**«Коррекционная работа по предупреждению разных видов дисграфии у дошкольников с ОНР»**

Грицуник Наталья Анатольевна

ГБОУ гимназия №1590 им. Героя Советского Союза В.В.Колесника

Москва 2014г.

**Содержание**

Введение………………………………………………………………………………3

I. Дисграфия. Этиология, механизмы, симптоматика……….…………………....4

II.Основные нарушения при различных видах дисграфии ………………………7

III. Коррекционная работа по предупреждению разных видов дисграфии у дошкольников с ОНР ………………………………………………………….……11

Список используемой литературы……………………………............................. 23

Приложение ………………………………………………………………………….24

**Введение.**

В настоящее время наблюдается повышение требований к начальному обучению, актуализируется целый ряд психолого-педагогических проблем, связанных с подготовкой детей к школе. Успехи ребенка в школе во многом определяются его готовностью к ней. В последние годы значительно возросло количество детей, сталкивающихся с различными трудностями начального школьного обучения. Одна из самых актуальных проблем – это нарушение письма - *дисграфия*. Письмо является «базовым» навыком, т.е. навыком, на котором строится практически все дальнейшее обучение, а значит ребенок, не освоивший его вовремя, непременно будет отставать в учебе и не только по русскому языку.

Основное назначение письменной речи состоит в том, чтобы как можно точнее передать устную речь. Между этими видами речи существует тесное взаимодействие, т.к. степень сформированности всех сторон устной речи имеет существенное значение для овладения письменной.

В последние годы значительно возросло количество детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Общее недоразвитие речи характеризуется нарушением формирования всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой стороны речи, фонематических процессов, лексики, грамматического строя речи) у детей с нормальным слухом и относительно сохранным интеллектом. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития в устной речи находят отображение в письме. Около 70% старших дошкольников, страдающих ОНР, составляют группу риска по дисграфии. Поэтому для этих детей решение проблемы предупреждения нарушений письменной речи имеет особое значение, так как оно связано с проблемой ранней социальной адаптации.

**I. Дисграфия. Этиология, механизмы, симптоматика.**

Дисграфия – частичное нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки: искажения и замены букв, искажения звуко-слоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы на письме. Дисграфия является самой распространённой формой речевой патологии у младших школьников. От обычных, свойственных всем, так называемых «физиологических» ошибок или «ошибок роста», эти ошибки отличаются стойкостью, специфичностью, многочисленностью и имеют определённые, сходные причины и механизмы.

**Этиология дисграфии.**

До настоящего времени нет единого мнения о причинах возникновения дисграфии у детей. Этот вопрос остается открытым.

Расстройства письма могут быть обусловлены органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма, запаздыванием созревания этих систем мозга, нарушением их функционирования. 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. Нарушения письма также могут быть связаны с длительными соматическими заболеваниями или инфекциями, истощающими нервную систему ребенка в ранний период его развития.

Дисграфия может быть обусловлена неблагоприятными внешними факторами (неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи ребёнка в семье, недостаточность речевых контактов, неблагоприятная семейная обстановка), которые задерживают формирование психических функций, участвующих в процессе письма.

Таким образом, причины дисграфии могут быть органические и функциональные, биологические и социальные.

**Механизмы дисграфии.**

Залогом успешного овладения письмом является достаточно высокий уровень развития устной речи. Однако, в отличие от устной речи, письменная речь может развиваться только при условии целенаправленного обучения.

В реализации процесса письма участвуют различные анализаторы:

* Речедвигательный - помогает осуществлять артикулирование, то есть наше произношение.
* Речеслуховой - помогает произвести отбор нужной фонемы.
* Зрительный - контролирует отбор нужной графемы (написание буквы).
* Двигательный - с его помощью осуществляется перевод графемы в кинему (совокупность определенных движений, необходимых для записи).

Итак, письмо является сложным многоуровневым процессом, который предполагает:

* Внутреннее проговаривание слова, которое нужно написать.
* Его фонематический анализ.
* Соотнесение каждой фонемы с буквой.
* Написание букв, входящих в слово, в определенной последовательности.

Если каждый из процессов, необходимых для написания слова, либо какая-то часть из них у ребенка несовершенны, то он будет испытывать трудности при овладении письмом.

Так, обучение грамоте ребенка с дефектным речевым слухом - сложная педагогическая проблема. Если у ребёнка нарушен речевой слух, то ему очень трудно научиться читать и писать, т.к. им не различаются схожие созвучия. Искажение одного-двух звуков меняет смысл слов, обращённая речь воспринимается искажённо. Задача обучения такого ребенка письму осложняется еще и тем, что ребенок должен правильно уловить определенный звук и представить его в виде знака (буквы) в быстром потоке воспринимаемой им речи.

 Наряду с речевым (фонематическим) слухом люди обладают особым зрением на буквы. Оказывается, что просто видеть окружающий мир (свет, людей, различные предметы) недостаточно для овладения письмом. Необходимо обладать зрением на буквы, позволяющим запомнить и воспроизвести их.

При овладении письмом важное значение имеет уровень развития двигательной сферы ребенка. При моторных нарушениях (таких как недостаточная координация соответствующих движений мышц пальцев, неустойчивость всей кисти руки и т.п.) наблюдаются ошибки в начертании букв, пространственной ориентировки на листе бумаги, строчке.

Исходя из вышесказанного, мы видим, что процесс письма имеет очень сложную структуру. Только при согласованной работе всех анализаторов и при сохранности определенных структур головного мозга возможно успешное овладение навыками письма.

**Симптоматика дисграфии.**

Симптомы, по которым можно распознать дисграфию, заключаются в специфических и повторяющихся ошибках на письме, не связанных с незнанием правил и норм языка.

При дисграфии дети младшего школьного возраста с трудом овладевают письмом: выполненные ими упражнения, диктанты содержат множество грамматических ошибок. При дисграфии дети пишут медленно, неровно, их почерк обычно трудно различим. Могут иметь место колебания высоты и наклона букв, соскальзывания со строки, замены прописных букв строчными и наоборот. О наличии дисграфии можно говорить только после того, как ребенок овладевает техникой письма, т. е. не раньше 8–8,5 лет.

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. Взрослые с подобным дефектом с большим трудом сочиняют поздравительную открытку или короткое письмо, они стараются найти работу, где не надо ничего писать.

**II. Основные нарушения при различных видах дисграфии.**

Основываясь на современных представлениях о сущности дисграфии, наиболее существенным критерием классификации дисграфии является несформированность определенных операций процесса письма. С учетом этого критерия можно выделить следующие виды дисграфии:

* акустическая;
* артикуляторно-акустическая;
* на почве несформированности звукового анализа и синтеза;
* оптическая;
* аграмматическая.

Однако у большинства детей дисграфия является смешанной. Остановимся подробнее на каждом из пяти видов нарушений письменной речи.

**Акустическая дисграфия.**

Акустическая дисграфия связана с недостаточно чёткой слуховой дифференциацией ребёнком близких речевых звуков при правильном их произношении и выражается в соответствующих буквенных заменах на письме.

Этот вид дисграфии проявляется в заменах букв, обозначающих фонетически близкие звуки, в нарушении обозначения мягкости согласных на письме («писмо», «лубит», «больит» и т.д). Чаще на письме смешиваются буквы, обозначающие свистящие и шипящие (*С-Ш; З-Ж* и т.д.),, звонкие и глухие (*Б-П; В-Ф; Д-Т; Ж-Ш* и т.д.),, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (*Ч-Щ; Ч-ТЬ; Ц-Т; Ц-С* и т.д.), а также гласные *О-У, Е-И*.

**Артикуляторно-акустическая дисграфия.**

Известно, что на начальных этапах овладение письмом ребенок часто проговаривает слова, которые он записывает. Проговаривание может быть громким, шепотным или внутренним. В процессе проговаривания уточняется звуковая структура слова, характер звуков.

В основе артикуляторно-акустической дисграфии лежит неправильное произношение ребёнком звуков речи, которое отражается на письме: ребенок пишет слова так, как он их произносит.

Этот вид дисграфии проявляется в смешениях, заменах, пропусках букв, которые соответствуют смешениям, заменам, отсутствию звуков в устной речи. Артикуляторно-акустическая дисграфия преимущественно отмечается у детей с полиморфным нарушением звукопроизношения, особенно при дизартрии, ринолалии, сенсорной и сенсомоторной дислалии.

В ряде случаев замены букв на письме сохраняются у детей и после того, как замены звуков в устной речи устранены. Причиной этого является остаточная неполноценность кинестетических образов звуков. При внутреннем проговаривании не происходит опоры на правильную артикуляцию звука, что препятствует его успешному соотнесению с соответствующей буквой.

 **Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.**

 Этот вид дисграфии связан с тем, что ребенок затрудняется в сплошном потоке устной речи выделять какие-то отдельные слова и затем разделить эти слова на составляющие их слоги и звуки. У детей наблюдается фонетико-фонематическое недоразвитие. При дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза могут быть неполноценны разные виды этих сложных операций: деление предложения на слова и синтез предложения из слов, слоговой и фонематический анализ и синтез. А без четкой ориентировки в звуковом составе слов для обозначения каждого конкретного звука не может быть выбрана соответствующая буква и тем более определен их порядок.

Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляется:

* в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами (идет дождь – «идедошь», в доме – «вдоме»);
* раздельное написание слова (белая береза растет у окна — «белабе заратет ока»);
* раздельное написание приставки и корня слова (наступила – «на ступила»).

Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова.

Наиболее характерны следующие ошибки:

* пропуски согласных при их стечении (диктант – «дикат», школа – «кола»);
* пропуски гласных (собака – «сбака», дома – «дма»);
* перестановки букв (тропа – «прота», окно – «коно»);
* добавление букв (таскали – «тасакали»);
* пропуски, добавления, перестановка слогов (комната – «кота», стакан – «ката»).
* недописывание слов (увидели – «увиде»);
* написание лишних букв в слове (бывает, когда ребенок, проговаривая при письме, очень долго "поет звук" (тарелка – «тареелка»;
* контоминация - в одном слове слоги разных слов.

Это наиболее часто встречающаяся форма дисграфии у детей, страдающих нарушениями письменной речи.

**Оптическая дисграфия.**

В основе оптической дисграфии лежит недостаточная сформированность зрительно-пространственных функций: зрительного гнозиса, зрительного мнезиса, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Все буквы русского алфавита состоят из набора одних и тех же элементов («палочки», «овалы») и нескольких «специфичных» элементов. Одинаковые элементы по-разному комбинируясь в пространстве, и образуют различные буквенные знаки: *и ш ц щ; б в д у*…..При этом виде дисграфии ребенок испытывает трудности при усвоении зрительных образов букв, многие из которых кажутся ему похожими.

При оптической дисграфии наблюдаются следующие виды нарушений письма:

* искаженные воспроизведения букв на письме (неправильное воспроизведение пространственного соотношения буквенных элементов, зеркальное написание букв, недописывание элементов, лишние элементы);
* замены и смешения графически сходных букв; чаще всего смешиваются либо буквы, отличающиеся одним элементом (*П-Т, Л-М, И-Ш*), либо буквы, состоящие из одинаковых или сходных элементов, но различно расположенных в пространстве (*В-Д, Э-С*).
* одно из проявлений оптической дисграфии зеркальное письмо: зеркальное написание букв, письмо слева направо, которое может наблюдаться у левшей, при органических повреждениях мозга.

**Аграмматическая дисграфия.**

Этот вид дисграфии связан с недоразвитием у детей лексико-грамматического строя речи, несформированностью морфологических и синтаксических обобщений и обычно сопутствует общему недоразвитию речи, обусловленному алалией и дизартрией.

Аграмматическая дисграфия характеризуется множественными аграмматизмами на письме, которые могут проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. Это проявляется:

* в неправильном изменении слов по падежам, родам и числам;
* в нарушении согласования слов в предложении;
* в трудностях конструирования сложных предложений (неправильной последовательностью слов, пропусками членов предложения и т. п.);
* в трудностях установления логических и языковых связей между предложениями (последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями).

Аграмматическая дисграфия проявляется, когда ребёнок, уже овладевший грамотой, не может на письме правильно согласовывать слова в соответствии с нормами русского языка. Обычно это происходит к окончанию обучения в начальной школе, т. е. тогда, когда морфологический принцип письма становится более значимым.

**III. Коррекционная работа по предупреждению разных видов дисграфии у дошкольников с ОНР**.

Как мы уже выяснили, успешное овладение навыками письма возможно только при согласованной работе всех анализаторов и при сохранности определенных структур головного мозга.

 Поскольку повреждение головного мозга в большинстве случаев наступает в период внутриутробного развития или в процессе родов, то первые проявления дисграфии наблюдаются ещё задолго до начала школьного обучения и могут быть вполне отчетливо выявлены, а, следовательно, и скоррегированы специалистами. Эффективнее проводить коррекционную работу по предупреждению дисграфии в дошкольном возрасте, поскольку с возрастом возможности гибкого изменения состояния ребенка и компенсации дефекта уменьшаются.

Изучая особенности формирования речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи выявлено, что большинство детей старшей и подготовительной группы детского сада имеют предрасположенность к тому или иному виду дисграфии.

Дети с данным речевым нарушением, как известно:

* имеют ограниченный словарный запас;
* грамматически неверно выражают свои мысли;
* неправильно произносят звуки речи, смешивают их на слух и в произношении.

Следовательно, в их письменной речи будут встречаться ошибки в виде смешения букв, искажения слоговой структуры, ошибок в словообразовании и управлении, в бедности синтаксических построений.

Помимо речевых нарушений, детям с ОНР присуще:

* некоторое отставание и в развитии двигательной сферы, в том числе развитии мелкой моторики;
* недостаточная концентрация и устойчивость внимания;
* ограничение объема памяти;
* трудности в процессе восприятия:
* ослабление мыслительной деятельности;
* недостаточный уровень сформированности пространственных представлений.

В правильно организованной работе по коррекции нарушений речи с детьми дошкольного возраста, страдающими ОНР, должны быть затронуты все направления по предупреждению дисграфии. То есть не только на устранение речевых нарушений, но и на коррекцию нарушений психических функций.

*Коррекционные задачи предупреждения дисграфии:*

* Коррекция нарушений устной речи.
* Преодоление фонетического, фонетико-фонематического и общего недоразвития речи.
* Развитие конструктивного праксиса и тактильных ощущений.
* Формирование и совершенствование пространственных представлений/
* Целенаправленное развитие у ребенка тех психических функций, которые необходимы для нормального овладения процессами письма: произвольного внимания, логического мышления, зрительного и слухового восприятия, памяти, речи.
* Формирование навыков чтения.
* Формирование навыков учебной деятельности.

**Предупреждение дисграфии у дошкольников с ОНР в логопедической группе детского сада.**

**Акустическая дисграфия**. Слуховая дифференциация акустически близких звуков в норме доступна детям, начиная с двухлетнего возраста: покажи картинку (названия картинок отличаются друг от друга только одним звуком, например: крыса – крыша, мышка – мишка, коза – коса).

Программа детского сада предусматривает занятия по звуковой культуре речи, начиная с младшего дошкольного возраста. В старшей и подготовительной группах проводятся специальные занятия по дифференциации звуков, дающие детям необходимые навыки. В логопедических группах развитию фонематического слуха отводится особое внимание: и на фронтальных, и на индивидуальных занятиях. Сначала дети приучаются дифференцировать резко различающиеся звуки, например, гласные. Затем всё более и более сложные в этом отношении пары. Уточняется артикуляция каждого звука. Опора на зрительные, тактильные ощущения позволяет детям компенсировать своё «слабое» слуховое звено, по крайней мере, временно. Карточки – символы звуков не только дают зрительную опору, но превращают занятие в увлекательную игру. Например: Ж – жук, З – комар (жук жужжит со звуком ж, комар звенит со звуком з). Далее играем в комара и жука. Дети определяют, чья звучит песенка. Усложняя задание, я умышленно исключаю зрительное восприятие положения своих губ детьми (закрываю рот листом бумаги, экраном, отворачиваясь от детей и т.п.). Иногда требуется многократное повторение и разнообразие аналогичных игр прежде, чем ухо ребёнка «настроится» на «дифференцировочную работу». Однако ещё сложнее научить ребёнка «чувствовать» эти звуки в составе слова.

*Проводятся систематические, постоянно усложняющиеся упражнения:*

1. Хлопни в ладоши (покажи соответствующую картинку – символ, а позднее – букву), если услышишь нужный звук в слове.
2. Разложи картинки на две группы («Подарки для Кролика и Хомяка (к-х)», «Магазин (б-п)», «День рождения Димы и Тимы (д-т)», «Собираем урожай (р-рь)»)

В подготовительной группе: «Вставь пропущенную букву в слово»; «Запиши слова в два столбика»; «Исправь ошибки Незнайки».

**Артикуляторно-акустическая дисграфия.** Возрастное или физиологическое косноязычие свойственно всем детям. Но оно обязательно должно исчезнуть не позднее пяти лет. Если же оно задерживается, то это уже патология, являющаяся несомненным предшественником возникновения артикуляторно-акустической дисграфии. Все звуковые замены должны быть устранены до начала обучения грамоте.

 **Дисграфия на почве несформированности звукового анализа и синтеза.** Обучение письму на русском языке осуществляется по аналитико-синтетическому методу. Поэтому овладевающий грамотой ребёнок ещё до начала записи предложений должен уметь выделять в нём отдельные слова, уловив границы между ними, и определять звуко-слоговой состав каждого слова. Ребёнок, не владеющий анализом речевого потока, вынужден записывать лишь те его фрагменты, которые ему удалось уловить, не всегда сохраняя при этом их порядок. Слова при этом искажаются до полной неузнаваемости. Работа начинается с того, что дети в ходе практических упражнений, игр знакомятся с понятиями: «слово», «предложение», «звук», «слог» (со временем эти понятия уточняются, расширяются, конкретизируются).

 *Упражнения в анализе предложения на слова:*

1. Понятие «слово». Знакомство со схемами слов (полоска бумаги). Определяем количество слов, названных логопедом. Называем заданное педагогом количество слов.

2. Понятие «предложение» (в предложении слова дружат друг с другом и помогают о чём-то узнать). Дифференцируем «слово» – «предложение».

3. Составляем предложения по сюжетным картинкам, с определёнными словами.

4. Определяем количество слов в предложении и их последовательность (работаем со схемами предложения). Правила: первое слово в предложении пишется с большой буквы, между словами в предложении – «окошечки», в конце предложения – точка.

5. Придумываем предложения, состоящие из определённого количества слов (по схемам, картинкам и схемам). Распространяем предложения, т. е. добавляем слова.

6. Отдельное направление – работа с предлогами («маленькими словами»).

7. Составление предложений из слов, данных вразбивку (дети, мяч, в, играли). Работа с деформированными текстами в устной и письменной работах.

 *Упражнения в слоговом анализе и синтезе слов.*

1. Деление слов на слоги. Отхлопываем слова. Определяем количество слогов в слове и их последовательность.

2. Придумываем слова с определённым количеством слогов.

3. Группируем картинки по количеству слогов в их названиях.

4. Составляем слова из слогов, данных вразбивку, распутываем «запутанные» слова (мо-са-кат, ток-ло-мо и т.п.).

5. Образование новых слов путём добавления («наращивания») слогов. Добавляем слог к данному, например «пол», чтобы получились новые слова (пол-ка, пол-ный, Пол-кан, пол-день, пол-ночь, пол-зёт).

6. Переставляем слоги в слове для получения нового слова (сосна – насос, камыш – мышка, банка – кабан).

7. Выделение ударного слога на занятиях по обучению грамоте. Знакомство с правилом: сколько в слове гласных, столько и слогов. Слоговой анализ слов, составление схем и подбор слов к схемам.

 *Упражнения в звуковом анализе и синтезе слов.*

1. Узнавание звука на фоне слова (есть ли звук Р в слове роза, шуба, луна?)

2. Выделение звука из начала и конца слова.

3. Определение позиции звука в слове.

4. Определение количества звуков в слове и их последовательности.

5. Придумывание слов с определённым количеством звуков.

6. Узнавание слов, предъявленных ребёнку в виде последовательно произносимых звуков.

7. Образование новых слов с помощью «наращивания» звуков (рот – крот, пар – парк).

8. Образование нового слова путём замены в слове первого звука на какой-либо другой (дом – сом, лом, ком, том).

9. Составление слов из первых звуков названий ряда картинок («Разведчики»).

10. Образование из букв данного слова возможно большего количества новых слов.

11. Составление схем слов. Полный звуко-слоговой анализ слов. Подбор слов к схемам.

В процессе работы я постоянно использую схемы, разрезную азбуку. Проводятся и письменные упражнения в виде записи под диктовку отдельных слов с обязательным предварительным разбором их звуко-слогового состава. Вся запись слов, а затем и предложений проводится с обязательным синхронным проговариванием их ребёнком, которое помогает удерживать последовательность звуков и слогов в процессе записи. Довольно длительное время для записи (печатанья) в тетрадях дети пользуются цветными ручками: красной ручкой печатают гласные буквы, синей – твёрдые согласные, зелёной – мягкие, а чёрной – знаки препинания и буквы, не обозначающие звуки. По мере совершенствования навыка звуко-слогового навыка письма, дети переходят к записи одной ручкой, абстрагируются от цветовой подсказки.

**Аграмматическия дислексия.** Единственный надёжный путь преодоления аграмматизмов в письме – это преодоление их в устной речи. Работа над формированием грамматического строя речи ведётся в логопедических группах целенаправленно, систематически и настойчиво. Осуществляется и на фронтальных, и на индивидуальных занятиях.

Основные направления преодоления аграмматизмов (в рамках изучения лексических тем): развитие функции словоизменения (образование множественного числа существительных), формирование навыков словообразования (уменьшительно ласкательные суффиксы, приставочные глаголы, притяжательные и относительные прилагательные), уточнение и усложнение структуры предложений (предложно-падежные конструкции).

**Оптическая дисграфия.** Профилактика оптической дисграфии, т.е. устранение её предпосылок, должна быть направлена на преодоление отставания в развитии у ребёнка зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. Формирование пространственных представлений происходит в тесной связи с развитием речи и мышления. Усвоение ребёнком словесных обозначений различных пространственных признаков («большой», «круглый», «верхний» и т. д.) чрезвычайно важно, поскольку знание названий помогают ему обобщить эти признаки и абстрагировать (отделить) их от конкретных предметов. Ребёнок, умеющий абстрагировать от конкретных предметов понятия формы и величины, может на вопросы о том, что бывает круглым (мяч, яблоко, арбуз), толстым, широким и т.д. Способность к «оречевлению» пространственных признаков поднимает восприятие ребёнком пространства на новый, качественно более высокий уровень – у него образуются именно представления о пространстве. Уровень же сформированности пространственных представлений является очень важным показателем степени готовности ребёнка к школьному обучению и, в частности, готовности к усвоению им зрительных образов букв.

Особый раздел составляет работа над пространственными предлогами, при помощи которых выражается расположение предметов в пространстве по отношению друг к другу. Смысловое значение каждого предлога объясняется детям на реальных предметах, на картинках, отрабатывается с помощью схем. Наиболее интересно эта работа проходит при изучении тем: «Мебель», «Посуда», «Дикие животные», «Птицы», «Транспорт».

Очень важным показателем сформированности у ребёнка пространственных представлений является его умение ориентироваться в расположении предметов по отношению к самому себе, по отношению одного предмета к другому: выше – ниже, слева – справа, дальше – ближе и т.д. Огромное значение имеет практическое овладение ребёнком ориентировкой на листе бумаги. Рисование, аппликация и другие занятия формируют понятия: центр, середина, край (верхний, нижний, правый, левый), угол (верхний – левый, нижний – правый и др.). В ходе занятий по подготовке к обучению грамоте дети усваивают и то, что начинаем писать буквы с верхнего угла и заполняем строчку слева направо. Элементы печатных букв должны писаться в направлении сверху вниз. Чтобы избежать «зеркальности» каждую букву не только совместно рассматриваем, анализируем количество и расположение её элементов, находим сходство с хорошо знакомыми объектами, но и конструируем из счётных палочек, лепим из пластилина, конструируем из цветной бумаги и делаем аппликации.

 *Дополнительные задания:*

- назвать буквы в «зашумлённом» изображении,

- назвать буквы, изображенные пунктиром,

- назвать недописанные буквы, дописать,

- преобразовать («превратить») одну букву в другую,

- назвать наложенные друг на друга буквы,

- назвать буквы, написанные разными шрифтами,

- найти неправильно написанные буквы, среди пар букв, изображённых правильно и зеркально,

- определить различие сходных букв, различающихся лишь одним элементом (*Р – В, З – В, Ь – Б*), состоящих из одинаковых элементов, различно расположенных в пространстве,

- найти спрятавшиеся буквы на фоне контурных изображений предметов.

Но для развития зрительного анализа и синтеза, позволяющего находить сходство и различия в зрительных образах, а, значит, и отличать сходные предметы и их изображения, целесообразно также использовать игровые упражнения с картинным материалом (различной степени сложности): называние предметов по контурам, по силуэтам, называние недорисованных предметов, зашумлённых, наложенных изображений, нахождение неточностей в рисунках («ошибок художника»), распределение предметов по величине с учётом их реальных размеров (слон, собака, цыплёнок, божья коровка), нахождение двух одинаковых изображений, выявление отличий на двух сходных картинках, дорисовывание незаконченных контуров фигур, дорисовывание симметричных изображений, работа с разрезными картинками, с кубиками Кооса.

Работа по предупреждению разных видов дисграфии у детей с ОНР проводится, преимущественно, на занятиях по обучению грамоте. Изучив литературу, освещающую вопросы подготовки дошкольников с ОНР к обучению грамоте (Каше Г.А. , Коноваленко В.В., Гомзяк О.С. и др.), по каждому из изучаемых звуков (букв)я собрала картотеку упражнений, направленных на развитие у детей с ОНР:

- ориентирования на листе бумаги;

- графических навыков и мелкой моторики;

- фонематического анализа, синтеза, представлений;

- позиционного анализа изучамых звуков;

- умения различать на слух твердые и мягкие согласные (при составлении схемы слова обозначать твердые согласные синим, мягкие зеленым цветом, а гласные звуки – красным цветом);

- умения преобразовывать слова путем замены или добавления звука;

- умения подбирать слова к схемам.

Данные упражнения также были направлены на запоминание графического образа изучаемых букв, на умение составлять и печатать слова и предложения из пройденных букв.

Используя данные упражнения в работе с детьми, я ставила своей целью профилактику акустической, оптической дисграфии и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В результате проведенной мною работы возросла степень готовности дошкольников с ОНР к овладению грамотой.

На начало учебного года высокие показатели готовности были у троих детей, что составляло 19% от общего количества детей в группе (16 человек). Не были сформированы фонематический слух, навыки фонологического анализа у восьмерых детей (50%). У оставшихся пяти дошкольников (31%) навыки звукового анализа и синтеза находились на начальной стадии формирования; им был доступен анализ звукового ряда, состоящего из трёх гласных звуков, анализ обратного слога.

На середину учебного года высокая степень готовности к обучению грамоте была у семерых детей (44%). Навыки звукового анализа и синтеза оставались на начальной стадии формирования у одного ребенка (7%). У 49% детей (8 человек) степень готовности к обучению грамоте была на среднем уровне.

Диагностика готовности детей на конец учебного года показала, что 69% старших дошкольников с общим недоразвитием речи (11 человек) готовы к обучению грамоте. Они:

* овладели навыком деления предложения на слова и синтез предложения из слов;
* научились проводить фонематический анализ и синтез слов различных слоговых структур;
* научились различать на слух твердые и мягкие согласные;
* научились ориентироваться на листе бумаги;
* усвоили зрительные образы букв русского алфавита;
* овладели навыком послогового слитного чтения слов, предложений, коротких текстов;
* научились составлять и печатать слова и предложения из пройденных букв.

Четыре дошкольника (24%) имеют средний уровень подготовки к обучению грамоте. У одного ребёнка (7%) в связи с индивидуальными особенностями развития навыки звукового анализа и синтеза продолжают оставаться на начальной стадии формирования.

Таким образом, коррекционная работа с использованием специально подобранных игр и упражнений, направленных на профилактику дисграфии, дала положительную динамику. Кроме того, в результате целенаправленной, систематической и планомерной работы у дошкольников формируются навыки учебной деятельности, повышается уровень произвольного внимания, зрительное и слуховое восприятие, логическое мышление; улучшаются память и речь; совершенствуются пространственные представления; формируется правильное, осмысленное чтение, пробуждается интерес к процессу чтения и письма, снимается эмоциональное напряжение и тревожность.

**Литература:**

1. Гоголева Н.А., Цыбирева Л.В. Я учу звуки и буквы. Рабочая тетрадь для детей 5-7 лет. М.: ТЦ Сфера, 2010.

2. Гомзяк О.С. Я буду писать правильно. Альбом упражнений по предупреждению нарушений письма у детей подготовительной группы. М.: Издательство ГНОМ и Д, 2009.

3. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. Москва «Просвещение». 1985.

4. Крупенчук О. И. Учим буквы. — СПб.: Издательский Дом «Литера», 2005.

5. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. Москва. «Владос». 2001.

6. Липакова В. И., Логинова Е. А., Лопатина Л. В. Дидактическое пособие для диагностики состояния зрительно-пространственных функций у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Санкт–Петербург. «Союз». 2001.

7. Миронова Н.М. Развиваем фонематическое восприятие у детей старшей логогруппы. Альбом упражнений для дошкольников с речевыми нарушениями,— М: Издательство ГНОМ и Д, 2008.

8. Морозова Е.В. Занимательная фонетика: В мире звуков и букв. – М.: ТЦ Сфера, 2009.

9. Парамонова Л. Г. Правописание шаг за шагом. Санкт–Петербург. Издательство «Дельта». 1998.

10. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. Издательство «Союз». 2001.

11. Парамонова Л. Г. Упражнения для развития письма. Дельта. Санкт–Петербург. 2001.

12. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. М., «Просвещение», 1983 г.

13. Ткаченко Т.А. Формирование навыков звукового анализа и синтеза. Альбом для индивиду­альных и групповых занятий с детьми 4-5 лет. М.: Издательство Гном и Д, 2005.