

Федеральное агентство по образованию  
Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
Институт повышения квалификации  
и профессиональной переподготовки специалистов

Кафедра специальной педагогики

Факультет: специальной педагогики и психологии  
Специальность: олигофренопедагогика  
Форма обучения: заочная

## **ДИПЛОМНАЯ РАБОТА**

### **ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ РЕЧЕВОЙ ГРУППЫ ДЕТСКОГО САДА**

Выполнена: Цыбыктаровой Ларисой Дабасамбуевной  
Научный руководитель: ст. преподаватель Бондаренко Л.Ф.

Работа допущена к защите: \_\_\_\_\_

Декан факультета: \_\_\_\_\_

Заведующая кафедрой: \_\_\_\_\_

Директор ИПК и ППС: \_\_\_\_\_

Дата представления: \_\_\_\_\_

Дата защиты: \_\_\_\_\_

Отметка: \_\_\_\_\_

Иркутск

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ....	7
ПРОБЛЕМА ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....	7
<i>1.1. Проблема предупреждения дисграфии у детей дошкольного возраста и ОНР (III уровня).....</i>	<i>7</i>
<i>1.2. Дисграфия: виды, причины проявления с ОНР.....</i>	<i>13</i>
<i>1.3. Направления коррекционной работы по предупреждению дисграфии у детей старшего дошкольного возраста .....</i>	<i>19</i>
ГЛАВА 2. ....	27
ВЫЯВЛЕНИЕ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К ДИСГРАФИИ .....	27
<i>2.1. Организация, методы и методики исследования.....</i>	<i>27</i>
<i>2.2. Интерпретация и анализ полученных результатов .....</i>	<i>30</i>
ГЛАВА 3. ....	42
НАПРАВЛЕНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ДИСГРАФИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ.....	42
<i>3.1. Устранение предрасположенности к дисграфии у старших дошкольников.....</i>	<i>42</i>
<i>3.2. Контрольный эксперимент по выявлению предрасположенности к дисграфии у учащихся младших классов общеобразовательной школы (бывших воспитанников речевой группы).....</i>	<i>53</i>
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	61
ЛИТЕРАТУРА .....	63
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	68

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность.** Одной из причин катастрофической неуспеваемости многих учащихся в школе по русскому языку является специфическое нарушение письменной речи и это явление не случайно. Причины его уходят корнями в дошкольный, даже более ранний возраст. В настоящее время проблемы диагностики и коррекции речевых нарушений чрезвычайно актуальны. Это не удивительно, ведь Россия переживает одно из сложных, болезненных, но вместе с тем динамичных периодов своей истории. Анализ научной литературы [2, 16, 29, 33, 34, 35, 36, 46, 55] по проблемам речевой патологии, её этиологии и социальной адаптации детей логопатов, свидетельствует о том, что положение детей в современной России вызывает обоснованную тревогу у общественности. Необходимо расширить сеть логопедической помощи, сделать её более эффективной, ранней, осуществляя не с пяти лет, как сложилась практика, а по мере выявления – с двух-трёх лет, поскольку нарушение письменной речи впоследствии вызовет массу проблем, в том числе и неуспеваемость в школе.

Нарушения чтения и письма среди детей с нормальным интеллектом довольно распространены. Так, в европейских странах отмечается до 10% детей с дисграфией. По данным Р.Беккер (Германия) [2, с. 26], нарушения письма выявляются у 8% младших школьников. По данным А.Н.Корнева [29, с. 19], это расстройство встречается у 2-3% учеников общеобразовательных школ и у 50% детей, обучающихся во вспомогательных школах. У мальчиков нарушения чтения выявляются в 4-6 раз чаще, чем у девочек.

Нередко в такой же степени затруднено и овладение письмом, однако дисграфия может выявляться у школьников как самостоятельное нарушение. Дисграфия у детей – это одно из проявлений системного недоразвития речи и ряда неречевых функций, затрудняющих освоение письма, языковых знаний и умений не только в начальной школе, но и на последующих этапах обучения русскому языку – при изучении морфологии и синтаксиса.

Нарушения письма выявляются у 6-7% учеников общеобразовательных школ, 18-20% - речевых школ, у 35-40% учеников вспомогательных школ. [29, с. 23]

По мнению многих исследователей [16, 33, 34, 35, 36, 46], нарушения письма и чтения основываются на совокупности дисфункций: дефектов устной речи, недостаточной сформированности психических процессов и их произвольности, мелкой моторики рук, телесной схемы, чувства ритма. Современная психология рассматривает письмо как сложную осознанную форму речевой деятельности. Письмо формируется сознательно на 5-7-м году, в процессе осознанного обучения. Способы возникновения развития письма с самого начала выступают как осознанные действия, и только постепенно письмо автоматизируется и превращается в плавно протекающий навык.

Письмо является психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности – внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику рук, предметные действия и др. Поэтому его расстройство носит системный характер, т.е. письмо нарушается как целостная система, целостный психический процесс. Расстройство процесса письма обозначают термином дисграфия.

Многолетняя педагогическая практика в школе показывает, что педагоги, родители детей, страдающих дисграфией, обращаются за помощью логопеда тогда, когда с возникшими проблемами они сами уже не могут справиться. Логопеду приходится иметь дело с достаточно запущенной проблемой, осложнённой неудачными попытками родителей и педагогов решить её самостоятельно.

Пропущенные сроки в коррекционной работе и обучении автоматически не компенсируются в старшем возрасте, а возникшее отставание требует уже более сложных и специальных усилий по его преодолению. Как и при многих других расстройствах, ранняя диагностика и

своевременное оказание помощи значительно повышает шансы на успех. Коррекционная работа на более ранних этапах развития ребёнка даёт более быструю положительную динамику.

**Обоснование выбора темы исследования.** Рассматривая тема была выбрана в силу ряда причин. Неуспешность в освоении навыков чтения и письма может оказывать отрицательное влияние на формирование личности ребенка. Постоянные неудачи в учебе способны вызвать и закрепить такие черты, как неуверенность, тревожность, замкнутость.

В некоторых же случаях, особенно при неправильном отношении к имеющимся у ребенка трудностям со стороны взрослых - как родителей, так и школьных педагогов, обвиняющих его в нежелании учиться, медлительности, лени и непослушании, - у детей с дисграфией развиваются невротические, депрессивные состояния либо оппозиционное и агрессивное поведение.

**Цель исследования.** Изучить влияние коррекционных мероприятий на изменение предрасположенности к дисграфии у дошкольников старшего возраста и младших школьников с ОНР (III уровня). проведение коррекционных мероприятий по предупреждению и преодолению нарушений письменной речи.

Теоретическое и практическое изучение специфических особенностей предрасположенности к дисграфии дошкольников с ОНР с последующей разработкой программы по предупреждению и преодолению нарушений письменной речи.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать литературные источники по проблеме исследования.

2. Выявить предрасположенность к возникновению дисграфии у старших дошкольников с ОНР (III уровня)

3. Апробировать разработанную программу устранения выявленных нарушений при предрасположенности к дисграфии и выявить динамику устранения предрасположенности к дисграфии.

**Объект:** профилактическая работа по предупреждению возникновения дисграфии.

**Предмет:** изменение предрасположенности к дисграфии в условиях профилактической работы.

**Практическая значимость** работы заключается в возможности дальнейшего использования материалов, полученных в ходе теоретического анализа и практического исследования для диагностической и коррекционной работы по выявлению предрасположенности к дисграфии у дошкольников старшего возраста.

**Обоснование методов и методик исследования.** Основным методом исследовательской работы был педагогический эксперимент. Кроме того, были использованы другие методы: изучение и анализ теоретических работ по психологии, педагогике, изучение и анализ научно - методической литературы; наблюдение за детьми; анализ детских работ.

**База исследования.** Исследование проводилось на базе ДООУ № 90 «Снежинка» и средней образовательной школе № 20 г. Улан-Удэ. В эксперименте участвовали дети речевой группы в количестве 15 человек (в последствии - учащиеся первых классов) с диагнозом ОНР (III уровня).

**Структура дипломной работы.** Дипломная работа состоит из Введения, трех глав, заключения, списка литературы и ряда приложений.

# ГЛАВА 1.

## ПРОБЛЕМА ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

### *1.1. Проблема предупреждения дисграфии у детей с нормальным речевым развитием и ОНР (III)*

Речевое развитие детей в старшем дошкольном возрасте в норме характеризуется как наиболее интенсивное. Нередко наблюдается качественный скачок в расширении словарного запаса. Ребенок начинает активно пользоваться всеми частями речи, постепенно формируются навыки словообразования.

Некоторые авторы выделяют этап детского словотворчества, повышенного интереса к языковым явлениям и обобщениям (Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин и др.) [35, с. 54]. Процесс усвоения языка протекает так динамично, что после трех лет дети с хорошим уровнем речевого развития свободно общаются не только при помощи грамматически правильно построенных простых предложений, но и многих видов сложных предложений, с использованием союзов и союзных слов (чтобы, потому что, если, тот... который и т.д.):

В дошкольный период наблюдается достаточно активное становление фонетической стороны речи, умение воспроизводить слова различной слоговой структуры и звуконаполняемости. Если у кого-то из детей и возникают при этом ошибки, то они касаются наиболее трудных, мало употребительных и чаще всего незнакомых для них слов. При этом достаточно исправить ребенка, дать образец ответа и немного «поучить» его правильно произносить это слово, и он быстро введет это новое слово в самостоятельную речь.

Развивающийся навык слухового восприятия помогает контролировать собственное произношение и слышать ошибки в речи окружающих. В этот

период формируется языковое чутье, что обеспечивает уверенное употребление в самостоятельных высказываниях всех грамматических категорий. Если в этом возрасте ребенок допускает стойкий аграмматизм (играю батиком — играю с братиком; мамой были магазине — с мамой были в магазине; мяч упал и тоя — мяч упал со стола и т.д.), сокращения и перестановки слогов и звуков, уподобления слогов, их замены и пропуск — это является важным и убедительным симптомом, свидетельствующим о выраженном недоразвитии речевой функции. Такие дети нуждаются в систематических логопедических занятиях до поступления их в школу.

Таким образом, к концу дошкольного периода дети должны владеть развернутой фразовой речью, фонетически, лексически и грамматически правильно оформленной. Уровень развития фонематического слуха позволяет им овладеть навыками звукового анализа и синтеза, что является необходимым условием усвоения грамоты в школьный период. Как отмечал А.Н. Гвоздев, к семи годам ребенок овладевает речью как полноценным средством общения (при условии сохранности речевого аппарата, если нет отклонений в психическом и интеллектуальном развитии, если ребенок воспитывается в нормальном речевом и социальном окружении).

В основе дисграфии у детей с нормальным речевым развитием могут лежать различные этиологические факторы [14, с. 71]:

1. биологические причины. Недоразвитие или поражение головного мозга в разные периоды развития ребенка (пренатальный, натальный, постнатальный), патологии беременности, травматизация плода, асфиксии, менингоэнцефалиты, тяжелые соматические заболевания и инфекции, истощающие нервную систему ребенка. В результате страдают отделы головного мозга, обеспечивающие психологические функции, участвующие в процессе письма. При наличии органического повреждения головного мозга, дисграфии в большинстве случаев предшествует дизартрия, алалия, афазия или она возникает на фоне ДЦП, ЗПР, умственной отсталости, задержки психомоторного развития. [61, с. 114]



2. социально-психологические причины. К таким причинам относятся недостаточность речевых контактов, педагогическая запущенность, синдром госпитализма и т. д.

А. Н. Корнев выделяет социальные и средовые факторы дисграфии: [30, с. 125]

1. завышенный уровень требований к ребенку в отношении грамотности

2. возраст начала обучения грамоте (индивидуально)

3. методы и темпы обучения (в идеале, должны быть индивидуальными для каждого ребенка).

Состояние психологической дезадаптации обычно возникает при сочетании этиологических факторов с неблагоприятными микро- и макросоциальными условиями. Что же касается общего недоразвития речи, то - это речевая патология, при которой отмечается стойкое отставание в формировании всех компонентов языковой системы: фонетики, лексики и грамматики. Общим недоразвитием речи принято считать такую форму речевой аномалии, при которой у ребенка с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом оказываются несформированными все компоненты языковой системы: (фонетика, лексика и грамматика). Подробное изучение детей с ОНР выявило крайнюю неоднородность описываемой группы по степени проявления речевого дефекта, что позволило Р.Е.Левиной определить три уровня речевого развития недоразвития этих детей [33, с. 61].

Третий уровень речевого развития характеризуется развернутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным для данного уровня является использование детьми простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. При этом их структура может нарушаться, например, за счет отсутствия главных или второстепенных членов предложения. Возросли возможности детей в использовании предложных конструкций с включением в отдельных случаях простых предлогов. В самостоятельной речи уменьшилось число

ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица, времени и т.д.. Однако специально направленные задания позволяют выявить трудности в употреблении существительных среднего рода, глаголов будущего времени, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах.

По-прежнему явно недостаточным будет понимание и употребление сложных предлогов, которые или совсем опускаются, или заменяются на простые. Ребенок с ОНР третьего уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Наряду с этим, ребенок затрудняется в правильном выборе производящей основы («человек, который дома строит»-«доматель»), использует неадекватные аффиксальные элементы (вместо «мойщик»-«мойчик»; вместо «лисья»-«лисник»). Типичным для данного уровня является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значением, а также слов с переносным значением. [34, с. 72]

Словарный запас может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки. Детальный анализ речевых возможностей детей позволяет определить трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры.

Наряду с заметным улучшением звукопроизношения наблюдается недостаточная дифференциация звуков на слух: дети с трудом выполняют задания на выделение первого и последнего звука в слове, подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук. Таким образом, у ребенка с третьим уровнем речевого развития операции звукослогового анализа и синтеза оказываются недостаточно сформированными, а это, в свою очередь, будет служить препятствием для овладения чтением и письмом.

Образцы связной речи свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании: дети могут переставлять местами части рассказа, пропускать важные элементы сюжета и обеднять его содержательную сторону.

Известно, что к старшему дошкольному возрасту, дети при нормальном речевом развитии уже имеют определенные навыки речевого общения. Одни из них пользуются развернутыми предложениями, общение других с окружающими ограничивается небольшими фразами с включением «лепетных» слов.

Однако для определенной категории старших дошкольников характерны недостатки речевого развития, касающиеся в той или иной степени как смысловой, так и звуковой стороны речи. Анализируя самостоятельные высказывания таких детей, можно выделить следующие общие закономерности: ограниченный словарный запас; грубые нарушения грамматического строя; выраженные недостатки звукопроизношения и фонемообразования.

Характер проявления речевой недостаточности не однороден: от полного отсутствия речи до развернутой фразовой, с элементами фонетико-фонематической и лексико-грамматического недоразвития.

При III уровне речевого развития, несмотря на значительное продвижение в формировании самостоятельной речи, четко выделяются основные пробелы лексико-грамматического и фонетического оформления связной речи, в т.ч [46, с. 69-70]:

1. лексические замены
2. трудности в образовании прилагательных от существительных с различными значениями соотнесенности
3. в употреблении приставочных глаголов с наиболее тонкими оттенками действий
4. аграмматизм, проявляющийся в неправильном употреблении предлогов, согласовании прилагательных с существительными,

числительных — с существительными: мата снимает чайник плиты, (с плиты);

5. недостатки звукопроизношения, выражающиеся в смешении, замене и искажении звуков

Недостаточные внятность, выразительность речи и нечеткая дикция оставляют впечатление общей ее «смазанности». Особую сложность представляют для этих детей конструкции предложений с разными придаточными (пропуски и замены союзов, инверсия).

Очень редко у детей с общим недоразвитием речи встречаются нарушения в использовании ударения, так как в онтогенезе раньше появляется понимание интонационно-мелодической, а затем - ритмико-мелодической стороны речи.

Ошибки наблюдаются при воспроизведении асемантических структур, а также при восприятии и воспроизведении ритмических структур различной сложности дети с общим недоразвитием речи испытывают значительные трудности, что проявляется, с одной стороны, в моторной неловкости, некоординированности движений рук, ног, туловища, и в трудностях воспроизведения ритмов.

Что же касается такого нарушения как дисграфия, то у детей с ОНР часто наблюдается смешанная форма. Аграмматическая форма дисграфии обусловлена недоразвитием у детей грамматического строя речи, морфологических и синтаксических обобщений. Аграмматизмы на письме необязательно связаны с аграмматизмами в устной речи.

Уровень письменной речи требует осознанного анализа морфологической структуры слов и их синтаксических связей. Именно на этом уровне могут проявляться аграмматизмы, как свидетельство недостаточной сформированности грамматических обобщений.

На письме это выражается искажением морфологической структуры слов, заменой префиксов, суффиксов, изменением падежных окончаний, нарушением предложных конструкций, изменением падежа местоимений,

изменением числа существительных, нарушениями согласований, пропусками служебных слов, неумением конструировать предложение.

### ***1.2. Дисграфия: виды, причины проявления***

Впервые на нарушения чтения и письма как на самостоятельную патологию речевой деятельности указал А. Куссмауль в 1877 г. [35, с. 54] Затем появилось много работ, в которых давались описания детей с различными нарушениями чтения и письма. В этот период патология чтения и письма рассматривалась как единое расстройство письменной речи. В литературе конца XIX и начала XX в. было распространено мнение, что нарушения чтения и письма представляют собой одно из проявлений общего слабоумия и наблюдаются только у умственно отсталых детей Ф. Бахман, Г. Вольф, Б. Энглер.[35, с. 58]

Однако еще в конце XIX в., в 1896 г. В. Морган описал случай нарушения чтения и письма у четырнадцатилетнего мальчика с нормальным интеллектом. Морган определил это расстройство как «неспособность писать орфографически правильно и без ошибок связно читать». Вслед за Морганом и многие другие авторы (А. Куссмауль, О. Беркан) стали рассматривать нарушение чтения и письма как самостоятельную патологию речевой деятельности, не связанную с умственной отсталостью, с общей диффузной недостаточностью интеллекта. Английские врачи-окулисты Керр и Морган впервые опубликовали работы, специально посвященные нарушениям чтения и письма у детей. [35, с. 62]

В 1900 и 1907 гг. Д. Гиншельвуд описал еще несколько случаев нарушений чтения и письма у детей с нормальным интеллектом, подтвердив, что нарушения чтения и письма не всегда сопровождают умственную отсталость. Гиншельвуд впервые назвал затруднения в овладении чтением и письмом терминами «алексия» и «аграфия», обозначив ими как тяжелые, так и легкие степени расстройства чтения и письма. [10]

Таким образом, в конце XIX и начале XX в. существовали две противоположные точки зрения. Одни авторы рассматривали нарушение чтения и письма как один из компонентов умственной отсталости. Другие подчеркивали, что патология чтения и письма представляет собой изолированное нарушение, не связанное с умственной отсталостью.

Среди авторов, отстаивающих изолированный, самостоятельный характер нарушений чтения и письма, существовали различные толкования природы этого расстройства. Наибольшее распространение в литературе и особенно в практической диагностике получила точка зрения, утверждающая, что в основе патологии чтения и письма лежит неполноценность зрительного восприятия и памяти. Согласно этому взгляду, механизмом нарушений чтения и письма является дефектность зрительных образов слов и отдельных букв. В связи с этим нарушения чтения и письма стали называть «врожденная словесная слепота». Типичными представителями этого направления были Ф. Варбург и П. Раншбург. Ф. Варбург подробно описал одаренного мальчика, который страдал «словесной слепотой». П. Раншбург в результате длительных тахистоскопических исследований пришел к выводу о том, что в основе патологии чтения и письма лежит ограниченное поле зрительного восприятия. [35, с. 73]

Из ранних работ отечественных авторов большую значимость имеют работы невропатологов Р. А. Ткачева и С. С. Мнухина. Анализируя наблюдения над детьми с нарушениями чтения, Р. А. Ткачев сделал вывод, что в основе алексии лежат мнестические нарушения, т. е. нарушения памяти. С. С. Мнухин в работе «О врожденной алексии и аграфии» говорит о том, что нарушения чтения и письма встречаются как у интеллектуально полноценных, так и у умственно отсталых детей. [36, с. 76]

Дисграфия – это частичное нарушение письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

Дисграфия рассматривается не как самостоятельное расстройство, а как симптом неврологических или энцефалопатических нарушений. Причины дисграфии связываются с недоразвитием или повреждением центральной нервной системы. Дисграфия рассматривается в синдромах ММД, ЗПР, олигофрении.

Принято выделять аграфию - полную неспособность овладения письмом или его полную утрату и дисграфию, при которой письмо хотя и нарушено, однако как средство общения (хоть и в искаженном виде) оно функционирует. Степень выраженности дисграфии может быть различной (один вид ошибок или многообразие ошибок).

Этиология дисграфии. Дисграфия - большей частью врожденное расстройство, процесс письма изначально формируется искаженно. В случае приобретенной дисграфии, письмо было сформировано, а затем навык пострадал или исчез.

В этиологии расстройств письменной речи выделяют три группы явлений: конституциональные предпосылки (наследственная предрасположенность), энцефалопатические расстройства, обусловленные вредностями пренатального, натального, постнатального периодов развития. Повреждения на ранних этапах онтогенеза чаще вызывают аномалии развития подкорковых структур, "поздние" вредности в большей степени затрагивают кору головного мозга.

Кроме повреждения мозговых тканей и последующего выпадения функций, в большинстве случаев наблюдаются отклонения в развитии мозговой системы, получившие название дизонтогений (негрубые, остаточные (резидуальные) состояния).

Симптоматика дисграфии. Главным критерием диагностики дисграфии принято считать наличие на письме так называемых "специфических ошибок": [46, с.43]

- пропуски букв, слогов, слов, их перестановки

- замены и смещения букв, близких по акустико-артикуляторным характеристикам соответствующих звуков
- смещения букв, сходных по начертанию
- нарушения грамматического согласования и управления слов в предложении. Иначе говоря, искажения, замены, смещения букв (оптико-артикуляторно-акустический признак), искажение буквенно-слоговой структуры слов (пропуски, перестановки, добавления, разрывы), нарушения структуры предложений (пропуски, разрывы, перестановки слов).

С точки зрения психофизиологического (анализаторного) подхода дисграфия рассматривается как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности речеслухового, речезрительного, речедвигательного анализаторов. Первичное недоразвитие анализаторов и межанализаторных связей ведет к недостаточности анализа и синтеза разномодальной и перцептивной информации и к нарушениям перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую (звук переходит в букву). [58, с. 120]

В соответствии с нарушениями того или иного анализатора, исследователи выделили: акустическую, моторную, оптическую форму дисграфии.

Клинико-психологический и анализаторные подходы не учитывают сложную структуру письменной речи. С точки зрения психолого-педагогического подхода дисграфия связана с неполноценностью высших психических функций, обеспечивающих процесс письма, а также с несформированностью тех или иных операций процесса письма. С точки зрения этого подхода, дисграфия понимается прежде всего как языковое нарушение, требующее специальных психолого-педагогических методов коррекции. Понимание дисграфии, как речевого нарушения, обусловлено: письмо - вид речевой деятельности, письмо формируется на базе устной речи у детей наиболее часто встречается дисграфия, связанная с недостаточностью речевого развития



Нарушения письма, обусловленные неполноценностью у детей сенсомоторных функций (акустическая, оптическая, моторная) также могут иметь место. В таком случае принято говорить не о дисграфии (как о языковом расстройстве), а о своеобразном нарушении письма, близком к ней по проявлениям и также нуждающемся в специальной психолого-педагогической коррекции.

Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма. Так О.А. Токарева [36, с. 124] выделяет три вида дисграфии: акустическую, оптическую и моторную. Выделенные М.Е. Хватцевым [36, с. 124] виды дисграфий также не удовлетворяют сегодняшнее представление о нарушениях письма. Среди выделенных им дисграфий: дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха, дисграфия на почве расстройств устной речи, дисграфия на почве нарушения произносительного ритма, оптическая дисграфия, дисграфия при моторной и сенсорной афазии.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии им. А.И. Герцена [36, с. 356]). Выделяются следующие виды дисграфий.

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания. она сходна с выделенной М.Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи. Обусловлена нарушениями звукопроизношения, отражает косноязычие на письме (косноязычие в устной речи может быть устранено, но четкие кинестетические образы звуков - артикулеммы, еще недостаточно сформированы). Ребенок пишет с внутренним проговариванием, т. е. у него нет опоры на правильную артикуляцию. Это происходит в том случае, когда косноязычие в устной речи не изжито на момент обучения письму. На письме это выражается в заменах и пропусках букв, соответствующих дефекту устной речи. [36, с. 356]

2. Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания. По традиционной терминологии - акустическая дисграфия. Обусловлена нарушениями фонемного образования. В зависимости от нарушенной операции фонемного распознавания, можно выделить подвиды: акустическая дисграфия (обусловлена затруднением в слуховом анализе речи, выделении акустических признаков звука), кинестетическая дисграфия (обусловлена затруднениями в кинестетическом анализе при переводе акустического образа звука в артикуляторный), фонематическая дисграфия (обусловлена несформированностью представлений о фонеме, нарушениями операций выбора фонемы (страдают фонематические представления)).

По характеру ошибок трудно различить артикуляторно-акустическую и акустическую дисграфию, следовательно, при диагностике необходимо исследовать устную речь ребенка и речевой анамнез. Нарушения языкового анализа и синтеза могут наблюдаться: вследствие языкового недоразвития ребенка (ОНР, алалия), языковой анализ и синтез могут быть несформированы как умственное действие

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза часто сочетается с акустической и артикуляторно-акустической дисграфией. В ее основе лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Эта форма дисграфии характерна для детей с ОНР (резко или нерезко выраженным), алалией, ЗПР, умственной отсталостью.

4. Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и у умственно-отсталых.

5. Оптическая дисграфия. Не связана напрямую с уровнем языкового развития ребенка. Традиционно считается, что оптическая дисграфия

протекает по аналогии с оптическими расстройствами. Ее появление может быть обусловлено: [29, с. 154-155]

- оптико-гностическими нарушениями (ребенок не узнает графический образ)
- оптико-мнестическими нарушениями (с трудом запоминает графический образ)
- нарушениями пространственных представлений

Оптическая дисграфия может быть:

литеральной (нарушение на уровне отдельных букв)

вербальной (нарушение на уровне образа слова)

Симптоматика дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма и может вызвать различные отклонения в формировании личности, определенные психические наслоения. При целенаправленном коррекционно-логопедическом воздействии постепенно симптоматика дисграфий сглаживается.

### ***1.3. Направления коррекционной работы по предупреждению дисграфии у детей старшего дошкольного возраста***

По мнению многих исследователей, нарушения письма основываются на совокупности дисфункций: дефектов устной речи, недостаточной сформированности психических процессов и их произвольности, мелкой моторики рук, телесной схемы, чувства ритма. Нередко встречаются дизонтогенетические формы дисграфии, при которых наблюдается запаздывание созревания функциональных систем, участвующих в овладении навыком чтения и письма. Поэтому одной из основных задач педагогической работы с детьми, имеющими предрасположенность к нарушениям письма является формирование у них психологической готовности, достаточного уровня общего развития и умственных способностей.

Достижение эффективности в коррекционно-развивающей работе возможно за счет взаимодействия всех участников педагогического процесса и, в частности, учителя, логопеда, психолога, школьного врача. Деятельность учителя, логопеда и психолога имеет много общего и направлена на решение образовательных, воспитательных и коррекционных задач. Единообразие подходов логопеда, воспитателя и учителя к речевой работе с детьми, преемственность в требованиях к ним, а также в содержании и методах коррекционной, учебной и воспитательной работы, комплексность и многообразие средств развития письма и устранения его недостатков, использование ведущего вида – учебной деятельности – залог успеха в логопедической работе.

Условно этот процесс взаимодействия можно определить таким образом: с одной стороны, это оптимальная “логопедизация” учебных и внеучебных занятий, с другой – насыщение логопедических занятий общеразвивающим материалом, их “психологизация”. Этого можно достичь при условии готовности учителя, логопеда и психолога к осуществлению различных аспектов преемственности в педагогической работе.

Система оказания помощи детям с нарушениями письменной речи определяется комплексом проблем, стоящих перед этими детьми. Задачу следует понимать шире, чем только обучение письму и чтению. Главная цель коррекции – достижение социальной адаптации. Вопрос о выборе педагогом направлений коррекционной работы должен решаться на основе результатов квалифицированного логопедического и нейропсихологического обследования, которые позволяют выявить нарушение и сохранность того или иного звена функциональной системы, определить степень выраженности дефекта в каждом отдельном случае, изучить индивидуальные особенности и возможности учащегося.

Необходимо учитывать тот фактор, что у большинства детей с речевыми нарушениями проблемы с усвоением русского языка не заканчиваются в начальной школе. Исследования, наблюдения учителей

предметников, методистов, психологов показали, что именно в 5, 6 классах (иногда в третьем) наблюдается всплеск орфографических ошибок, которые, переплетаясь с дисграфическими, приобретают стойкий характер, и у многих школьников сохраняются даже в старших классах, что в сочетании с бедным словарным запасом и нарушением грамматического строя речи делает творческие письменные работы детей бессвязными [12].

Рассмотрим специфику профилактики к отдельным видам дисграфии. Развитие фонематического восприятия – логопедическая работа по уточнению и закреплению дифференциации звуков проводится с опорой на различные анализаторы (речеслуховой, речедвигательной, и др.). Логопедическая работа в этом направлении включает два этапа: предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков; этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

Развитие языкового анализа и синтеза при устранении фонематической дисграфии на почве нарушения языкового анализа. Умение определять количество, последовательность и место слов в предложении можно сформировать, выполняя ряд упражнений. Таких как: 1. Придумать предложение по сюжетной картинке и определить в нем количество слов. 2. Придумать предложение с определенным количеством слов и т.д.

Развитие слогового анализа и синтеза, работу в этом направлении надо начинать с использования вспомогательных приемов, затем она проводится в плане громкой речи, и, наконец, на основе слухопроизносительных упражнений. Для формирования умения определять слоговой состав слова с опорой на гласные необходима предварительная работа по дифференциации гласных и согласных звуков и выделению гласных из речи.

Работа по развитию фонематического анализа и синтеза должна учитывать последовательность формирования указанных форм звукового анализа в онтогенезе. В связи с этими особенностями рекомендуется формировать функцию фонематического анализа и синтеза первоначально на

материале ряда из гласных, затем ряда-слога, потом на материале слова из двух и более слогов.

При устранении аграмматической дисграфии основная задача заключается в том, чтобы сформировать у ребенка морфологические и синтаксические обобщения, представления о морфологических элементах слова и о структуре предложения.

Устранение оптической дисграфии проводится в следующих направлениях: развитие зрительного восприятия, расширение объема и уточнения зрительной памяти, формирование пространственных представлений, развитие зрительного анализа и синтеза. Кроме того, недостаточная двигательная активность (гипокинезия) неблагоприятно сказывается на их способности к обучению. Особенно большие трудности данная категория детей испытывает в освоении письменной речи.

Также детей с предрасположенностью к дисграфии характеризует недоразвитие как кинестетической, так и кинетической основ двигательной сферы. Это проявляется в неумении производить точные, согласованные движения, контролировать и регулировать их силу, скорость, ритм и т.д. Это отрицательно влияет на развитие умения рисовать и на качество выполнения письменных работ. Им необходимо насыщение свободного времени играми, что способствует общему и всестороннему развитию.

Для проведения профилактики и коррекции дисграфии у детей рекомендуются русские народные игры: «Колечина-малечина», «Воронки», «Бирюльки», «Блошки», «Мотальщики», «Кубарь», «Волчок», «Кольцеброс» и др. В условиях школы предлагаемые русские народные игры могут использоваться как самостоятельно (во время динамической паузы после 2-го урока, при организации игр в группе продленного дня), так и включаться в занятия физкультурой. В комплексную систему логопедической работы с ребенком, необходимо ввести курс занятий на развитие крупной моторики, включающий в себя русские народные игры.

В настоящее время рядом исследователей (М.И.Кольцова, Е.И.Исенина, А.В.Антакова-Фомина и др.) [12] доказано, что развитие мелкой моторики пальцев рук положительно сказывается на становлении детской речи. Сотрудники Института физиологии детей и подростков АПН РФ установили, что развитие тонких движений пальцев рук положительно влияет на функционирование речевых зон коры головного мозга. Тесную связь пальцевой моторики с работой речевых зон подтверждает и тот факт, что переучивание левшей в дошкольном возрасте нередко является одной из причин возникновения у них заикания.

В специальной литературе (Н.С.Жукова, Е.М.Мастюкова, Т.Б.Филичева, М.В.Ипполитова, О.С.Бот) [15, с. 216] имеется описание приёмов для развития и совершенствования моторики пальцев рук у детей с нарушениями речи, приведены разнообразные игры и упражнения, помогающие этому.

**Выводы.** Профилактическая работа по предупреждению дисграфии делится на: первичную профилактику – предупреждение речевых нарушений, вторичную профилактику – предупреждение перехода речевых расстройств в хронические формы, а также предупреждение последствий речевой патологии. Третичная профилактика – социально- трудовая адаптация лиц, страдающих речевой патологией. Овладение письменной речью требует обучения, последовательного осознания всего процесса. Для говорящего ребенка на первом плане стоит содержание его речи, а ребенок, которому нужно написать слово, всегда имеет дело, прежде всего со звуками, из которых состоит слово, и с теми буквами, с помощью которых он должен его написать. В процессе своего развития (обучения) структура как письма, так и чтения значительно изменяется, причем оба процесса тесно связаны.

С началом обучения в школе у некоторых детей вдруг обнаруживаются затруднения с чтением и письмом (дисграфия). Дисграфия - частичное расстройство процесса письма, проявляющееся в специфических и стойких

ошибках, обусловленное несформированностью или нарушением психологических функций, обеспечивающих процесс письма.

Дисграфия у детей - это, в большинстве случаев, частичное нарушение формирования и полноценного использования письма (т. е. затруднение в овладении письмом). Дисграфия - большей частью врожденное расстройство, процесс письма изначально формируется искаженно. В случае приобретенной дисграфии, письмо было сформировано, а затем навык пострадал или исчез. В основе дисграфии могут лежать различные этиологические факторы: биологические причины. Недоразвитие или поражение головного мозга в разные периоды развития ребенка (пренатальный, натальный, постнатальный), патологии беременности, травматизация плода, асфиксии, менингоэнцефалиты, тяжелые соматические заболевания и инфекции, истощающие нервную систему ребенка. В результате страдают отделы головного мозга, обеспечивающие психологические функции, участвующие в процессе письма.

При дисграфии дети младших классов школы с трудом овладевают письмом: их диктанты, выполненные ими упражнения содержат множество грамматических ошибок. Они не используют заглавные буквы, знаки препинания, у них ужасный почерк. В средних и старших классах ребята стараются использовать при письме короткие фразы с ограниченным набором слов, но в написании этих слов они допускают грубые ошибки. Нередко дети отказываются посещать уроки русского языка или выполнять письменные задания. У них развивается чувство собственной ущербности, депрессия, в коллективе они находятся в изоляции. Нарушения письменной речи имеют место при значительном своеобразии как в речевом развитии детей, так и в формировании ряда функций неречевого характера (процесса латерализации, пространственных и временных ориентировок, двигательных функций руки, слухо-моторных координации). Названные функции либо задержаны в своем развитии, либо имеют искаженное развитие.



**Таким образом,** дисграфия есть одно из проявлений системного нарушения, затрагивающего, в одних случаях, речевое развитие ребенка, в других - формирование ряда важных неречевых процессов и функций в ходе онтогенетического развития, либо включающего сочетание тех и других факторов. Своеобразие развития определенного процента младших школьников не в полной мере учитывается методикой начального обучения. Это выражается в отсутствии целенаправленной взаимосвязи частных методик в таких, например, равно важных для всех учебных предметов вопросах, как формирование пространственных и временных ориентировок, а также в недостаточной разработанности системы обучения графическим навыкам. При организации логопедических занятий, направленных на устранение предрасположенности к возникновению дисграфии важно взаимодействие разных специалистов в работе с такими детьми, а также необходима важность учета индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Принципы коррекционно-развивающей работы по преодолению дисграфии:

1. Принцип коррекционной направленности общеобразовательных уроков и внеклассной работы.
2. Принцип максимального выявления и использования резервов психического развития.

Принцип индивидуализации и дифференциации обучения на основе комплексной диагностики развития. Дифференцированный характер учебной деятельности детей на занятии с учетом их индивидуальной психологической готовности к нему. Индивидуализация темпов освоения детьми чтения и письма.

Строгая последовательность в работе. Систематичность в закреплении сформированных умений и знаний. Доведение умений до автоматизированных навыков на каждой ступени обучения чтению и письму. Разнообразие и вариативность дидактического материала и приемов коррекционной работы учителя, логопеда, психолога. Применение принципа

деятельностного подхода, активное использование различных видов, особенно ведущего вида деятельности в общеразвивающих и коррекционных целях.

Из приведенного анализа видно, что для работы с детьми с нормальным речевым развитием определены основные задачи и направления по предупреждению возникновения дисграфии и многие авторы, такие как: М.И.Кольцова, Е.И.Исенина, А.В.Антакова-Фомина, Н.С.Жукова, Е.М.Мастюкова, Т.Б.Филичева, М.В.Ипполитова, О.С.Бот и др. [15, 16, 55, 57] работают в этом направлении. Что же касается детей с ОНР (Ш), то здесь ощущается недостаток теоретического материала. Именно поэтому на сегодняшнем этапе необходимо рассмотрение различных подходов, разработка комплексной программы по устранению предрасположенности к дисграфии у детей данной группы.

## ГЛАВА 2.

### ВЫЯВЛЕНИЕ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К ДИСГРАФИИ ДЕТЕЙ РЕЧЕВОЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

#### *2.1. Организация, методы и методики исследования*

Представленное исследование проводилось на базе ДОУ № 90 «Снежинка» и средней общеобразовательной школы № 20 г. Улан-Удэ. В исследовании приняли участие 15 детей – воспитанников подготовительной (речевой) группы. В контрольно эксперименте – 15 младших школьников (из числа бывших воспитанников речевой группы).

Основными методами исследования стали: эксперимент и наблюдение. Экспериментальное исследование по выявлению предрасположенности детей старшего дошкольного возраста проводилось по четырем направлениям на основе ряда методик.

#### 1. Диагностика речевого развития.

Задание 1. Словарный запас «Определение активного словарного запаса» (по Т.А. Фотековой) [60, с. 41]. Ребенку предлагается любая картинка, на которой изображены люди и различные предметы. Его просят в течение 5 минут как можно подробнее рассказать о том, что изображено и что происходит на этой картинке. Речь ребенка фиксируется в специальном протоколе, и затем анализируется. Форма протокола к методике оценки активного словарного запаса дошкольника представлена в Приложении 1.

В этом протоколе отмечается частота употребления ребенком различных частей речи, сложных предложений с союзами и вводных конструкций, что свидетельствует об уровне развития его речи. Во время проведения психодиагностического эксперимента все эти признаки, включенные в форму протокола, отмечаются в его правой части.

Оценка результатов. Высокий уровень - в речи ребенка (рассказе по картинке) встречаются не менее 10 из перечисленных в протоколе признаков.

Средний уровень - в речи обнаруживается не менее 7-3 разных протокольных признаков. Низкий уровень в речи присутствуют 1-2 признака или в рассказе имеются 1-2 слова, представляющих одну часть речи.

Задание 2. Фонематический анализ - повторение цепочек слогов (по речевым пробам Т.А. Фотековой. Блок 1, серия 1 (г). [60, с. 38] Инструкция: повторяй за мной слоги:

а-и-у/у-а-и          би-ба-бо/бо-ба-би          па-ба          ша-сача  
тя-ча на-на-ма      ша-жа-ша                      ра-ра-ла

Вначале предъявляется первый член пары, который воспроизводится ребенком, следом в таком же режиме – второй. Оценка: 3 балла – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления; 2 – напряженное или замедленное воспроизведение; 1 – уподобление слогов с самокоррекцией; 0 – уподобление, искажение, сокращение количества слогов или отказ. Максимальный балл этого задания – 30.

Таким образом, высокий уровень по этой методике от 30 до 20 баллов, средний от 20 до 8, низкий от 8 до 0.

Задание 3. Связная речь - составление рассказа по серии из четырех сюжетных картинок (по Т.А. Фотековой) [60, с. 22]. Инструкция: разложи эти картинки по порядку и составь рассказ. Критерии: высокий уровень – рассказ оформлен грамматически правильно, с использованием разнообразных конструкций, верно передан смысл происходящего; средний уровень использование стимулирующей помощи, рассказ оформлен верно, но разнообразно; низкий уровень – невозможность адекватного понимания происходящего, самостоятельного построения текста, множественные аграмматизмы.

2. Выявление предпосылок аграмматической дисграфии. Для этого была отобрана группа заданий на проверку правильности образования множественного числа имен существительных и употребления предлогов (по Л.Г. Парамоновой) [43, с. 68-69].

Задание 1. Ответьте на вопросы о величине предмета. Например: Комар по величине маленький, а слон (большОЙ). А зебра? (большАЯ). А море? (большОЕ). А медведи? (большИЕ).

Задание 2. Сказать где лежит карандаш. (взрослый кладет его то на книгу, то под и т.д.). В данном случае критерием оценки уровня является правильность окончаний существительного «книга», употребляемого с разными предлогами.

3. Выявление предпосылок оптической дисграфии. Одним из наиболее простых способов выяснения сформированности у ребенка зрительно-пространственных представлений является проверка понимания им значений предлогов, обозначающих расположение предметов в пространстве по отношению друг к другу. По данному аспекту было использовано задание по методике Л.Г. Парамоновой [43, с. 53].

Задание. Положите один карандаш НА книгу, другой – Под книгу, третий - В книгу. четвертый - ЗА книгу, пятый – ОКОЛО книги, а шестой удерживайте НАД книгой. После этого последовательно задавайте ребенку такие вопросы: «Покажи, какой карандаш лежит НА книге? А какой ПОД книгой? и т.д.

Анализ результатов. Затруднения при выполнении этого задания будут свидетельствовать об различном уровне сформированности у ребенка зрительно-пространственных представлений, выражающейся в непонимании расположения предметов в пространстве по отношению друг к другу.

4. Состояние двигательных функций руки, графомоторных навыков. Изучение состояния двигательных функций руки имело целью выявление особенностей кинетической и динамической организации двигательного акта, что важно для анализа формирования графо-моторных навыков у старших дошкольников.

Задание 1. Срисовывание геометрических фигур (возможные варианты представлены в приложении).

Задание 2. Методика «кулак-ребро-ладонь». Ребенку последовательно предлагают показать кулачек, ребро руки или ладонь. Порядок, последовательность движений, задействование отдельно левой, правой руки или одновременность действий на усмотрение воспитателя. [43, с. 71]

Затруднения при выполнении этого задания будут свидетельствовать об различном уровне сформированности у ребенка двигательных функций руки, графомоторных навыков, а именно кинетической динамической организации движений, наличии динамических и кинетические трудностей, нарушений.

## ***2.2. Интерпретация и анализ полученных результатов***

На начальном этапе исследования, в сентябре 2004 г. нами было проведено обследование речи у 30 воспитанников речевой группы ДООУ № 90 «Снежинка» с целью выявления общего уровня речевого развития и предрасположенности к дисграфии. По результатам обследования было обнаружено 15 воспитанников, имеющих нарушения письменной речи.

Итак, нарушение общей моторики, без нарушения звукопроизношения имел один респондент; нарушение общей моторики в сочетании с нарушением фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза четырнадцать респондентов; нарушение пространственной ориентировки с нарушением звукопроизношения двенадцать респондентов.

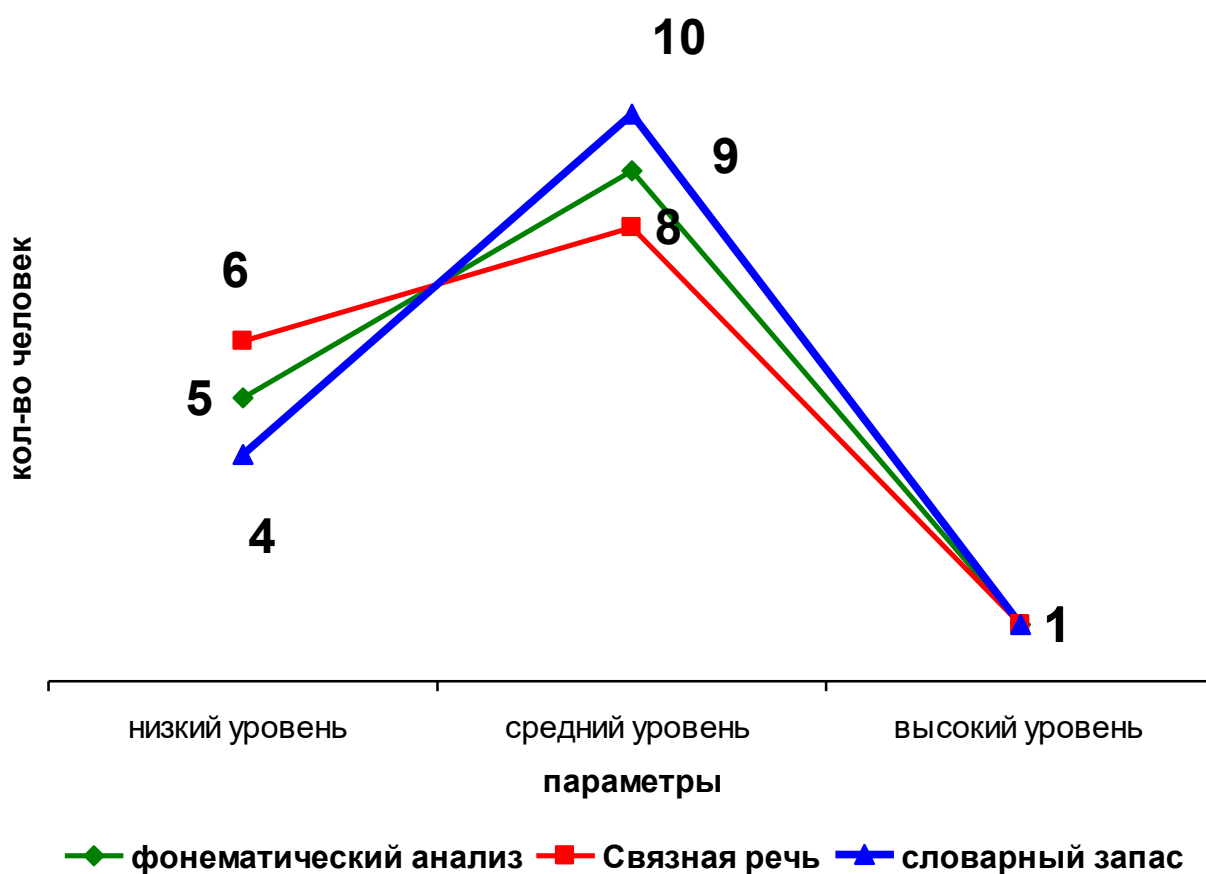
Мы провели экспериментальное изучение воспитанников речевой группы с предрасположенностью к дисграфии при нормальном интеллекте, слухе, зрении, без выраженных аффективных расстройств. У многих дошкольников рассмотренные нами расстройства выходят за рамки графо-лексической деятельности.

Помимо обобщенных данных по ряду методик (см. Приложение 2) по каждой изученной нами функции, мы приводим конкретные примеры — выдержки из протоколов исследования, которые позволяют понять

специфику мировосприятия детей и многообразие их индивидуальных особенностей.

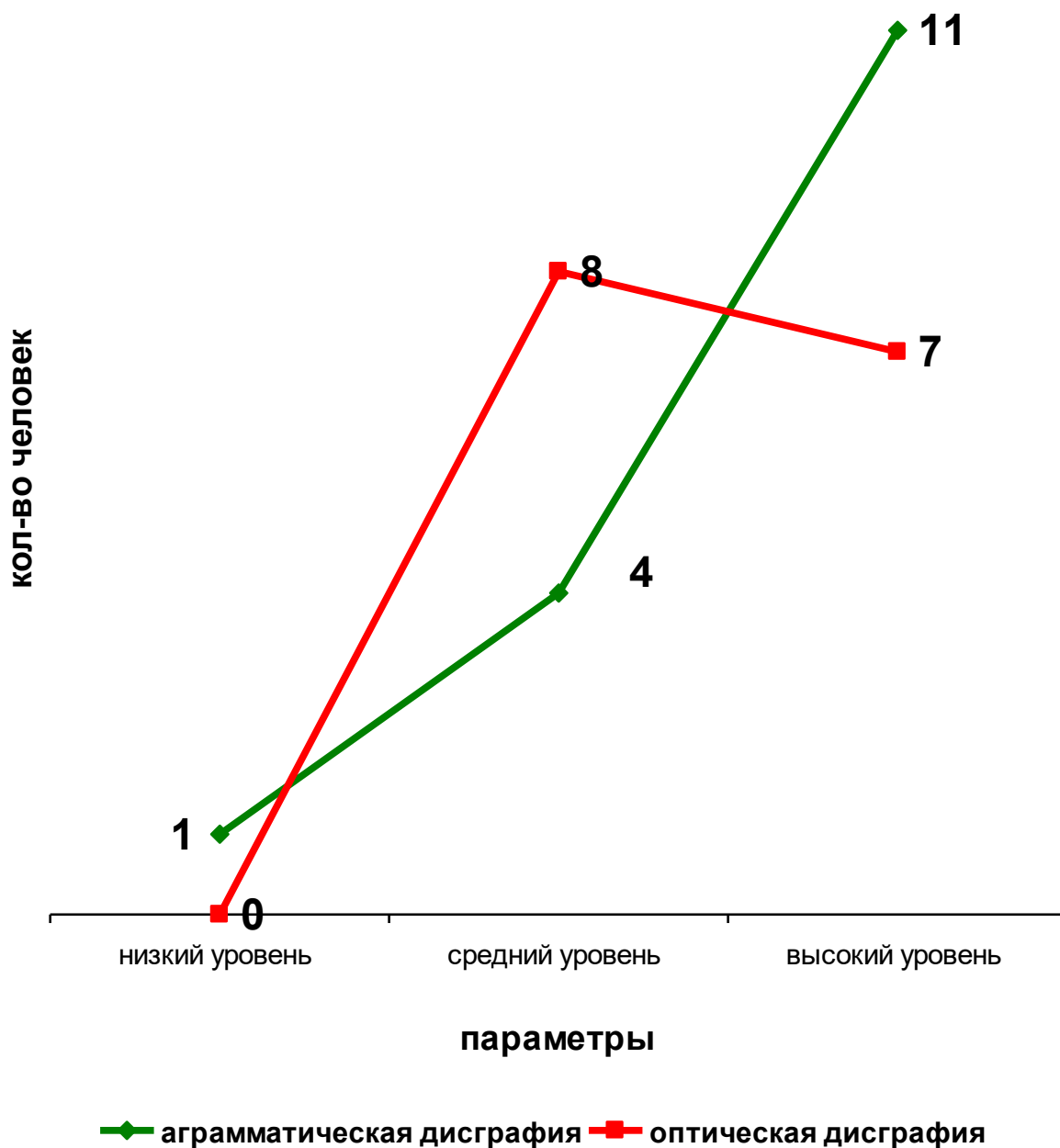
Таким образом, самую большую группу среди дошкольников составили дети со средним уровнем речевого развития (9 человек). В группу с высоким уровнем вошел один воспитанник, а низкий уровень имели пять человек.

Внутри данные распределились следующим образом. Низкий уровень по фонематическому анализу 5, связной речи -6, словарному запасу – 4. Средний уровень по фонематическому анализу 9, связной речи -8, словарному запасу – 10. Высокий уровень по фонематическому анализу, связной речи и словарному запасу – 1.



**Рис. 1. Распределение по уровням успешности выполнения речевых проб в группе старших дошкольников с ОНР (III уровня)**

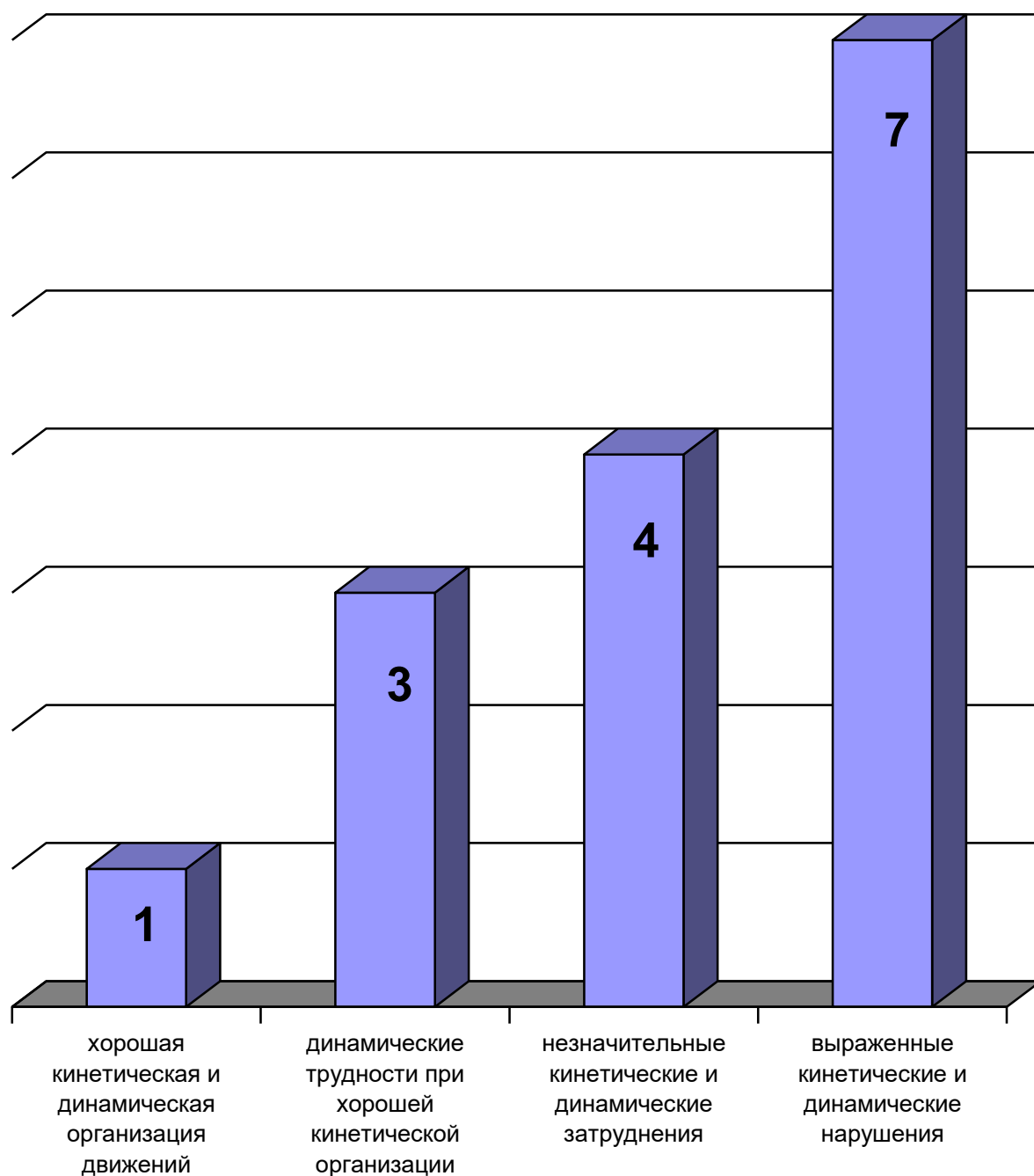
Рассмотрение результатов по выявлению числа воспитанников с предрасположенностью к аграмматической и оптической дисграфии. выявило как внутреннюю зависимость, чем выше риск возникновения аграмматической дисграфии, тем выше и риск оптической дисграфии; так и внешнюю (зависимость от общего уровня речевого развития) (см. Рис. 2. и 4).



**Рис. 2. Распределение по уровням риска возникновения к дисграфии в группе старших дошкольников с ОНР (III уровня)**



Более детально хотелось бы рассмотреть результаты проб изучения состояния двигательных функций руки и их зависимость от общего уровня речевого развития у детей с предрасположенностью к дисграфии. Были выявлены следующие показатели (см. Рис. 3).

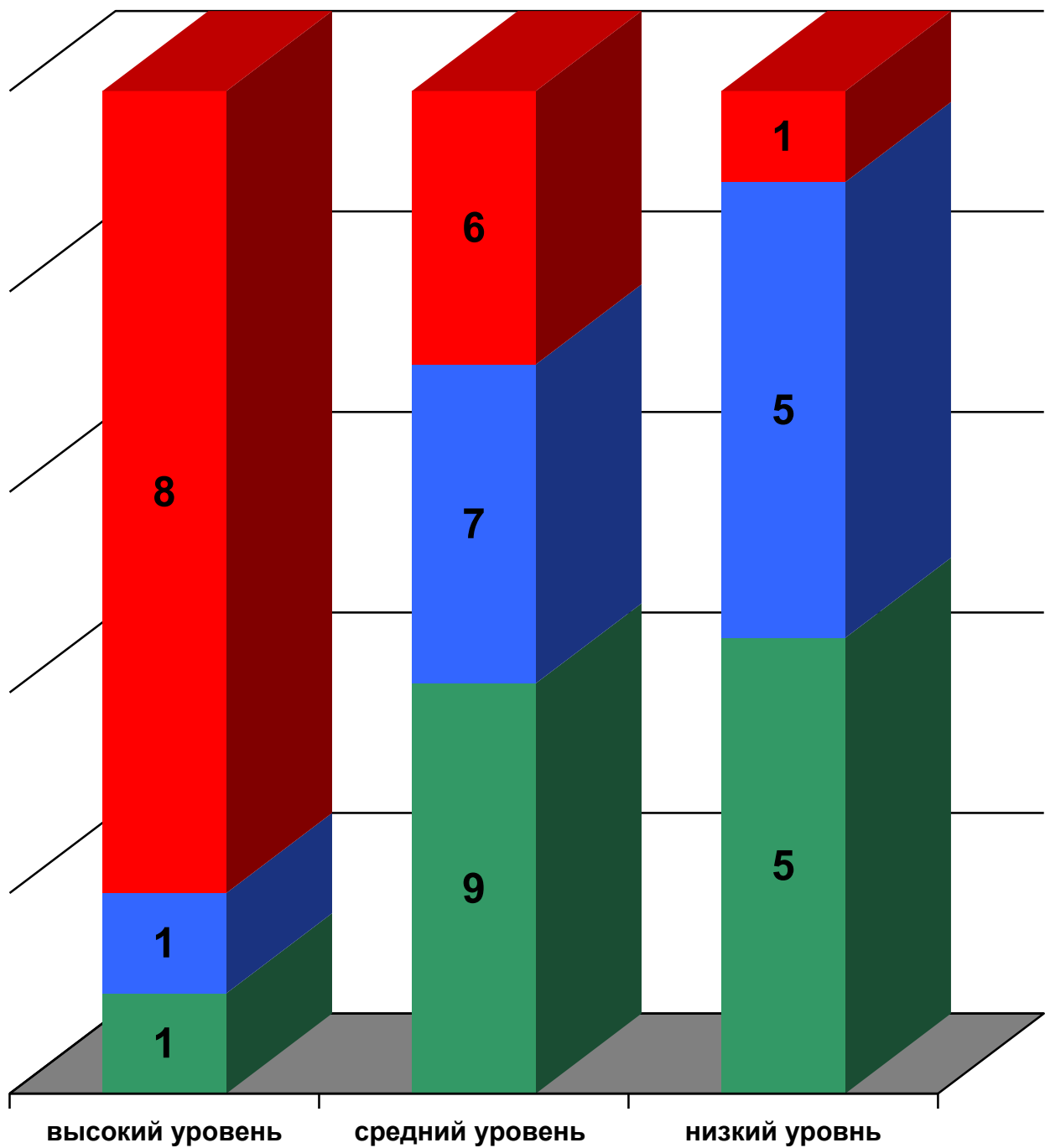


**Рис. 3. Уровни сформированности графомоторных навыков**

Таким образом, хорошая кинетическая динамическая организация движений наблюдалась только у одного человека, у трех человек возникали динамические трудности при хорошей кинетической организации, незначительные кинетические затруднения были выявлены у четырех респондентов, а у основного числа – семи человек были выявлены выраженные кинетические и динамические нарушения. Помимо этого, примерно в половине случаев отмечены проявления синкинезий: либо синкинезий противоположной руки, либо другой руки и артикуляционных органов, либо те и другие в сочетании.

Относительно общего уровня развития, риска возникновения дисграфии и уровня состояния двигательных функций прослеживается видимая зависимость. Чем ниже общий уровень речевого развития и выше риск возникновения дисграфии, тем ярче проявляются кинетические и динамические нарушения. (см. Рис. 4)

Изучение состояния ориентировки в пространстве и во времени выявило у детей, с предрасположенностью к дисграфии выявило слабую ориентировку во времени: незнание либо нетвердое знание основных временных единиц (времен года, месяцев, дней недели в их последовательности). Бытовое время (утро, вечер, вчера, завтра, скоро, недавно, потом и т.д.) дети нередко обозначают ошибочно: «Мы завтра проходили букву Ш». Понятия раньше, позже, чаще, реже, старше, младше и подобные обычно не дифференцированы. Еще сложнее для усвоения предлоги перед и после, обозначающие последовательность во времени и пространстве. Мы выясняли понимание этих предлогов на числовом ряду, имеющем стабильную последовательность. Кроме того, в ходе обучения дети многократно воспринимали числовой ряд не только на слух, но и зрительно и обычно помнят его наизусть. Слабая ориентировка во времени имеет следствием трудности усвоения грамматики (различение форм времени глагола, его совершенного и несовершенного вида), а также трудности понимания исторического времени.



- уровень риска возникновения дисграфии
- уровень состояния двигательных функций
- уровень развития речи

**Рис. 4. Взаимозависимость уровней риска возникновения дисграфии, речевого развития и состояния двигательных функций руки**

Рассмотрим конкретные примеры по трем выявленным группам. Низкий уровень риска возникновения дисграфии. Денис Ч.. «Пересчет» пальцев выполнял некоординированно, напряженно, пропуская то один, то другой палец. При этом отмечены лишние движения, повторное смыкание пальцев, синкинезий на другой руке. При «пересчете» на обеих руках — асинхронность движений, пропуски пальцев, возвраты. Одновременное чередование кулака и ладони на двух руках не смог выполнить: делал только симметричные движения (одновременно два кулака либо две ладони). Отстукивание ритма 1-11-1-11... выполнял медленно, без какого-либо ритма (разрозненные удары). В пробе «кулак-кольцо» двигались только 1-ый и 2-ой пальцы, давая то кольцо, то сжатие. Символическое действие «погрози́ть пальцем» смог выполнить только по показу и при этом искаженно: указательный палец перемещал в вертикальной плоскости попеременно в направлении вверх — вниз.

Средний уровень Ира Е.. Выявлены неточность смыкания пальцев, синкинезии другой руки. Повышенный мышечный тонус. В отстукивании ритма двумя руками отмечена резкость движений, медленный темп, напряженность рук (кисти составляют с предплечьем одну негнущуюся плоскость). В клавиатурных движениях пальцы напоминают колышки. В пробе на имитацию шитья отмечается отсутствие плавных движений; девочке удастся лишь движение «втыкания иглы». Символическое действие «поманить к себе» выполняет прямым, напряженным указательным пальцем, не сгибая его.

В пробе «кулак — кольцо» движения очень нестабильны и неловки: каждый раз по-иному сжимает кулак и складывает пальцы в кольцо. В пробе «кулак-ребро-ладонь» нельзя различить трехчленное действие (пропуски, изменение последовательности...). Чередование клавиатурных движений не удастся даже с проговариванием, при этом явственны синкинезии другой руки и ног. Лицо краснеет, девочка кричит от напряжения.

Можно предполагать, что обнаруженные трудности динамической и кинетической организации движений являются одной из причин, затрудняющих усвоение графо-моторных навыков в начальной школе.

Кроме того, в рамках проводимого нами исследования предпринята попытка изучения графомоторных навыков у детей, страдающих дисграфией. Рисование ребёнка является по своей психологической функции своеобразной графической речью, графическим рассказом о чём-либо. Существует определённая взаимосвязь между уровнем развития речи ребёнка и его рисунком. Речь выполняет функцию управления образами и определяет содержательную сторону изображения.

Сформированность изобразительно-графических навыков – есть важный момент в развитии ребёнка, который подготавливает его к школьному обучению.

Дефицит изобразительно-графических способностей наблюдается у большинства детей с нарушениями письма. Анализ детских работ показал низкий уровень сформированности графомоторных функций у детей с нарушениями письма. Основной причиной низкого уровня изобразительной деятельности у детей с нарушениями письма является незрелость сложных, произвольных форм зрительно-моторной координации. Большинство детей, не усвоившие навыки написания букв, имеют наиболее низкий уровень развития изобразительных способностей.

Трудности формирования грамматического строя проявлялись в устной речи детей с нарушениями письма в бедности синтаксических конструкций и так называемых аграмматизмах - ошибках согласования и управления.

Затрудняет детей также анализ связей в сложных предложениях, например, установление причинно-следственных отношений. Ученики с трудом выбирали правильный вариант фразы типа: Стало тепло, потому что выглянуло солнышко и Выглянуло солнышко, потому что стало тепло. Обе фразы воспринимались как верные в силу формально-грамматической правильности их построения.

Формирование словарного запаса у исследуемой категории детей, замедлено и неполно. Часто они смешивают по значению слова, имеющие сходный звуковой состав.

Часть из тех слов, которые дети осмысливали правильно, они произносили искаженно по причине артикуляторных либо фонематических затруднений: уронили — «уноили», гречневая — «гречнеява», три богатыря — «три ботабыря», контролёр — «крамторёр»; электрические — «актетические»...

В связи с этим при изучении грамматики в дальнейшем возникали неизбежные трудности семантического и морфемного анализа слов.

У этих ребят с трудом формируются функции словообразования и словоизменения. Они, главным образом, усваивают продуктивные формы образования и изменения слов, встречающихся в обиходной речи.

Ограниченность лексического запаса приводит к тому, что нередко, вопреки смыслу, дети заменяют нужное, но малознакомое слово другим, более привычным, хотя и не соответствующим определенному значению. На это указывают примеры образования прилагательных отданных конструкций: дверь из фанеры — «деревянная дверь», плита из чугуна — «железная, пластмассовая». Дети с трудом осознают обобщенные значения морфем в словах, не умея выделить в речи устойчивых элементов (повторяющийся в разных словах корень, приставку, суффикс), не узнают привычных предлогов в соседстве с некоторыми словами, считая их частью этих слов.

**Выводы.** В ходе экспериментального исследования был выявлен ряд специфических особенностей, характеризующих детей с ОНР (III) с предрасположенностью к дисграфии.

В ходе исследования нами выделены индивидуально-типологические особенности дошкольников, которые определяются как факторы, обуславливающие возникновение и развитие дисграфии в начальных классах. Данные факторы рассматриваются и как условия трансформации временных трудностей, возникающих на начальных этапах становления

письма, в истинные нарушения и расстройства письма у учащихся общеобразовательной школы.

При изучении состояния двигательных функций общей моторики дошкольников было выявлено недостаточное развитие статической и динамической координации движений, низкий уровень развития скорости, отчетливости движений. Особые затруднения вызывал тест на одновременность движений.

При изучении состояния двигательных функций моторики рук обнаружались кинестетические и кинетические трудности при выполнении тестовых заданий. Особые затруднения учащихся были связаны с недостаточно сформированной способностью переключаться с одного движения на другое. Недостаточно развиты точность и дифференцированность движений кисти рук и пальцев.

При изучении состояния двигательных функций моторики артикуляционного аппарата дошкольников обнаружались кинестетические и кинетические трудности при выполнении тестовых заданий. Особые затруднения были связаны со способностью удерживать артикуляторную позу и переключаться с одной артикуляторной позы на другую. Выявлено недостаточное развитие точности и дифференцированности движений артикуляционного аппарата. Наибольшие затруднения у детей вызывали произвольные движения языка.

При изучении зрительно-моторных координаций обнаружались значительные затруднения при выполнении тестовых заданий. Выявлено недостаточное развитие как низших форм зрительно-моторных координаций (техническое исполнение – качество линий в рисунке, письме), так и высших форм зрительно-моторных координаций (влияние зрительных представлений на программу моторных действий).

**Таким образом,** дошкольников с ОНР (III) с предрасположенностью к дисграфии характеризует недоразвитие как кинестетической, так и кинетической основ двигательной сферы. Это проявляется в неумении

производить точные, согласованные движения, контролировать и регулировать их силу, скорость, ритм и т.д. Это отрицательно влияет на развитие умения рисовать и на качество выполнения письменных работ.

Кроме того у детей с ОНР отмечается пониженная способность анализировать явления языка. Они не всегда умеют подмечать и выделять звуковые, морфологические и синтаксические элементы речи и сознательно пользоваться ими в своей практике. Кроме того, у них наблюдается недостаточная сформированность слухоречевой памяти, внимания, самоконтроля.

Как было отмечено в ходе исследования, старших дошкольников с ОНР (III) с предрасположенностью к дисграфии по уровням развития можно разделить на три группы:

1. высокий уровень риска возникновения предрасположенности к дисграфии, который характеризуется средним уровнем общего развития речи и низким уровнем состояния двигательных функций (5 дошкольников);
2. средний уровень риска возникновения дисграфии средний (высокий) уровень общего развития речи и средний уровень состояния двигательных функций (9 дошкольников);
3. низкий уровень риска возникновения дисграфии, который характеризуется высоким уровнем общего развития речи и состояния двигательных функций (1 дошкольник).

Выявленные в ходе исследования особенности детей с ОНР (III) препятствуют полноценной учебной деятельности и ведут к стойкой неуспеваемости в школе. Поэтому необходимо своевременно выявлять таких детей, направлять их к логопеду и как можно раньше оказывать им соответствующую помощь, которая должна быть направлена на устранение имеющихся пробелов в развитии устной и письменной речи и обусловленных ими затруднений в овладении программным материалом по родному языку.

Основным является развитие и совершенствование устной и письменной речи детей, и прежде всего — формирование у них фонематических,



морфологических и синтаксических обобщений, на базе которых осуществляется коррекция письма и чтения, развитие и совершенствование связной речи; на этой же основе формируются предпосылки к полноценному усвоению основного содержания программы обучения родному языку. Кроме того, направления данной коррекционной работы должны соответствовать уровню речевого развития ребенка.

## ГЛАВА 3.

### НАПРАВЛЕНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАННЕМУ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

#### *3.1. Устранение предрасположенности к дисграфии у старших дошкольников*

При общем недоразвитии речи у детей с предрасположенностью к дисграфии с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики.

Коррекционно-развивающая работа по предупреждению и преодолению нарушений письменной речи у детей с ОНР многоаспектна, предполагает взаимодействие специалистов и носит комплексный характер. Риск возникновения дисграфии можно значительно снизить, используя нетрадиционные подходы активации внимания, предлагая новые способы актуализации ассоциативной памяти, расширение нестандартных вариантов мотивации в контексте изучения русского языка.

Для реализации задач, поставленных в ходе работы было необходимо:

1. устранить у детей дефекты произношения и сформировать полноценные фонематические представления. Эта задача реализуется логопедом;
2. уточнить значения слов имеющегося лексического запаса и систематически обогащать его на основе овладения способами словообразования (задача логопеда, учителя);
3. проводить работу по активизации лексического запаса, т.е. вводить его в практику общения (логопед, учитель);
4. сформировать умение свободно оперировать определенными моделями синтаксических конструкций (логопед, учитель);

5. развивать связную (последовательную и логичную) речь (логопед, учитель).

По мере уточнения имеющихся у учащихся речевых средств (произношения, различения звуков, лексического запаса, грамматического строя речи) и формирования у них соответствующих языковых обобщений создается возможность планомерной работы над дальнейшим совершенствованием связной речи (устной и письменной).

За основу работы по предупреждению дисграфии использовался Общий план (схема) коррекционного обучения детей с ОНР разработанный А.В. Ястребовой (см. Табл. 1).

**Таблица 1.**

**План-схема коррекционного обучения детей с ОНР**

<b>Этапы коррекционной работы</b>	<b>Содержание работы по преодолению отклонения речевого развития у детей</b>	<b>Грамматические термины, используемые на занятиях</b>	<b>Содержание коррекционно-воспитательной работы</b>
I этап Восполнение пробелов в формировании звуковой стороны речи	Формирование полноценных представлений о звуковом составе слова на базе развития фонематических процессов и навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава	Звуки и буквы, гласные и согласные; твердые и мягкие согласные; разделительный ь, парные звонкие и глухие согласные; ударение; двойные согласные	Формирование навыков организации учебной работы. Развитие наблюдательности к языковым явлениям, развитие слухового внимания и памяти, самоконтроля

	слова. Коррекция дефектов произношения		
<p>II этап</p> <p>Восполнение пробелов в формировании лексико-грамматических средств языка</p>	<p>1. Уточнение значений имеющихся у детей слов и дальнейшее обогащение словарного запаса как путем накопления новых слов, относящихся к различным частям речи, так и за счет овладения различными способами словообразования</p> <p>2. Уточнение, развитие и совершенствование грамматического оформления речи путем овладения детьми словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями предложений различных синтаксических конструкций.</p> <p>Совершенствование умения строить и</p>	<p>Состав слова:</p> <p>корень слова, однокоренные слова, окончание, приставка, суффикс; приставки и предлоги; сложные слова; род существительных и прилагательных, число, падеж. Число, время глаголов. Безударные гласные</p>	<p>То же</p>

	перестраивать предложения адекватно замыслу		
III этап Восполнение пробелов в формировании связной речи	Развитие навыков построения связного высказывания: а) установление логической последовательности, связности; б) отбор языковых средств для построения высказывания в тех или иных целях общения (доказательство, оценка и т.п.)	Предложения повествовательные, вопросительные, восклицательные; связь слов в предложении, предложения с однородными членами, сложносочиненные и сложно-подчиненные предложения; текст, тема, главная мысль	То же

Кроме того, в зависимости от уровня речевого развития и риска возникновения дисграфии был разработан план работы по предупреждению возникновения дисграфии у детей с ОНР в подготовительной группе детского сада (Приложение 15).

Рассмотрим более подробно специфику работы. Первое, на что мы обращаем внимание при работе с детьми с высоким уровнем риска развития предрасположенности к дисграфии - последовательность во времени звуков и слогов, составляющих слово, а также временная последовательность слов, составляющих фразу, в письме находит отражение в соответствующей пространственной последовательности букв, слогов, слов, располагающихся на строках тетради при записи. Упражнения в определении последовательности в пространстве и времени создают основу для воспитания звуко-слогового и морфемного анализа слов.

Исходным в работе по развитию пространственных ориентировок является осознание детьми схемы собственного тела, определение направлений в пространстве, ориентировка в окружающем «малом» пространстве. Далее учащиеся тренируются в определении последовательности предметов или их изображений (например, ряда предметных картинок, изображающих фрукты, животных и т.п.), а также графических знаков. Такие задания способствуют тренировке руки и зрения в последовательном перемещении в заданном направлении.

Следующее по сложности задание - вычленение одного из звеньев в цепи однородных предметов, изображений, графических знаков. Такие упражнения создают предпосылки для воспитания позиционного анализа звуков в составе слов.

Своеобразным продолжением развития пространственных дифференцировок становится изучение темы «Предлоги» (тех из них, которые имеют конкретное пространственное значение).

Выяснение круга временных представлений учащихся предполагает уточнение и активизацию соответствующего словарного запаса, а также пропедевтику усвоения времен глагола.

Работа на фонетическом уровне включает два основных направления:

1. развитие звукового анализа слов (от простых форм - к сложным);
2. развитие фонематического восприятия, т.е. дифференциация фонем, имеющих сходные характеристики.

Фонематические представления формируются у детей в результате наблюдений за различными вариантами фонем, их сопоставления и обобщения. Так складываются константные фонематические представления — способность воспринимать каждый речевой звук в различных вариантах его звучания как тождественный себе. Неоценимую роль в становлении константных фонематических представлений играют артикуляционные кинестезии.

По этой причине с первых же занятий привлекается внимание детей к работе артикуляционного аппарата, чтобы сделать его в достаточной степени управляемым, приучать детей оценивать свои мышечные ощущения при проговаривании звуков, слов, связывая эти ощущения с акустическими раздражениями. С этой целью в начальном периоде занятий отрабатывается артикуляция гласных первого ряда, а также тех согласных, произношение которых обычно не страдает (П, М, Н, Ф, Т, К...).

Перечень таких согласных может быть расширен логопедом с учетом состояния звукопроизношения учеников в каждой учебной группе. На этой стадии работы не следует давать подробную характеристику артикулемы, достаточно фиксировать внимание детей на наиболее выразительных, характерных ее признаках. Упражнения в узнавании и вычленении этих звуков в словах проводятся с опорой на громкое проговаривание, а при необходимости - и акцентированное произнесение искомого звука. В дальнейшем эти операции звукового анализа выполняются при обычном произнесении слов, а затем переводятся во внутренний план, т.е. выполняются молча.

В основу формирования действия звукового анализа слов мы положили позвуковое проговаривание с опорой на цифровой ряд.

Начинать эту работу следует с выяснения и пополнения объема словарного запаса у дошкольников. Основные задачи лексической работы: количественный рост словаря (за счет усвоения новых слов и их значений); качественное обогащение словаря (путем усвоения смысловых и эмоциональных оттенков значений слов, переносного значения слов и словосочетаний); очищение словаря от искаженных, просторечных и жаргонных слов.

Ученики упражняются в слоговом и морфемном анализе и синтезе слов; наблюдают явления многозначности, синонимии, антонимии и омонимии как слов, так и морфем. Преодоление и предупреждение ошибочных словосочетаний в речи учащихся, усвоение ими сочетаемости

слов, осознанное построение предложений. Обогащение фразовой речи учеников путем ознакомления их с явлением многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций.

В этой работе важно «преимущественное или даже абсолютное внимание к форме... Так обстоит дело, например, при рассмотрении многих норм управления, которые не поддаются семантическому осмыслению и должны быть усвоены в словарном порядке (ср.: рад чему?, но доволен чем? Работать на заводе, но работать в совхозе и т.д.)» Очень важно привести детей к пониманию связи слов в предложении, которая выявляется при помощи вопроса от главного слова в словосочетании к зависимому слову. Рассмотрение падежей в ходе логопедических занятий не преследует цели обучить детей правописанию окончаний склоняемых частей речи, а является одним из средств изживания аграмматизма в речи учащихся (как экспрессивного, так и импрессивного).

Таким образом, работа велась по трем направлениям, в зависимости от выявленного уровня. Хотелось бы обратить внимание на ряд методик, использованных на практических занятиях в подготовительной группе

Развитие мелкой моторики рук при подготовке детей к письму. Для достижения желаемого результата необходимо сделать работу по развитию пальцевой моторики регулярной, выделив для этого время в занятиях воспитателя и в процессе режимных моментов.

Оптимальным является использование в указанных целях физкультминуток. Физкультминутка как элемент двигательной активности предлагается детям для переключения на другой вид деятельности, повышения работоспособности, снятия нагрузки, связанной с сидением. Если проводить пальцевую гимнастику стоя, примерно в середине занятий воспитателя, такая гимнастика послужит сразу двум важным целям и не потребует дополнительного времени.

Традиционно физкультминутки проводятся в сочетании движений с речью детей. Для детей логопедических групп проговаривание стихов



одновременно с движениями обладает рядом преимуществ: речь как бы ритмизируется движениями, делается более громкой, четкой и эмоциональной, а наличие рифмы положительно влияет на слуховое восприятие. Сочетание пальцевых упражнений с речевым сопровождением в стихотворной форме позволяет достичь наибольшего обучающего эффекта. В ходе физкультминуток детям предлагается как бы «конструировать» из пальцев различные предметы и объекты. Дети изображают зайцев, собак, кошек, деревья и т.п. Такая необычная игровая деятельность у ребят вызывает ярко выраженный интерес и эмоциональный настрой. Это позволяет предельно мобилизовать их внимание. Желание детей быстро и точно воспроизвести пальцевую фигуру стимулирует запоминание.

Таким образом, включение упражнений на развитие пальцевой моторики в физкультминутки на занятиях воспитателей играет положительную роль в коррекционном обучении детей с нарушениями речи.

В работе с детьми были использованы следующие основные пути развития и совершенствования тонкой моторики:

1. Ежедневная пальчиковая гимнастика: а) упражнения выполняются стоя, но меняется исходное положение рук (перед собой, в стороны, вверх); б) специальные упражнения на столе (выполняются сидя).

2. Теневой, пальчиковый театр. Упражнения в обводке контуров предметов, рисование по трафаретам, по клеткам (зрительные и слуховые диктанты), закрашивание контурных предметов ровными линиями и точками, штриховка вертикальная, горизонтальная, наклонная, рисование «петелькой» и «штрихом».

3. Работа с ножницами: разрезание листа бумаги на части по образцу, по инструкции, вырезывание знакомых геометрических фигур и несложных предметов (мячик, дом, солнышко, ёлка....) по контуру и без него.

4. Рисование несложных геометрических фигур, предметов, букв в воздухе и на столе ведущей рукой, затем другой рукой и обеими руками вместе; поочерёдное рисование каждым пальцем одной, затем другой руки.

5. Работа с пластилином (лепка).
6. Печатание букв в тетради, графические диктанты.
7. Конструирование и работа с мозаикой, игры на развитие тактильного восприятия.
8. Выкладывание фигур из спичек (палочек).
9. Освоение ремёсел (шитьё, вышивание, вязание, плетение, работа с бисером и пр.), работа с бумагой (оригами).
10. Массаж и самомассаж пальцев рук, игры с водой (помогают снизить тонус и уменьшить напряжение пальцев).

Таким образом, проведение мною основных путей развития и совершенствования тонкой моторики позволяет: регулярно опосредованно стимулировать действие речевых зон коры головного мозга, что положительно сказалось на исправлении речи детей, совершенствовании внимания и памяти – психические процессы, тесно связанных с речью, облегчило будущим школьникам усвоение навыков письма.

Следующим упражнением, использованным мною в работе с детьми с высоким уровнем риска стала логоритмика. Логоритмика – это комплекс двигательных упражнений, в которых принимает участие крупная и мелкая моторика. Данная ритмика способствует развитию фонематического слуха, речевого дыхания, развитию голоса, идёт работа над высотой, тембром, эмоциональностью речи.

Постепенно у детей развивается слуховое внимание, вырабатывается координация движений как артикуляторная, так и двигательная. Развивается внимание к звуковой стороне слышимой речи (своей, чужой), слуховая память. Совершенствуются общие речевые навыки и работа речевого аппарата. Данные занятия являются базовой основой для формирования звуковой стороны речи.

Кроме того, в ходе занятий я обязательно учила детей правильному дыханию, т.к. дыхание является энергетической основой нашей речи.

Некоторые согласные требуют энергичного сильного выдоха (дыхательная гимнастика по Системе Стрельниковой).

Кроме того, мною была использована артикуляционная гимнастика. Для выработки полноценных движений губ, языка, челюсти полезна артикуляционная гимнастика. Выполняется артикуляционная гимнастика, сидя или стоя перед зеркалом. Темп выполнения и количество упражнений постепенно увеличивается.

Механизм проговаривания звуков на начальном этапе обучения письму необходим ребёнку не только для того, чтобы правильно произвести звуковой анализ, но и для того, чтобы запомнить порядок звуков входящих в состав слова, особенно в тех случаях, когда у ребёнка имеются и какие-то другие трудности освоения письма.

В ходе изучения практических наработок для дальнейшей непосредственной работы с детьми, мною было замечено, что в профилактике и коррекции дисграфии используются русские народные игры.

Детям, страдающим дисграфией, необходимо насыщение свободного времени играми, что способствует общему и всестороннему развитию. Для проведения профилактики и коррекции предрасположенности дисграфии у детей всех уровней рекомендуются русские народные игры: «Колечина-малечина», «Воронки», «Бирюльки», «Блошки», «Мотальщики», «Кубарь», «Волчок», «Кольцеброс» и др. В условиях школы предлагаемые русские народные игры могут использоваться как самостоятельно (во время динамической паузы после 2-го урока, при организации игр в группе продленного дня), так и включаться в занятия физкультурой.

Русские народные игры наиболее полно содействуют гармонизации физического, речевого и эмоционального развития детей, страдающих дисграфией, а также увеличению эффективности логопедического воздействия.

Учитывая существенное значение игр в гармоничном развитии детей, страдающих дисграфией, в своей работе я посчитала целесообразным при их проведении стремиться решать следующие задачи:

- Повышения интенсивности физической нагрузки в режиме учебного дня школьника;
- Развития и совершенствования микромоторики кистей и пальцев рук и в крупных мышцах туловища и конечностей;
- Тренировки быстроты реакции, скорости, ловкости, точности, статичности и координации движений;
- Улучшения функций вестибулярного аппарата, развития чувства равновесия, умения ориентироваться в пространстве;
- Воспитания чувства товарищества, умения согласовывать свои действия с другими детьми, взаимодействовать в коллективе (работа микрогруппами по 3-4 человека).

В комплексную систему логопедической работы с ребенком, с предрасположенностью к дисграфии, мною был введён курс занятий на развитие крупной моторики, включающий в себя русские народные игры.

Также на занятиях (с ребятами среднего и высокого уровня) мною был опробован метод профилактики оптической дисграфии с помощью пальчиковой азбуки, поскольку именно пальчиковая азбука развивает также и пространственные представления, зрительный анализ и синтез, мелкую моторику и конструктивный праксис. В методику работы по усвоению графемы входило 63 варианта изображения букв с помощью пальцев. Последовательность усвоения графемы включает следующие виды заданий:

- построение буквы по словесной инструкции с одновременным показом педагогом;
- сравнение пальчиковой буквы с образцом;
- предложение ребенку построить букву по словесному указанию без образца;

- предложение ребенку построить букву самостоятельно без зрительного образца;
- рассмотрение предложенного варианта буквы (ребенок строит свой вариант буквы по возможностям и уровню развития воображения);
- отгадывание буквы, построенной другим ребенком, отгадывание буквы с закрытыми глазами (тактильное восприятие).

Данные упражнения позволяют не только закрепить оптический образ буквы, но и являются средством предупреждения возникновения оптической дисграфии.

Таким образом, в ходе работы мною были достигнуты достаточно высокие результаты по раннему предупреждению дисграфии, что впоследствии было подтверждено в ходе проведения контрольного эксперимента, в котором приняли участие учащиеся младших классов – дошкольники, бывшие воспитанники речевой группы.

### **3.2. Контрольный эксперимент по выявлению предрасположенности к дисграфии у учащихся младших классов общеобразовательной школы (бывших воспитанников речевой группы)**

Основной задачей контрольного эксперимента, проходившего в октябре 2005 г. среди учащихся средней общеобразовательной школы № 20 г. Улан-Удэ стало выявление наличия или отсутствия нарушений письма. В контрольном эксперименте приняли участие 15 младших школьников (из числа бывших воспитанников речевой группы).

По результатам экспериментального исследования старшие дошкольники с ОНР (III) с предрасположенностью к дисграфии были разделены на три группы по уровням риска возникновения предрасположенности к дисграфии:

- высокий уровень риска возникновения предрасположенности к дисграфии, который характеризуется средним уровнем общего развития речи и низким уровнем состояния двигательных функций (5 дошкольников);

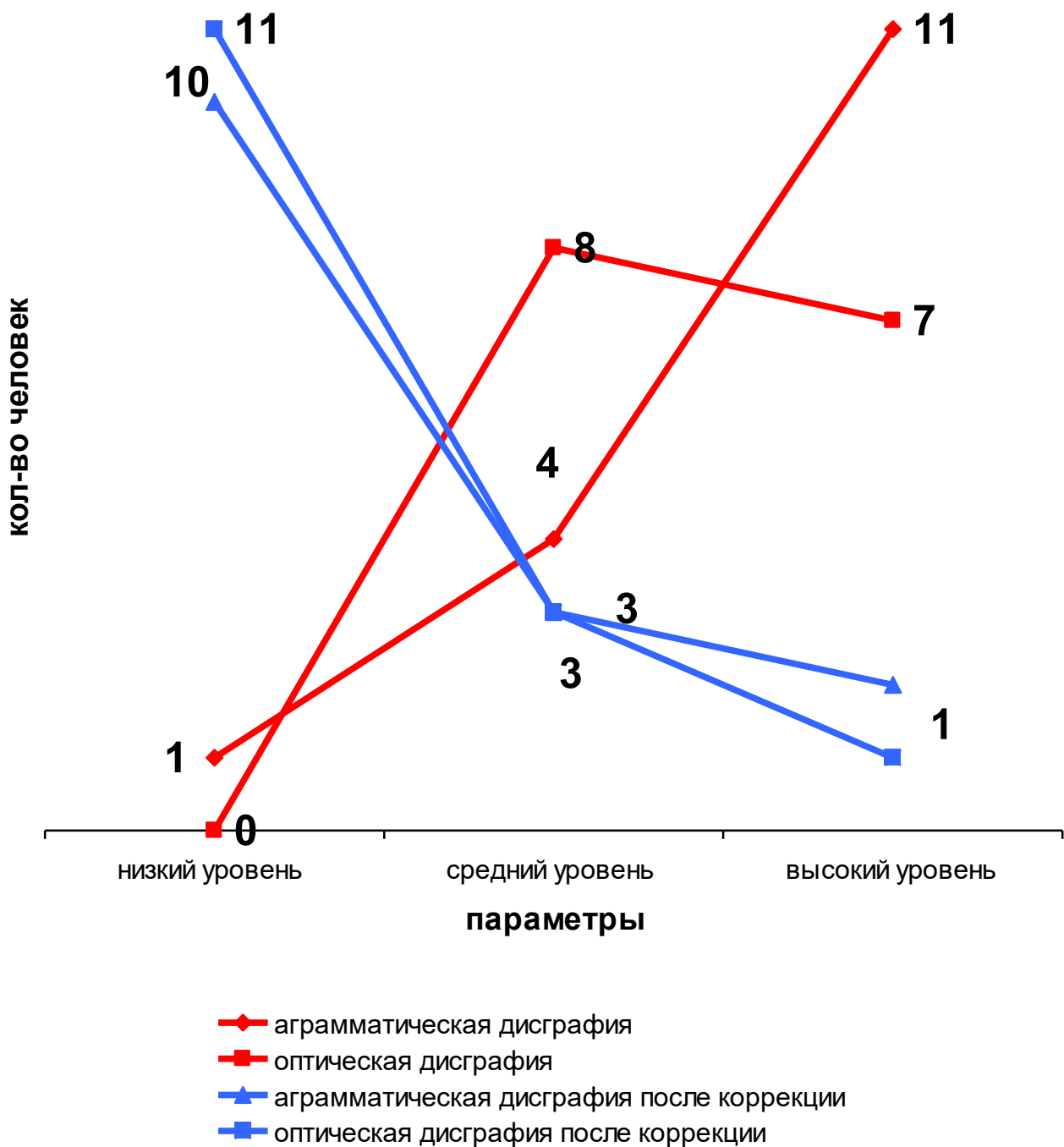
- средний уровень риска возникновения дисграфии средний (высокий) уровень общего развития речи и средний уровень состояния двигательных функций (9 дошкольников);

- низкий уровень риска возникновения дисграфии, который характеризуется высоким уровнем общего развития речи и состояния двигательных функций (1 дошкольник).

Относительно общего уровня развития, риска возникновения дисграфии и уровня состояния двигательных функций на тот момент прослеживалась видимая зависимость. Чем ниже был общий уровень речевого развития и выше риск возникновения дисграфии, тем ярче проявлялись кинетические и динамические нарушения.

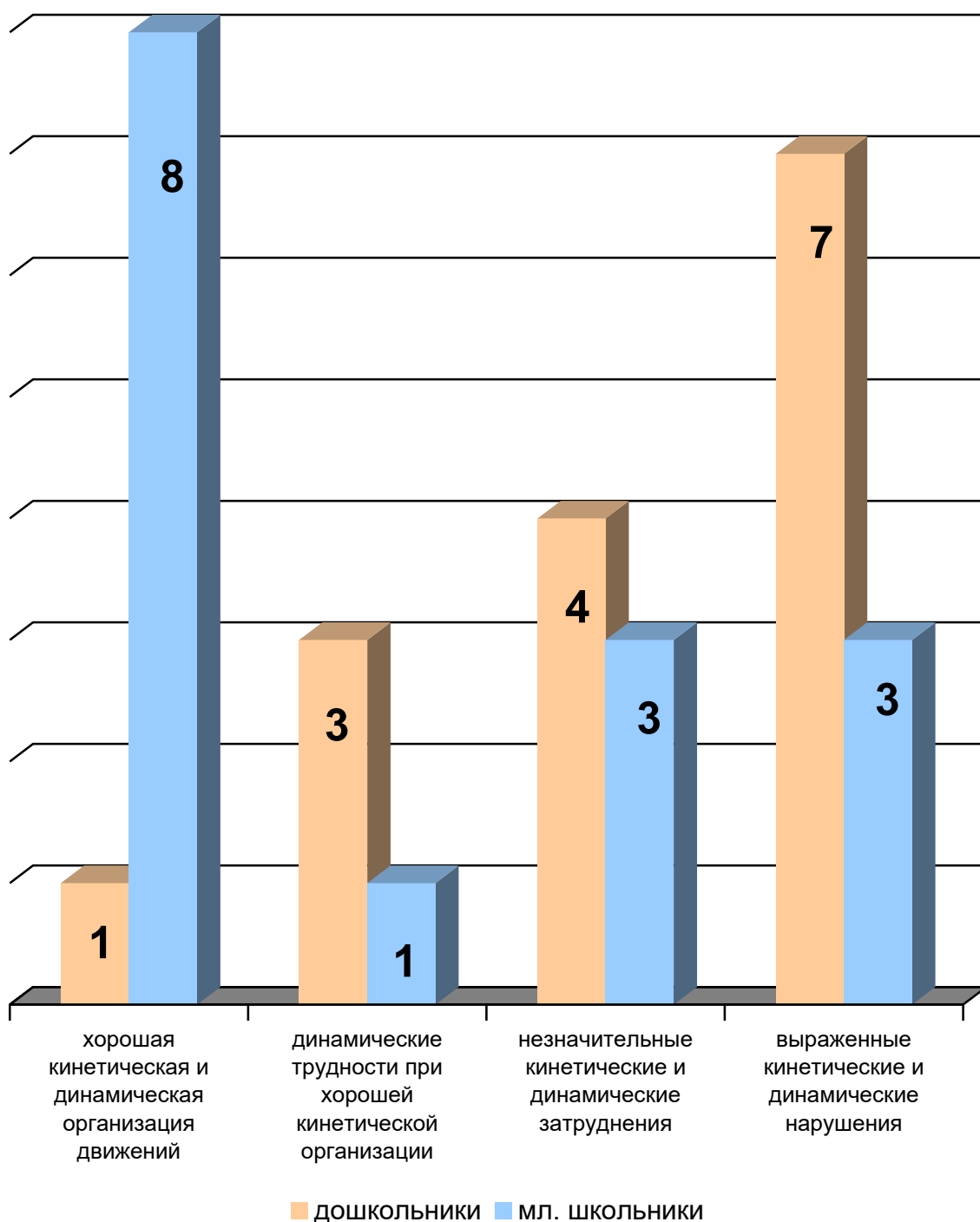
В ходе проведения контрольного эксперимента мы опирались на методики, использованные ранее. Таким образом, были выявлены значительные изменения: лишь у 3 из 15 младших школьников с предрасположенностью к дисграфии было выявлено нарушение письменной речи. Рассмотрим эти изменения в сравнении с предшествующими данными.

Число младших школьников с высоким уровнем риска предрасположенности к аграмматической и оптической дисграфии значительно снизилось с одиннадцати и семи до двух и одного соответственно (см. Рис. 5), значительно уменьшился и средний уровень до трех человек в каждой подгруппе, а самым весомым стал низкий уровень риска.



**Рис. 5. Изменение распределения по уровням риска  
 предрасположенности к дисграфии  
 в группе старших дошкольников с ОНР (III)**

Так, из сравнительного графика № 6 видно, что значительно улучшилось состояние двигательных функций руки дошкольников и младших школьников.



**Рис. 6. Соотношение состояния двигательных функций руки дошкольников и младших школьников**

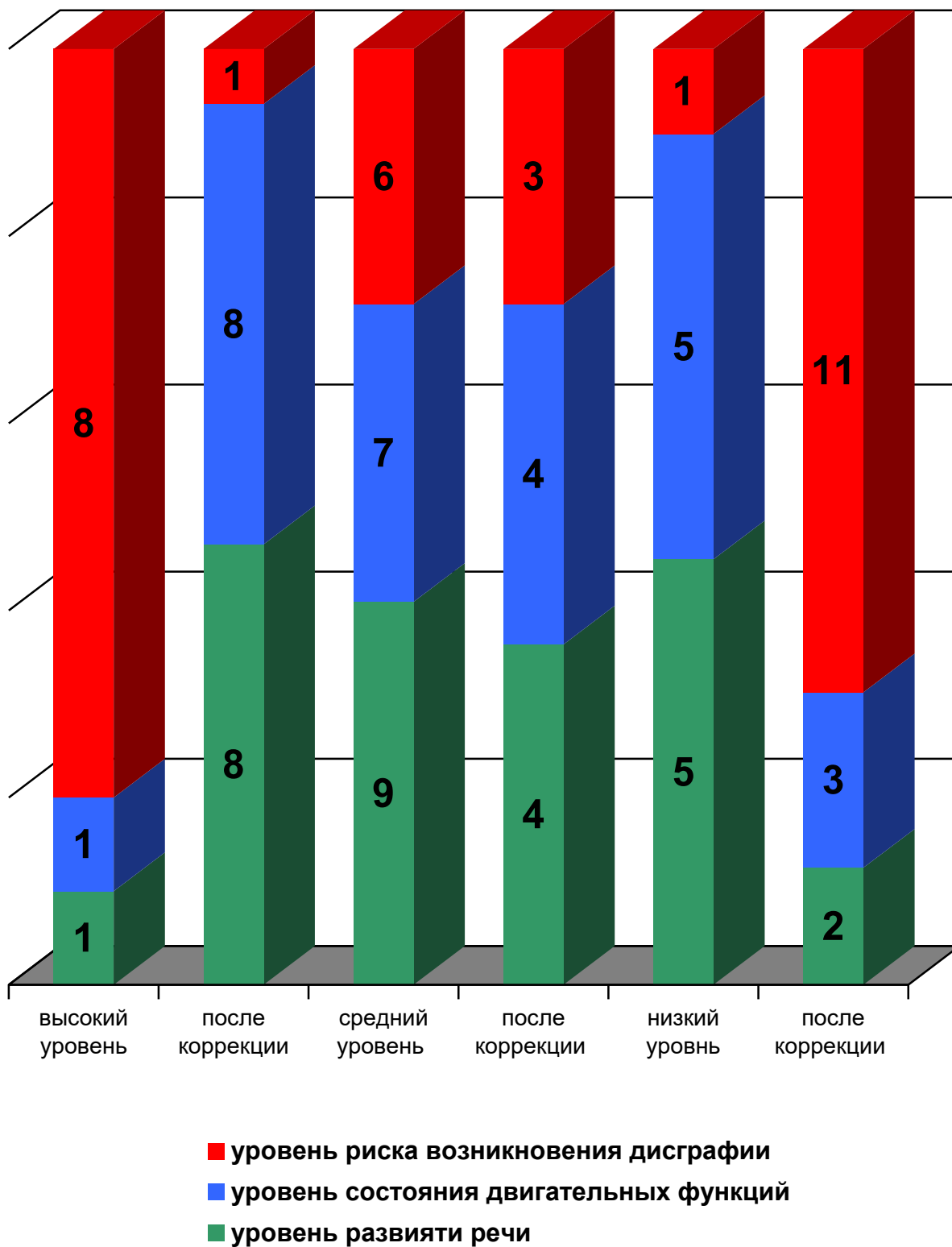


Таким образом, хорошая кинетическая динамическая организация движений наблюдалась среди дошкольников только у одного человека, к концу коррекционной работы этот показатель достиг семи человек в группе. Из трех дошкольников с динамическими трудностями при хорошей кинетической организации остался один, незначительные кинетические затруднения были выявлены у четырех респондентов-дошкольников, среди младших школьников этот показатель достиг уже трех.

Что же касается основного числа дошкольников - семи человек с выраженными кинетическими и динамическими нарушениями, то по итогам контрольного исследования их число составляло три человека из группы.

Результаты обследования состояния ориентировки во времени и объема и специфики словарного запаса детей также показали значительные изменения в сторону улучшения. У младших школьников возросли все показатели речевых проб.

Рассмотрим динамику изменения уровней зависимости всех уровней. С риском возникновения дисграфии также взаимосвязан уровень состояния двигательных функций прослеживается видимая зависимость. Как и прежде, чем ниже общий уровень речевого развития и выше риск возникновения дисграфии, тем ярче проявляются кинетические и динамические нарушения (см. Рис. 7). Единственным, но существенным изменением стали пропорциональные зависимости по уровням развития.



**Рис. 7. Сравнительные данные зависимости уровни риска возникновения дисграфии, речевого развития и состояния двигательных функций руки старших дошкольников и младших школьников**

Кроме того, по результатам наблюдения, в ходе проведения уроков можно было отметить тот факт, что значительно улучшилось фонематическое восприятие, артикуляционная моторика, звукопроизношение, слоговая структура слова.

Таким образом, основными направлениями коррекционной работы при нарушениях формирования письменной речи у детей являются: логопедическая работа, психолого-педагогические коррекционные мероприятия, психотерапевтическая помощь ребенку и его семье, медикаментозное лечение. Поскольку дисграфия представляет собой сложную медико-психолого-педагогическую проблему, особое значение при организации помощи таким детям приобретают комплексность воздействия и преемственность работы с детьми специалистов различного профиля.

Отметим тот факт, что логопедическое воздействие строится на основе онтогенетического принципа, с учетом закономерностей и последовательности формирования различных форм и функций речи у детей. Кроме того, логопедическая помощь носит дифференцированный характер в зависимости от ряда факторов: ведущих механизмов и симптомов речевых нарушений, структуры речевого дефекта, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка. Логопедическое воздействие представляет собой целенаправленный, сложно организованный процесс, в котором выделяются различные этапы. Каждый из них характеризуется своими целями, задачами, методами и приемами коррекции.

Итак, обобщим возможные методы и методики по коррекции дисграфии.

1. Лечение и восстановительное обучение: индивидуальная работа с речевым терапевтом; контакт с понимающим учителем; правильное участие семьи; фармакологическое лечение (средства биологической стимуляции и препараты, улучшающие внимание, стимулирующие память - ноотропы, витамины группы В, алоэ, пирацетам = ноотропил, энцефаболин т.д.);

психотерапевтическая помощь ребенку и его семье; формирование функционального базиса навыков чтения и письма.

2. Развитие речевых навыков и функций: осознание звуковой стороны речи, смысловозначительной роли звуков; стимуляция слухового внимания; совершенствования фонематического восприятия.

3. Развитие зрительно-пространственного восприятия: анализ изображений; оперирование сенсорными эталонами и соответствующими понятиями (квадрат внутри круга и т.д.); мысленное перемещение и трансформация зрительных объектов; навыки схематического изображения (план комнаты или пути).

4. Формирование изобразительных способностей: дорисовывание незаконченных рисунков; найти как можно больше деталей; воспроизведение фигур по памяти; письмо букв и слов по шаблонам, графические диктанты.

5. Развитие сукцессивных способностей: серии движений; серии слов; серии ритмов; серии фигур;

6. Развитие способности к концентрации, к переключению внимания: длительная сортировка и нанизывание бусинок; подсчитать количество кубиков, не обращая внимания на треугольники; чтение алфавита, перемешанного с цифрами и т.д.

Таким образом, логопедические и психолого-педагогические коррекционные мероприятия должны проводиться длительно и систематически с учетом уровней речевого развития. При этом условии коррекционная работа дает большинству детей с дисграфией средства, достаточные для речевого общения. Нарушения письменной речи - дисграфия обычно исключительно трудна для полного преодоления.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В представленной работе мы изучили специфику логопедической работы по проблеме профилактики проявления дисграфии у дошкольников с ОНР (Ш). На сегодняшний день рассматриваемая проблема является достаточно актуальной, поскольку многими авторами в полной мере определены основные задачи и направления по предупреждению возникновения дисграфии у детей.

В ходе работы были рассмотрены общие вопросы по проблеме проявления предрасположенности к дисграфии у детей с общим недоразвитием речи. Была дана характеристика сущности дисграфии, ее видов, причин и проявлений, были проанализированы основные направления коррекционной работы по раннему предупреждению возникновения дисграфии у старших дошкольников. По результатам констатирующего эксперимента было выявлено, что у детей с ОНР (Ш уровня) имеется смешанная форма дисграфии.

Таким образом, на основе теоретического анализа и экспериментального исследования была разработана программа, учитывающая выявленную предрасположенность у детей к разным формам дисграфии. Затем была проанализирована эффективность разработанной методики по раннему предупреждению возникновения дисграфии в первых классах общеобразовательной школы

Хотелось бы отметить и высокую практическую значимость представленной дипломной работы. Она, в первую очередь заключается в возможности дальнейшего использования материалов, полученных в ходе теоретического анализа и практического исследования для диагностической и коррекционной работы по раннему выявлению дисграфии. Нами была апробирована разработанная программа позволяющая устранить предрасположенность к возникновению разных форм дисграфии и полученные результаты позволяют говорить об уменьшении количества

детей, имеющих такую предрасположенность, следовательно разработанная нами программа является эффективной в плане устранения указанных предрасположенностей.

Основным методом исследовательской работы в ходе подготовки материала и выявления определенных зависимостей в рассматриваемой проблеме стал педагогический эксперимент и наблюдение. Был использован широкий набор методов и методик, в том числе изучение и анализ теоретических работ по психологии, педагогике, изучение и анализ научно - методической литературы; наблюдение за детьми; анализ детских работ.

Представленное исследование проводилось на базе ДООУ № 90 и средней образовательной школе № 20 г. Улан-Удэ. Полученные в ходе экспериментального исследования данные дают четкую характеристику специфических особенностей рассматриваемой проблемы. В ходе экспериментального исследования был выявлен ряд специфических особенностей, характеризующих детей с предрасположенностью к дисграфии и выделены индивидуально-типологические особенности дошкольников с ОНР (III уровня), которые определяются как факторы, обуславливающие возникновение и развитие дисграфии в начальных классах.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Балобанова В.П., Богданова Л.Г., Венедиктова Л.В. и др. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. – СПб.: 2001.
2. Беккер К.С. Логопедия. – М., 1999.
3. Бельтюков В.И. О сроках усвоения в произношении звуков речи слышащими детьми // Дефектология - 1983. - № 2. - С. 28.
4. Борисенко М.Г. Наши пальчики играют (развитие мелкой моторики). – СПб., 2002.
5. Варенцова Н.С., Колесникова Е.В. Развитие фонематического слуха у дошкольников. – М., 1997.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996.
7. Гаврина С.Е. Кутявина Н.Л. Развиваем руки – чтоб учиться и писать и красиво рисовать. – Ярославль, 2005.
8. Гаркуша Ю.Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи. – М., 1992.
9. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961.
10. Гогуадзе Т.В. Профилактика и коррекции дисграфии // <http://www.dyslexia.ru>
11. Гусарова Н.Н. Беседы по картинке: Времена года. – СПб., 1998.
12. Гусев А.Н. Дисграфия - это не смертельно // <http://www.dyslexia.ru>
13. Диагностика нарушения речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. – СПб., 2001.
14. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. – М., 1985.
15. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., 1990.

16. Журова Л.Е., Эльконин Д.Б. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1983.
17. Заваденко Н.Н. Нарушения устной и письменной речи. Методическое пособие для врачей.– М., 2000.
18. Зиновьева Л.В., Рыжанкова Е.Н. Профилактика оптической дисграфии с помощью пальчиковой азбуки //http://www.dyslexia.ru
19. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М., 1985.
20. Каше Г.А., Филичева Т.Б. Программа обучения детей с ФФН. – М., 1978.
21. Кобзарева Л.Г., Кузьмина. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция. – Воронеж, 2000.
22. Колесникова Е.В. Развитие фонематического слуха у дошкольников. – М., 2002.
23. Колесникова Е.В., Тельшева Е.П. Развитие интереса и способности к чтению у детей 6-7 лет. – М., 1998.
24. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Коррекционная работа воспитателя в подготовительной логопедической группе (для детей с ФФН). – М., 1998.
25. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР., 2001.
26. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Развитие связной речи: Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ОНР («Осень», «Зима», «Весна», «Человек: я, моя семья, мой дом, моя страна»). – М.: 2001.
27. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. – М.: 2001.
28. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ФФН. – М., 1998.



29. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей . СПб, 1999
30. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей . СПб, 1995
31. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи /Под ред. Гаркуши Ю.Ф. – М.: Секачев В.Ю., 2000.
32. Кузьмин Ю.И. Речевые ошибки и процессы речеобразования // Принципы и методы логопедической работы. - Л.: Просвещение, 1984.
33. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. - М.: Просвещение, 1980.
34. Левина Р.Е., Никотина Н. А. Общее недоразвитие речи у детей // Основы теории и практики логопедии. - М., 1988.
35. Логопедия. Методическое наследие. В 5 книгах. Книга 4. Нарушения письменной речи: Дислексия; Дисграфия: Пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов (под ред. Волковой Л.С.). – СПб., 2003.
36. Логопедия: Методическое наследие. В 5 книгах. Книга 1. – СПб., 2003.
37. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. – М., 1991.
38. Нищева Н.В. Развивающие сказки. – СПб., 2002.
39. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. – СПб., 2001.
40. Новоторцева Н.В. Комплексный подход в коррекционной работе по предупреждению и преодолению трудностей освоения письменной речи // <http://www.dyslexia.ru>
41. Новоторцева Н.В. Учимся писать. Обучение грамоте в детском саду. – Ярославль, 1998.
42. Парамонова Л.Г. Говори и пиши правильно. – СПб., 1996.
43. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – М., 2002.
44. Пожиленко Е.А. Волшебный мир звуков и слов. – М., 2001.

45. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми /Под ред. Дубровиной И.В.- М., 1999.
46. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоления у младших школьников. – М., 1997.
47. Сикорский И.А. О развитии речи у детей // Сб. научно-литературн. статей по вопр обществен, психолог., воспит. и нервно-психическ. гигиены - Киев, 1899. - Кн. 2.
48. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. - М., 1984.
49. Ткаченко Т.А. В первый класс – без дефектов речи. – СПб., 1999.
50. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. – СПб., 1997.
51. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа. – СПб., 1998.
52. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь. Формирование и развитие связной речи. – СПб., 1998.
53. Ткаченко Т.А. Специальные символы в подготовке детей 4 лет к обучению грамоте. – М., 2000.
54. Тумакова Г.А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом. - М., 1991.
55. Филичева Т.Б., Соболева А.В. Развитие речи дошкольника. – Екатеринбург, 1996.
56. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. – М., 1999.
57. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду. – М., 1987.
58. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. - М., 1999.
59. Фомичёва М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. – Воронеж, 1997.

60. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – М., 2000.
61. Швайко Г.С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду. – М., 2000.
62. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи. - М., 1983.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1.

#### ФОРМА ПРОТОКОЛА К МЕТОДИКЕ ОЦЕНКИ АКТИВНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДОШКОЛЬНИКА

<b>№</b>	<b>Фиксируемые признаки речи</b>	<b>Частота употребления этих признаков ребенком</b>
1	Существительные	
2	Глаголы	
3	Причастия	
4	Деепричастия	
5	Прилагательные в начальной форме	
6	Прилагательное в сравнительной степени	
7	Прилагательные в превосходной степени	
8	Союзы	
9	Предлога	
10	Частицы	
11	Однородные члены предложения	
12	Сложные предложения с союзами типа «и», «а», «но», «да», «или» и др.	
13	Сложные предложения, соединенные подчинительными союзами типа: «который», «потому что», «так как» и др.	
14	Вводные конструкции, начинающиеся со слов «во-первых», «по моему мнению», «я думаю», «мне кажется» и т. п.	

Приложение 2.

**Диагностическая карта обследования  
предрасположенности к дисграфии детей старшего школьного возраста с ОНР (III уровня)**

Список детей	Уровни						
	Речевое развитие				Предрасполо женность к аграмматиче ской дисграфии	Предрасполо женность к оптической дисграфии	Состояние двигательны х функций руки, графомоторн ых навыков
	Фонемат ический анализ	Связная речь	Словарн ый запас	Общий уровень			
1. Женя Б.	низкий	средний	средний	средний	высокий	средний	средний
2. Ира Е.	средний	низкий	средний	средний	средний	средний	средний
3. Денис Ч.	низкий	средний	средний	средний	высокий	высокий	высокий
4. Есения Ф.	средний	низкий	средний	средний	высокий	средний	средний
5. Саша К.	низкий	средний	средний	средний	средний	высокий	низкий
6. Таня К.	средний	средний	низкий	средний	высокий	высокий	средний
7. Ваня К.	низкий	средний	средний	средний	высокий	высокий	средний
8. Вадим К.	средний	низкий	средний	средний	высокий	средний	низкий
9. Вова М.	средний	низкий	средний	средний	высокий	средний	низкий

10. Саша Н.	высокий	высокий	высокий	высокий	низкий	средний	средний
11. Яна П..	низкий	низкий	средний	низкий	средний	высокий	низкий
12. Вероника П.	низкий	средний	низкий	низкий	высокий	средний	низкий
13. Алена Т.	низкий	низкий	низкий	низкий	высокий	средний	низкий
14. Ира Я.	низкий	низкий	средний	низкий	высокий	высокий	средний
15. Катя Е.	низкий	низкий	низкий	низкий	высокий	высокий	низкий

**КОМПЛЕКС МЕРОПРИЯТИЙ (УПРАЖНЕНИЙ)  
В РАМКАХ КОРРЕКЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ  
ПО РАННЕМУ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ДИСТРАФИИ**

**Рисунок 1.**



*Для общего развития зрительно-моторных координаций рекомендуется проводить ежедневные занятия продолжительностью 10 - 15 минут*

**Рисунок 2.**



*Исходным в работе по развитию пространственных ориентировок является осознание детьми схемы собственного тела*

**Рисунок 3.**



*Если трудно идёт процесс освоения конфигурации букв*

**Рисунок 4.**



*Создание игровой ситуации помогает детям усвоить пространственные взаимоотношения объектов и ориентировку в окружающем пространстве*

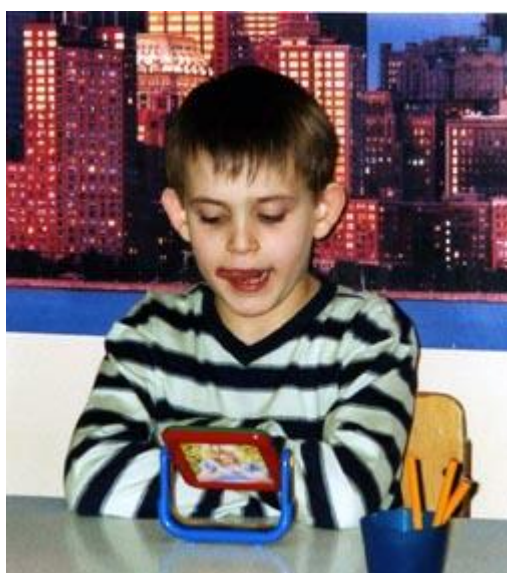


**Рисунок 5.**



*Работа по развитию ориентировки в окружающем пространстве начинается с предлогов, имеющих пространственное значение (перед, на, за)*

**Рисунок 6.**



*Для выработки полноценных движений губ, языка, челюсти полезна артикуляционная гимнастика. Выполняется артикуляционная гимнастика, сидя или стоя перед зеркалом. Темп выполнения и количество упражнений постепенно увеличивается*

**Рисунок 7.**



*Логоритмика – это комплекс двигательных упражнений, в которых принимает участие крупная и мелкая моторика. Данная ритмика способствует развитию фонематического слуха, речевого дыхания, развитию голоса, идёт работа над высотой, тембром, эмоциональностью речи*

**Рисунок 8.**



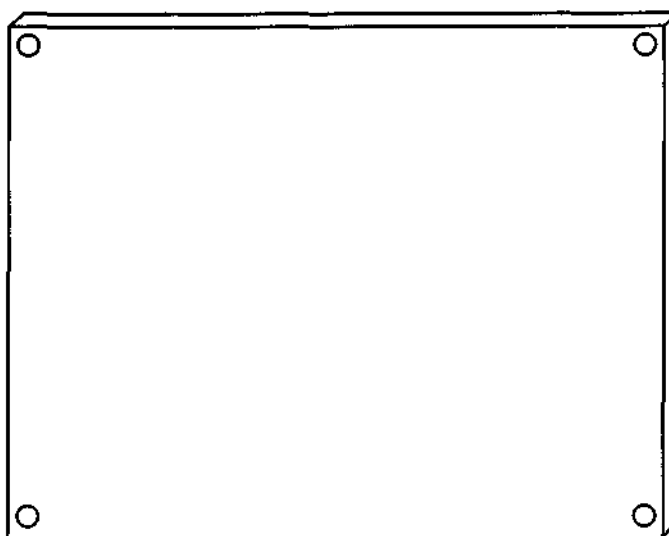
*РАБОТАЮ*

*ОТДЫХАЮ*

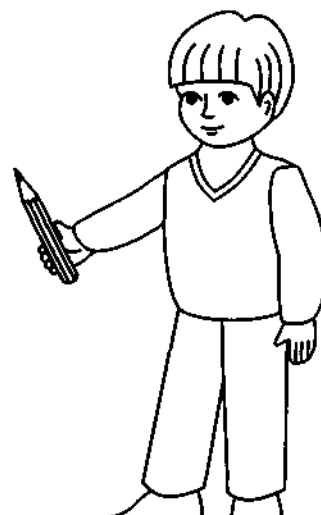
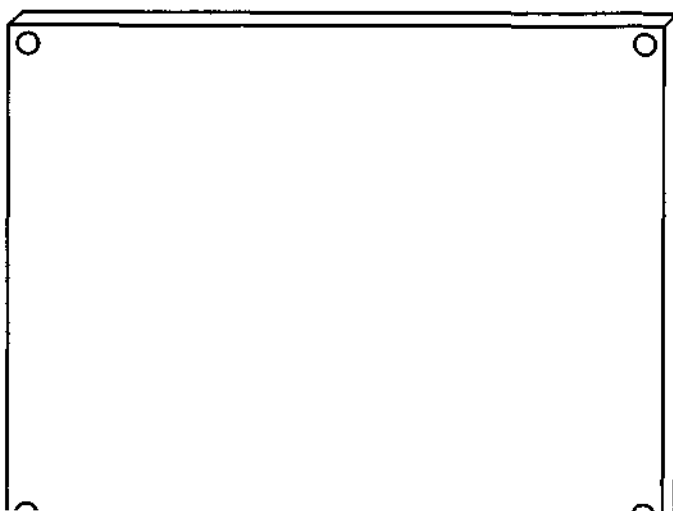
*Важно научить ребёнка понимать ощущения собственного тела во время напряжения и расслабления*

**МАТЕРИАЛ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ «ОРИЕНТИРОВКА В ПРОСТРАНСТВЕ»**

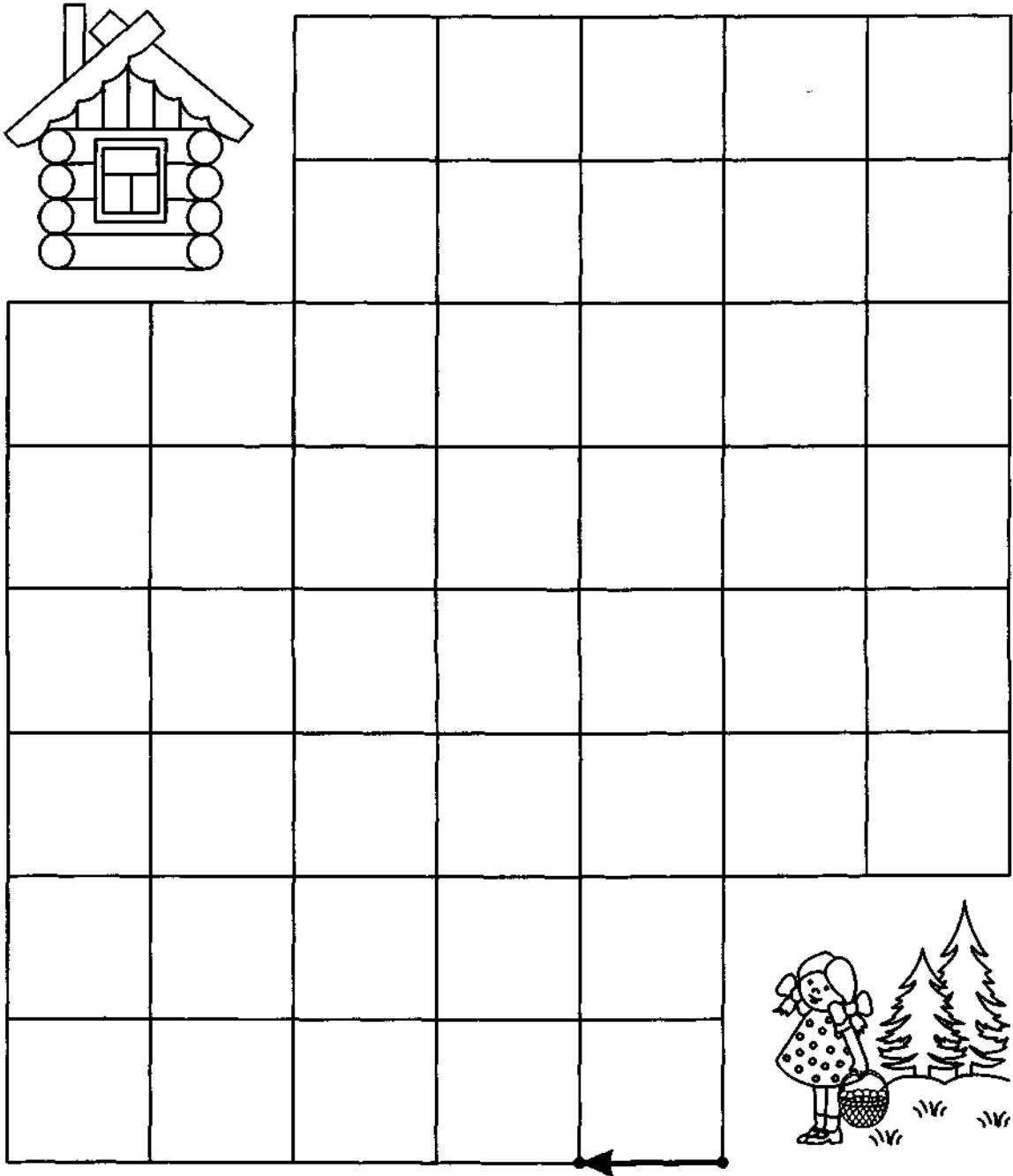
**Помоги девочке нарисовать в левом верхнем углу картинку яблоко, в левом нижнем - морковку, в правом нижнем - вишню, в правом верхнем - грушу, а в центре - апельсин.**



**Помоги мальчику нарисовать в левом нижнем углу картинку мячик, в левом верхнем - ведро, в правом нижнем - лопату, в правом верхнем - кубик, а посередине - пирамидку.**



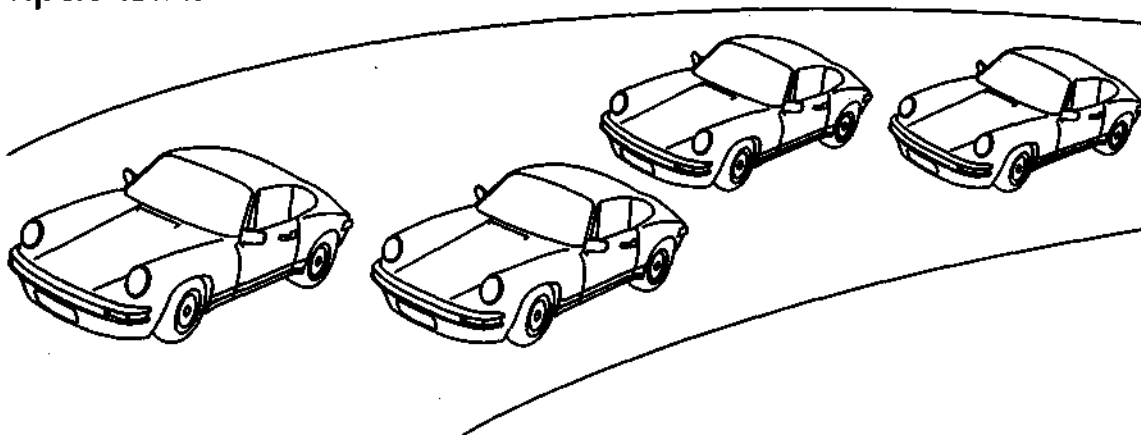
Помоги девочке добраться до домика. Нарисуй её путь, начиная от стрелки: одна клеточка вверх, две влево, две вверх, одна вправо, одна вниз, одна вправо, две вверх, одна вправо, две вверх, одна влево, одна вниз, две влево, одна вверх.



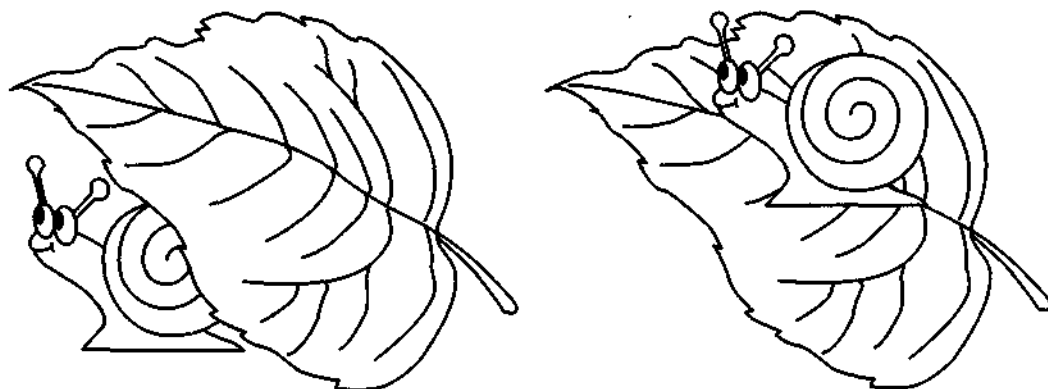
Рассмотри картинку. Что нарисовано перед домиком, что за домиком, что около него? Раскрась картинку.



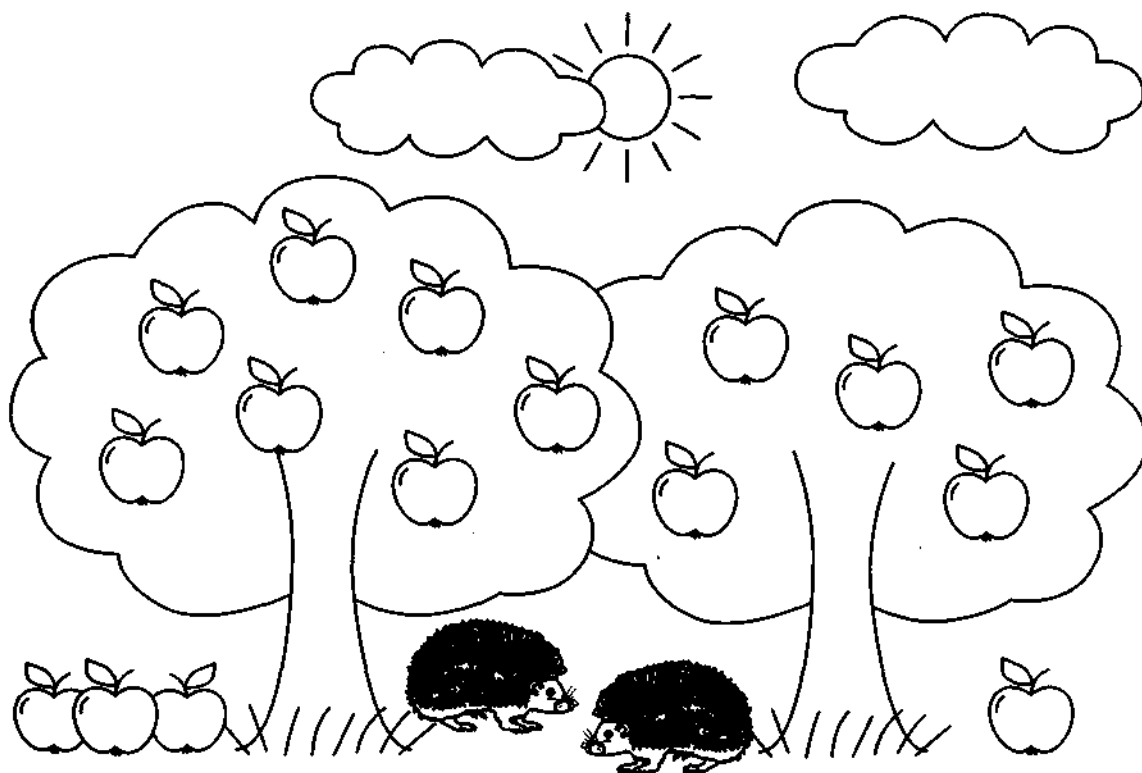
Раскрась машинки: первую - зелёным, последнюю - синим, после зелёной - жёлтым, перед синей - красным.



Раскрась улитку на листочке в коричневый цвет, под листочком - в жёлтый.



Раскрась яблоки на яблоне слева в зелёный цвет, на яблоне справа - в жёлтый, под яблонями - в красный. Покажи ёжика, который идёт налево, и ёжика, который идёт направо.



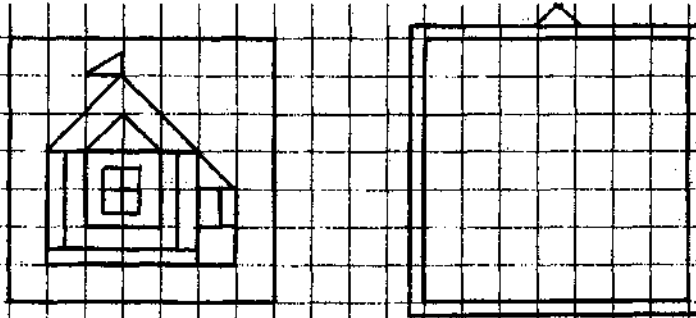
1. Соедини точки по образцу.



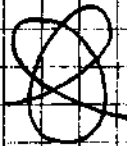
2. Найди закономерность и продолжи линию.



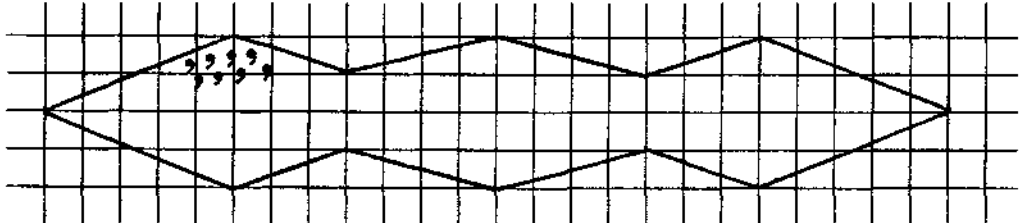
3. Повтори рисунок.



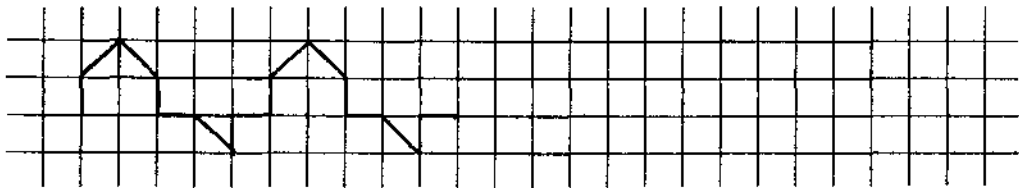
4. Покажи, на какой верёвке можно затянуть узелок.



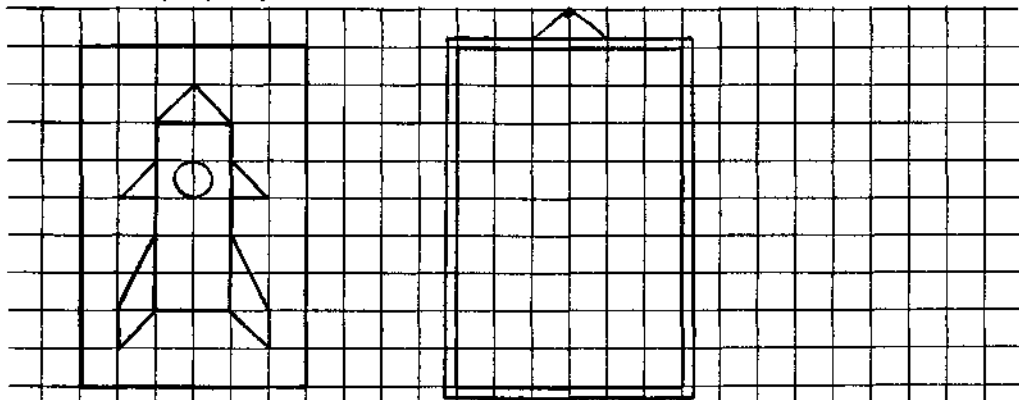
1. Поставь как можно больше запятых в этой фигуре.



2. Найди закономерность и продолжи линию.



3. Повтори рисунок.



4. Нарисуй вокруг маленького круга как можно больше постепенно увеличивающихся.



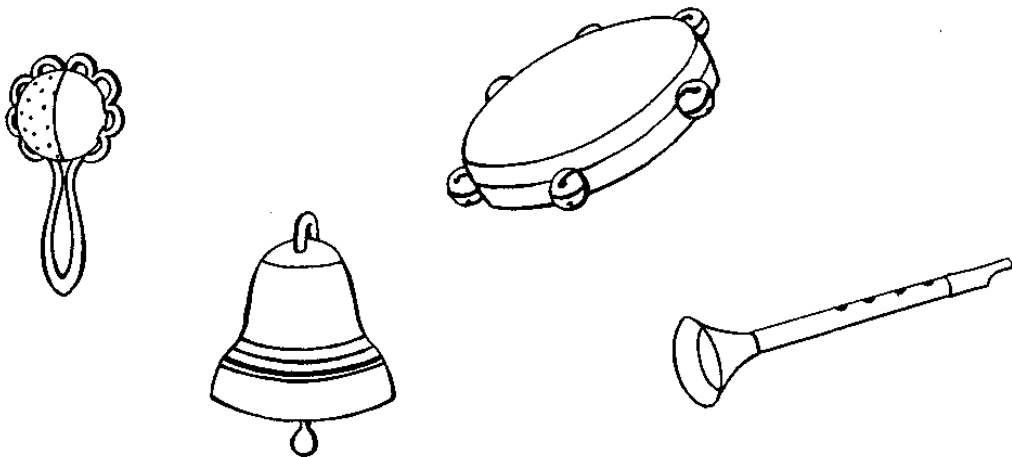
5. Заверши штриховку треугольников и вырежь их.





## МАТЕРИАЛ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ

На столе перед ребенком находятся несколько звучащих игрушек: бубен, губная гармошка, колокольчик, погремушка и т. п. Взрослый предлагает ребенку послушать и запомнить звучание каждого предмета. Затем малышу нужно только на слух, без зрительной опоры (или ребенок отворачивается, или игрушки закрываются ширмой) определить, что звучит. Название каждого звучащего предмета проговаривается. Количество игрушек увеличивается постепенно, с трех до пяти. Упражнение проводится до достижения стойкого различения громких и контрастных звуков.



Перед ребенком выставляются 4–5 предметов (например: металлическая коробка, стеклянная банка, пластмассовый стаканчик, деревянная шкатулка и т.п.), при постукивании о которые можно услышать разные звуки. С помощью карандаша взрослый вызывает звучание каждого предмета, воспроизводит его многократно, пока ребенок не уловит характер звука. Начинается упражнение с двух контрастных звучаний при зрительной опоре: о металл и дерево, позже добавляются 3-й и 4-й варианты звучания. Затем только на слух (ребенок отворачивается) предлагается определить, что звучит. Упражнение проводится до достижения стойкой дифференциации звучаний.

Взрослый произносит один и тот же звук с изменением его характера, тембра и эмоциональной окраски, а затем просит ребенка воспроизвести образец.



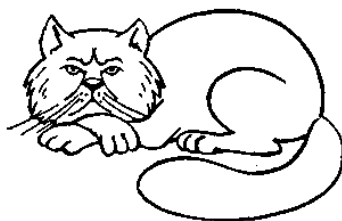
- А** — плачет, кричит девочка
- А** — показывают горло врачу
- А** — поет певица
- А** — качаем малыша
- А** — девочка укололась иголкой

- О** — удивилась мама
- О** — стонет бабушка
- О** — поет певица
- О** — потягивается папа
- О** — кричит охотник в лесу

- У** — гудит пароход
- У** — звучит дудочка
- У** — плачет мальчик

Упражнение направлено на изменение звукокомплекса по высоте и силе. Взрослый предлагает ребенку сказать, например, **МЯУ**: громко (кот рядом и просит есть); тихо (кот за дверью); высоким голосом (маленький котенок); низким голосом (старый кот). Аналогично нужно изменить звуковые параметры при воспроизведении следующих звукоподражаний:

**И-ГО-ГО, МУ, ГАВ, КВА, БЕ, КУ-КУ** и т. п.



**ПЛАНЫ-КОНСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ  
ПО ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЮ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ГРУППЕ**

**ТЕМА 1. АВТОМАТИЗАЦИЯ ЗВУКА Л С СЛОГАХ, СЛОВАХ,  
ПРЕДЛОЖЕНИЯХ**

**Цель занятия:**

1. Правильное произношение звука «Л» в словах, в предложениях.
2. Развитие фонематического слуха, звукового анализа и синтеза
3. Развитие мелкой моторики
4. Развитие психических процессов

**Оборудование:** Предметные картинки, индивидуальные карточки, буквы, схемы. предложений, ребусы, раскрашенные косточки.

**Ход занятия:**

**1. Организационный момент.**

Пальчиковая гимнастика. Упражнения: «Ладошки», «Колокольчик».

**2. Артикуляционная гимнастика для звука «Л».**

Упражнения для губ:

1. «Трубочка»
2. «Улыбочка»
3. «Трубочка» - «Улыбочка»
4. «Калачик»

Упражнения для языка

1. «Лопата»
2. «Горка»  
«Качели»
3. «Катушка»

4. «Грибок»
5. «Вкусное варенье»  
«Грибок»
6. «Лошадка скачет»
7. «Индюки»
8. «Солдатик»

### 3. Деятельность логопеда.

### Деятельность детей

Вопрос: Как гудит самолет?

Л-Л-Л.

Вопрос: Скажите какой звуковичок пришел к нам на занятие? (Фигурка звуковичка в синем платье с колокольчиком) звонкий).

Согласный, звонкий  
(Дети объясняют почему согласный,

Вопрос: «В каком положение находятся губы, зубы, язык, когда мы произносим звук «Л»?»

Губы - вытянуты в «улыбочку»,  
кончик языка поднят к небу  
(верхнему переднему)

### 4. Автоматизация звука «Л» в слогах.

Вопрос: Как звенит колокольчик?

«ЛА-ЛА-ЛА»

(Дети одновременно показывают из пальчиков колокольчик)

Задание:

произнести столько раз слог ЛО, сколько раз я хлопну в ладоши (3 хлопка)

ЛО-ЛО-ЛО

произнести столько раз слог ЛЫ.

сколько косточек на столе (4 косточки)

ЛЫ-ЛЫ-ЛЫ -Л Ы1

Игра «запоминайка»

Повторить слоги:

ЛА-ЛО-ЛУ-ЛЫ

АЛ-ОЛ-УЛ-ЫЛ

ПЛА-ПЛО-ПЛУ-ПЛЫ

Дети повторяют

### 5. Автоматизация звука «Л» в словах

Игра – «загадка»

Сама не ем.

людей кормлю

ЛОЖКА

Под крышей четыре ножки,

а на крыше суп да ложки

СТОЛ

Рано утром по дороге мчатся ноги,

два большие колеса,

у загадки есть ответ это мой ...

ВЕЛОСИПЕД

Дети получают картинки - отгадки и отбирают картинки, в названии которых

звук «Л» - в начале слова,

звук «Л» - в середине слова,

звук «Л» - в конце слова.

### 6. Физ. Минутка (Игра в мяч)

Дети сами придумывают слова, в названии которых есть звук «Л»,

с указанием позиции звука в слове.

### 7. Повторяем:

Звуки мы слышим, произносим, а буквы пишем, видим, читаем

Вопрос: Мы произносим звук «Л», а какой

буквой обозначен на письме звук «Л»?

Буквой «Л».

Задание: Выложить из косточек букву «Л».

Дети выкладывают букву «Л»

### 8. Задание: «Зашифрованное слово»

Отгадайте слово по первым звукам в названии каждого из предметов. Собери по буквам. Прочитай.

Карточка № 1. С изображением фартука, ложки, апельсина, гриба. -  
получилось слово флаг.

Карточка № 2

Задание: Придумайте предложение по схеме: Дети получают карточки-схемы предложений

/ \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ .

Подсчитывают количество слов в предложении

### 9. Задание: разгадайте ребусы

100л



лас.

### 10. Итог занятия.

Дети повторяют чистоговорки.

**ФРОНТАЛЬНОЕ ЗАНЯТИЕ**  
**ПО ОБУЧЕНИЮ ЭЛЕМЕНТАМ ГРАМОТЫ**  
**ТЕМА 2. ЗВУК И БУКВА Я**

**Цель занятия:**

1. Развитие фонематического слуха, звукового анализа и синтеза.
2. Знакомство с буквой
3. Развитие зрительно-моторной координации, мелкой моторики.
4. Чтение, печатание
5. Развитие психических процессов.

**Оборудование:** Индивидуальные карточки, магнитная азбука, тетради, предметные картинки, ручки, карандаши

**Ход занятия:**

**1. Организационный момент:**

Сядет тот, кто найдет бабочку, скажет, где нашел, и прочитает слово на крыльях бабочки.

Пальчиковая гимнастики «Кулачок-ладошка»

**2. Введение в новую тему.**

Загадки:

Круглое, румяное.

Я расту на ветке.

Любит меня взрослые

и маленькие детки.

(Яблоко).

Могут и разбиться.

Могут и свариться.

Если хочешь в птичек

Могут превратиться.

(Яйца)

Бегают среди камней,



Не угонишься за ней,  
схватись за хвост,  
Но. ах, Удрала, а хвост в руках.

(Ящерица)

### Деятельность логопеда

Вопрос: Какой звук повторяется в словах -  
отгадках?

Сегодня к нам на занятие пришел звук - ЙА.  
Он волшебный, состоит из двух звуков Й и А

### Деятельность детей

Звук ЙА

Дети произносят вслух звук  
и характеризуют: звук ЙА -  
гласный, т.к. поется, тянется.

### 3. Знакомство с буквой.

Повторяем: звуки слышим, произносим, буквы пишем, читаем.

Двойной звук - ЙА. - На письме обозначен буквой Я.

Демонстрация буквы Я.

Дети пальчиками в воздухе печатают букву Я.

Задание: На доске картинка яблок со  
слогами ПА, ПЯ, МА, МЯ, ТА, ТЯ

Дети собирают пары яблок МА-МЯ  
ТА-ТЯ

Соединить пары яблок по образцу ПА-ПЯ

Вопрос: Как влияет буква Я напереди  
стоящую согласную букву?

Согласная буква становится мягкой.

### 4. Задание:

Разгадай слово по первым буквам  
(на панно: карточка) с изображением  
яблока, книги, огурца, рыбы. Ъ.

Дети собирают из букв  
магнитной азбуки слово Якорь.

Вопрос - Что такое якорь? Сколько в  
слове гласных? Сколько в слове слогов?

В слове ЯКОРЬ, два гласных,  
значит два слога.

Повторяем: Сколько в слове гласных столько и слогов.

### **5. Физ.минутка «Чудесный мешочек»**

Дети отгадывают буквы с закрытыми глазами, на ощупь.

### **6. Графический диктант.**

Две клетки наискосок вниз-влево, две клетки - влево, одна клетка наискосок вправо, пять клеток вправо, одна клетка наискосок вверх - вправо, две клетки влево, две клетки наискосок влево - вверх.

Вопрос: Какая фигура получилась? - Кораблик.

назовите как называется маленький кораблик,

в названии которого есть звук «ЙА» - Яхта

Задание: Начертить над фигурой - квадрат, под фигурой - круг, справа от фигуры - треугольник, слева от фигуры - прямоугольник.

### **7. На доске предложения:**

У утки утята.

У гуся...

У кошки...

- Задание:
1. Прочитайте
  2. Закончите предложение по образцу
  3. Записать в тетрадь и составить схему предложения

### **8. Развитие психических процессов: отгадывания ребусов**



## **9. Итог занятия:**

С каким волшебным звуком мы  
познакомились?

«Й А»

Почему он волшебный?

Состоит из двух звуков.

Какой он?

Гласный.

Какой буквой обозначен на письме?

Буквой Я.

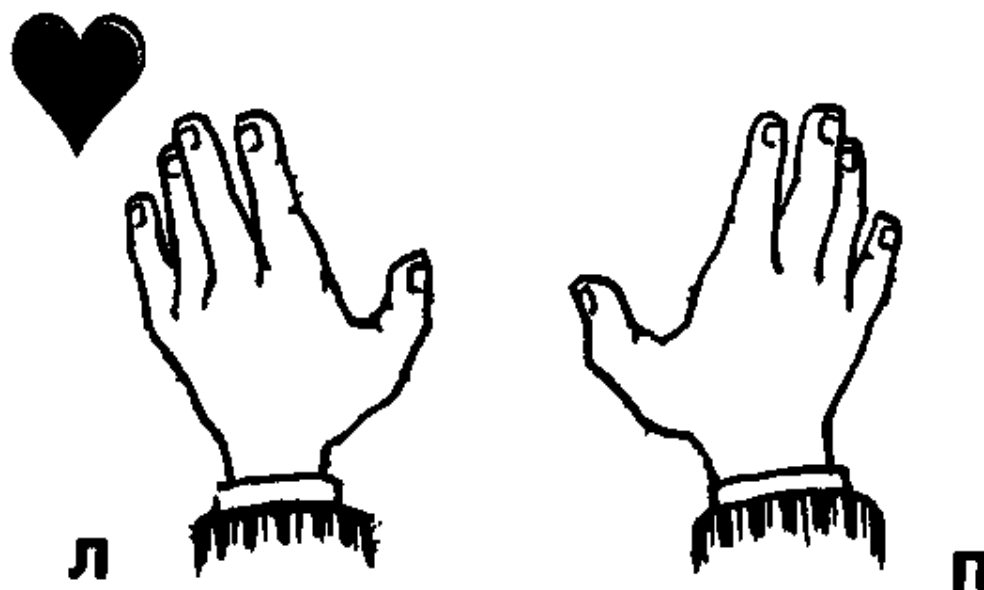
**УПРАЖНЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ  
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ, ПРОВЕРКА И УТОЧНЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ  
ДЕТЕЙ О СХЕМЕ ТЕЛА**

Поднять свою «главную» руку, назвать ее (правая).

Поднять другую руку, назвать ее (левая).

У некоторых детей (левшей) ответы будут обратные. Доброжелательно рассмотреть такие случаи и отметить, что названия рук при этом остаются общепринятыми, что и следует запомнить.

**Закрепить различение и называние рук с помощью схемы**  
подойти, приложить кисть, определить руку:



**Соотнести части тела с правой рукой, назвать их (правая щека, нога).**

Соотнести с левой рукой части тела, назвать их (левое колено...).

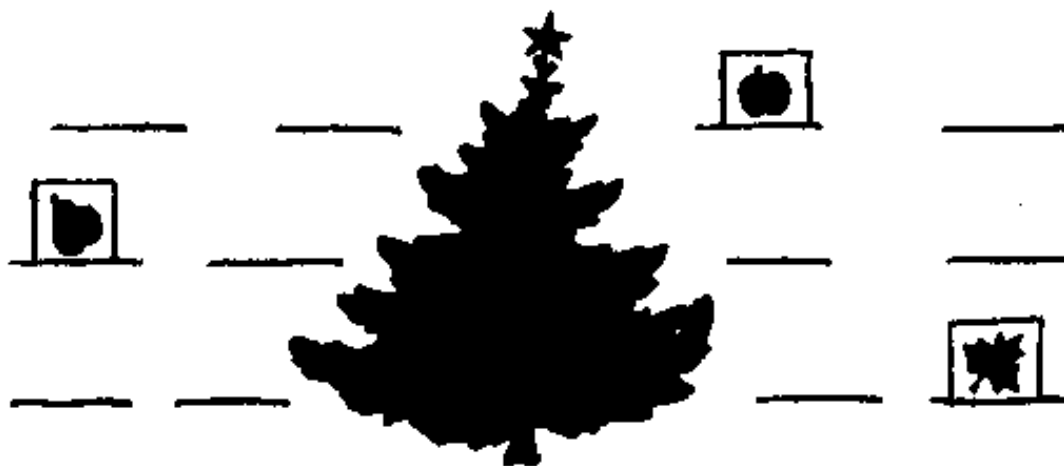
По инструкции логопеда показать, например, правую бровь, левый локоть. Детей следует упражнять до появления уверенной ориентировки их в схеме собственного тела.

### **Определение направлений в пространстве**

вытянуть в сторону правую руку. Перечислить предметы, находящиеся с этой стороны, т.е. справа; аналогично — слева; повернуть голову влево, вправо; наклонить голову к правому плечу; к левому плечу, т.е. вправо, влево.

### **На демонстрационном полотне с прорезями для картинок**

расположить по инструкции соответствующие картинки слева и справа от елки



### Определить место соседа

по отношению к себе, соотнеся это с соответствующей своей рукой («Петя справа от меня»). Определить свое место по отношению к соседу, ориентируясь на соответствующую руку соседа («Я сижу слева от Пети»)



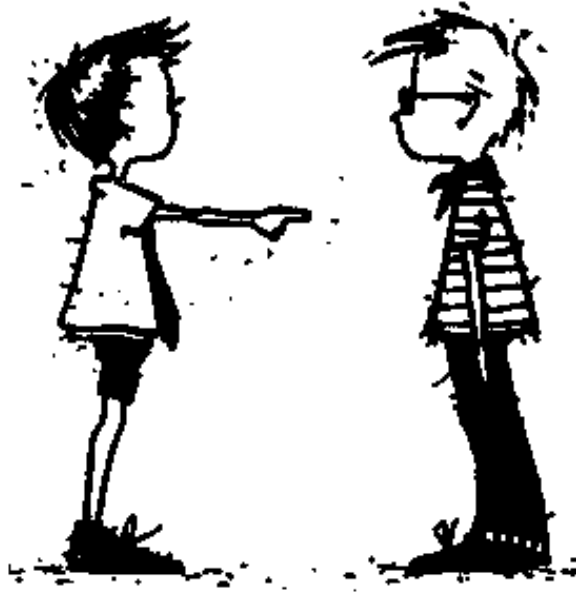
### Не опуская поднятой руки,

ученик поворачивается лицом к товарищам. Дети, сопоставив положение его поднятой руки со своей, делают вывод о противоположном расположении правых и левых частей тела у лиц, стоящих друг против друга. (Все, желающие убедиться в этом, поочередно проделывают это задание.)



**Стоя попарно лицом друг к другу,**

по команде логопеда один из каждой пары определяет сначала у себя, а затем у товарища правую руку, левое плечо и т.д. Второй ученик при необходимости должен исправить ошибку



**Последовательность цифрового ряда на примере чисел первого десятка:**

**123456789**

- а) Назовите первое число слева; первое число справа. Какое из них больше? В каком направлении возрастают числа в ряду? (Слева направо).
- б) Прочитайте ряд в обратном порядке (т.е. справа налево). Как изменится величина чисел в этом направлении? (Уменьшается).

**МАТЕРИАЛ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ ЗНАНИЙ И  
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ**

Сколько лет этим людям? Соедини картинки с подходящими надписями.

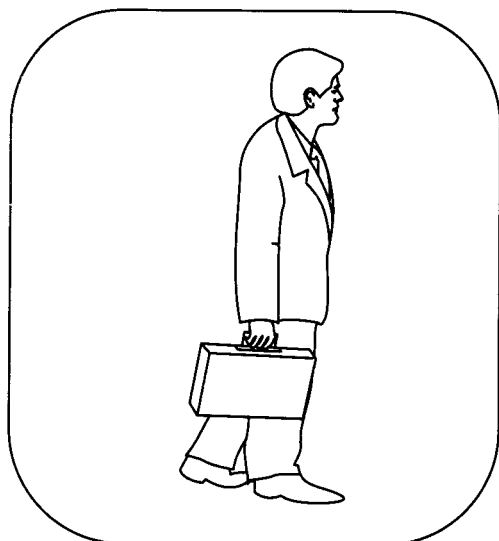


7 лет

1 год

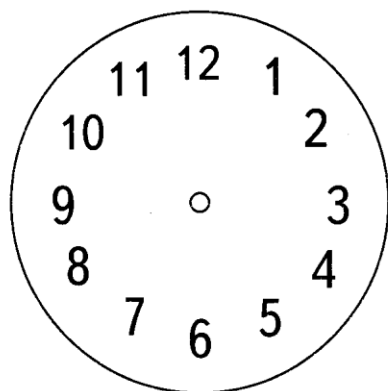
70 лет

30 лет

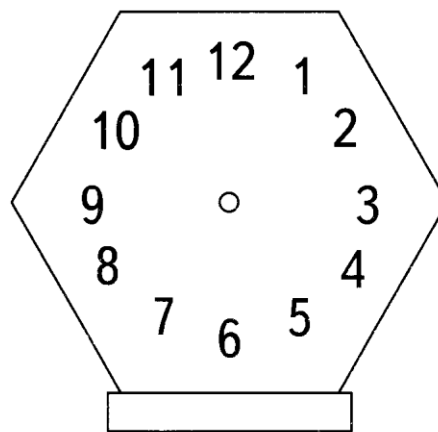




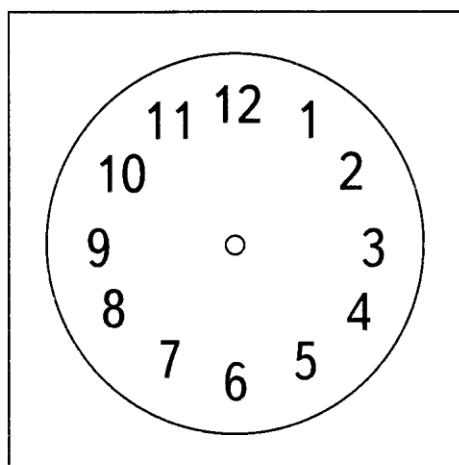
Какое время должны показывать часы?  
Дорисуй стрелки.



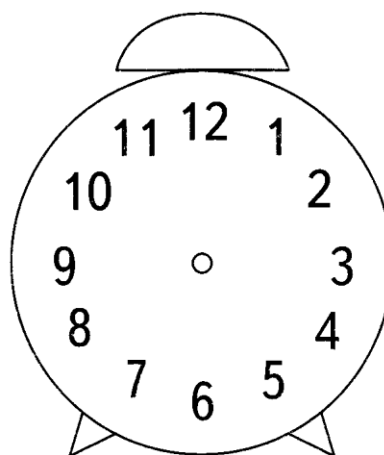
8 часов



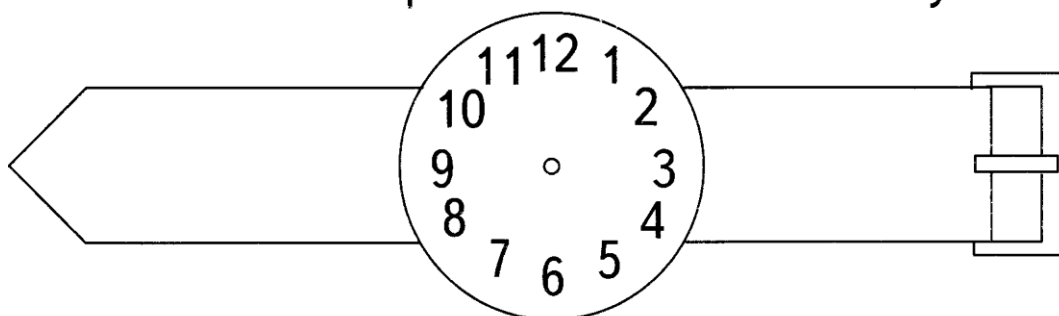
4 часа



половина четвёртого

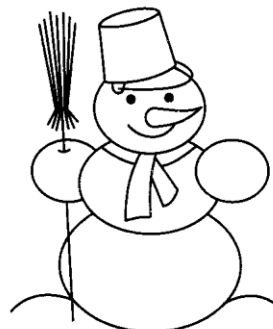
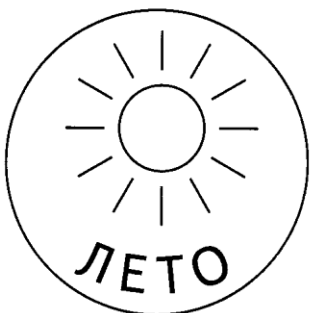
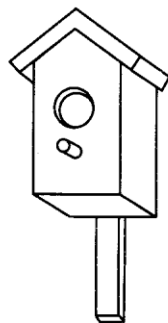


7 часов 15 минут

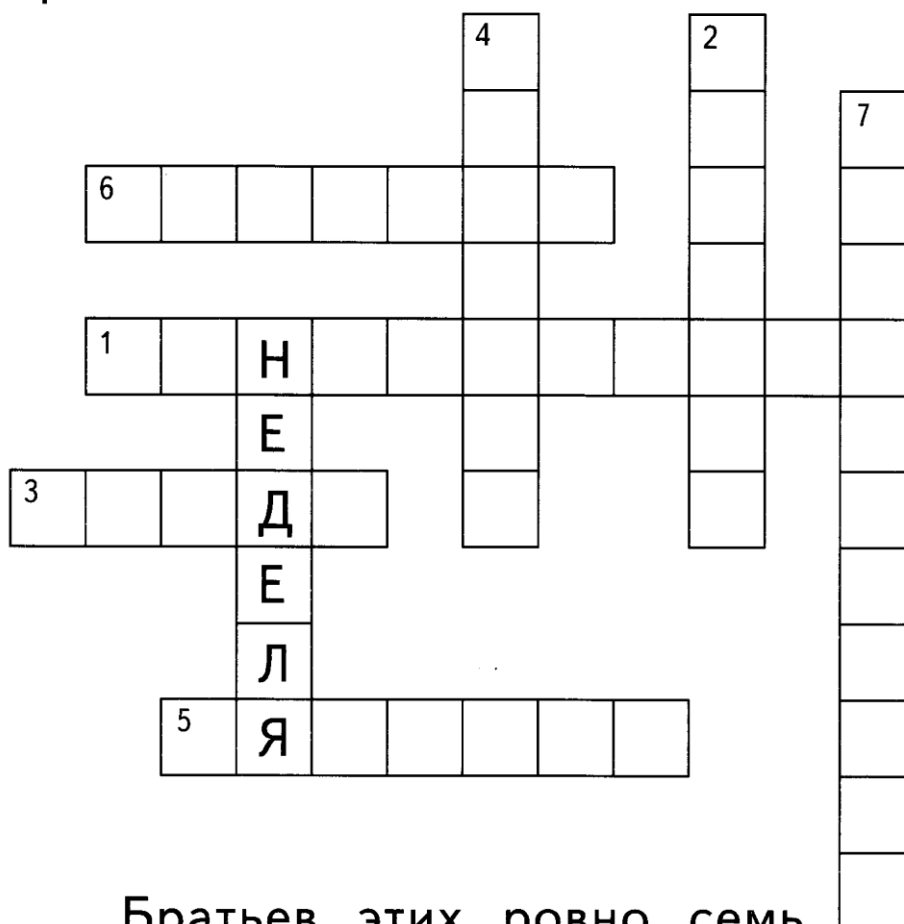


6 часов

Какие картинки подходят к каждому из времён года? Соедини линиями.



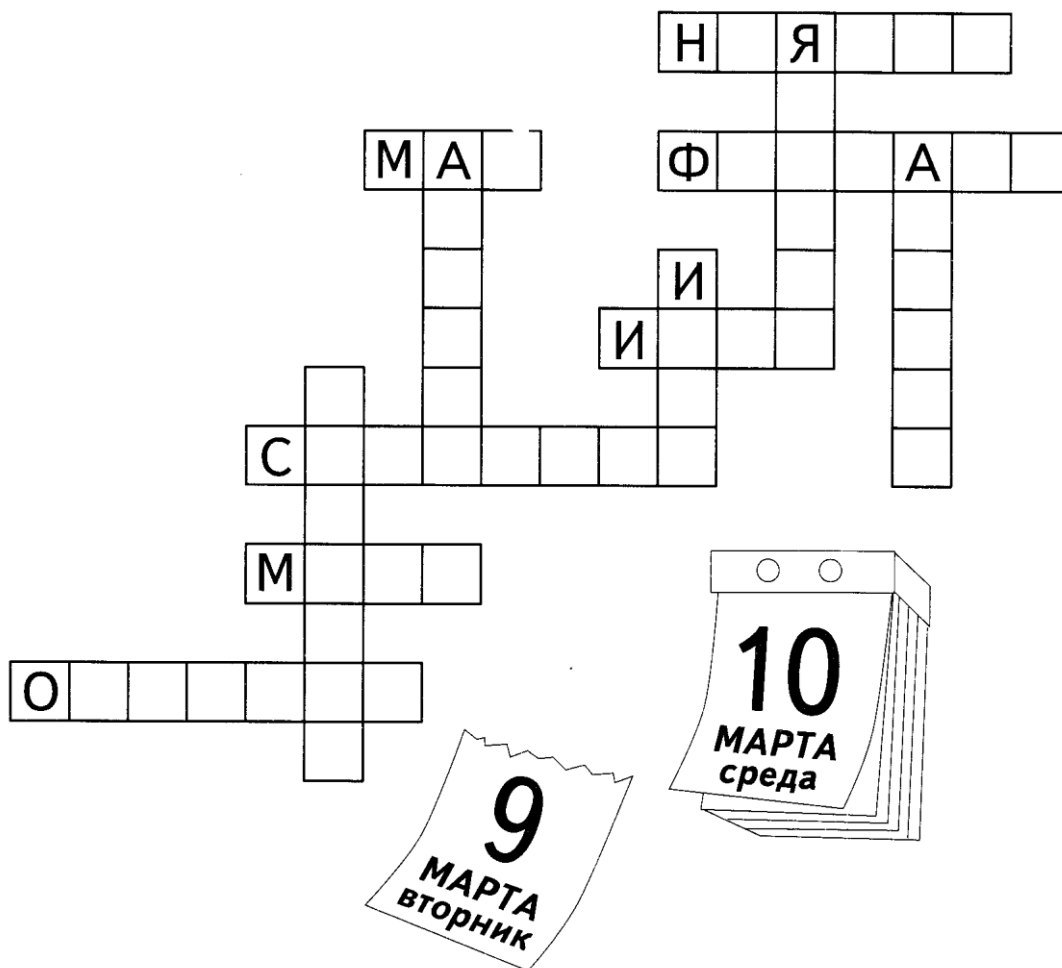
Впиши в кроссворд названия дней недели по порядку. Прочитай загадку. О чём в ней говорится?



Братьев этих ровно семь  
 Вам они известны всем.  
 Каждую неделю кругом  
 Ходят братья друг за другом.  
 Попрощается последний -  
 Появляется передний.

(иҗәтән инҗ)

Впиши в кроссворд названия месяцев года.  
Назови их по порядку.



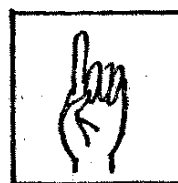
Двенадцать братьев  
Друг за другом бродят,  
Друг друга не обходят.

(Месяцы)

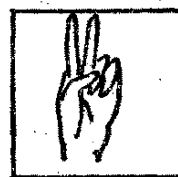
Инсценировка стихотворений руками

«Пять малышей»

Один малыш качается в саду,



Два малыша купаются в пруду,



Три малыша ползут к дверям в квартире,



А в эту дверь стучат еще четыре.





С пятью другими тоже все в порядке:



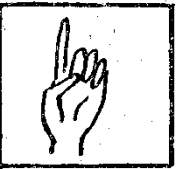
Им весело, они играют в прятки.



Где притаились, ясно и ежу,



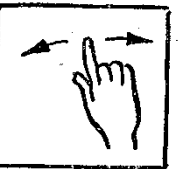
Но я глаза зажмурил и вожу:



«Один, два, три...»



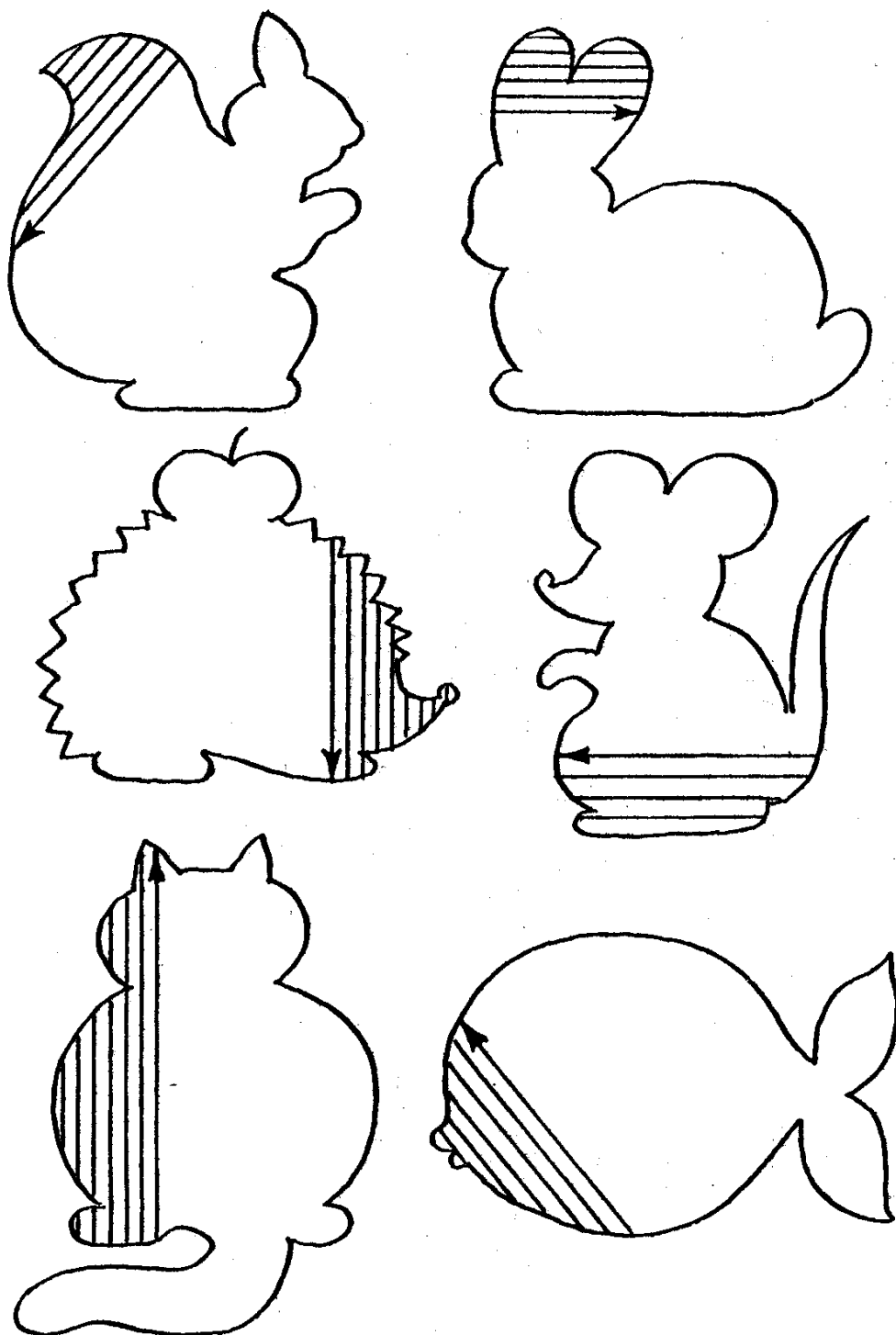
Два, три, четыре, пять...



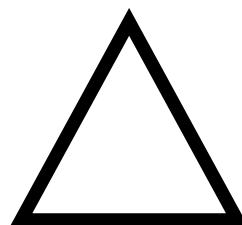
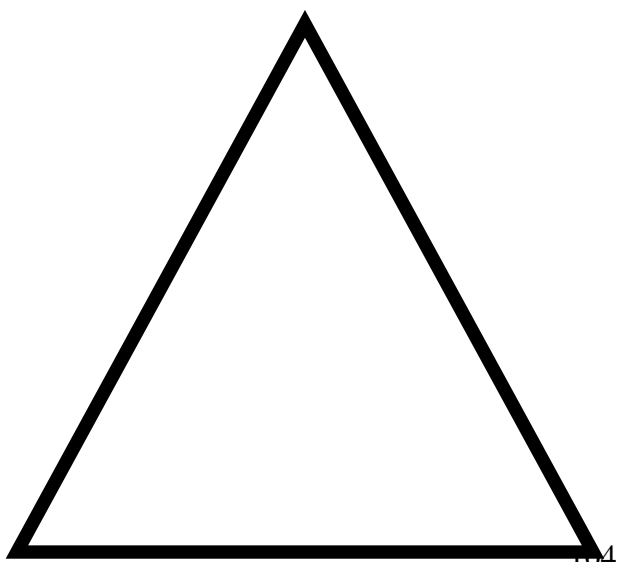
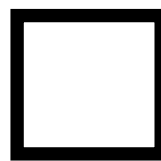
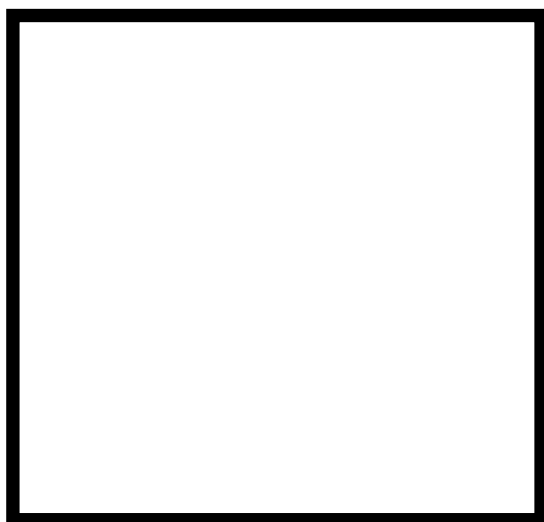
Ну, берегитесь: я иду искать!»

**ЗАДАНИЯ НА ШТРИХОВКУ**

**Задание. Заштрихуй фигурки, не выходя за контуры**



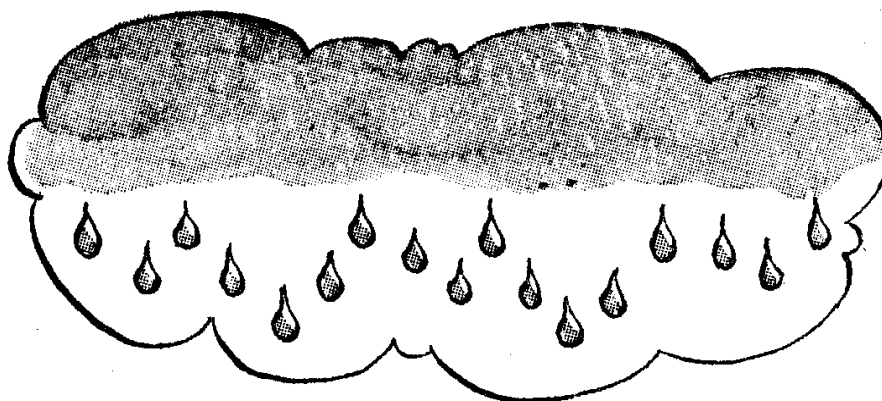
**Задание. Нарисуй внутри большой фигуры постепенно уменьшающиеся фигуры, а вокруг маленькой фигуры – постепенно увеличивающиеся фигуры, касаться стенок предыдущей фигуры нельзя. чем больше получится фигур, тем лучше**



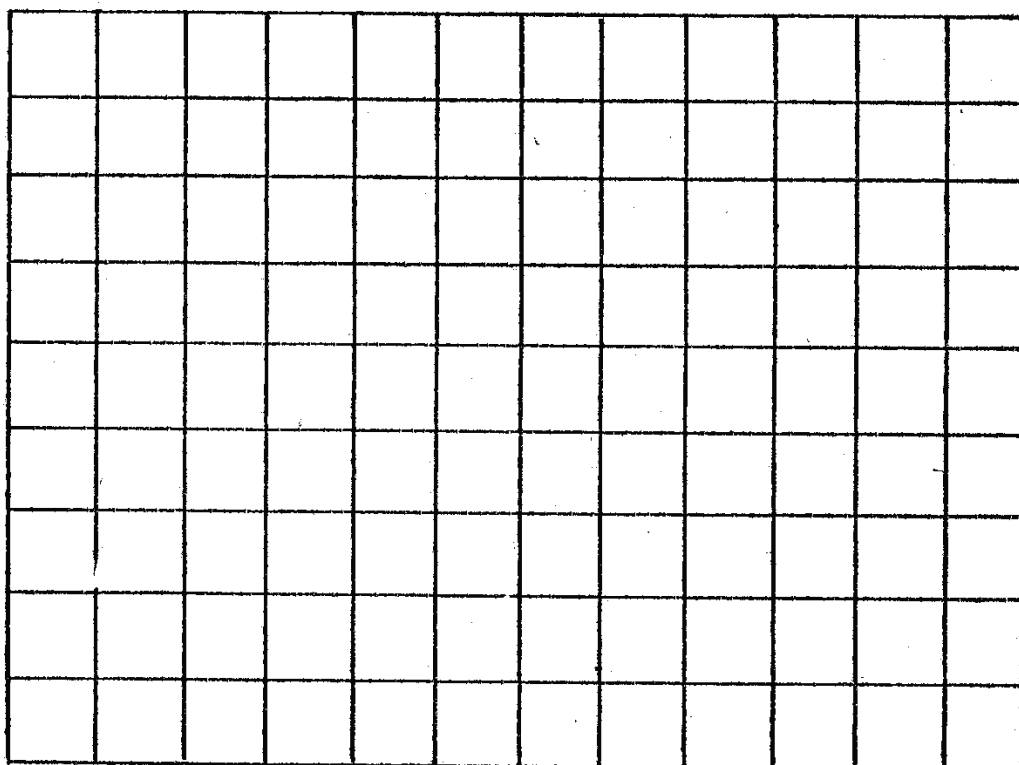
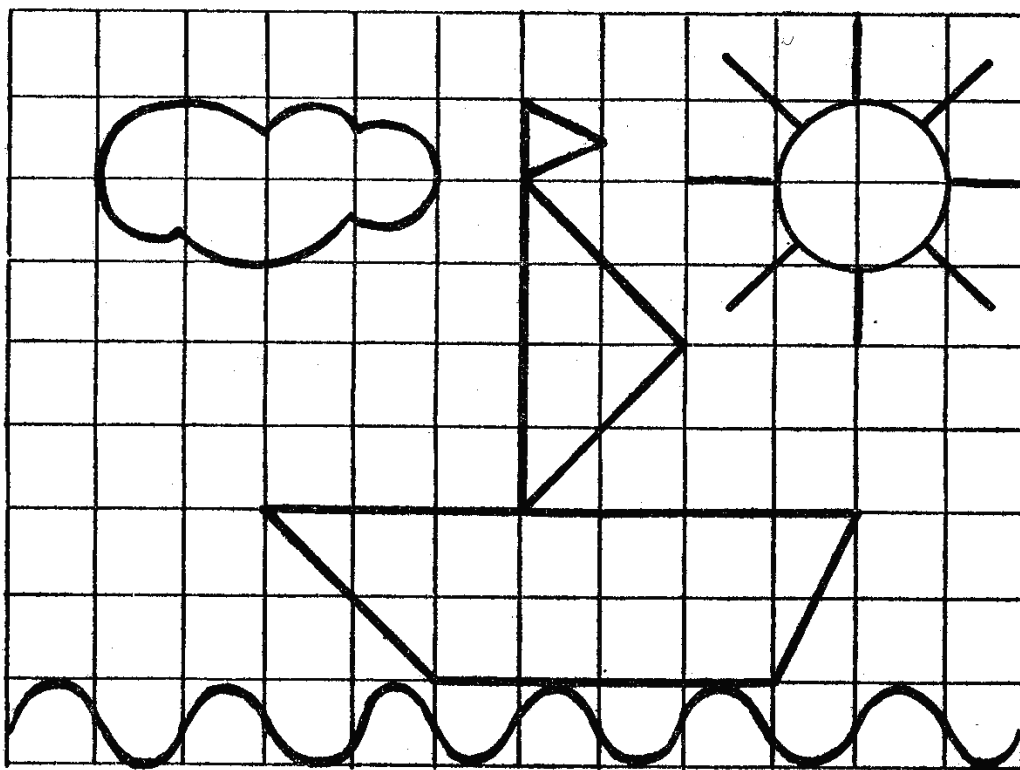


«ДОЖДИК»

**Задание. Проведи прямые линии так,  
чтобы каждая капелька попала в лужу**



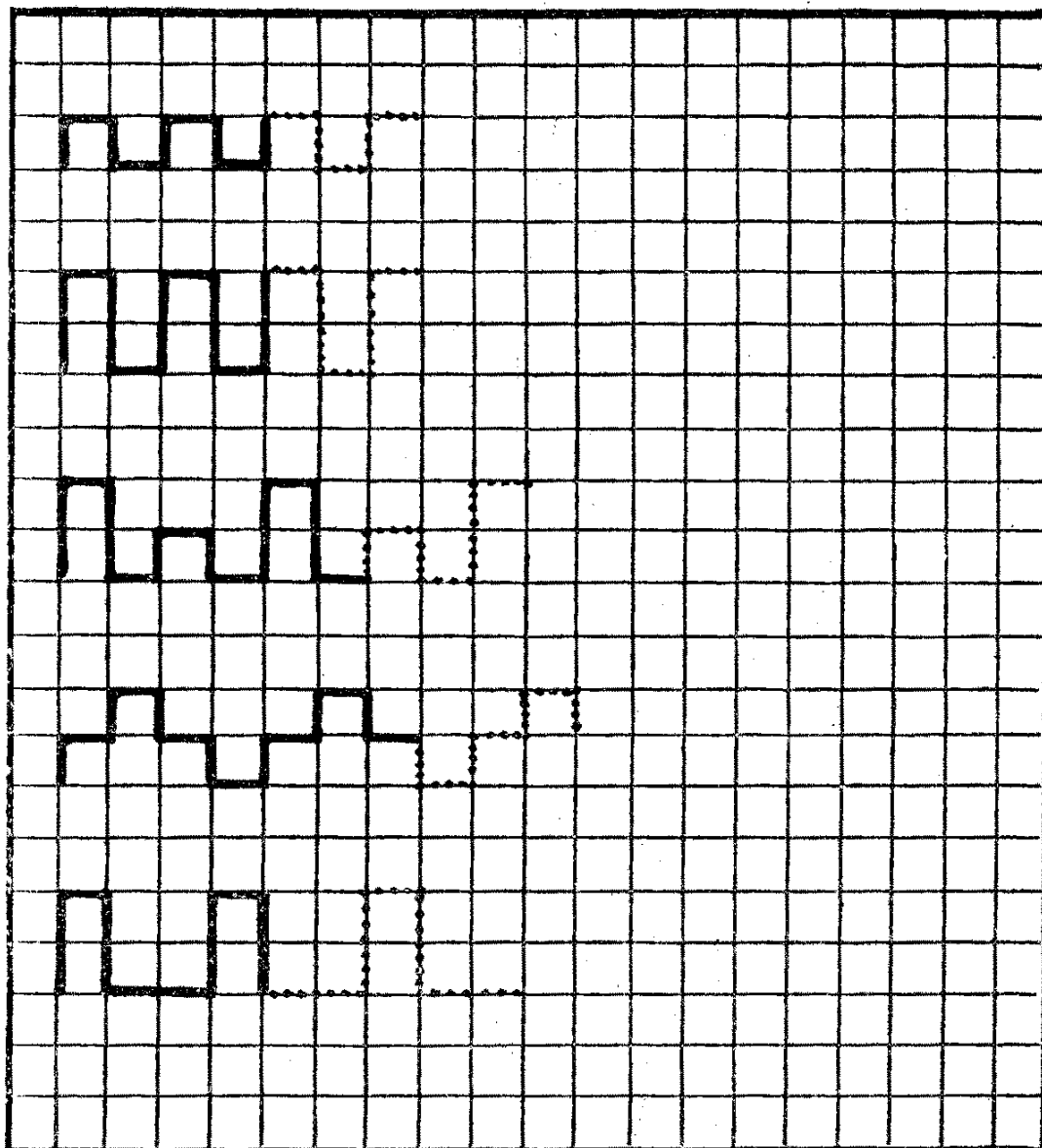
Задание. Нарисуй такую же картинку (по клеточкам)



## ГРАФИЧЕСКИЙ ДИКТАНТ

**Задание.** Слушай внимательно и проводи линии под диктовку  
**Например:** «Одна клеточка вверх, одна клеточка направо и т.д.»

**Узоры могут быть различными**



**Коррекционно-логопедическая работа I периода обучения  
(сентябрь, октябрь, ноябрь)**

Направление работы	Содержание работы	К-во часов по уровням риска возникновения дисграфии низкий/средний/ высокий
Общие речевые навыки	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Выработка чёткого, координированного движения органов речевого аппарата.</li> <li>2. Обучение детей короткому и бесшумному вдоху (не поднимая плечи), спокойному и плавному выдоху (не надувая щёки).</li> <li>3. Работа по формированию диафрагмального дыхания.</li> <li>4. Работа над мягкой атакой голоса. Выработка у детей умения пользоваться громким и тихим голосом.</li> </ol>	1/2/3
Звукопроизношение	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Разработка речевого аппарата, подготовка к постановке звуков (проведение общей и специальной артикуляционной гимнастики).</li> <li>2. Уточнение произношения гласных звуков и наиболее лёгких согласных звуков [М]-[М'], [Б]-[Б'], [Д]-[Д'], [Н]-[Н'], [В]-[В'], [Г]-[Г'], [П]-[П'], [Т]-[Т'], [Ф]-[Ф'], [К]-[К'], [Х]-[Х'].</li> <li>3. Постановка и первоначальное закрепление неправильно произносимых и отсутствующих в произношении детей звуков (индивидуальная работа).</li> </ol>	1/2/3
Слоговая структура слова	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Работа над односложными словами со стечением согласных в начале и в конце слова (мост).</li> <li>2. Работа над двухсложными словами без стечения согласных (муха, домик).</li> <li>3. Работа над трёхсложными словами без стечения согласных (малина, василёк).</li> </ol>	2/3/3

<b>Языковой анализ и синтез</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Развитие слухового внимания на материале неречевых звуков (звучащие игрушки, хлопки).</li> <li>2. Знакомство с гласными звуками: [А], [О], [У], [И], [Ы].</li> <li>3. Анализ и синтез звукосочетаний из 2 – 3 гласных звуков (<i>ау, уа, оуэ и др.</i>).</li> <li>4. Выделение гласного в начале слова (<i>Аня</i>), в конце слова (<i>пила</i>), в середине односложных слов (<i>шар, бык, стол</i> и т. п.).</li> <li>5. Подбор слов на заданные звуки.</li> <li>6. Знакомство с согласными звуками: [М]-[М’], [Б]-[Б’], [Д]-[Д’], [Н]-[Н’], [П]-[П’], [Т]-[Т’], [К]-[К’], [Х]-[Х’], [С]-[С’], [З]-[З’].</li> <li>7. Выделение изученных согласных звуков из слова (начало, конец, середина).</li> <li>8. Знакомство с понятиями «гласный звук» и «согласный звук», «звук» и «буква», «твёрдый согласный звук» и «мягкий согласный звук», «звонкий» и «глухой».</li> <li>9. Анализ обратных и прямых слогов с изученными звуками (<i>ом, мо</i> и т. п.).</li> <li>10. Полный звуковой анализ и синтез трёхзвуковых слов с изученными звуками (<i>ива, мак</i> и т. п.)</li> <li>11. Знакомство с буквами: А, О, У, Э, И, Ы, М, Б, Д, Н, П, Т, К, Х.</li> <li>12. Выкладывание из букв, чтение прямых и обратных слогов с изученными буквами.</li> </ol>	2/3/4
-------------------------------------	--	-------

<b>Грамматический строй речи</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Отработка падежных окончаний имён существительных единственного числа.</li> <li>2. Преобразование существительных в именительном падеже единственного числа в множественное число.</li> <li>3. Согласование глаголов с существительными единственного и множественного числа.</li> <li>4. Согласование существительных с прилагательными в роде, числе, падеже.</li> <li>5. Согласование существительных с притяжательными местоимениями: <i>мой, моя, моё, мои</i>.</li> <li>6. Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами по теме «Овощи, фрукты» и т. п.</li> <li>7. Согласование числительных <i>два</i> и <i>пять</i> с существительными.</li> </ol>	2/3/4
<b>Лексика</b>	<p>Расширение и уточнение словаря по темам:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Хлеб», «Осень» (деревья), «Осень» (грибы, ягоды), «Овощи».</li> <li>2. «Фрукты», «Птицы и насекомые осенью», «Дикие животные осенью», «Поздняя осень».</li> <li>3. «Наше тело, лицо», «Одежда, обувь», «Семья», «Игрушки».</li> </ol>	1/1/2
<b>Связная речь</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Составление простых распространённых предложений.</li> <li>2. Обучение умению задавать вопросы и отвечать на вопросы полным ответом.</li> <li>3. Обучение составлению описательных рассказов.</li> <li>4. Работа над диалогической речью (с использованием литературных произведений).</li> <li>5. Обучение пересказу небольших рассказов и сказок (дословный и свободный пересказ).</li> </ol>	1/2/3

<b>Мелкая моторика</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Работа по развитию пальчиковой моторики.</li> <li>2. Обводка, закрашивание и штриховка по трафаретам (по лексическим темам I периода).</li> <li>3. Составление фигур, узоров из элементов (по образцу).</li> <li>4. Работа со шнуровкой и мелкой мозаикой.</li> <li>5. Печатание пройденных букв в тетрадях.</li> </ol>	1/2/3
------------------------	---	-------

**Коррекционно-логопедическая работа II периода обучения  
(декабрь, январь, февраль)**

<b>Общие речевые навыки</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Продолжить работу над дыханием, голосом, темпом и ритмом речи у всех детей.</li> <li>2. Познакомить со всеми видами интонации: повествовательной, вопросительной, восклицательной.</li> </ol>	1/1/1
<b>Звукопроизношение</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Продолжить работу по постановке неправильно произносимых и отсутствующих в речи детей звуков (индивидуальная работа).</li> <li>2. Автоматизация и дифференциация поставленных звуков.</li> </ol>	1/1/2
<b>Слоговая структура слова</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Работа над структурой слов со стечением согласных в начале слова (<i>книга, цветок</i>), в середине слова (<i>окно, палка, карман</i>), в конце слова (<i>радость</i>).</li> <li>2. Работа над слоговой структурой трёхсложных слов со стечением согласных в начале слова (<i>сметана</i>) и в середине слова (<i>пылинка, карандаш</i>).</li> </ol>	2/2/3

<b>Языковой анализ и синтез</b>	1. Знакомство со звуками [В]-[В'], [Г]-[Г'], [Ж], [Л]-[Л'], [Р]-[Р'], [јэ], [јо], [ја] и буквами Г, Ш, В, Ж, Э, Е, Я, Ё.	1/23
	2. Учить полному звуковому анализу слов типа: <i>мука, шкаф, аист, кошка</i> (на материале изученных букв).	2/2/3
	3. Учить детей различать на слух твёрдые и мягкие согласные (при составлении схемы слова обозначать твёрдые согласные синим, а мягкие зелёным цветом).	2/2/3
	4. Учить детей преобразовывать слова путём замены или добавления звука.	2/2/3
	5. Учить детей делить слова на слоги, ввести понятия «слово», «слог как часть слова».	2/2/3
	6. Знакомство с понятием «предложение», составление графической схемы предложений без предлогов, а затем с простыми предлогами.	3/3/3
	7. Познакомить детей с элементарными правилами правописания:	
	а) раздельное написание слова в предложении;	2/3/4
	б) точка в конце предложения;	
в) употребление заглавной буквы в начале предложения и в собственных именах;		
г) правописание буквы И после букв Ж, Ш.		
8. Продолжить знакомство с буквами, учить составлять слова из пройденных букв.	2/2/3	
9. Обучить послоговому чтению слов.	2/2/2	



Грамматический строй речи	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Закрепление употребления падежных окончаний существительных в единственном и множественном числе.</li> <li>2. Согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже.</li> <li>3. Согласование существительных с числительными.</li> <li>4. Образование названий детёнышей животных.</li> <li>5. Образование притяжательных прилагательных, образование относительных прилагательных от существительных (по лексическим темам II периода).</li> <li>6. Образование возвратных глаголов, дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида.</li> <li>7. Уточнение значения простых предлогов места (<i>в, на, под, над, у, за, перед</i>) и движения (<i>в, из, к, от, по, через, за</i>). Учить составлять предложения с предлогами с использованием символов предлогов.</li> </ol>	1/3/3
Лексика	<p>Расширение и уточнение словаря по темам:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Библиотека. Книги», «Домашние животные, птицы», «Зима. Зимующие птицы», «Зима. Новый год».</li> <li>2. «Зима. Зимние забавы», «Комнатные растения», «Зима. Дикая животные», «Животные севера».</li> <li>3. «Животные жарких стран», «Животный мир морей и океанов. Рыбы», «День защитников Отечества», «Профессии наших пап».</li> </ol>	1/1/2
Связная речь	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Закрепить умение самостоятельно составлять описательные рассказы.</li> <li>2. Обучать детей пересказу и составлению рассказа по картине и серии картин с использованием коллективно составленного плана.</li> <li>3. Учить правильно строить и использовать в речи сложноподчинённые предложения.</li> </ol>	1/2/3

<b>Мелкая моторика</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Работа по развитию пальчиковой моторики (упражнения для пальцев).</li> <li>2. Работа по развитию конструктивного праксиса.</li> <li>3. Продолжить работу по обводке и штриховке фигур (по теме II периода).</li> <li>4. Работа с карандашом: обводка по контуру, штриховка, работа по клеткам в тетради.</li> <li>5. Составление букв из элементов.</li> <li>6. Печатание букв, слов и предложений в тетрадях.</li> <li>7. Графические диктанты.</li> </ol>	2/3/3
------------------------	---	-------

**Коррекционно-логопедическая работа III периода обучения  
(март, апрель, май)**

<b>Общие речевые навыки</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Продолжить работу над речевым дыханием.</li> <li>2. Продолжить работу над темпом, ритмом, выразительностью речи.</li> </ol>	1/1/1
<b>Звукопроизношение</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Продолжить работу по постановке неправильно произносимых и отсутствующих в речи детей звуков (индивидуальная работа).</li> <li>2. Автоматизация и дифференциация поставленных звуков.</li> </ol>	1/1/1
<b>Слоговая структура слова</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Закрепление слоговой структуры двухсложных и трёхсложных слов со стечением согласных.</li> <li>2. Работа над слоговой структурой двух-, трёх-, четырёх-, пятисложных слов со сложной звуко-слоговой структурой (<i>квадрат, мотоцикл, квартира, отвёртка, троллейбус, водопровод, электричество</i> и т. п.).</li> </ol>	1/1/2

<p style="text-align: center;"><b>Языковой анализ и синтез</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Знакомство со звуками: [й], [Ц], [Ч], [Щ], [Ф], [йу]. Знакомство с буквами: й, Ъ, Ь, Щ, Ф, Ц, Ч, Ю.</li> <li>2. Обучать звуковому анализу слов из 3 – 6 звуков без наглядной основы, подбору слов по моделям.</li> <li>3. Закрепить навыки слогового анализа слов и анализа предложений.</li> <li>4. Обучать навыку по слогового, слитного чтения слов, предложений, коротких текстов.</li> <li>5. Познакомить детей с двумя способами обозначения мягкости согласных на письме. <ol style="list-style-type: none"> <li>а) с помощью мягкого знака в конце и в середине слов (<i>ко<sup>н</sup>ь</i>, <i>ко<sup>н</sup>ьки</i>);</li> <li>б) с помощью гласных: И, Я, Е, Ё, Ю.</li> </ol> </li> <li>6. Упражнять в решении кроссвордов, разгадывании ребусов, чтении изографов.</li> </ol>	<p style="text-align: center;">2/2/3</p>
<p style="text-align: center;"><b>Грамматический строй речи</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Уточнить значение простых и сложных предлогов (<i>из-за, из-под</i>), закрепить правильное употребление предлогов.</li> <li>2. Отработать правильное употребление в речи различных типов сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами.</li> <li>3. Учить образовывать наречия от прилагательных (<i>быстрый – быстро</i>), формы степени сравнения прилагательных (<i>быстрее – самый быстрый</i>).</li> <li>4. Обучать подбору родственных слов, синонимов, составлению предложений с данными словами.</li> <li>5. Закреплять способы образования новых слов с помощью приставок и суффиксов, путём сложения (<i>пароход, самолёт, кашевар</i>).</li> </ol>	<p style="text-align: center;">2/2/3</p>
<p style="text-align: center;"><b>Лексика</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Весна. Мамин праздник», «Профессии наших мам», «Квартира. Дом. Мебель», «Посуда. Продукты питания».</li> <li>2. «Улица, город. Транспорт», «Весна. Перелётные птицы», «Лес. Деревья», «Животные и насекомые весной».</li> <li>3. «Наша Родина. День Победы», «Школа. Школьные принадлежности», «Весенние с/х работы», «Лето. Цветы».</li> </ol>	<p style="text-align: center;">1/1/2</p>

<b>Связная речь</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Совершенствовать навыки полного и краткого пересказа, описательного рассказа, рассказа по сюжетной картине, по серии сюжетных картин, из опыта.</li> <li>2. Составление различных типов сложноподчинённых предложений с союзами и союзными словами.</li> <li>3. Обучение детей составлению рассказов из опыта и творческих рассказов.</li> <li>4. Развивать индивидуальные способности детей в творческой речевой деятельности.</li> <li>5. Развивать умение отбирать для творческих рассказов интересные и существенные события и эпизоды, находя исходную форму передачи, включая в повествование описания природы, окружающей действительности.</li> </ol>	2/2/3
<b>Мелкая моторика</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Работа по развитию пальчиковой моторики (упражнения для пальцев).</li> <li>2. Работа по развитию конструктивного праксиса.</li> <li>3. Продолжить работу по обводке и штриховке фигур (по теме III периода).</li> <li>4. Составление букв из элементов.</li> <li>5. Печатание букв, слов и предложений в тетрадях.</li> </ol>	1/1/2