	4	5	4	4	22	4	5	3	4	4	20
Никита К.	4	3	3	3	3	16	4	3	4	3	3	17
Сумма баллов по каждому заданию	43	37	38	35	34	187	41	40	38	36	35	190

Протокол исследования зрительно-пространственных функций старших дошкольников с ОНР

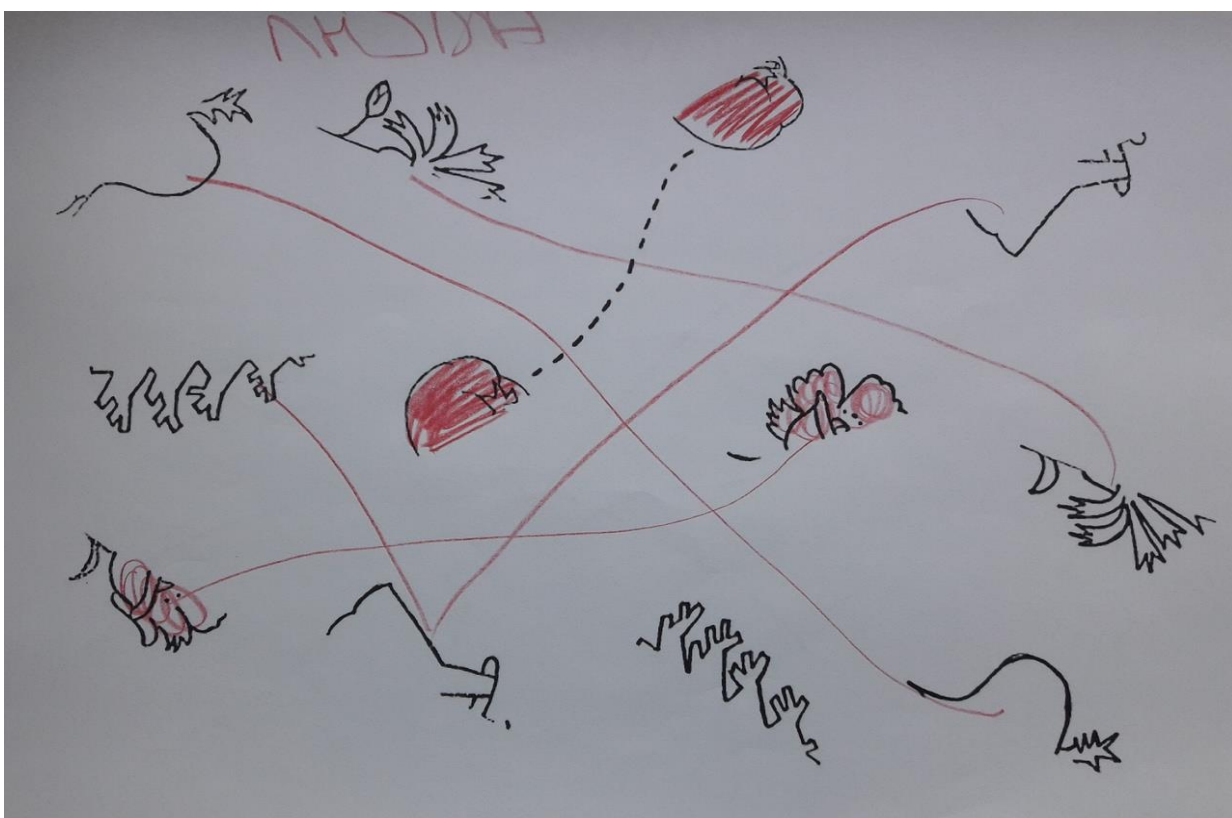
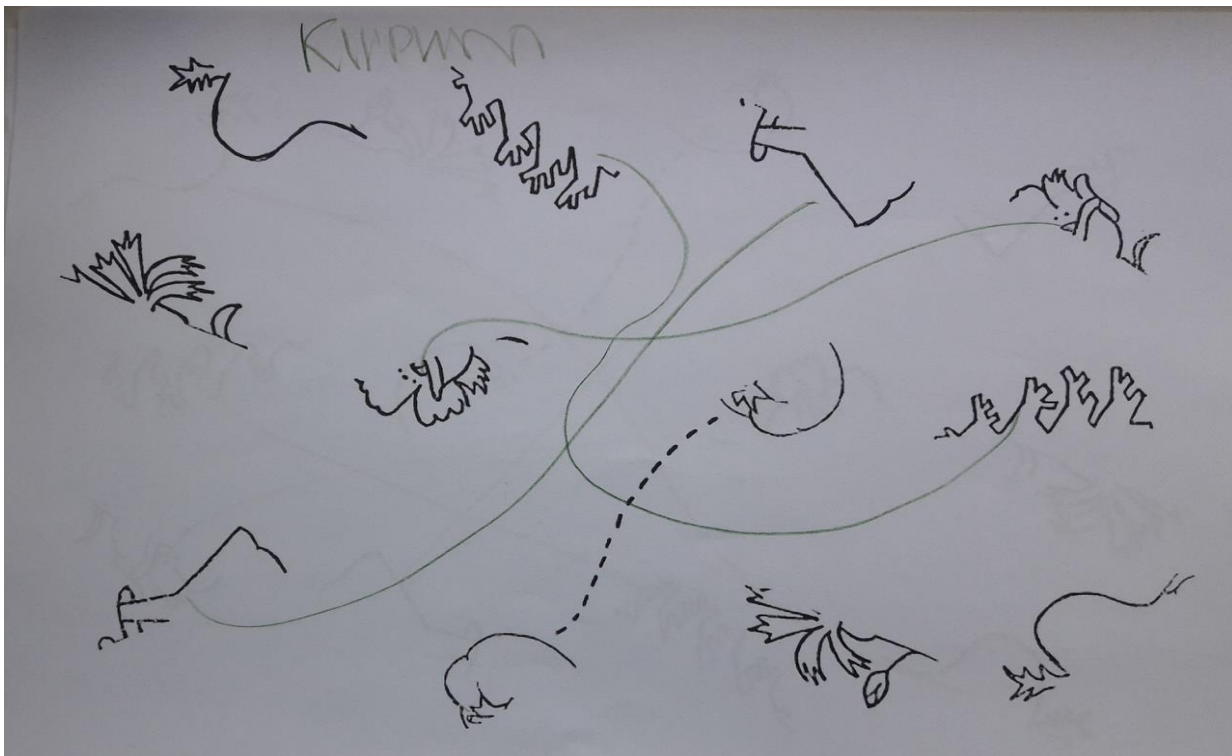
Задания	Зрительные функции						Пространственные функции					
	Идентификация изображений	Составление целого из половинок	Подбор половинок	Наложение изображений	Узнавание целого по части	Сумма баллов по каждому ребенку	Ориентировка в схеме тела	Пространственные представления	Положение предметов в пространстве относительно друг друга	Ориентировка на плоскости	Ориентировка в клеточном поле	Сумма баллов по каждому ребенку
Максим М.	4	3	3	3	2	15	4	3	4	2	3	16
София Г.	4	3	5	4	0	16	4	4	3	3	4	18
Алиса М.	2	2	4	2	1	11	3	3	2	2	3	13
Лиза С.	4	4	5	4	1	18	4	2	5	3	4	19
Люда К.	5	3	5	3	5	21	3	2	5	2	3	15
Кирилл Н.	4	3	3	2	1	13	4	3	4	2	2	16
Миша Ч.	3	3	4	3	0	10	3	4	4	3	2	16
Полина М.	5	4	4	4	4	21	3	3	3	3	1	13
Илона В.	5	2	4	2	4	21	4	2	4	2	2	14
Данил Н.	2	2	2	3	1	10	3	2	4	2	2	13
Сумма баллов по каждому заданию	38	24	40	28	19	156	37	28	38	24	26	153

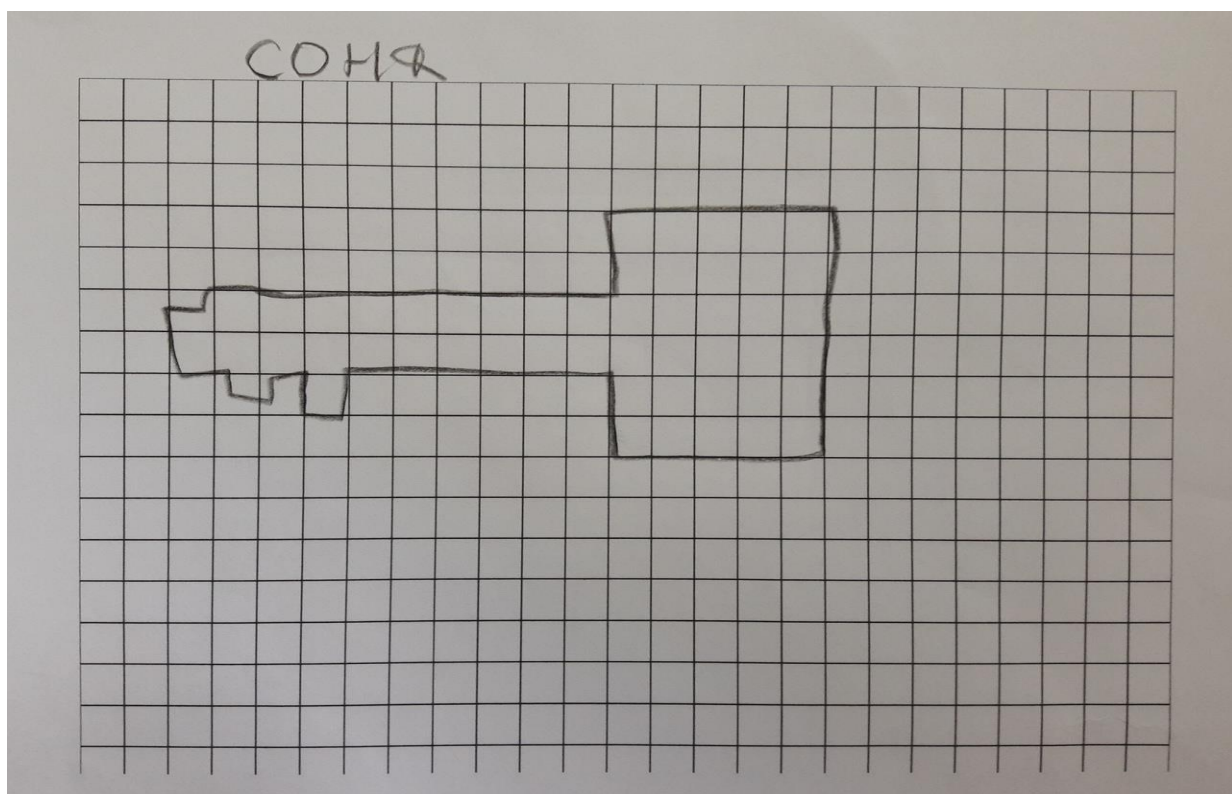
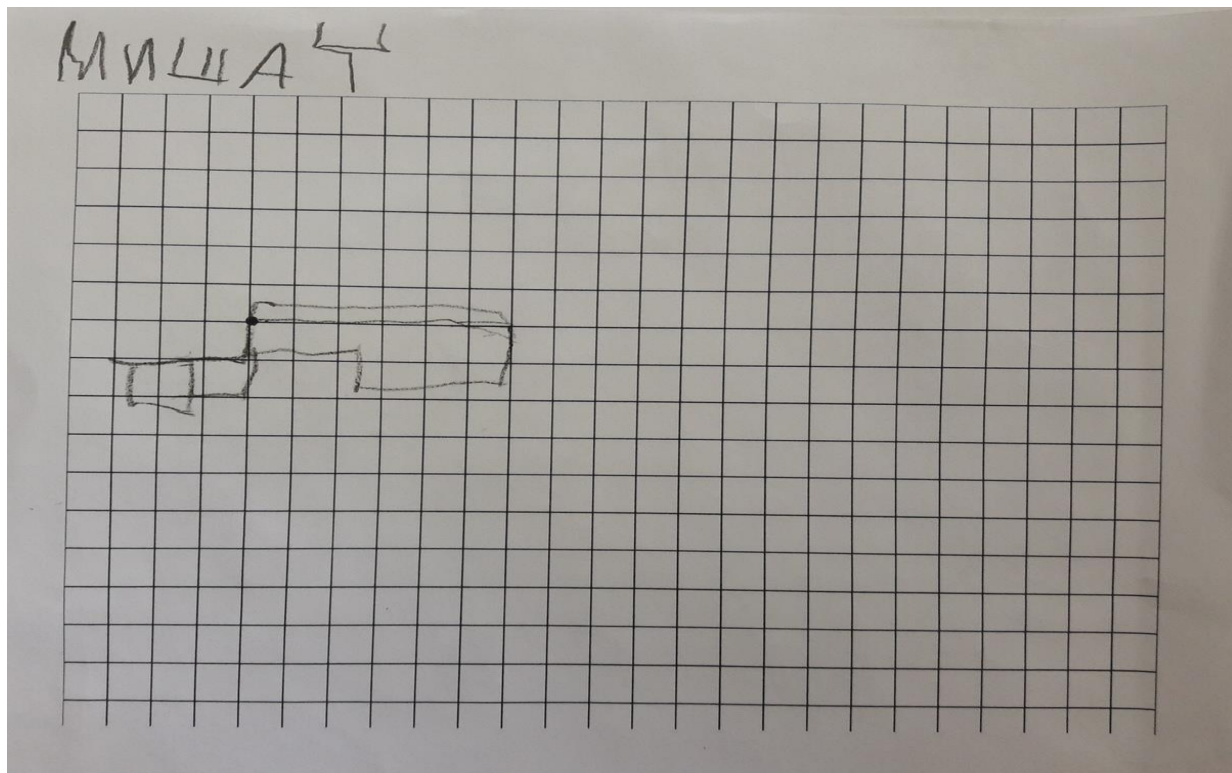
Блок рисунков по зрительным функциям детей с ОНР**Задание «Наложённые изображения»**

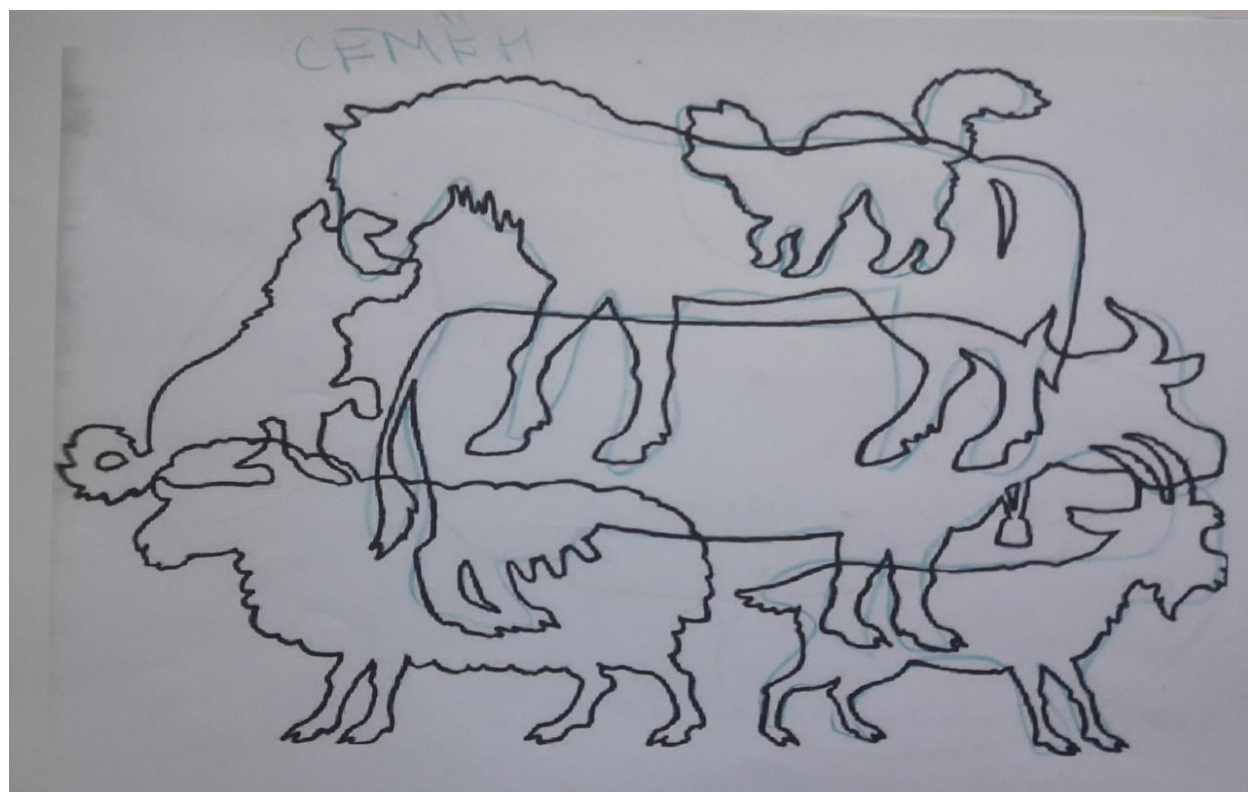
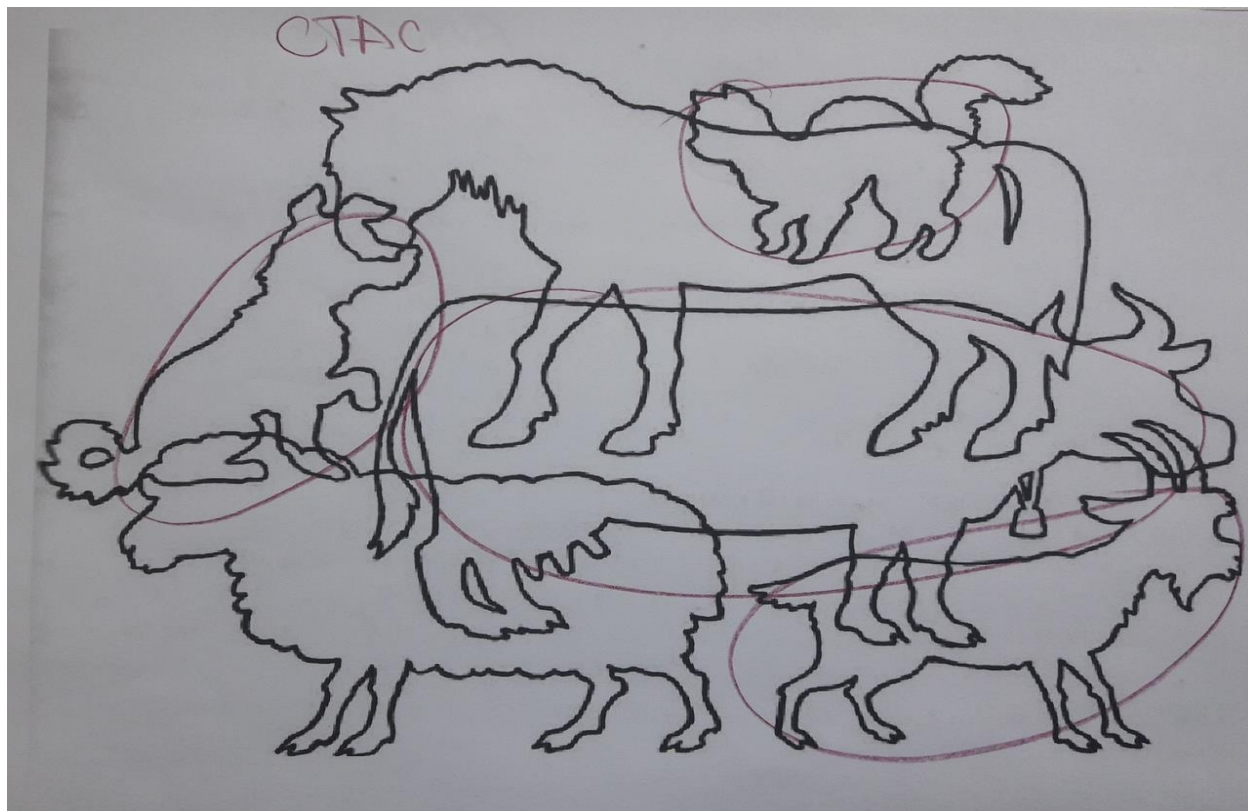
Задание «Составление целого из половинок»



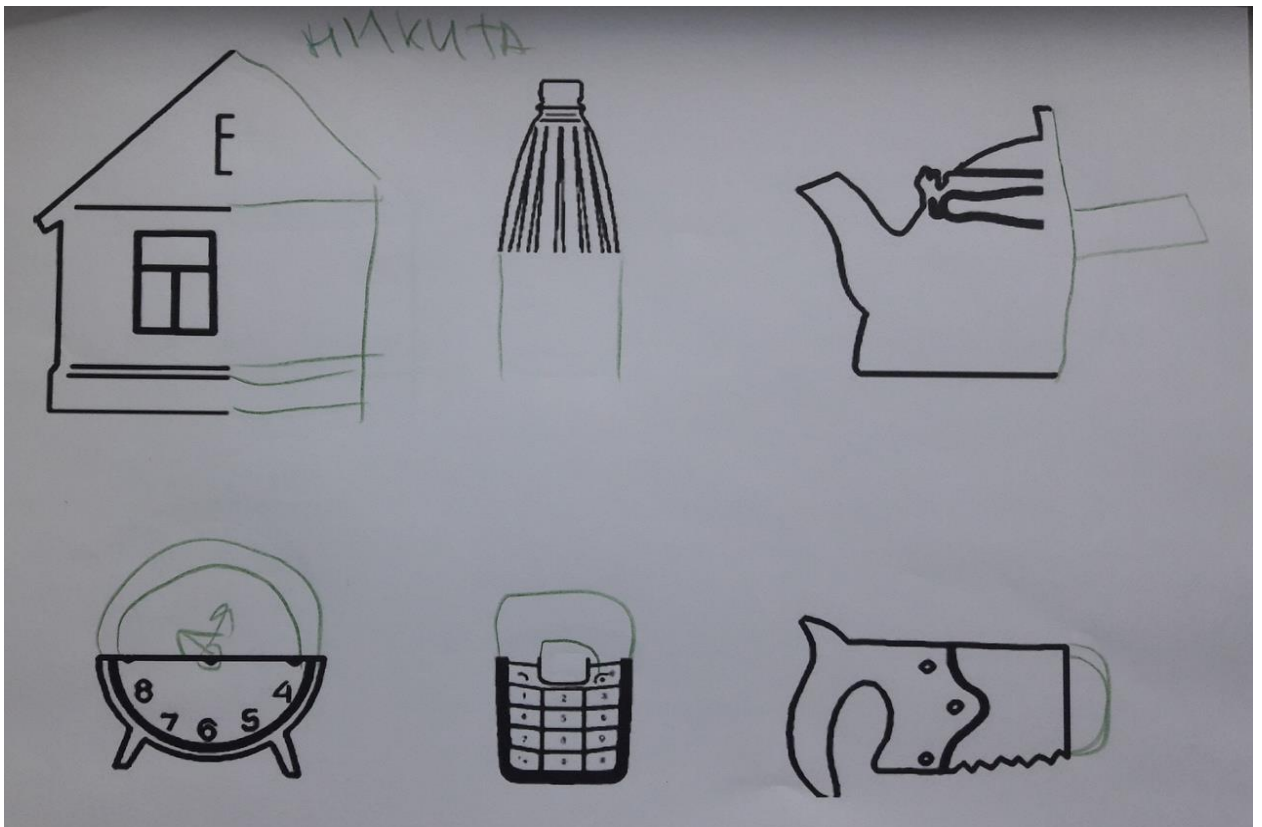
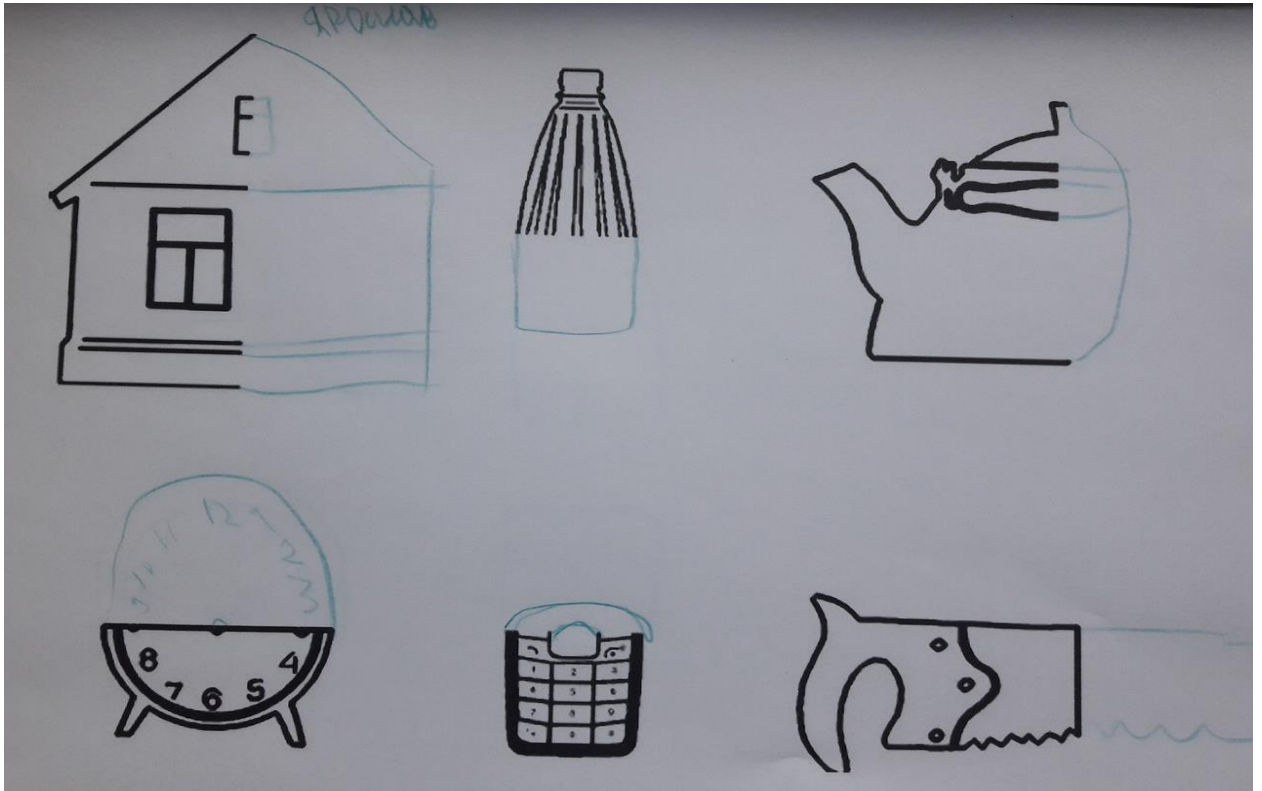
Задание «Подбор половинок»



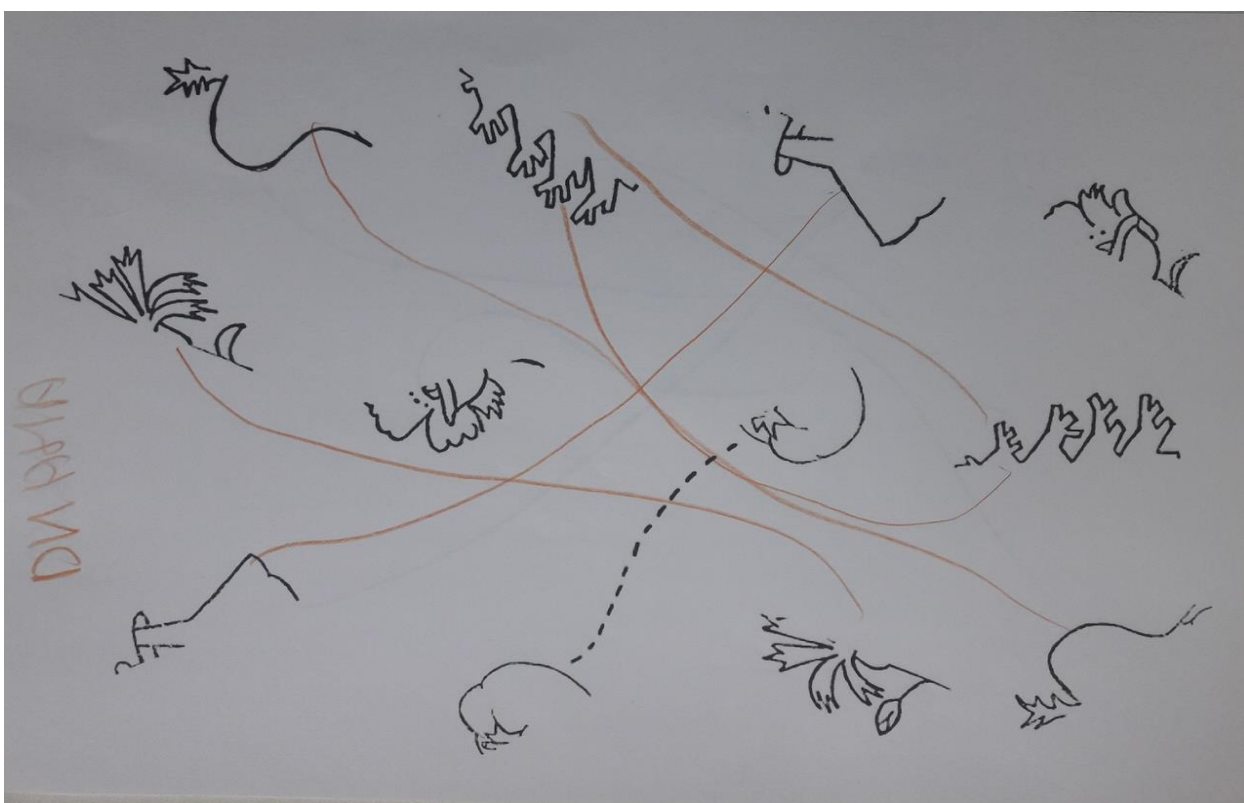
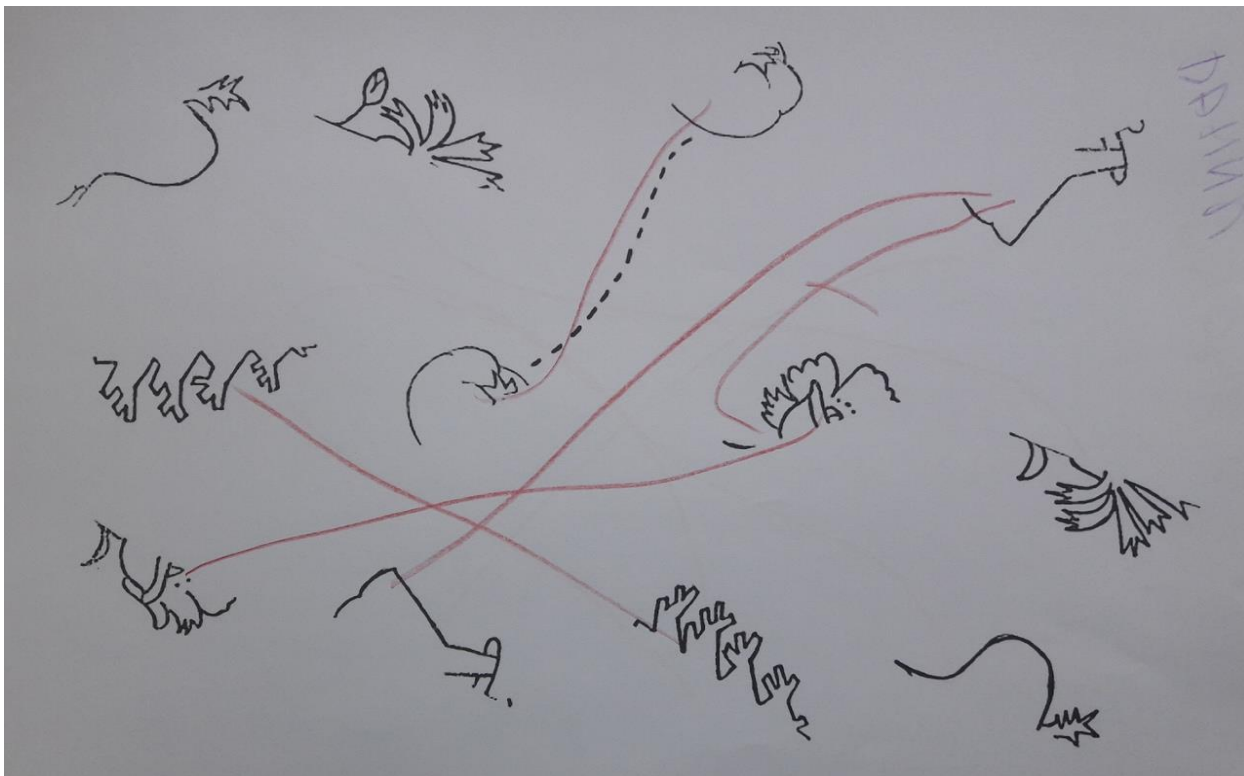
Блок рисунков по пространственным функциям детей с ОНР**Задание «Ориентировка в клеточном поле»**

Блок рисунков по зрительным функциям детей с НРР**Задание «Наложенные изображения»**

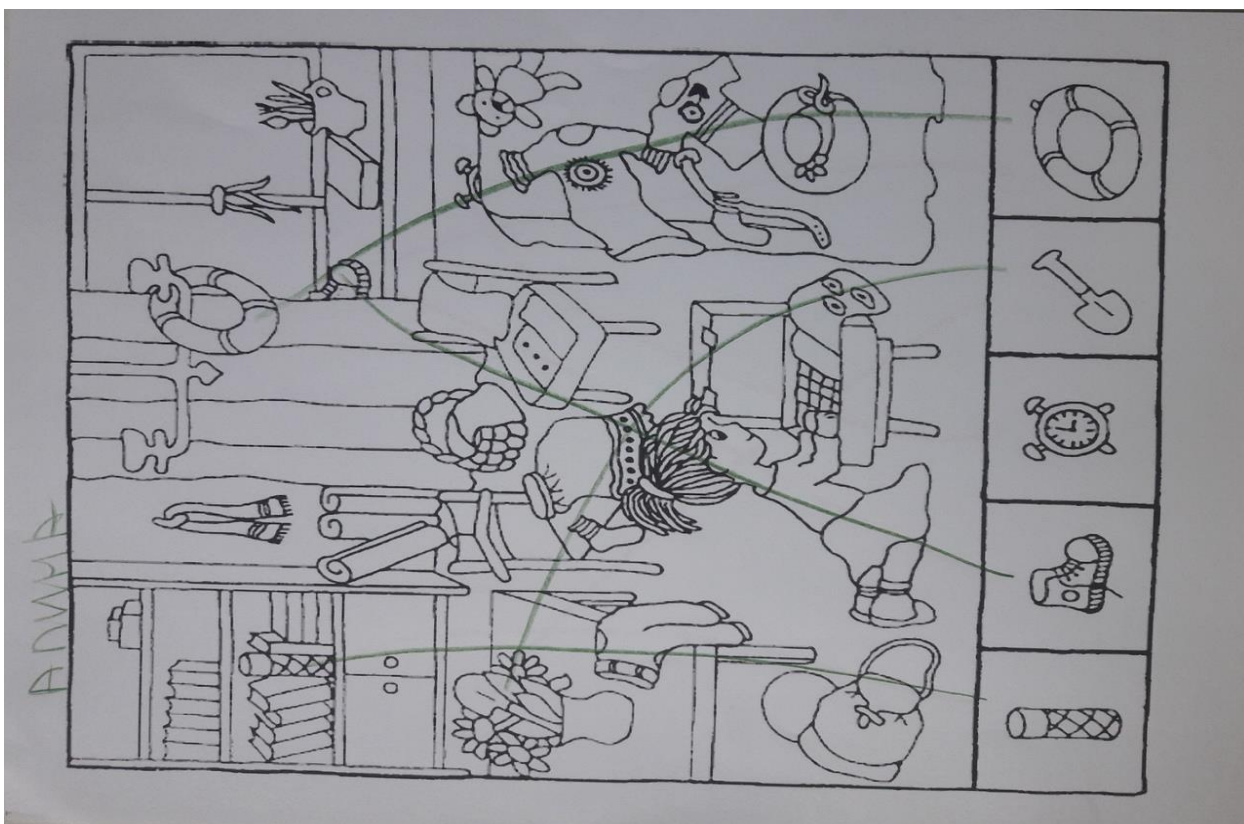
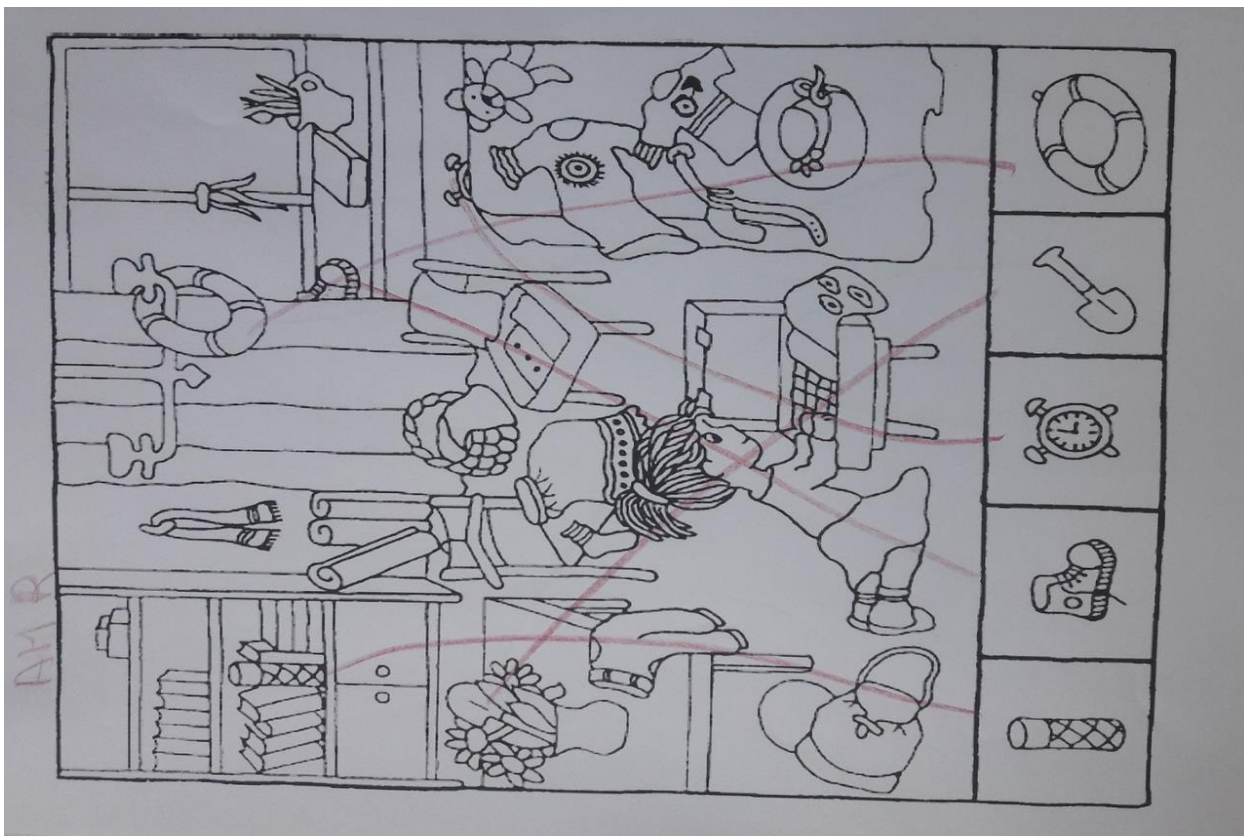
Задание «Составление целого из половинок»

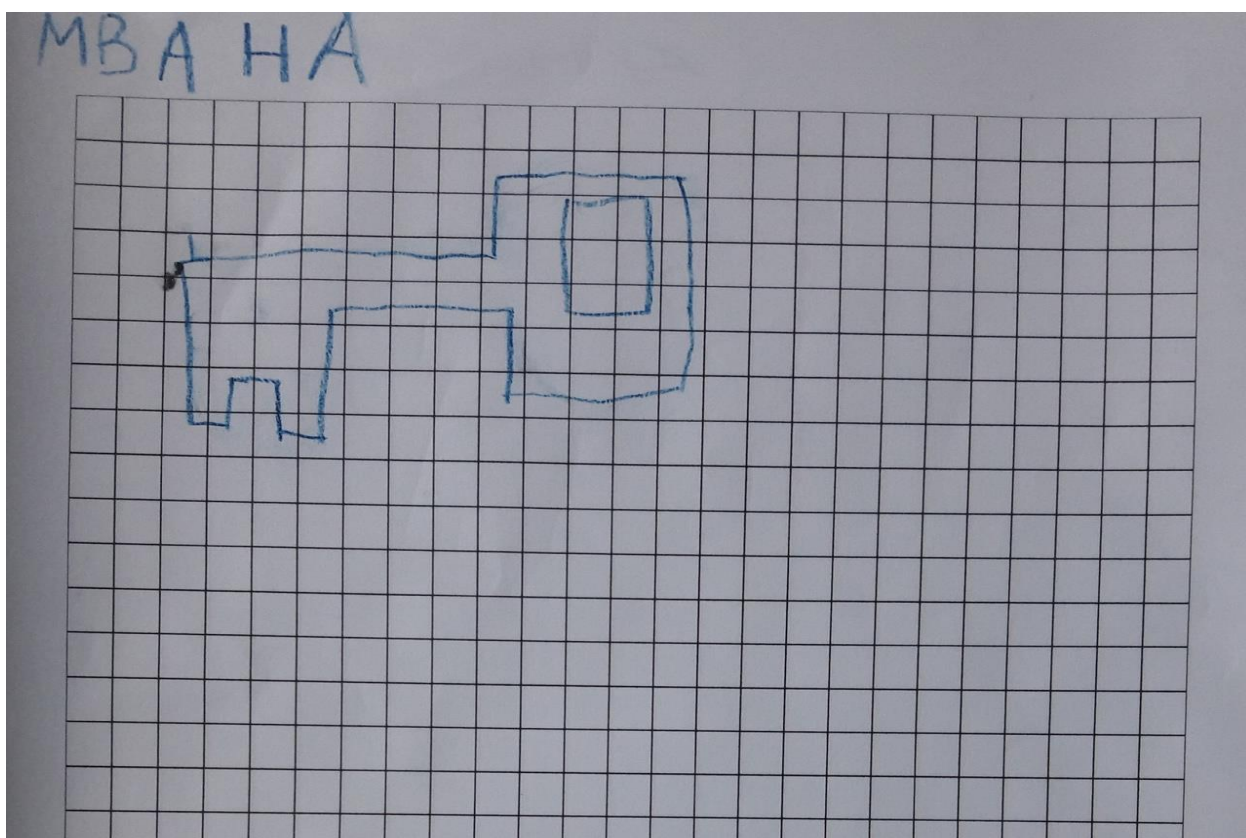
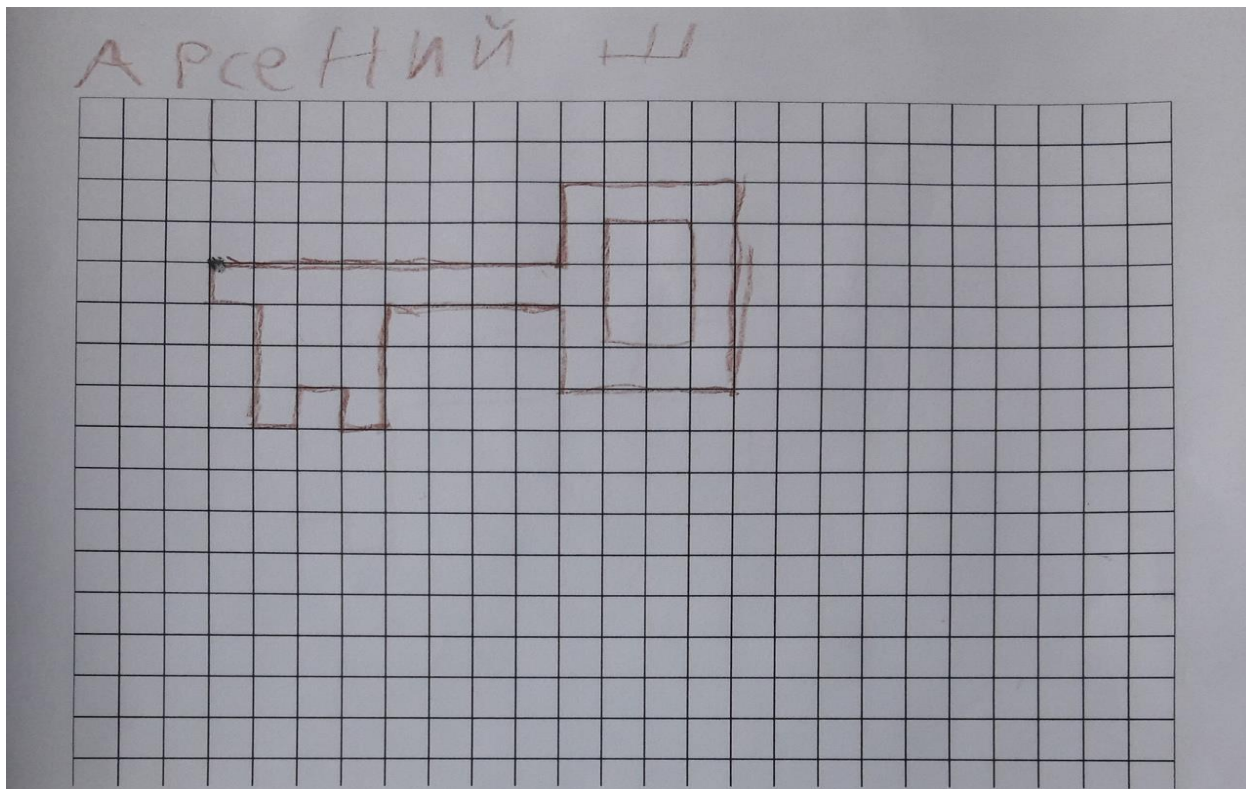


Задание «Подбор половинок»



Задание «Узнавание целого по части»



Блок рисунков по пространственным функциям детей с НРР**Задание «Ориентировка в клеточном поле»**

Картотека игр на формирование зрительных функций

1. «Что находится на картине близко от тебя, подальше, очень далеко. Одинаковые ли эти предметы по величине и почему»;
2. «Составь целое из частей»;
3. «Обведи по контуру и раскрась»;
4. «Найди одинаковые предметы по одному, двум, трем признакам (цвету, форме, величине)»;
5. «Что неправильно раскрасил художник на картине?»;
6. «Составь цвета радуги по порядку»;
7. «Идентификация изображений»

Картотека игр на формирование пространственных функций

1. «Поиск геометрических фигур»;
2. «Графический диктант»;
3. «Положение предметов в пространстве относительно друг друга»
4. «Ориентировка в схеме тела»
5. «Ориентировка в пространстве»
6. «Выделение букв в геометрических фигурах»
7. «Зашумлённые буквы»

Консультация для воспитателей на тему:
«Особенности формирования зрительно-пространственных функций как фактор возникновения оптической дисграфии».

Цель: дать воспитателю первоначальные знания о формировании зрительно-пространственных функций как о факторе возникновения оптической дисграфии.

Зрительно-пространственные представления - одна из сложных форм психической деятельности, развивающихся в процессе когнитивного развития.

Дети с ОНР, в силу своих особенностей развития, не способны в полной мере овладеть этим сложным процессом. Недоразвитие речевых процессов и высших психических функций значительно тормозит формирование зрительно-пространственных представлений не только на вербальном, но и на невербальном уровне.

Дети данной категории недостаточно точно ориентируются в схеме собственного тела: затрудняются в дифференциации правой и левой стороны, верха и низа, возникают препятствия в различении предлогов «к - у», «в - на», не используются или заменяются предлоги, обозначающие пространственные взаимоотношения: над, под, перед и т.д. Как правило, прилагательные «широкий - узкий, «длинный - короткий» заменяются понятиями «большой - маленький».

Дети с ОНР запаздывают (по сравнению с нормально развивающимися сверстниками) в повторении двигательного задания по ориентировке в пространстве, нарушают последовательность компонентов действия, пропускают его составные части.

Особенные затруднения дети с ОНР испытывают в ориентировке в схеме тела напротив сидящего человека.

Наиболее важным аспектом изучения зрительно-пространственных представлений старших дошкольников с ОНР, в первую очередь являются

исследования лингвистических компонентов зрительно – пространственных представлений.

Ориентировка на плоскости, которой является тетрадный лист, способность выделять порядок знаков на листе бумаги - отличительные правила, требуемые от первоклассника в процессе всей учебной деятельности.

Все эти нарушения в дальнейшем приводят к трудностям обучения в школе. В частности к дисграфии, а конкретно данные нарушения к одной из разновидностей дисграфии – это оптической дисграфии.

По определению Р.И. Лалаевой, которая рассматривает дисграфию как частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма(18).

Как утверждает Н.Н. Полонская, чаще всего нарушение зрительно – пространственных функций присваивается оптической дисграфии.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме. Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве.

Могут быть замены, при которых одна буква заменяется другой, существующей в языке и сходной по написанию. Встречаются также искажения, когда буква заменяется другой буквой, несуществующей в русской графике. Замены могут иметь следующий характер:

- замены букв, состоящих из одинаковых элементов, но имеющих различное расположение в пространстве (в-д, т-ш);
- включающие одинаковые элементы, но различное их количество (и-ш, п-т, ж-х, л-м, ц-щ);
- зеркальное написание;
- пропуски элементов при соединении букв, имеющих сходные элементы;

- лишние элементы;
- неправильное распространение элементов в пространстве.

К оптической дисграфии относится и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга по С.Л. Рубинштейну(32).

Таким образом, дети с общим недоразвитием речи имеют особенности формирования зрительно-пространственных функций. Отсутствие своевременной и ранней диагностики, целенаправленной, с учетом специфики речевого недоразвития, систематической коррекционной работы приводит трудностям школьного образования, а именно развитию нарушения овладение письмом – оптической дисграфии.

Список литературы:

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологические методики диагностики и коррекции нарушения письма у младших школьников АНО Логопед Плюс М., 2011
2. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе. М., 2009
3. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно – методическое пособие. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2009. – 224 с
4. Полонская, Н.Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего дошкольного возраста / Н.Н. Полонская. - М.: Изд-во «Академия», 2007. 192 с.