



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Коррекция письма у детей младшего школьного возраста с общим
недоразвитием речи (III уровень) в образовательной деятельности

Выпускная квалификационная работа по направлению 44.03.03
Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) «Логопедия»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

60,95 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не рекомендована

«28» 03 2024 г. пр. ч.

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

Дружинина Л.А.

Выполнила:

Студентка группы ОФ-406/101-4-1

Пушкарева Анна Евгеньевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ

Щербак Светлана Геннадьевна

Челябинск

2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ).....	6
1.1 Понятие «письмо» в психолого-педагогической литературе	6
1.2. Формирование письма в младшем школьном возрасте	11
1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень)	14
1.4. Специфика овладения письмом младшими школьниками с ОНР (III уровень)	19
Выводы по 1 главе.....	24
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР (III УРОВЕНЬ)	26
2.1 Изучение состояния письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	26
2.2 Особенности письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	28
2.3 Содержание коррекционной работы по развитию письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в образовательной деятельности	34
Выводы по 2 главе.....	40
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	42
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	45
ПРИЛОЖЕНИЕ	49

ВВЕДЕНИЕ

Письмо – это созданная людьми знаковая система, которая играет важную и огромную роль в развитии внимания, памяти, мышления и других, необходимых для развития, процессов, кроме того, это одна из ступеней к знаниям. Письмо является результатом умственного процесса, включающего кодирование и декодирование информации в головном мозге.

Актуальность исследования. Письмо имеет большое значение для умственного развития ребенка, развивает мышление. Подобное понимание письма лежит в основе концепций современных психолингвистов, согласно которым грамотное письмо – это умение выразить мысль в речевом произведении через языковые средства, где правописание (орфография и пунктуация), как и вся текстовая деятельность, представляют собой познавательно-коммуникативные, а не просто речевые умения.

Нарушение процесса овладения письменной речью детьми с ОНР в настоящее время рассматривается в различных аспектах: психологическом, нейропсихологическом, психолингвистическом и др.

Этой проблемой занимались такие авторы как Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова, Н.А. Никашина, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова и др.

В наши дни актуально выявление специфики овладения письмом детей с общим недоразвитием речи, так как они должны освоить программу начального общего образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для детей с ОВЗ требует, чтобы у младших школьников, проучившихся четыре года в начальных классах, были сформированы позитивное отношение к правильной устной и письменной речи, первоначальные представления о нормах русского, умение ориентироваться и выбирать адекватные языковые средства для коммуникации.

Дети с общим недоразвитием речи испытывают затруднения при освоении письма. А недостаточное развитие письма влияет на усвоение школьной программы, так как оно является базой и средством для последующего обучения. Следовательно, трудности освоения письма могут привести к школьной дезадаптации.

Именно поэтому является актуальным проведение коррекционно-педагогической работы по коррекции письма и определение содержания коррекционной работы, способствующей преодолению этих трудностей.

Цель исследования: теоретически изучить и эмпирически определить необходимость включения дидактической игры в коррекционно-педагогическую работу по коррекции письма детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень).

Объект исследования: процесс становления письма детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: содержание дидактического упражнения по коррекции письма детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень).

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Определить специфику письма детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень).
3. Составить комплекс дидактических упражнений по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

В качестве методов исследования выступают изучение теоретических источников по теме исследования, педагогический эксперимент, наблюдение, количественный и качественный анализ результатов исследования.

Обследование проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинска». Были обследованы 10 второклассников (на конец обучения) с логопедическим заключением ОНР (III уровень).

Структура работы: квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

1.1 Понятие «письмо» в психолого-педагогической литературе

В настоящее время исследование письма является актуальной проблемой в научных работах отечественных и зарубежных авторов.

Письменную речь можно рассмотреть с точки зрения нескольких аспектов.

С точки зрения психологии, Б.Г. Ананьев определяет письмо как сложный психический процесс, осознанную форму письменной речевой деятельности, успешность формирования которой зависит от состояния и уровня развития устной речи, которая является своего рода базой для формирования письма. Л.С. Выготский отмечал, что письменная речь – это специфическое психологическое образование, которое функционирует в условиях отсутствия собеседника и более полно реализует содержание сообщения, порождается иными мотивами и обладает высокой степенью осознанности и произвольности [1].

Письмо рассматривают как многоуровневую структуру, сложную по своей функциональной организации и включающую в себя большое количество последовательных операций, которые образуют целостную систему. Реализация процесса письма осуществляется только путем взаимодействия психологических механизмов, моторной сферы и анализаторных систем. А. Р. Лурия выделяет несколько этапов осуществления письма.

Подготовительным этапом письма, как и любой другой деятельности, является появление задачи, мотива. Человек четко осознает цель письма и то, что он будет писать. Мысленно строится план высказывания, последовательность слов или фраз. Пишущий должен отделить мысль от

посторонних факторов, соблюдать порядок букв и слов и ориентироваться в написанном.

Первым этапом А.Р. Лурия выделяет анализ звуковой структуры слова, который, в свою очередь включает в себя некоторые специальные операции. Первой операцией является определение последовательности звуков в слове, то есть разделение его на отдельные звуки. Следующей операцией является уточнение звуков – превращение их в фонемы. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речедвигательного и речеслухового анализаторов.

Вторым этапом является перевод фонем в графемы – зрительную графическую схему. Соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Завершающим этапом является превращение подлежащих написанию оптических знаков в нужные графические начертания, то есть, преобразование графем в кинемы. Данная операция производится с помощью моторной сферы – воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений [22].

С точки зрения психофизиологии, письмо – это процесс, обеспечивающийся работой ряда анализаторов, таких как акустического, оптического, кинестетического, кинетического, пространственного и др. Процесс письма можно условно разделить на 2 уровня – сенсо-акустико-моторного и оптико-моторного.

Сенсо-акустико-моторный уровень состоит из звеньев, реализация которых позволяет ответить на вопрос, как писать. Обеспечивает процесс звукоразличения (т. е. анализ звукового состава слова). Он создает основы для операций акустического и кинестетического анализа звуков, слова, для умения выделять устойчивые фонемы и артикулемы. И также обеспечивает установление последовательности в написании букв в слове.

На оптико-моторном уровне происходят сложные процессы перешифровки с одного кода на другой:

1. Со звука на букву (обеспечивается совместной работой акустического, кинестетического и оптического анализаторов) — соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно от сходных графически.

2. С буквы (оптического знака) на комплекс тонких движений руки, т. е. в моторное предметное действие, соответствующее написанию каждой отдельной буквы, зрительного образа. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного

Данные операции выполняются с помощью работы трех блоков мозга. С точки зрения нейропсихологии А. Р. Лурия выделяет компоненты структурно-функциональной организации мозга, участвующие в процессе освоения письма [21].

I блок – блок регуляции тонуса и бодрствования, отвечающий за поддержание активного тонуса коры при письме;

II блок – блок приема, переработки и хранения информации, участвующий в таких операциях, как:

- переработка слухоречевой информации (фонемное распознавание, опознание лексем, слухоречевая память);
- переработка кинестетической информации (дифференциация артикулем, кинестетический анализ графических движений);
- переработка зрительной информации (актуализация зрительных образов букв и слов);
- переработка полимодальной информации (ориентация элементов буквы, целой буквы, строки в пространстве, зрительно-моторная координация, актуализация зрительно-пространственных образов слов).

III блок – блок программирования, регуляции и контроля, ответственный за следующие операции:

- эфферентную (серийную) организацию движений – моторное (кинестетическое) программирование графических движений;
- регуляцию психической деятельности – планирование, реализацию и контроль акта письма.

Основываясь на учении А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова представляет письменную речь в виде сложной структуры, которая включает три основных уровня: психологический, психофизиологический и лингвистический [34].

I. Психологический уровень включает ряд звеньев: возникновение мотива к письменной речи; создание замысла; создание на основе замысла содержания письменной речи; осуществление контроля за выполняемыми действиями.

II. Психофизиологический уровень включают в себя два подуровня:

1. Сенсоакустико-моторный подуровень. Этот подуровень включает в себя два звена. Первое звено обеспечивает процесс звукозвучания. Второе звено обеспечивает установление последовательности в написании букв в словах. Основным условием

функционирования данного уровня является сохранность слухоречевой памяти.

2. Оптико-моторный подуровень также включает два звена, обеспечивающих сложные процессы перешифровки с одного кода на другой. Первое звено перекодирует звук в зрительный образ – букву. Второе звено осуществляет перешифровку зрительного образа в комплекс моторных предметных действий.

III. Лингвистический уровень обеспечивает письмо языковыми средствами, то есть реализует перевод внутреннего смысла в лингвистические коды – в лексико-морфологические и синтаксические единицы. Лингвистический уровень процесса письма отвечает на вопрос, какими средствами осуществляется письмо. Этот уровень обеспечивает письмо языковыми, лингвистическими средствами реализации процесса, то есть осуществляет перевод внутреннего содержания, формирующегося на психологическом уровне, в лингвистические коды, в лексико-морфологические и синтаксические единицы языка – в слова и фразы. Сложная структура письма обеспечивается совместной работой ряда анализаторов, которые отвечают за психофизиологическую основу письма. Это акустический, оптический, кинестетический, кинетический, проприоцептивный, пространственный анализаторы. Звуковой анализ осуществляется совместной работой акустического и кинестетического анализаторов. Перешифровка звуков в буквы происходит с помощью работы акустического, кинестетического и оптического анализаторов. Написание буквы требует совместной работы оптического, пространственного и двигательного анализаторов, обеспечивающих тонкие движения руки, и так далее [34].

Таким образом письменная речь является формой сознательной деятельности и сложным структурным механизмом, состоящим из психологических, психофизиологических и нейропсихологических компонентов, которые тесно взаимосвязаны друг с другом

1.2. Формирование письма в младшем школьном возрасте

Письмо, как было указано ранее, является одним из сложных форм речевой деятельности, многоуровневым психофизиологическим и нейropsychологическим процессом.

Корнев А.Н. пишет, что все аспекты письма как языковой системы и языковой способности реализуются в акте письма, представляющем собой навык и вид графо-моторной деятельности. Формирование графических навыков письма начинается еще задолго до поступления ребенка в школу и этому следует уделять достаточное внимание. На формирование графического навыка безусловно оказывает влияние уровень психологической и физиологической готовности к школьному обучению. Хотя сам навык начинает формироваться ещё задолго до школы в рамках работы с карандашами, красками, фломастерами, мелом и другими предметами, в ходе начала учебной деятельности существенное значение приобретают не только моторные навыки, но и способность концентрироваться, а также усидчивость. Занятия лепкой, конструированием, поделками из бумаги развивают руку, пальцы и глаз ребенка. Эти интересные для детей занятия также подготавливают руку и глаз ребенка к процессу письма – развивают мелкие мышцы руки, учат видеть форму и воспроизводить ее [14].

В исследованиях Л.С. Цветковой рассмотрены предпосылки формирования письменной деятельности, нарушения которых ведет к различным формам нарушения письма или к трудностям его формирования у детей. Всего упоминается о пяти таких предпосылках:

- первой является сформированность устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности;
- вторая предпосылка – сформированность разных видов восприятия, ощущений, знаний и их взаимодействия, а также

пространственного восприятия и представлений, а именно: зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, знание и ощущение схемы тела, правого и левого;

– третьей предпосылкой служит сформированность двигательной сферы – тонких движений, предметных действий, то есть разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др.;

– четвертая предпосылка – формирование у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями;

– пятой предпосылкой является сформированность общего поведения – регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения [34].

Письмо как вид деятельности в понимании А. Н. Леонтьева включает три основные операции: символическое обозначение звуков речи, то есть фонем; моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов; графо-моторные действия [20].

Каждая из них является как бы самостоятельным навыком и имеет соответствующее психологическое обеспечение. Исходя из такой структуры, можно выделить следующие предпосылки формирования письма:

- навык символизации;
- развитое фонематическое восприятие;
- владение фонематическим анализом и синтезом;
- сформированность графо-моторных навыков.

Позднее Е.В. Гурьяновым были выделены 4 стадии формирования графических навыков у детей [7]:

- 1) ориентировочная стадия – стадия подражания взрослым, когда у ребенка отсутствуют представления о письме как системе графических элементов ;
- 2) аналитическая стадия – письмо по элементам;

3) аналитико-синтетическая стадия – постепенный переход от письма по элементам к связному письму;

4) синтетическая стадия – стадия полной автоматизации графомоторных навыков.

На этапе, названном ориентировочным и относящимся к дошкольному возрасту, ребенок только знакомится с графическими движениями и формами, не ставя перед собой определенных задач в отношении выражения тех или иных элементов речи. Он приучается общаться с карандашом и ручкой, учится ориентироваться в пространстве листа бумаги. В этот период у ребенка формируется способность к символизации. Постепенно письменная речь начинает осознаваться им как средство общения.

Аналитический этап - добукварный и букварный периоды школьного обучения. Поступив в школу, дети под руководством учителя приступают к систематическим графическим упражнениям. Стараясь соблюдать гигиенические и технические нормы письма, каждый ребенок учится писать 11 элементы букв и их соединения. Выполняя эти упражнения, ученик анализирует образцы, которым он должен подражать, свои движения и получившиеся графические формы, а по мере возможности и условия, от которых зависит соответствие этих форм данным образцам.

Необходимо отметить, что в 7-8 лет обнаруживается дефицитность центрального программирования тонких движений рук. Мозговое обеспечение произвольных тонких движений интенсивно формируется к 9-10 годам.

Как указывает Е.В. Гурьянов, одновременно ребенком осуществляются и упражнения в звуковом и слоговом анализе слов. Постепенно школьник знакомится с буквенными обозначениями выделенных звуков и приступает к их прописыванию. Этот процесс для ребенка сложен: ему необходимо, выписывая буквы, расчленять их на составные графические элементы, а при написании каждого из них

выделить ряд специальных графических задач, относящихся к способу изображения данного элемента. Таким образом, мы можем убедиться в том, что на данном этапе явно преобладают процессы анализа над процессами синтеза [7].

В дальнейшем ученик переходит к упражнениям в письме более сложных соединений, соответствующих слоговым и «морфемным» сочетаниям звуков в словах. Синтетическая деятельность школьника при выполнении таких упражнений постоянно соединяется с аналитической. Поэтому этому этапу формирования графических навыков Е.В. Гурьянов дал название аналитико-синтетического.

На синтетическом этапе процесс письма постепенно превращается в процесс выражения мыслей, преобладает синтетическая деятельность. Как отмечает специалист, переход на эту стадию должен быть тщательно подготовлен, потому что, если необходимые графические и технические навыки не усвоены учеником в достаточной степени, преждевременное отвлечение внимания ребенка от графики и ускорение письма приведут к ухудшению почерка ребенка.

Таким образом, для успешного овладения навыком письма, у школьника должны быть полностью сформированы все предпосылки формирования письма в дошкольном возрасте, а также ключевую роль играет успешное прохождение четырех стадии формирования графических навыков: ориентировочной, аналитической, аналитико-синтетической и синтетической.

1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень)

Термин «общее недоразвитие речи» ввела в логопедию Р.Е. Левина, подразумевая под ним сложные речевые расстройства, следствием которых является нарушение формирования всех компонентов речевой системы, то есть звуковой и смысловой стороны при нормальном слухе и интеллекте.

Общее недоразвитие речи относится к категории нарушения средств общения в психолого-педагогической классификации [19].

Причинами общего недоразвития речи являются различные виды неблагоприятных воздействий в перинатальном, натальном и постнатальном периоде. Такими воздействиями могут быть инфекции или интоксикации матери во время беременности, токсикозы, родовая травма, асфиксия, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору и групповой принадлежности, нейроинфекции, травмы мозга в первые годы жизни, генетическая предрасположенность, психическая депривация в сензитивный для развития речи период.

Е.М. Мастюкова среди детей с ОНР выделяет такие клинические группы:

1. Дети с неосложнённым вариантом ОНР имеют лишь признаки недоразвития речи без выраженных нарушений нервно-психической деятельности. У них нет локального поражения головного мозга, а в анамнезе отсутствуют явные указания на выраженные отклонения в период вынашивания плода и родов. В поведении наблюдаются черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности. Отмечаются малые неврологические дисфункции – нарушения регуляции тонуса мышц, недостаточность развития мелкой моторики, несформированность кинестетического и динамического праксиса. Данная группа детей является примером дизонтогенетического варианта ОНР.

2. Группа детей с осложнённым вариантом ОНР церебральноорганического генеза – кроме нарушения речи у них отмечается ещё ряд неврологических и психологических отклонений. В целом имеет место дизонтогенетически-энцефалопатический симптомокомплекс. Среди неврологических синдромов чаще всего встречаются гипертензионно-гидроцефальный, церебрастенический, синдром двигательных расстройств. У детей отмечаются нарушения познавательной деятельности, низкая

умственная работоспособность, общая моторная неловкость, трудности переключения с одного вида деятельности на другой.

3. Группа детей с моторной алалией, у которых речь недоразвивается в результате органического поражения речевых зон мозга. Отмечается несформированность слоговой структуры слова, сложность актуализации даже знакомых слов – наиболее трудно актуализируются слова с абстрактным или обобщённым значением без конкретного зрительного представления. Несформированность речи у таких детей связана с нарушениями операций программирования, отбора и синтеза речевого материала, т.е. первично нарушена аналитико-синтетическая деятельность мозга [26].

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при следующих формах речевой патологии: алалии, ринологии, дизартрии. У детей наблюдается недоразвитие грамматической стороны речи, бедность словарного запаса, а также фонетические и фонематические нарушения.

Е. М. Мастюкова в своих исследованиях указывает, что у множества детей с речевыми нарушениями при сохранном интеллекте, имеют место выраженные трудности в обучении, своеобразное, дисгармоничное отставание психического развития. Трудности, имеющиеся у таких детей, сказываются на всех формах общения и межличностного взаимодействия. Этому способствует сопутствующие речевым дефектам невротические проявления. У многих детей наблюдается повышенный уровень тревожности, зависимость от чужого мнения. У детей могут наблюдаться и агрессивные реакции, одни гипервозбудимы, характерно эмоциональное и двигательное беспокойство. Другие – заторможены, вялы.

Дети отстают в развитии словесно–логического мышления, с трудом овладевают мысленными операциями. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объем представлений об окружающем мире, трудности установления причинно-следственных связей. У детей отмечаются

недостаточные устойчивость и объем внимания, ограниченные возможности его распределили. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ОНР снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. Так, Е. М. Мастюкова указывает, что у детей с общим недоразвитием речи, недостаточно сформирована связная речь: ограниченный словарный запас, многократное использование одинаково звучащих звуков, с различными значениями, делает речь детей бедной и стереотипной, прослеживаются нарушения фонетики, лексики и грамматики [26].

По мнению Р. Е. Левиной, все особенности речевого высказывания отражаются в связной речи детей, которая характеризуется отсутствием чёткости, последовательности, отрывочностью, акцентом на внешние поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные отношения, трудности в умении планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, определять содержание своего высказывания, затрудняет установление логических взаимосвязей.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [18].

М. Е. Хватцев отмечает, что дети младшего школьного возраста с ОНР отличаются высокой нервно-психической утомляемостью и

неустойчивостью, они легко отвлекаются от содержания учебного материала, сложно усваивают его в связи с проблемами развития внимания, памяти, мышления. Им сложно ориентироваться в трехмерном пространстве и на листе бумаги. Их моторика развита слабо, рука при письме и рисовании быстро устает. Мелкая моторика рук характеризуется неточностью и нескоординированностью движений. Особенные сложности испытывают дети с ОНР при развитии графо-моторных навыков [33].

Звуки, которые дети умеют правильно произносить изолированно, в самостоятельной речи звучат недостаточно четко.

О. В. Правдина в своих работах говорит, что характерным является ряд моментов: недифференцированное произнесение свистящих, шипящих звуков, причем один может заменяться одновременно двумя или несколькими звуками данной или близкой фонетической группы, замена некоторых звуков другими, более простыми по артикуляции; нестойкое употребление звука, когда в разных словах он произносится по-разному; смешение звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях – взаимно заменяет их. Это чаще всего касается йотированных звуков и звуков ль, г, к, х (ямак вместо гамак, коненот вместо котенок) – при этом наблюдается искажение артикуляции некоторых звуков (межзубное произношение свистящих, горловое р и др.) [27].

У некоторых детей наблюдается нечеткое произношение звука ы (среднее между ы-и), недостаточное озвончение согласных б, д, г в словах и предложениях, а также замены и смешения звуков к-г-х-т-д-дь-йот, которые у дошкольников, с нормальным развитием речи формируются достаточно рано.

А.Н. Корнев говорит, что дети затрудняются или просто не могут без посторонней помощи выполнять движение по подражанию, упражнения пальцевой гимнастики. Большинство детей с ОНР справляются с заданиями,

направленными на выполнение одновременно организованных движений, но у многих детей наблюдается разновременное выполнение движений.

Фонематическое недоразвитие у описываемой категории детей проявляются в основном, в несформированности процессов дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками, но иногда дети не различают и более контрастные звуки.

Таким образом, ОНР представляет собой сложные речевые расстройства, при которых у детей с нормальным слухом и первично сохранном интеллекте нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики и грамматики, относящихся как к звуковой, так и смысловой семье сторонам речи. При общем недоразвитии речи отмечается позднее начало речи, скудный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования. Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности.

1.4. Специфика овладения письмом младшими школьниками с ОНР (III уровень)

Недоразвитие разных компонентов речи, таких как фонетика, фонематика, лексика, грамматика и связная речь, является основной проблемой младших школьников при освоении письменной речи. Исследования показывают, что дети часто сталкиваются с этими трудностями. Для того чтобы помочь этой категории детей, необходимо регулярное и последовательное сопровождение в процессе формирования всех аспектов устной речи и специальной подготовки к овладению письменной. Это включает в себя формирование навыков звукового анализа. Развитие ритмической стороны чтения и письма, а также графомоторных функций.

Такие исследователи, как А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова

полагали, что причиной нарушения письменной речи является недостаточность зрительного восприятия и памяти, поэтому механизм нарушения письменной речи основывается на сложностях соотнесения зрительных образов слов и некоторых букв. Постепенно понимание природы нарушения письма стало несколько иным.

С. С. Мнухин указывает на то, что нарушение письма нельзя назвать самостоятельным расстройством, так как они идут вместе с целым рядом других нарушений и возникает на единой психопатологической основе, что и нарушение письма. Единая патопсихологическая основа нарушений в данном случае – это функции словообразования.

А. Н. Корнев в своих работах указывает, что проблемы обучения письму у младших школьников возникают как результат биологической несформированности структур головного мозга, которые отвечают за письменную речь, функциональной недостаточности, которая возникает на данной основе, средовых условий, которые предъявляют высокие требования к отстающим в развитии или психически не зрелым функциям [14].

Р. Е. Левина указывает на то, что в соответствии с патологией речи и характером речевых нарушений, у детей могут различить разные степени нарушений: от полной неспособности к усвоению грамоты до частичной несформированности письменной речи [18].

Также на этом акцентирует свое внимание Л.Ф. Спирова (1959, 1965), отмечая, что у некоторых школьников навык письменной речи находится на первоначальном уровне усвоения. Слова, которые дети записывают под диктовку, совсем похожи на те, что были продиктованы. Однако дети правильно могут списать предъявленный им текст. Из этого можно сделать вывод, что у детей не затруднений при усвоении зрительно-пространственного расположения букв в слове.

По данным Л. Ф. Спировой, некоторые дети, записывая слова или фразы, могут допустить большое количество ошибок, что делает их письмо

плохо различимым. У третьих отмечаются лишь единичные специфические ошибки. Л. Ф. Спирина отмечает, к ошибкам, отражающих фонетическое и фонематическое недоразвитие речи, авторы относят замены букв. Смешиваются и заменяются буквы по группам: свистящих и шипящих, звонких и глухих, сонорных, мягких и твердых согласных. Легко уловимы, оказываются различия между звуками при нормальном развитии речи. Нарушение речевого развития школьника могут привести к большим трудностям в различии звуков [30].

Самый распространенный вид ошибок у детей с общим недоразвитием речи на письме являются неправильное употребление падежных окончаний. Ошибки случаются не только в сложных и особых случаях склонений имени существительного, но и в простых падежных формах («он лечил зубу»).

И. К. Колповская и Л. Ф. Спирина, отмечали, что причины подобных ошибок следует искать и в особенностях речевого развития детей. Известно, что грамматическая тема «Склонение имен существительных» в образовательной школе изучается в 3-м классе, однако до изучения правил склонения имен существительных ребенок с нормальным речевым развитием справляется с изменением слов по падежам, исключением могут стать особые случаи склонения, трудные случаи правописания (правописание безударных окончаний) [13].

Согласно сведениям И. К. Колповской и Л. Ф. Спириной, лексическое недоразвитие выражается не только в использовании служебных частей речи, но и в употреблении других частей речи. В письменной речи школьников с общим недоразвитием речи употребляются имена существительные и глаголы, реже употребляются прилагательные, местоимения, наречия. Слова, которые отсутствуют в словаре ребенка, обычно заменяются другими, например, «мальчик строит (плетет) корзинку».

А. В. Ястребова отмечает, что дети с дисграфией специфически применяют сложные синтаксические конструкции. Обучающиеся только начинают овладевать конструированием сложноподчиненных предложений, поэтому они совершают ряд ошибок при их построении. Скудный словарный запас, несформированность значений отдельных слов вызывают крайнюю бедность описательных средств в письме школьников с нарушениями речи, а в некоторых случаях и отсутствие необходимого по контексту слова, что приводит к явному пропуску членов предложения пропускаются как главные, так и второстепенные члены предложения [35].

А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова отмечают, что наиболее сложных вариантах нарушения письма отмечаются ошибки, в виде слияния нескольких слов в одно («на заводе загудга удо» - на заводе загудел гудок), а также раздельное написание («в осле са» - возле леса; «с ве ты» - цветы, «за парке» - зоопарке и т. д.). Данные ошибки указывают на недостаточно расчлененное восприятие речи детьми.

О.Б. Иншакова выделяет такие трудности овладения письма младшими школьниками с ОНР III уровня, как несформированность произвольной регуляции деятельности, трудности поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры, а также проблемы в ориентировке в пространстве, в которой участвует как правое, так и левое полушария.

Т. В. Ахутина и О. Б. Иншакова считают пространственные ошибки достаточно распространенной проблемой у младших школьников с ОНР III уровня. В связи с этим, они выделяют такую форму нарушения письма, как зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу, которая обнаруживает следующие особенности [12]:

- 1) сложность в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки;
- 2) трудности в удержании строки;
- 3) постоянные колебания наклона и высоты букв, не соответствие элементов букв по размеру; раздельное написание букв внутри слова;

4) трудности актуализации графического и двигательного образа нужной буквы, замены зрительно похожих и близких по написанию букв (например, К–Н), замены рукописных букв печатными, необычный способ написания букв, особенно прописных;

5) устойчивая зеркальность при написании букв З, Е, з, с; замены букв У – Ч, д – б, д – в;

6) невозможность создания навыка идеограммного письма («Клоссная работа», «Упрожнение», «кено» вместо «кино»);

7) пропуск и замена гласных, в том числе ударных;

8) нарушения порядка букв;

9) тенденция к фонетическому письму («радено» вместо «радостно», «ручии» вместо «ручьи»);

10) трудности выделения целостного образа слова.

Все перечисленные особенности легко находят свое объяснение в одном механизме – трудностях оперирования пространственной информацией и попытках их компенсации.

Проблема патологии письма у младших школьников с ОНР III уровня является одной из наиболее важных для школьного обучения, так как письмо и чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний школьниками.

Таким образом, можно утверждать, что освоение элементарных навыков письма возможно у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Однако, при этом они допускают множество ошибок, связанных с нарушениями в формировании пространственных ориентировок, фонетической стороны речи, словарного запаса и грамматики. Трудности освоения письма проявляются в специфических ошибках и характеризуются как проявление нарушений.

Выводы по 1 главе

Проведя анализ психолого-педагогической литературы по изучению письма в младшем школьном возрасте, можно сделать следующие выводы:

Письмо – это сложный психофизиологический и нейропсихологический процесс многоуровневый процесс, обеспечивающийся совместной работой ряда анализаторов, таких как акустического, оптического, кинестетического, пространственного и др., функционирование которых осуществляется с помощью работы трех блоков мозга. Успешность формирования письма зависит от уровня развития устной речи, на которой базируется письменная речь.

Формирование графических навыков для овладения письмом начинается еще в дошкольном возрасте. Выделяют некоторые предпосылки формирования письменной деятельности (навык символизации, развитое фонематическое восприятие, владение фонематическим анализом и синтезом, сформированность графо-моторных навыков), нарушение которых ведет к трудностям формирования письма в младшем школьном возрасте. Основное значение имеет успешное прохождение четырех стадии формирования графических навыков: ориентировочной, аналитической, аналитико-синтетической и синтетической

Общее недоразвитие речи представляет собой сложные речевые расстройства, при которых у детей с нормальным слухом и первично сохранном интеллекте нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики и грамматики, относящихся как к звуковой, так и смысловой семье сторонам речи. При общем недоразвитии речи отмечается позднее начало речи, скудный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования, а также нарушения графо-моторных предпосылок и письма.

Что касается освоение навыков письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, то можно сказать, что это доступно

для детей. Однако, при этом они допускают множество ошибок, связанных с нарушениями в формировании пространственных ориентировок, фонетической стороны речи, словарного запаса и грамматики. Трудности освоения письма проявляются в специфических ошибках и характеризуются как проявление нарушений.

Именно поэтому очень важно своевременное выявление нарушений в ходе обследования и определение направлений и плана дальнейшей коррекционной работы. Коррекция осуществляется приемами, направленными на развитие ВПФ: речи, мышления, восприятия, зрительной, слуховой памяти и др. Большое внимание уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов. Коррекционная работа является сложным многоаспектным и многоуровневым процессом, который включает в себя определенный принципы и этапы работы, направления коррекции, специальные методы и методики.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР (III УРОВЕНЬ)

2.1 Изучение состояния письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Для изучения письма младших дошкольников используют различные специальные методики. Нами была рассмотрена одна из них – методика О. Б. Иншаковой и Т.В. Ахутиной [11].

С целью изучения письма нами было проведено обследование, целью которого является изучение особенностей письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

В обследовании принимали участие 10 обучающихся 2 класса на конец обучения (8-9 лет) с логопедическим заключением общее недоразвитие речи III уровня.

Методика включает серию специально подобранных текстов для исследования навыков письма, полученных в процессе целенаправленного школьного обучения. Она осуществляется с помощью специально подобранных для той процедуры материалов, в которых с каждым годом увеличивается количество многосложных слов, их длина, количество гласных и согласных.

Обследование проводилось фронтально по следующим видам письменных работ:

1. Написание слухового диктанта;
2. Списывание с печатного текста;
3. Списывание с рукописного текста.

При оценке ошибок письма (если отсутствуют контаминации), баллы выставляются следующим образом: 1 балл – допущенная и не исправленная ошибка; 0,5 балла – допущенная, но правильно исправленная ошибка.

Количество баллов, начисленных за ошибки, дает возможность оценить уровень нарушения и одновременно охарактеризовать у учащегося степень сформированности контроля за процессом письма (путем вычета от общего количества ошибок тех, которые ученик самостоятельно исправил).

В методике выделены следующие группы ошибок:

1. Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков (звонких и глухих согласных, включая их мягкие пары; твердых и мягких согласных, отражающихся в смешении гласных букв (по вертикали) между собой; свистящих и шипящих согласных; аффрикатов и их компонентов; заднеязычных согласных, включая их мягкие пары; сонорных согласных, включая их мягкие пары; гласных букв, проявляющихся в смешениях гласных букв между собой по горизонтали; Согласных, сходных по месту или способу образования).

2. Моторные ошибки (ошибки двигательного запуска, графический поиск при написании букв, лишние элементы при воспроизведении букв, недописывание отдельных элементов; персеверации – повтор предыдущей буквы/слога).

3. Зрительно-моторные ошибки (смещение оптически сходных букв; неточность передачи графического образа буквы; неадекватное начертание букв).

4. Зрительно-пространственные ошибки (зеркальность букв, неточность оформления рабочей строки).

5. Ошибки звукового анализа и синтеза (пропуски букв, вставки, перестановки, анципация).

Таким образом, данная методика дает возможность не только изучить состояние письма у детей, но и определить причины нарушений, что позволит эффективно выстроить коррекционную работу с младшими школьниками с ОНР III уровня.

2.2 Особенности письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Были изучены особенности письма у младших школьников с ОНР (III уровень) по следующим направлениям: диктант, списывание с печатного текста, списывание с рукописного текста. Далее представлен анализ проведенного исследования.

Обследование проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинска». Были обследованы 10 второклассников (на конец обучения) с логопедическим заключением ОНР (III уровень)

Результаты обследования представлены в таблицах 1–3.

Анализ результатов изучения письма при написании диктанта представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики письма у младших школьников с ОНР (III уровень) при написании диктанта

Имя ребенка	Замены и смещения букв, обусловленные ак устико-артикуляционным сходством звуков	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализа и синтеза
Ева	5	4	1	3	5
Дарья	6	1	–	5	6
Михаил	5	4	2	4	7
Татьяна	4	–	–	4	4
Валерия	2	2	–	3	4
Марк	7	3	–	6	6
Андрей	4	1	1	6	5
Анна Н.	3	1	–	2	3
Анна Д.	4	1	–	3	4
Даниил	6	–	–	5	2

Анализ таблицы показал, что самыми распространенными и многочисленными являются ошибки двух групп: ошибки, связанные с нарушением звукового анализа и синтеза (пропуски букв, например, кувшинки – «кушинки», вставки лишних букв, например, цветок – «сцветок», неверная расстановка пробелов, например, с большими – «сбольшими»); замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков (ошибки обозначения мягкости согласных, например, любовались – любовальсь); ошибки в звонких и глухих согласных, например, виднелся – «витнелся»).

Также все обследуемые (10 человек) допустили зрительно-пространственные ошибки, которые в основном связаны с неточностью оформления рабочей строки, а именно с трудностями удержания строки во время письма.

У 8 из 10 обследуемых зафиксированы моторные ошибки (графический поиск при написании букв; лишние элементы при воспроизведении букв, например, цветами – «цветамш»; недописывание отдельных элементов букв, например, далёком – «далеком»)

Самыми немногочисленными являются зрительно-моторные ошибки – они зафиксированы у 3 обследуемых из 10 (неадекватное начертание букв).

Важно уточнить, что дети при написании диктанта были невнимательны, отвлекались, часто переспрашивали – это могло привести к ряду ошибок, допущенных детьми.

Теперь рассмотрим анализ ошибок при списывании с печатного текста.

Таблица 2 – Результаты диагностики нарушений письма у младших школьников с ОНР (III уровень) при списывании с печатного текста

Имя ребенка	Замены и смешения букв, обусловленные акустико-	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализа и синтеза

	артикуляционным сходством звуков				
--	----------------------------------	--	--	--	--

Продолжение таблицы 2

Ева	1	1	–	4	3
Дарья	1	–	–	1	–
Михаил	–	3	–	3	2
Татьяна	–	1	–	5	1
Валерия	–	–	–	2	–
Марк	2	2	–	3	2
Андрей	3	2	–	6	1
Анна Н.	1	–	–	3	–
Анна Д.	1	–	–	2	1
Даниил	1	1	–	4	3

По данным 2 таблицы можно отметить, что количество ошибок при списывании с печатного текста намного меньше, чем при написании диктанта, однако их специфика не сильно поменялась.

Самыми многочисленными являются зрительно-пространственные ошибки (неточность оформления рабочей строки), их допустили в большом количестве все 10 обследуемых.

Ошибки, связанные с нарушением звукового анализа и синтеза, допустили семеро из десяти обследуемых (пропуск букв, например, подснежники – «подснежики», персеверации, например, налились – «налилились»)

Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков, наблюдается также у семерых обследуемых (смешение гласных, например, поднялся – «поднялса»)

Моторные ошибки были допущены 6 обследуемыми (недописывание элементов букв, например, пёстрый – «пестрыи»; лишние элементы, например, замер – «зашер»)

Зрительно-моторных ошибок при списывании с печатного текста не выявлено.

Далее рассмотрим ошибки при списывании с рукописного текста (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты диагностики нарушений письма у младших школьников с ОНР (III уровень) при списывании с рукописного текста

Имя ребенка	Замены и смещения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализа и синтеза
Ева	2	–	–	5	2
Дарья	1	1	–	1	–
Михаил	2	2	1	5	1
Татьяна	1	–	–	5	4
Валерия	2	1	–	3	1
Марк	1	–	–	6	–
Андрей	3	3	–	6	4
Анна Н.	2	1	–	5	–
Анна Д.	2	2	–	4	–
Даниил	1	–	–	3	1

Стоит отметить, что при списывании с рукописного текста наблюдается большее количество ошибок, чем при списывании с печатного текста, что, скорее всего, связано с недостаточным пониманием написанного текста.

При анализе таблицы №3 выявлено, что зрительно-пространственные ошибки также остаются многочисленными (неточность оформления

рабочей строки), но к ним добавляются ошибки, связанные с заменой и смешениями букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков – эти 2 группы ошибок наблюдаются у всех обследуемых, но вторая группа в меньшем количестве (замены аффрикатов и их компонентов, например, сучке – «сущке», смешение гласных по горизонтали, например, мелким – «милким»).

Ошибки звукового анализа и синтеза выявлены у шестерых из десяти обследуемых (пропуски букв, например, мошек – «мошк»).

Моторные ошибки выявлены так же у шестерых обследуемых (недописывание элементов букв, например, тёплым – «теплым»; лишние элементы при написании букв, например, ловила – «ловима»).

Зрительно-моторные ошибки обнаружались только у одного обследуемого (неадекватное начертание буквы).

В таблице 4 представлены результаты написания диктанта (№1), списывания с печатного текста (№2), списывания с рукописного текста (№3).

Таблица 4 – Результаты диагностики письма

Имя ребенка	Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков			Моторные ошибки			Зрительно-моторные ошибки			Зрительно-пространственные ошибки			Ошибки звукового анализа и синтеза		
	№1	№2	№3	№1	№2	№3	№1	№2	№3	№1	№2	№3	№1	№2	№3
Ева	5	1	2	4	1	–	1	–	–	3	4	5	5	4	2
Дарья	6	1	1	1	–	1	–	–	–	5	1	1	6	–	–
Михаил	5	–	2	4	3	2	2	–	1	4	3	5	7	2	1
Татьяна	4	–	1	–	1	–	–	–	–	4	5	5	4	1	4

Валерия	2	–	2	2	–	1	–	–	–	3	2	3	4	–	1
Марк	7	2	1	3	2	–	–	–	–	6	3	6	6	2	–
Андрей	4	3	3	1	2	3	1	–	–	6	6	6	5	1	4
Анна Н.	3	1	2	1	–	1	–	–	–	2	3	5	3	–	–
Анна Д.	4	1	2	1	–	2	–	–	–	3	2	4	4	1	–
Даниил	6	1	–	–	1	–	–	–	–	5	4	3	2	3	1

Таким образом, можно сделать вывод, у детей наибольшее количество ошибок отмечались в категории зрительно-пространственные ошибки, это могло быть обусловлено тем, что у обучающихся не до конца сформировано зрительно-пространственная ориентация в строке вследствие недостаточной автоматизации навыков письма.

Также наблюдается большое количество моторных ошибок, что может быть обусловлено тем, что при несформированности устойчивой двигательной программы написания букв, дети инертно укорачивает или наоборот удлиняет воспроизводимые элементы букв.

Кроме того, наблюдается множество ошибок звукового анализа и синтеза и ошибки, связанные с заменами и смешениями букв, обусловленными акустико-артикуляционным сходством, которые могут проявляться вследствие недостаточной сформированности фонематического слуха и анализа.

Зрительно-моторных ошибок практически не наблюдалось, но присутствовало несколько негрубых ошибок, связанных с неадекватным начертанием букв. Это может быть обусловлено нарушением зрительного восприятия букв.

При сравнительном анализе данных 3 проб можно выявить, что наибольшие трудности вызвало написание слухового диктанта, поскольку у обследуемых возможны нарушения фонематического слуха, а также не уточнена связь фонемы с графемой. Либо такой результат может быть обусловлен невнимательностью и повышенной отвлекаемостью.

2.3 Содержание коррекционной работы по развитию письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в образовательной деятельности

Анализ результатов обследования детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) показал недостаточно сформированный уровень общего речевого и моторно-психического развития детей, что является предпосылкой для возникновения различных видов дисграфий.

В рамках реализации третьей задачи мы составили комплекс упражнений по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень), который включает в себя логопедическую работу по следующим направлениям:

- коррекция ошибок, связанных с заменами и смешениями букв, обусловленными акустико-артикуляционным сходством;
- коррекция ошибок звукового анализа и синтеза;
- коррекция зрительно-моторных ошибок;
- коррекция зрительно-пространственных ошибок;
- коррекция моторных ошибок.

В процессе проведения коррекционной работы нами были учтены следующие принципы обучения:

1. Принцип системности – при устранении нарушений письма логопедическое воздействие осуществляется на весь комплекс речевых нарушений.

2. Принцип комплексности – необходимо в данном случае принимать во внимание клинические и психолого-педагогические факторы развития детей, осуществлять учет анамнестических сведений их развития.

3. Принцип последовательности – необходимо усвоение и преподавание знаний в определенном порядке, системе, подача материала от простого к сложному.

4. Принцип доступности – при проведении коррекционной работы важно учитывать индивидуальные и возрастные особенности развития детей, и организовать ее без перегрузок для детей, взяв во внимание их реальные возможности.

5. Принцип наглядности – на занятия по преодолению нарушений письма важно использовать символическую, графическую, изобразительную, а также внутреннюю наглядности.

6. Принцип повторяемости – необходимо использовать для автоматизации у учащихся навыка письма, который осуществляется в основном посредством специальных упражнений.

Данные принципы позволяют правильно выстроить логопедическую работу по формированию навыка письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием детей (III уровень).

В соответствии с выделенными направлениями логопедической работы были подобраны дидактические упражнения по следующим разделам:

1. Упражнения, направленные на коррекцию ошибок письма, обусловленных заменами и смешениями букв по акустико-артикуляционному сходству.

2. Упражнения, направленные на коррекцию ошибок письма, обусловленных недостаточностью звукового анализа и синтеза на уровне буквы, слога.

3. Упражнения, направленные на коррекцию опико-пространственных ошибок на письме.

4. Упражнения, направленные на коррекцию моторных ошибок на письме.

Рассмотрим каждый из выделенных разделов более подробно.

Сначала мы рассмотрим упражнения, направленные на коррекцию ошибок письма, обусловленных заменами и смешениями букв по акустико-артикуляционному сходству.

В результате проведения диагностического обследования нами были выделено большое количество ошибок, связанных с заменами и смешениями букв по акустико-артикуляционному сходству, которые в основном проявлялись в смешении звуков (например, смешение звонких и глухих согласных, ошибки обозначения мягкости согласных, и др.). Данные ошибки возможны в следствии нечеткого различения звуков по акустико-артикуляционному сходству, нестойкое соотнесение фонемы с графемой.

Цель логопедических упражнений по данному разделу: выработать четкую дифференциацию звуков и букв с опорой на артикуляционные, зрительные и моторные ощущения.

В соответствии с данной целью, комплекс упражнений направлен на:

- сравнение артикуляции пары звуков (например, «д-т», установление сходства и различия – «д» - звонкий, «т» - глухой и т. д.);
- соотнесение их с соответствующими буквами с выделением характерных признаков букв;
- чтение и запись слогов;
- сопоставление по смыслу и звучанию слов-паронимов (день-тьнь, дочка-точка и т. д.);
- дифференциацию в словах.

Важно отметить, что в работе над формированием целостного образа буквы как письменного знака должны привлекаться все анализаторы.

1. Уточнение артикуляции звуков (как произносите каждый звук: положение губ, языка).
2. Сопоставление звука по артикуляции.
3. Соотнесение звука с буквой. Установление сигнальных признаков каждой буквы (например: "б"- хвост белки вверх, "д" - хвост дятла вниз).
4. Конструирование букв из элементов. Лото "Сложи букву".

5. Объяснение того, как выполняется каждое движение при написании основных элементов в буквах. Письмо по воздуху, поверхности стола.

6. Поэлементная запись букв с проговариванием.

Задания представлены в приложении 1.

Далее рассмотрим упражнения, направленные на коррекцию ошибок письма, обусловленных недостаточностью звукового анализа и синтеза на уровне буквы и слога.

При диагностическом обследовании мы выяснили, что основными ошибками на письме являются пропуски и вставки букв, следовательно, целью комплекса игр и упражнений по данному разделу будет являться развитие фонематического и слогового анализа и синтеза.

При составлении игр и упражнений по данному разделу необходимо учитывать основные этапы формирования простых и сложных форм звукового анализа:

1. Простые формы звукового анализа:

- выделение первого ударного гласного в слове;
- выделение первого согласного в слове, последнего согласного в слове;
- выделение гласного из середины слова;
- определение места. звука. в слове (звук в начале, середине, конце слова.).

2. Сложные формы звукового анализа:

- определение последовательности звуке в слове;
- определение количества. звуков;
- определение места. звука. относительно других звуков.

Помимо вышеперечисленных направлений, следует обратить внимание на игры и упражнения, направленные на коррекцию специфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова

(умение определять количество слогов в слове, их правильную последовательность и составлять из слогов слова).

В соответствии с этим, нами были подобраны следующие дидактические упражнения (представлены в приложении 2):

1. Выделение первого ударного гласного в слове, первого и последнего звука в слове.
2. Определение места звука в слове (начало, середина, конец).
3. Определение количества звуков в слове, придумывание слов с заданным количеством звуков.
4. Определение количества слогов в слове.
5. Составление слов из слогов.

Рассмотрим упражнения, направленные на коррекцию оптико-пространственных ошибок на письме.

По итогам обследования было выявлено, что у детей отмечаются трудности в удержании строки; постоянные колебания наклона и высоты букв, несоответствие размера элементов букв.

Следовательно, цели упражнений по данному разделу – сформировать зрительно-пространственную ориентацию, автоматизировать навык письма, закрепить правильный графический образ букв.

Мы предлагаем такие упражнения, как:

1. Дорисовывание симметричных объектов.
2. Графический диктант.
3. Прописывание строчной и прописной буквы в строчку по образцу.
4. «Зашумленные» рисунки с буквами.

Данные упражнения представлено в приложении 3.

Перед тем, как перейти к графическим упражнениям важно актуализировать представления ребенка об ориентировке в собственном теле (например, «покажи часть тела, которую я скажу»), о нахождении тела по отношению к окружающему пространству (например, «покажи туда,

куда я скажу»). Так же необходимо актуализировать умение ориентироваться в листе бумаги (например, «расположи фигуру в той части листа, которую я назову»).

Далее рассмотрим упражнения, направленные на коррекцию моторных ошибок на письме.

Упражнения данного раздела направлены на коррекцию ошибок двигательного запуска; коррекцию ошибок письма лишних элементов при воспроизведении букв, а также недописывания отдельных элементов букв.

Целью данных упражнений будет являться формирование устойчивой двигательной программы написания букв, действий контроля и планирования. Нами были подобраны следующие дидактические упражнения (представлены в приложении 4):

1. Дописывание недостающего элемента буквы.
2. Поиск заданных слогов и записывание слоговой дорожки.
3. Перепутанные буквы.
4. Избирательное письмо.
5. Запись слов наоборот.

Мы полагаем, что последовательное использование данного комплекса дидактических упражнений в условиях общеобразовательной школы позволит более успешно и эффективно проводить работу по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень)

Таким образом, представленные упражнения будут способствовать преодолению таких ошибок как: замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков; моторные ошибки; зрительно-моторные ошибки; зрительно-пространственные ошибки; ошибки звукового анализа и синтеза.

Выводы по 2 главе

Целью проведенного эксперимента было выявить особенности письма у младших школьников с ОНР (III уровень).

Для реализации поставленной цели использовалась методика диагностики нарушений письма О. Б. Иншаковой и Т.В Ахутиной, которая включает серию специально подобранных текстов, различающихся по объему для разных классов начальной школы: увеличением многосложных словесных единиц и их длиной, числом букв в словах, их сложностью. Процедура диагностики включала 3 серии заданий: диктант, списывание с печатного текста, списывание с рукописного текста.

Нами были обследованы 10 второклассников, при анализе работ которых обследования мы пришли к выводу, что у всех детей имеются нарушения письма, проявляющиеся в достаточно большом количестве дисграфических ошибок (замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством, моторные, зрительно-моторные, зрительно-пространственные, ошибки звукового анализа и синтеза).

На основе результатов диагностического обследования мы составили комплекс дидактических игр упражнений для коррекции нарушения письма детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень). В соответствии с выделенными на констатирующем этапе ошибками нами были подобраны логопедические игры и упражнения по следующим разделам:

1. Упражнения, направленные на коррекцию ошибок письма, обусловленных заменами и смешениями букв по акустико-артикуляционному сходству.

2. Упражнения, направленные на коррекцию ошибок письма, обусловленных недостаточностью звукового анализа и синтеза на уровне буквы, слога.

3. Упражнения, направленные на коррекцию оптико-пространственных ошибок на письме.

4. Упражнения, направленные на коррекцию моторных ошибок на письме.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось изучение теоретических аспектов проблемы, и практическое обоснование необходимости коррекции нарушения письма детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Решая первую задачу нашего исследования, мы осуществили анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования и пришли к выводу, что письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать её на расстояние. Письмо представляет собой сложный комплекс совместной деятельности разных анализаторов: слухового, речедвигательного, зрительного и др. Письмом ребенок овладевает целенаправленно, в результате специального обучения: ребенок должен научиться переводить услышанное и сказанное слово в его зрительный образ и наоборот, зрительный образ переводить в артикуляционный и слуховой.

Были проанализирована клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи (III уровень) и специфику овладения письмом младшим школьниками такими детьми. Было определено, что у детей с ОНР (III уровень) нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон, при нормальном слухе и интеллекте. Изучив специфику овладения письмом у детей данной категории, мы можем сделать вывод, что письмо сформировано недостаточно: дети допускают множество ошибок, связанных с нарушениями в формировании пространственных ориентировок, фонетической стороны речи, словарного запаса и грамматики. Трудности освоения письма проявляются в специфических ошибках и характеризуются как проявление нарушений.

Для осуществления второй задачи нами было проведено экспериментальное обследование по выявлению специфических особенностей нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Для диагностики использовалась методика И. Б. Иншаковой и Т.В. Ахутиной. При анализе результатов мы выяснили, что наибольшее количество ошибок отмечались в категории зрительно-пространственные ошибки, это могло быть обусловлено тем, что у обучающихся не до конца сформировано зрительно-пространственная ориентация в строке вследствие недостаточной автоматизации навыков письма. Также наблюдается большое количество моторных ошибок, что может быть обусловлено тем, что при несформированной устойчивой двигательной программы написания букв. Кроме того, наблюдается множество ошибок звукового анализа и синтеза и ошибки, связанные с заменами и смещениями букв, обусловленными акустико-артикуляционным сходством, которые могут проявляться вследствие недостаточной сформированности фонематического слуха и анализа.

На основе результатов диагностического обследования в рамках решения третьей задачи исследования мы составили комплекс дидактических упражнений для коррекции нарушения письма у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень). В соответствии с выделенными на констатирующем этапе ошибками нами были подобраны дидактические игры и упражнения по следующим разделам:

1. Упражнения, направленные на коррекцию ошибок письма, обусловленных заменами и смещениями букв по акустико-артикуляционному сходству.

2. Упражнения, направленные на коррекцию ошибок письма, обусловленных недостаточностью звукового анализа и синтеза на уровне буквы, слога.

3. Упражнения, направленные на коррекцию оптико-пространственных ошибок на письме.

4. Упражнения, направленные на коррекцию моторных ошибок на письме.

Данный комплекс упражнений может быть использован в работе с детьми с общим недоразвитием речи III уровня младшего школьного возраста, как учителем-логопедом, учителем начальных классов в коррекционной школе на уроках русского языка и уроках грамоты, так и родителями во внеурочной деятельности.

Таким образом, в ходе проведенного исследования поставленная цель исследования была достигнута, задачи исследования решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – Москва: Издательство АПН РСФСР, 1955. – № 70. – С. 104–148. – ISBN 5-02-013093-1.
2. Ахутина Т. В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / Т. В. Ахутина, М. Г. Храковская. – Санкт-Петербург: «Акционер и К», 2014. – 246 с.
3. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс. – 2008. – 133 с. – ISBN 5-89814-207-X.
4. Волкова Л. С. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховской. – Москва : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС. – 1998. – ISBN 5-691-00128-0.
5. Волкова Л. С. Вопросы дифференциальной комплексной диагностики и коррекции аномального речевого развития / Л. С. Волкова // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. – СПб.: Образование, 1992. – С. 27–30.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Изд. 5-е, испр. – Москва : Лабиринт. – 1999. – 352 с. – ISBN 978-5-4461-1109-1.
7. Гурьянов Е. В. Психология обучения письму: Формирование графических навыков письма / Е. В. Гурьянов. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 264 с.
8. Дети с нарушениями речи. Технологии воспитания и обучения / Под ред. Гаркуши Ю.Ф. – М.: Академия, 2008. – 192 с
9. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – Москва, 2011. – 224 с. – ISBN 978-5-4441-0087-5.

10. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – Москва : ВЛАДОС. – 2011. – 279 с. – ISBN 978-5-691-00179-6
11. Иншакова О. Б. Методика обследования письма младших школьников / Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – М. : В. Секачев, 2008. – ISBN 978-5-88923-134 -9.
12. Иншакова О. Б. Отражение зрительно-пространственных трудностей в письме первоклассников / О. Б. Иншакова, А. Н. Кричевец, Т. В. Ахутина // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. – Москва: МСГИ, 2006. – С. 44 – 49.
13. Колповская И. К. Влияние недоразвития речи на усвоение письма / И.К. Колповская // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи (пути специального обучения) / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – С. 72 – 88.
14. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие. / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург :МиМ. – 1997. – 286 с. – ISBN 5- 9268-0234-2
15. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей. / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург. : Гиппократ. – 1995.
16. Лалаева Р.И. Венедиктова Л.Д. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева. Л. Д. Венедиктова. – Санкт-Петербург. – 2001. – 203 с. – ISBN 5- 222-05013-0.
17. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников : учеб.пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Р. И Лалаева. – Санкт-Петербург : СОЮЗ. – 1998. – 264. с. – ISBN 5-289-02020-9.
18. Левина Р. Е. Нарушение письма у детей с общим недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – Москва. : Наука. – 1982. – 217 с.

19. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва. – 2008. – 76 с. – ISBN: 978-5-91872-037-0.
20. Леонтьев А. А. Психологическая структура значения / А. А. Леонтьев // Семантическая структура слова. – Москва : Ленанд. – 1971. – 301 с.
21. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. // Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – Москва: Издательство «Академия», 2002. – С. 10 – 76.
22. Лурия А. Р. Язык и осознание / А. Р. Лурия. – Москва : Изд-во Моск. Ун-та. – 1979. – 320. ISBN 5-211-03957-2.
23. Мазанова Е. В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. / Е. В. Мазанова. – 2-е изд., испр. – Москва : Издательство ГНОМ и Д. – 2007. – 184 с. – ISBN 978-5-00160-023-7.
24. Мазанова Е.В. Коррекция артикуляторно-акустической дисграфии. / Е. В. Мазанова. – Москва : Издательство ГНОМ. – 2007. – 184 с.
25. Максимов В. И. Русский язык и культура речи / В. И. Максимов. – М.: Гардарики, 2001. – 413 с. – ISBN 978-5-86547-564-4.
26. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение. – 95 с. – ISBN 5-09-004049-4.
27. Правдина О. В. Логопедия: учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов / О. В. Правдина. – Москва : «Просвещение», 1973. – 272 с.
28. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И. Н. Садовникова. – Москва : АРКТИ, 2005. – 400 с.
29. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – Москва: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС». – 1995. – 255 с.

30. Спирина Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма / Л. Ф. Спирина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – под ред. Р.Е. Левиной. – Москва. – 1965. – С. 33 – 45.

31. Спирина Л.Ф. Соотношение между недостатками произношения, чтения и письма / Л. Ф. Спирина // Вопросы логопедии. – под ред. Левиной Р. Е. – Москва. – 1959. – С. 75 – 135.

32. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О.А. Токарева // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – Т. 2. – С. 456 – 469.

33. Хватцев М. Е. Логопедия. Учебное пособие для ВУЗов. В 2-х книгах. Кн.2. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2009. –292 с.

34. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова – М.: «Юристъ», 1997. – 256 с.

35. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательных школ /А. В. Ястребова. – Москва. – 2014. – 159 с.

36. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. Пособие для учителей-логопедов / А. В. Ястребова. – Москва: Просвещение. – 1978. – 103с.

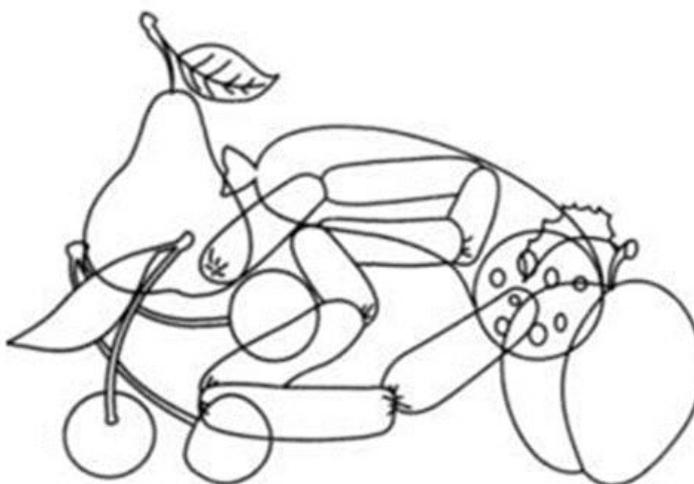
ПРИЛОЖЕНИЕ

Комплекс дидактических упражнений для преодоления нарушений письма младших школьников с ОНР (III уровень)

Приложение 1

1. Упражнения, направленные на коррекцию ошибок письма, обусловленных заменами и смешениями букв по акустико-артикуляционному сходству

Упражнение № 1. Рассмотрите наложенные изображения. Назовите и запишите их. Выделите звуки С — Ш разными цветами.



Упражнение № 2. Восстановите словосочетания: замените в словах букву Т буквой Д и наоборот. Запишите словосочетания. Выделите буквы Т-Д разными цветами.

ДРУТНОЕ ТЕЛО _____

ЧИСДАЯ ТЕДРАТЬ _____

СЛАДКИЙ ДОРД _____

ДЕНИСДЫЙ САТИК _____

ТУБОВЫЙ СДОЛ _____

СДАРЫЙ ХОЛОТИЛЬНИК _____

ТУШИСДЫЙ ЛАНТЫШ _____

Упражнение №3. Вставь пропущенные буквы Р и Л. Прочитай получившиеся словосочетания и запиши их под диктовку

К__ углый сто__
Спе__ ое, к__ асное яб__ око
Тёп__ ый вете__
Жё__ лтый по__ тфель
Весё__ ая п__ огу__ ка
Спе__ ый с__ адкий а__ буз
Сме__ ый во__ обей
__ азбитая та__ е__ ка

Упражнение №4. соедини подходящие по смыслу слова из левого столбика со словами из правого столбика цветными линиями. Запиши эти словосочетания. Выдели буквы З–С разными цветами.

МОРОЗНЫЙ	ПУСТЫНЯ
ВЕСЁЛЫЙ	ЗАБОРЫ
ИНТЕРЕСНАЯ	СМЕХ
ЗВОНКАЯ	ИГРА
ПОЛОСАТАЯ	ПЕСНЯ
ВЫСОКИЕ	ВОЗДУХ
ЗНОЙНАЯ	ЗЕБРА

Упражнение №5. Вставь в слова буквы Ч — Щ и запиши текст. Выдели буквы Ч — Щ разными цветами.

На даче

На берегу ре...ки стоит да...а. Около да...и берёзовая ро...а. В ро...е поют ...еглы, ...ижи, сини...ки. Весело ...ебе...ут пено...ки. На да...е живёт Лено...ка Щукина. У дево...ки есть ов...арка Чанга. Лено...ка и ...анга вместе гуляют в ро...е. ...анга хорошо умеет искать грибы.

2. Упражнения, направленные на коррекцию ошибок письма, обусловленных недостаточностью звукового анализа и синтеза на уровне буквы, слога

Упражнение №1. Назови первый звук в слове.

На какие два столбика можно разделить эти слова?

Утка

Море

Заяц

Азбука

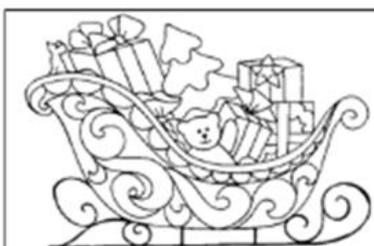
Осень

Девочка

Улица

Машина

Упражнение №2. найди место звука в слове.



--	--	--



--	--	--



--	--	--



--	--	--



--	--	--



--	--	--

Упражнение №3. Посчитай количество звуков в словах.

Придумай и запиши слова, в которых такое же количество звуков.

Куст

Диван

Песня

Дерево

Упражнение №4. Назови гласные звуки слова. Похлопай и просчитай количество слогов.

Лапа

Дом

Кошка

Окна

Канавы

Капуста

Упражнение №5. Составь слово из перепутанных слогов:

та, Ка, пус

воз, ро, Па

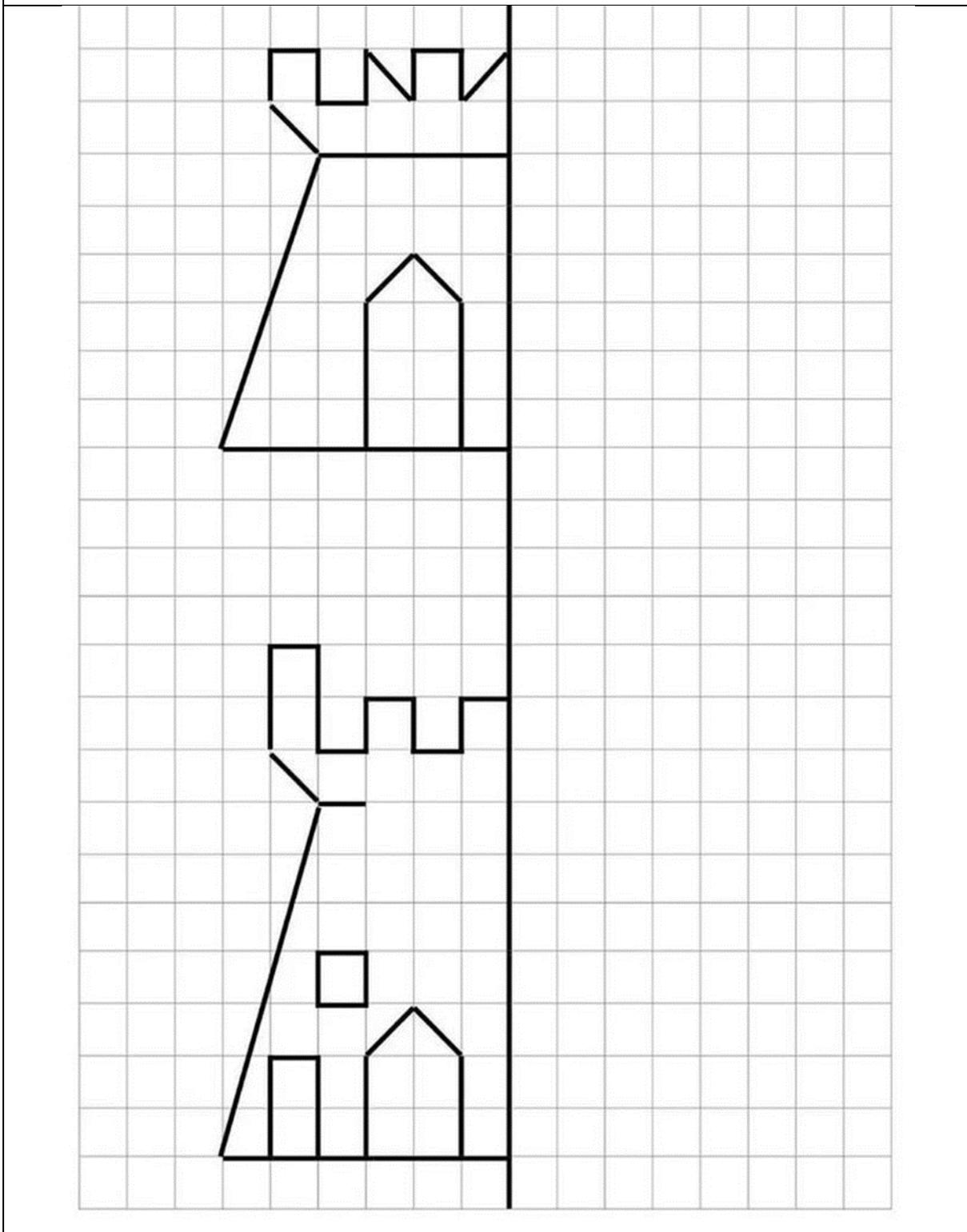
Прос, ша, ква, то

руш, Пет, ка

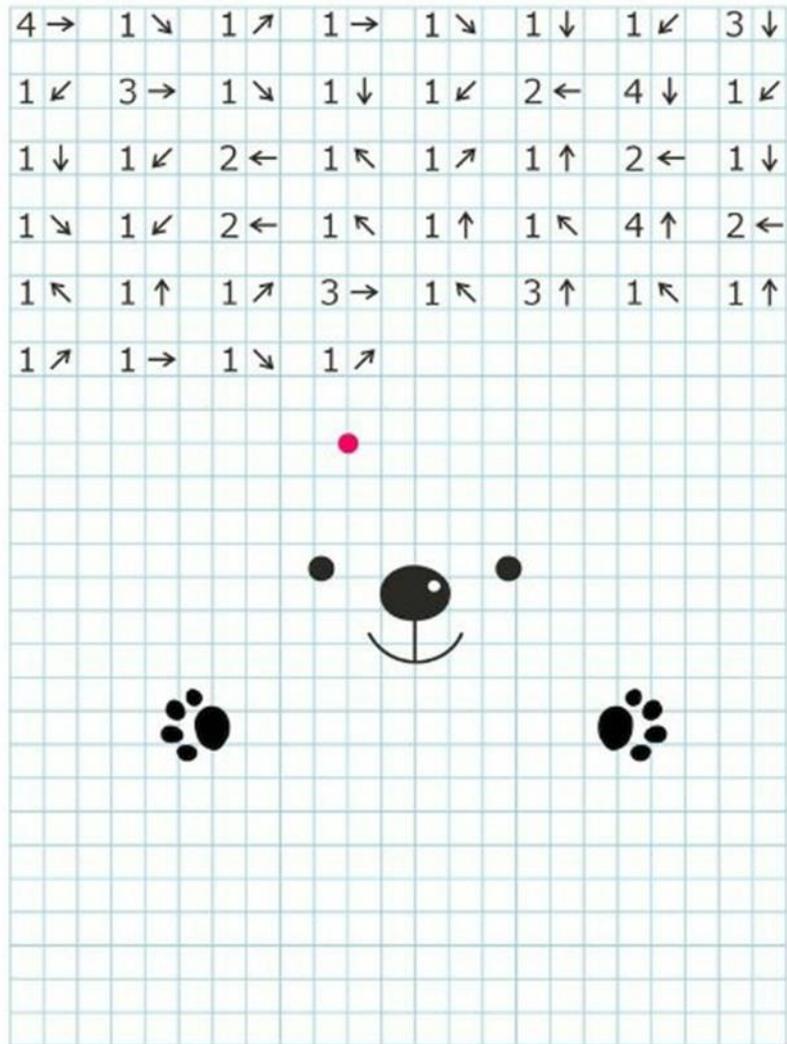
вар, мо, Са

3. Упражнения, направленные на коррекцию оптико-пространственных ошибок на письме

Упражнение №1. Дорисуй вторую половину замков.

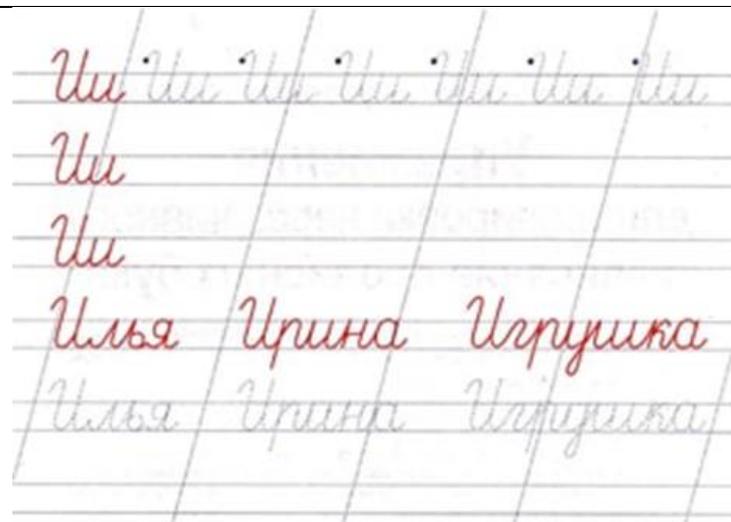


Упражнение №2. Начиная с красной точки, читая слева направо. (в усложненном варианте можно диктовать на слух).

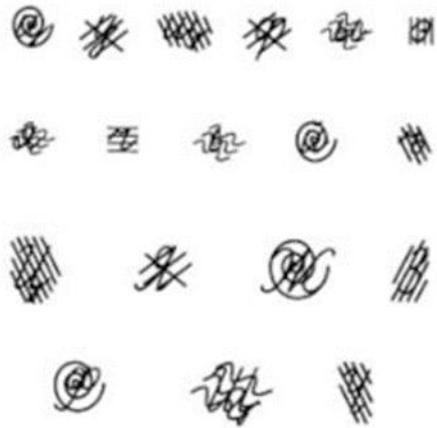


© vk.com/zaykinaskazka

Упражнение №3. Продолжи по образцу.



Упражнение №4. Найди и запиши буквы.



Ca Qy D

Ma Jc Dz

Ep Jb Ma

4. Упражнения, направленные на коррекцию моторных ошибок на письме

Упражнение №1. Запиши слова, дописывая элементы букв Б–Д. Почитай записанные слова.

<i>оант</i>	<i>оазар</i>	<i>оушно</i>	<i>оорога</i>
<i>оилет</i>	<i>руоашка</i>	<i>раоота</i>	<i>раоуга</i>
<i>гвозоики</i>	<i>орошка</i>	<i>загаока</i>	<i>оаоушка</i>

Упражнение №2. Прочитай слова. Найди в словах слоги с буквами Л – М и запиши их. У тебя должна получиться дорожка из слогов.

дом, Лида, мука, лодка, лапа, палас, муха, ломоть, мокнет, ливень, мина, мох

Упражнение №3. Буквы перепутались. Помогите буквам И – Ш занять в словах нужное место. Запишите слова правильно и прочитайте их.

<i>ишбуика</i>		<i>дедуика</i>	
<i>итаншиик</i>		<i>веник</i>	
<i>и</i>			
<i>пшита</i>		<i>меиок</i>	
<i>икола</i>		<i>бабушка</i>	
<i>ваиалка</i>		<i>оислик</i>	

Упражнение №4	
Послушай предложение. Выпиши только гласные.	Послушай предложение. Выпиши только согласные.
Во дворе зацвела сирень. (о оеаеаие)	Утро было очень холодное. (трблчньхлдн)

Упражнение №5. Запиши слова наоборот.
Помидор _____ Дерево _____ Солнце _____ Город _____ Карандаш _____ Лампочка _____ Окно _____