**Содержание**

1. Введение…………………………………………………………………….3
2. Понятие оптической дисграфи. Механизм и этиология

возникновения ……………………………………………………………4

1. Этапы коррекционной работы при оптической дисграфии……………7
2. Профилактика нарушений письменной речи…………………………..13
3. Список литературы………………………………………………………19

**Введение**

Дисграфия «начинается» не в школе, а значительно раньше: у детей дошкольного возраста. Именно в этом возрасте возможно выявление предпосылок дисграфии, которая неизбежно проявится у детей с началом их школьного обучения в случае непринятия профилактических мер. Нарушения письменной речи отрицательно сказываются на школьной успеваемости детей, увеличивают сроки овладения школьной программой, вызывают негативное отношение детей к процессу обучения. Достаточный уровень развития оптико-пространственных представлений является необходимым условием для усвоения зрительных образов букв и, особенно для дифференциации близких по начертанию букв. Однако у многих детей к началу школьного обучения эти функции остаются не вполне сформированными, что приводит к появлению оптической дисграфии. Нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка. Дисграфия влечет за собой и трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил. В связи с этим одной из актуальных задач логопедии остается поиск оптимальных путей коррекции дисграфии.

**Понятие оптической дисграфии. Механизм и этиология возникновения**

Трудности усвоения определенных школьных предметов являются частой причиной школьной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации, возникающих в связи с этим трудностей в поведении. Среди них на первом по частоте месте стоят нарушения чтения и письма. Более подробно рассмотрим нарушения письма. Дисграфия — нарушение процесса письма, связанная с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа, синтеза, пространственных представлений, проявляеющиеся в заменах и искажениях букв на письме. Чаще всего при оптической дисграфии заменяются графически сходные рукописные буквы.

Выделяют пять форм дисграфии:

1. Артикуляторно-акустическая форма дисграфии. Суть ее состоит в следующем: Ребенок, имеющий нарушение звукопроизношения, опираясь на свое неправильное произношение, фиксирует его на письме. Иными словами, пишет так, как произносит. Значит, до тех пор, пока не будет исправлено звукопроизношение, заниматься коррекцией письма с опорой на проговаривание нельзя.
2. Акустическая форма дисграфии. Эта форма дисграфии проявляется в заменах букв, соответствующих, фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. На письме чаще всего смешиваются буквы, обозначающие звонкие - глухие (Б-П; В-Ф; Д-Т; Ж-Ш и т.д.), свистящие - шипящие (С-Ш; З-Ж и т.д.), аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (Ч-Щ; Ч-ТЬ; Ц-Т; Ц-С и т.д.). Также проявляется в неправильном обозначении мягкости согласных на письме: "писмо", "лубит", "больит" и т.д.
3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Это наиболее часто встречающаяся форма дисграфии у детей, страдающих нарушениями письменной речи. Для нее наиболее характерны следующие ошибки: пропуски букв и слогов; перестановка букв и (или) слогов; недописывание слов; написание лишних букв в слове (бывает, когда ребенок, проговаривая при письме, очень долго "поет звук"; повторение букв и (или) слогов; контоминация - в одном слове слоги разных слов; слитное написание предлогов, раздельное написание приставок ("настоле", "на ступила").
4. Аграмматическая дисграфия. Связана с недоразвитием грамматического строя речи. Ребенок пишет аграмматично, т.е. как бы вопреки правилам грамматики ("красивый сумка", "веселые день"). Аграмматизмы на письме отмечаются на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. Аграмматическая дисграфия обычно проявляется с 3-го класса, когда школьник, уже овладевший грамотой, "вплотную" приступает к изучению грамматических правил. И здесь вдруг обнаруживается, что он никак не может овладеть правилами изменения слов по падежам, числам, родам. Это выражается в неправильном написании окончаний слов, в неумении согласовать слова между собой.
5. Оптическая дисграфия. В основе оптической дисграфии лежит недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. Все буквы русского алфавита состоят из набора одних и тех же элементов ("палочки", "овалы") и нескольких "специфичных" элементов. Одинаковые элементы по-разному комбинируясь в пространстве, и образуют различные буквенные знаки: и, ш, ц, щ; б, в, д, у. Если ребенок не улавливает тонких различий между буквами, то это непременно приведет к трудностям усвоения начертания букв и к неправильному изображению их на письме. Ошибки, наиболее часто встречающиеся на письме: недописывание элементов букв (связано с недоучетом их количества): Л вместо М; Х вместо Ж и т.д.; добавление лишних элементов; пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент; зеркальное написание букв, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга. [Милостивенко, Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей (Из опыта работы) / Л.Г. Милостивенко. – Санкт – Петербург, 1995]

Нарушения письма имеют в своей основе единый механизм — несформированность языкового (речевого) развития. У детей с дисграфией выявляется большое количество стойких орфографичес­ких ошибок. По поводу этиологии и патогенеза не имеется единой точки зрения. Возможно, это объясняется тем, что груп­па детей с этим нарушением речевого развития неоднородна. По некоторым данным, некоторые дети с дисграфией имеют неблагополучный анамнез, например, ос­таточные явления органического поражения головного мозга, ко­торые служат отрицательным фактором при обучении грамоте. Что касается оптической дисграфии, то она обусловлена в первую очередь несформированностью зрительно-пространственных функций: зрительного гнозиса, зрительного мнезиса, зрительного анализа и синтеза, пространственно – временных представлений. Стойкие нарушения письменной речи могут возникать у детей с нормальным интеллектом, сохранной устной речью, полноценным зрением и слухом, у которых имеется несформированность некоторых частных психических процессов, которые могут почти ничем себя не проявлять в повседневной жизни, но создают препятствия при овладении письмом.

Так, у многих детей наблюдается сниженная зрительная и слуховая память, причем зрительная память развита лучше, чем слуховая. Двигательно дети расторможены, нарушена моторика как общая, так и мелкая. Уровень развития устной речи не соответствует возрастным нормам: словарь беден, имеются значительные нарушения грамматического строя речи, нарушена слоговая структура слова и звуконаполняемость. Дети используют в речи предложения из двух, трех, редко из четырех слов. Лексический запас отстает от возрастной нормы. Отмечаются ограниченные возможности использования и предметного словаря, и словаря действий и признаков. Навыками словообразования они практически не овладевают. Отмечаются грубые ошибки в употреблении ряда грамматических конструкций: выраженные трудности в использовании падежных конструкций, опускаются предлоги, союзы, частицы употребляются крайне редко. Также дети не имеют четких представлений о форме и величине предметов, об их расположении в пространстве по отношению друг к другу, им не знакомы такие понятия, как «выше», «ниже», «дальше», «ближе». Дети не могут подобрать антонимы к словам, обозначающим величину предметов (например, в ходе обследования ребенку показывают длинную и короткую дорожку и говорят: «вот эта дорожка длинная, а эта какая», и ребенок отвечает, что она «маленькая», вместо «короткая»).

Следовательно, чтобы дети успешно овладели навыками письма, необходима большая специализированная помощь по коррекции речи и всех психомоторных функций ребенка уже в дошкольном возрасте. Еще профессором Левиной Р.Е. был выдвинут принцип предупредительного подхода к детям дошкольного возраста. Ведь, как известно, вторичные отклонения легче предупредить, чем исправлять уже сформировавшиеся нарушения.

**Этапы коррекционной работы при оптической дисграфии**

Речь – составляющая человеческого интеллекта. А значит, любое нарушение или недоразвитие не может существовать изолированно. Чем опасна оптическая дисграфия? Может не так уж и страшно, если ребенок иногда пишет буквы и цифры наоборот? Мы, взрослые, все равно понимаем, что ребенок хотел написать? На самом деле оптические нарушения будут влиять не только на письмо. Затруднения ребенок будет испытывать и при чтении. Да и по математике могут возникнуть трудности: при усвоении смысла понятий и употреблении знаков «больше», «меньше»; при усвоении смысла понятий и употреблении знаков + и -; в ходе решения задач, содержащих понятия «на…больше», «на …меньше», с выбором знака + и -; при вычислениях (например, ребенок вместо 10 пишет 01; постепенно эта ошибка уходит, но проявляется при работе с многозначными числами; соответственно, чем сложнее запись при вычислениях, тем больше возникает трудностей, а письменное умножение и деление, когда очень важно не смещать запись, осваивается с большим трудом).

Значительные затруднения возникнут и при обучении письму, а позднее и при изучении русского языка. Следует помнить, что у большинства детей графомоторные навыки формируются не сразу. Возможны оптические ошибки на первых порах обучения. Однако если ошибки сохраняются, необходима специальная помощь ребенку. [Коваленко, О.М. Коррекция нарушения письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учебно-метод.пособие / О.М. Коваленко. - М, 2008.]

Основными задачами коррекционного обучения являются:

1. Формирование звукопроизношения, уточнение артикуляции звуков.
2. Развитие фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза слов, фонематических представлений.
3. Расширение словарного запаса, обогащение активного словаря.
4. Развитие мышления, памяти, слухового и зрительного внимания.
5. Формирование связной речи: необходимо научить детей разным видам пересказа (подробному, выборочному, краткому), составлению рассказа по серии картинок, по одной сюжетной картинке, по предложенному плану, по заданному началу или концу и т.п.
6. Совершенствование пространственно-временных ориентировок на себе, на листе бумаги, развитие способности к запоминанию, автоматизации и воспроизведения серий, включающих несколько различных движений (кулак — ребро — ладонь), пробы Хеда, рядоговорение (времена года, дни недели).
7. Развитие мелкой моторики рук с использованием массажа и самомассажа пальцев, игр с пальчиками, обводки, штриховки, работы с ножницами, пластилином и др.
8. Развитие тактильных ощущений: посредством дермалексии проводят профилактическую работу по предупреждению дислексии (необходимо узнать, какую букву "написали" на спине, на руке, в воздухе рукой ребенка, узнать буквы на ощупь и т.д.).
9. Расширение "поля зрения" ребенка.
10. Развитие конструктивного праксиса путем моделирования букв из палочек, из элементов букв, реконструирования букв.
11. Подготовка к обучению грамоте: знакомство с основными понятиями (предложение, слово, слог, буква, звук), составление схем и т.д.

Решение всех этих задач помогает сформировать базу для овладения школьными знаниями.

Во – вторых, коррекционная работа по преодолению данного вида дисграфии проводится поэтапно.

Организационный этап, на котором проводится обследование детей с целью выявления тех детей, которые страдают нарушениями письма и чтения. Для этого логопедом анализируются учебные тетради детей, предлагает различные виды письменных работ (диктанты, списывания), исследует процесс чтения.

Затем осуществляется специальное обследование детей с нарушениями письма с целью определения симптоматики, вида дисграфии, степени выраженности. Для этого выявляется состояние биологического зрения ребенка, состояние зрительно – пространственных функций, определение ведущей руки (проба на переплетение пальцев рук, проба на апплодирование, скрещивание рук на груди). Для определения ведущего глаза ребенку предлагается посмотреть в калейдоскоп, в отверстие трубы и т.п. Для определения ведущего уха предлагается ребенку прислушаться, приложив ухо, например к часам, к двери и т.п.

Для выявления ориентировки в окружающем пространстве предлагается ребенку назвать, что находится справа от него, что слева. Показать правой рукой левое ухо, показать правые и левые части своего тела), составить картинку, разрезанную на 5, 6, 7 , 8 частей, построить фигуру из палочек по образцу и по представлению и т.д.

Подготовительный этапкоррекционной работы проводиться по нескольким направлениям. Первое направление включает в себя следующие виды работы:

* развитие зрительного восприятия и узнавания предметов. С целью развития зрительного гнозиса предлагаются такие виды упражнений, как: назови предмет по контуру, найди одинаковые тени от предметов, какой предмет спрятался (зашумленные картинки), найди правильную тень от предмета, дорисуй половинку картинки, что забыл дорисовать художник и т.д.
* Развитие цветового гнозиса. Здесь ребенка знакомят с цветами, используя следующие виды игр и упражнений: найди пару (упражнение на соотнесение цветов), собери в цветные коробки соответствующие по цвету фрукты и овощи, что бывает такого цвета и т.д.
* Знакомство с геометрическими формами: на какую геометрическую форму похожи предметы, найди часть от фигуры, раскрась фигуры, дорисуй незаконченные фигуры, геометрическое лото и т.д.
* Развитие буквенного гнозиса. Ребенку предлагаются игры, помогающие запомнить и выучить графические изображения букв (с помощью пластилина, счетных палочек, мозаики, рисование букв красками, узнавание букв тактильным способом – ощупывание картонных букв с закрытыми глазами, обведение букв по трафарету). Данные задания помогают запомнить написание букв, развивают логику, внимание и память.
* Развитие зрительного анализа и синтеза. Детям предлагается найти буквы в фигуре, конструирование букв из палочек, найти и показать правильную букву среди пар букв, изображенных правильно и зеркально.

 Второе направление предполагает развитие пространственных представлений и является важной частью коррекционной работы. Данная работа начинается непосредственно над схемой тела. Коррекцию необходимо вести перед зеркалом, анализируя расположение частей лица по параметрам: «выше всего», «ниже всего», «выше чем», «ниже чем», вводятся предлоги «над», «под», «между». По этой аналогии анализируется положение других частей тела (рук, тела, ног).

Затем отрабатывается и анализируется расположение объектов во внешнем пространстве. Ориентация в пространстве закрепляется посредствам движений (прыгни вперед и т.п), вначале ребенок выполняет движение вместе с логопедом, который поясняет каждое направление, затем переходим от совместного к самостоятельному выполнению. По инструкции ребенок переходит от движений всем телом к показу названного направления рукой или поворотом головы, а затем только взором.

 Следующим этапом формирования пространственных представлений является переход к двигательным диктантам и графическим схемам. Развитие пространственных схем начинается с формирования ориентировки на «местности», затем на листе бумаги и графического произведения направлений. Можно сопоставить лист бумаги с высоким домом, у которого показать верх, низ, все углы. Потом можно нарисовать такой дом на листе бумаги, обсудить и подписать с ребенком названия соответствующих направлений и углов. Затем ребенка можно попросить сделать то же самое по памяти, на чистом листе бумаги.

Неотъемлемой частью формирования пространственных представлений являются упражнения, выполняя которые ребенок может творчески манипулировать разнообразными объектами. Это могут быть конструкторы, кубики, пазлы, разрезные картинки, мозаики. Важно учитывать и то, что при усвоении букв ребенку необходимо самому «сваять» их из пластилина, палочек, раскрасить карандашами и т.п.

Третье направление подразумевает развитие зрительно – моторных координаций. Условием выработки графомоторного навыка является овладение детьми двигательными стереотипами при записи букв и слов, появление у них автоматизированного кинетико – кинестетического контроля записи. В то же время при овладении навыком письма нема­ловажную роль играет и организация предшествующей дея­тельности детей (предметно-практической, художествен­но-графической, бытовой, игровой), прямо или опосредованно влияющей на развитие функций руки.

 Рекомендуется знакомить детей с такими иг­рами и упражнениями в определенной последовательности: сначала включать в комплекс те из них, которые способству­ют формированию умения удерживать статическую позу ки­стей и пальцев, а затем — игры и упражнения динамическо­го характера. Особое внимание следует обратить и на то, что­бы дети, во-первых, упражнялись в разных действиях (сжатие, расслабление, растяжение мышц рук) и, во-вторых, тренировались в выполнении изолированных движений каж­дым пальцем обеих рук. Упражнения, направленные на развитие графомоторных навыков, такие как: обведи по точкам/пунктиру предмет, заштрихуй предметы, обведи по контуру предметы, обведи собственную кисть руки. Упражнения, направленные на развитие мелкой моторики – пальчиковые игры, соотнесение движений пальцев рук с проговариванием текста.

 Третьим этапом коррекционной работы является основной этап, на котором проводится работа по закреплению связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме. Автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв и дифференциация букв изолированно, в слогах, словах, предложениях, текстах.

Заключительныйи последний четвертый этап характеризуется тем, что полученные знания и навыки закрепляются, полученные умения используются на других видах деятельности.[Полякова, М.А. Игра в слова: сказка-букварь: для детей дошкольного возраста / М.А.Полякова. – М.: ЛОГО ЭЙДОС, 2009.]

Таким образом, хотелось бы еще раз подчеркнуть важные составляющие коррекционно – логопедической работы, а именно:

1. Важность и необходимость раннего выявления предпосылок дисграфии у дошкольников.
2. Комплексность мероприятий, так как дисграфия – это глобальный синдром, включающий нарушения предпосылок интеллекта, языковую недостаточность, поведенческие отклонения, непосредственно нарушения письменной речи.
3. Преемственность между специалистами, участвующими в коррекционной работе, это необходимо для согласования коррекционных занятий с программой образовательного учреждения и, наоборот, для внесения некоторых необходимых изменений в методику преподавания в классе.

 Поэтому, таким путем можно решить проблему оптической дисграфии и обеспечить в будущем обучающимся возможность полноценного овладения грамматикой родного языка.

**Пофилактика нарушений письменной речи**

Одним из наиболее важных вопросов современной теоретической и практической логопедии является профилактика нарушений письменной речи у детей. Вопросами патологии письма занимались с давних времен. Этиологический фактор этого нарушения до сих пор не выявлен. Уже в дошкольном возрасте по целому ряду признаков можно заранее  предвидеть, кому из детей в дальнейшем «угрожает» появление дисграфии. О профилактике таких видов дисграфии, как акустическая, артикуляторно-акустическая, оптическая можно говорить только в дошкольном возрасте. Оптическая дисграфия стоит как бы особняком среди всех других ее видах.

Письмо – сложный вид психической деятельности, требующий полноценного формирования и взаимодействия сенсомоторных, высших психических функций, мыслительных операций и речи. Вопросами патологии письма занимались с давних времен. Впервые на эти нарушения как на самостоятельную патологию речевой деятельности указывал А. Куссмауль (1877). В конце XIX и в начале XX веков существовали две противоположные точки зрения: одни авторы рассматривали нарушения чтения и письма как один из компонентов умственной отсталости (Ф. Бахман, Г. Вольф, В. Энглер); другие (А. Куссмауль, О. Беркан, Д. Гиншельвуд) подчеркивали, что патология чтения и письма представляет собой самостоятельное, изолированное нарушение, не связанное с интеллектуальными нарушениями ребенка.

Сотрудниками кафедры логопедии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург) разработана классификация дисграфии и в дальнейшем несколько уточнена Р.И. Лалаевой. В основе данной классификации лежит несформированность определенных операций процесса письма. На современном этапе она является наиболее обоснованной.  Различают следующие виды дисграфии: артикуляторно-акустическая, акустическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая, моторная, оптическая.
Этиологический фактор этого нарушения до сих пор не выявлен. Данный вопрос и по настоящее время продолжает оставаться дискуссионным.
Уже в дошкольном возрасте по целому ряду признаков можно заранее  предвидеть, кому из детей в дальнейшем «угрожает» появление дисграфии.   Для глобального решения этой очень сложной проблемы, гораздо важнее говорить о способах профилактики дисграфии у детей дошкольного возраста, чем о путях ее преодоления у школьников, тем более что дисграфию (как и любую другую форму речевой патологии) значительно легче предупредить, чем устранить.

При оптической форме дисграфии у детей наблюдается нарушение зрительного восприятия, анализа и синтеза, а также моторных координации, неточность представлений о форме и цвете, величине предмета, недоразвитие памяти, пространственного восприятия и представлений, трудности оптико-пространственного анализа, несформированность оптического образа буквы.
Достаточный уровень развития оптико-пространственных представлений является необходимым условием для усвоения зрительных образов букв и, особенно для дифференциации близких по начертанию букв. Однако у многих детей к началу школьного обучения эти функции остаются не вполне сформированными, что приводит к появлению оптической дисграфии. Это обусловлено тем, что у детей 6-7 летнего возраста еще не достаточно созрели отделы коры головного мозга, которые отвечают за дифференциацию буквенных знаков. Кроме того, возникшие трудности во многом предопределяют особенности русской графики. Так как все буквы нашего алфавита, как в печатном, так и в рукописном шрифте состоят из очень небольшого набора одних и тех же элементов. Эти одинаковые элементы, по-разному комбинируясь между собой (как по количеству, так и по пространственному расположению)  образуют различные буквенные знаки, что неизбежно приводит к наличию в алфавите нескольких групп оптически сходных букв. И нужно обладать достаточно хорошими пространственными представлениями и тонким зрительным анализом и синтезом, чтобы устойчиво дифференцировать эти буквы. К тому же специфическую сложность в этот процесс вносит и наличие у многих детей явного или скрытого левшества, свидетельствующего о своеобразии межполушарного взаимодействия.

У левшей наблюдается такое явление, как феномен зеркального движения. Впервые этот феномен был описан Вестфалем в 1874 году. Таким детям сложнее  выполнить зрительно-пространственные задания. Для многих характерны недостаточность или нарушения наглядно-образного мышления, зрительной памяти, пространственного восприятия. Они хуже воспринимают, что расположено слева от них. Наряду с зеркальным письмом у них достаточно часто наблюдается зеркальное рисование. Особенно характерно «выворачивание» при рисовании: верх и низ, правое и левое и т.д. Это проявление неусвоенности основных принципов организации пространства.

Обычно, это объясняется характерной для них  доминантностью правого полушария головного мозга. Доминирование правой или левой руки у большинства детей устанавливается к 3-5 годам, во всяком случае, не позднее 6-летнего возраста. На первых этапах обучения письму трудности в усвоении букв испытывают и многие дети без отставания в своем развитии.
Для проведения эффективной коррекционной работы с детьми при оптической форме дисграфии логопеду нужно принять во внимание ранние сроки начала коррекционной работы, комплексность мероприятий, направленных на преодоление специфических ошибок, своевременно подключить к выполнению домашних заданий родителей. При устранении специфических нарушений письменной речи у ребенка необходимо:

1. Уточнить и расширить объем зрительной памяти.
2. Формировать и развивать зрительное восприятие и представления.
3. Развивать зрительный анализ и синтез.
4. Развивать зрительно-моторные координации.
5. Формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения.
6. Учить дифференциации смешиваемых по оптическим
признакам букв.

Целенаправленную работу над усовершенствованием зрительной функции ребенка лучше всего начинать с расширения объема и уточнения зрительной памяти, воспитания у него зрительного внимания, представлений о форме и величине предметов. При сравнении предметов по форме, цвету и величине необходимо использовать самые разнообразные предметы окружающей действительности. Необходимо постепенно увеличивать число воспринимаемых предметов. Что касается формы предметов, то здесь также не следует ограничиваться только геометрическими фигурами. Очень важно, чтобы ребенок научился узнавать эти формы в окружающих его предметах. Упражнения продолжаются до тех пор, пока ребенок не получит возможность свободно сравнивать предметы по всем признакам и не научится пользоваться соответствующими словами для обозначения этих признаков.
 В понятие пространственных представлений входит также понимание пространственных отношений между ними. А это значит, что ребенок должен иметь правильные представления о расположении предметов в пространстве по отношению, как к самому себе, так и друг к другу и уметь обозначать эти отношения при помощи соответствующих слов. Особый раздел составляет работа над пространственными предлогами, при помощи которых выражается расположение предметов в пространстве по отношению друг к другу. Прежде всего, четко и доступно (на реальных предметах и картинках) объясняем ребенку смысловое значение основных предлогов. Далее переходим к использованию игровых упражнений на закрепление.
Узнавание букв в усложненных условиях – задача гораздо более сложная, поэтому работу надо начинать с узнавания предметов в усложненных условиях. К узнаванию любого предмета в плоскостном, а нередко еще и черно-белом изображении, ребенок подходит постепенно. Так сначала ребенку предлагается узнать на картинки реальные предметы, затем – контурные рисунки, и, наконец, пунктирные их изображения и изображения предметов с недостающими деталями. К другим приемам усложнения узнавания относится так называемое «зашумление» изображений.
Если ребенок уже знаком с печатными буквами, то полезно поупражнять его в выполнении упражнений, связанных с узнаванием букв в усложненных условиях. Для лучшего усвоения образа букв ребенку традиционно предлагается: ощупывать, вырезать, лепить их из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, определять сходство и различие оптически сходных букв и т.д. (Р.И. Лалаева); конструировать и реконструировать буквы из элементов (В.А. Ковшиков).

 Особого внимания требуют те случаи, когда ребенок проявляет склонность к «зеркальному» написанию букв.  В данной работе, широко используется метод обходных путей, опора на сохранные анализаторы: слуховой, двигательный, тактильный. Формирование пространственных представлений происходит в тесной связи с развитием речи и мышлением.
Успешно проведенная работа по профилактики оптической дисграфии у дошкольников позволит ребенку в дальнейшем спокойно и без всяких затруднений полноценно овладеть грамматикой родного языка.

**Список литературы:**

1. Коваленко, О.М. Коррекция нарушения письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учебно-метод.пособие / О.М. Коваленко. - М, 2008.[Электронный ресурс]. – Режим доступа : http: //logosha.com. с экрана.
2. Милостивенко, Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей (Из опыта работы) / Л.Г. Милостивенко. – Санкт – Петербург, 1995 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru>. с экрана.
3. Парамонова , Л.И. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. – Санкт-Петербург.: Детство-Пресс, 2006. – 122с.
4. Полякова, М.А. Игра в слова: сказка-букварь: для детей дошкольного возраста / М.А.Полякова. – М.: ЛОГО ЭЙДОС, 2009. – 55с.
5. Пятница, Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах / Т.В. Пятница. – Ростов-на-Дону.: Феникс, 2009. – 30с.
6. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И.Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2011, - 279с.