

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра коррекционной педагогики

**СУХАЦКАЯ ТАТЬЯНА БОРИСОВНА**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

Формирование навыков письма у обучающихся третьего класса с лёгкой  
умственной отсталостью средствами дидактических упражнений

Направление подготовки 44.03.03 Специальное дефектологическое  
образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ  
Заведующий кафедрой  
к.п.н., доцент Беляева О.Л.

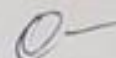


Научный руководитель  
к.п.н., доцент Агаева И.Б.



Дата защиты

Обучающийся  
Суцацкая Т.Б.



Оценка \_\_\_\_\_

г. Красноярск, 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования.....	8
1.1 Особенности письма у обучающихся с нормой развития.....	8
1.2 Причинная обусловленность нарушений письма у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью.....	15
1.3 Обзор диагностических и коррекционных методик по формированию навыков письма у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью.....	23
Выводы по I главе.....	31
Глава II. Исследование навыка письма у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью.....	32
2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента.....	32
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	35
Глава III. Формирование навыков письма у обучающихся 3 классов с лёгкой умственной отсталостью средствами дидактических упражнений.....	44
3.1 Теоретические основы формирующего эксперимента.....	44
3.2 Логопедическая работа по преодолению дисграфии у обучающихся 3 класса с лёгкой умственной отсталостью.....	47
3.3 Контрольный эксперимент и его анализ.....	60
Заключение.....	63
Список используемых источников.....	66
Приложения.....	73

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Количество обучающихся с легкой умственной отсталостью неуклонно растет, о чем свидетельствуют современные статистические данные. Около 1,5 миллионов детей в Российской Федерации относятся к категории лиц с особыми образовательными потребностями и, соответственно, нуждаются в квалифицированной помощи. 2% от общего числа детей составляют дети с умственной отсталостью и 30% представляют дети с речевыми нарушениями. При этом контингент лиц с умственной отсталостью в результате органического повреждения коры головного мозга имеют системное недоразвитие речи, что приводит к ограниченным возможностям овладению речью. При органическом поражении мозга, нарушены когнитивные функции, отягощены недоразвитием как речеслухового, так и речедвигательного анализаторов, что приводит к трудностям освоения устной и письменной речи.

6–7 % обучающихся общеобразовательных учреждений имеют нарушения письма и письменной речи. 18–20% обучающихся коррекционных учреждений для обучающихся с речевыми нарушениями также испытывают трудности при овладении письмом, при этом среди умственно отсталых обучающихся эта цифра составляет 35–40% [14].

Результаты исследований (О.А. Величенкова, Т.В. Ахутина, М.Н. Русецкая), проведенных среди обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью, страдающих дисграфией составляет 67% [42].

Актуальность проблемы нарушений письма у обучающихся с легкой умственной отсталостью обусловлена полиморфными нарушениями в письменной речи. Симптомы дисграфии у таких детей обусловлены большим количеством ошибок в письме, сложными механизмами и проявляются в сочетании различных форм дисграфии, что затрудняет обучение детей в школе.

В исследованиях, направленных на изучение симптомов, механизмов и типов нарушений письма, были разработаны общие методологические подходы, направления, содержание и методы коррекции различных типов нарушений письма (Л.В. Венедиктова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, Т.А. Фотекова, М.Е. Хватцев и др. [13; 14; 15; 17; 19; 54].

Речевые нарушения у умственно отсталых обучающихся имеют стойкий характер, которые оказывают отрицательное влияние на развитие психических функций и эффективность обучения ребенка.

В Письме Министерства образования и науки Российской Федерации от 20.06.2002 № 29/2194-6 «Рекомендации по организации логопедической работы в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида» указано, что логопедический эффект должен быть направлен на речевую систему в целом, а не только на какой-то один изолированный дефект и должен составлять не менее трех логопедических занятий в неделю для учащихся с тяжелыми нарушениями речи и не менее одного-двух логопедических занятий в неделю для других категорий учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

«Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с задержкой психического развития (умственной отсталостью)», а также адаптированная основная общеобразовательная программа Вариант 1 устанавливают требования к коррекционному курсу «Логопедические занятия», одной из основных задач которого является исправление недостатков письма.

В логопедической науке проблемами нарушения письма занимались такие ученые как Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова и др. [5; 12; 64].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки методов исследования, которые позволят определить закономерности овладения письменной речью и реализовать коррекционно-логопедические подходы по обучению детей с легкой умственной отсталостью.

**Проблема исследования** заключается в использовании различных подходов при изучении особенностей сформированности навыков письма у обучающихся третьих классов с лёгкой умственной отсталостью, что свидетельствует об отсутствии единых подходов к рассматриваемой проблеме.

**Цель исследования** заключается в изучении уровня сформированности навыков письма обучающихся младших классов с лёгкой умственной отсталостью, в составлении комплекса дидактических упражнений по формированию навыка письма обучающихся третьего класса с лёгкой умственной отсталостью.

**Объект исследования** – письмо обучающихся с лёгкой умственной отсталостью.

**Предмет исследования** – содержание логопедической работы по формированию навыка письма обучающихся третьих классов с лёгкой умственной отсталостью средствами дидактических упражнений.

**Гипотеза исследования.** Мы предполагаем, что использование комплекса дидактических упражнений по формированию навыка письма позволит преодолеть дисграфические ошибки у обучающихся третьего класса с лёгкой умственной отсталостью.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстоит решить следующие **задачи исследования**:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить уровень сформированности навыков письма у обучающихся третьего класса с легкой умственной отсталостью.
3. Составить комплекс дидактических упражнений по формированию навыков письма у обучающихся третьего класса с легкой умственной отсталостью.

4. Провести контрольный эксперимент и оформить полученные результаты.

**Методы исследования** в соответствии с поставленной целью, гипотезой и задачами исследования.

В своей работе мы использовали теоретические и эмпирические методы исследования. Первый включает анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме исследования, второй – анализ анамнестических данных, наблюдения за детьми в процессе учебной деятельности, анкетирование, психолого-педагогический эксперимент. Также использовались методы количественной и качественной обработки полученных результатов.

**Теоретическая значимость исследования** определяется тем, что результаты позволят систематизировать и дополнить сведения о том, что дидактические упражнения, влияют на положительную динамику процесса формирования навыков письма обучающихся с лёгкой умственной отсталостью.

**Практическая значимость исследования** заключается в составлении и применении комплекса дидактических упражнений, направленных на формирование навыков письма у детей младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью. Предложенный нами коррекционно-логопедический материал может быть использован в работе учителей – логопедов.

**В качестве методологической базы работы выступают следующие положения:**

1. О закономерностях формирования навыка письма, а также об особенностях его формирования у детей с общим недоразвитием речи;
2. (А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, А.Р. Лурия и другие);
3. О развитии речи в дизонтогенезе, а также онтогенезе (Н.И. Жинкин, Е.Н. Винарская, Н.А. Гвоздев, Р.Е. Левина и другие);

4. О системном подходе в диагностике, а также коррекции речевых отклонений (А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, З.А. Репина, Р.Е. Левина);

5. О языке, как о системе, тесной связи речи с прочими высшими функциями психики (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, Р.Е. Левина, Е.Н. Винарская, А.Р. Лурия).

**Организация исследования.** Базой исследования явились обучающиеся третьего класса муниципального бюджетного образовательного учреждения Светлолобовской средней общеобразовательной школы № 6 в количестве 10 детей:

I этап (ноябрь-декабрь 2020 г.) – изучение и исследование литературных источников: формулирование и уточнение цели, гипотезы, задач; подготовка плана исследования, адаптация методологии констатирующего эксперимента;

II этап (январь-март 2021 г.) – проведение констатирующего эксперимента, его анализ, разработка и апробация комплекса дидактических упражнений, направленных на преодоление дисграфии у обучающихся третьих классов с легкой умственной отсталостью;

III этап (апрель-май 2021 г.) – анализ эффективности экспериментальной работы. Завершение опытно-экспериментальной работы, анализ и обработка полученных данных, обобщение результатов, формулировка выводов и составление дифференцированных методических рекомендаций.

**Структура выпускной квалификационной работы.** Работа состоит из введения, 3 глав, заключения, списка литературы, приложения. Основной текст квалификационной работы составляет 68 страниц, включает таблицы, 5 рисунков. Список использованных источников включает 68 источников.

## **ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

### **1.1. Письмо обучающихся в онтогенезе**

В основе письма, как известно, лежат обобщенные программы ряда действий, которые функционируют на следующих уровнях: написание буквы, кодирование слова и запись предложения. Реализация данной программы на таком уровне считается трудной и сложной работой для обучающихся младших классов, не всегда успешна. (А.Р. Лурия, В.Г. Петрова, И.М. Бгажнокова, Л.Б. Баряева А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева и др.) [8; 13; 14; 18; 19; 23; 25].

С целью реализации образа буквы, обучающийся должен зрительно представить ее образ, разложить на элементы, связать между собой, мысленно определить положение элементов и последовательность их написания. Рука начинает выводить образ буквы только тогда, когда получит команду из центра, далее включается периферия. Буква рассматривается в двух аспектах: во-первых, как обобщенный зрительный знак, то есть графема и во-вторых, как двигательный образ знака, то есть кинема, поэтому возникающие ошибки имеют неоднозначную природу.

При графеме медленно формируется и более длительно появляется в памяти зрительный образ графемы. «Буквы имеют такие формы выражения как, в виде печатных и рукописных знаков, разительно отличаются друг от друга. Каждая из этих форм имеет еще две подгруппы знаков – заглавные и строчные. В печатном варианте они, иногда (Аа, Бб, Ее), тождественны, а в написанном рукой отличие между заглавными и строчными символами оказывается выраженное Дд, Пп, Рр.

При обучении детей разнообразие буквенного выражения одного звука в составе одной графемы и ее обобщенный характер делают восприятие и опознавание буквы при чтении и актуализации ее образа-представления при письме весьма трудным процессом...» (Е.Ф. Мазанова). Выделив фонему, обучающийся затрудняется обозначить ее соответствующей графемой и как правило, обращается за помощью к педагогу. Значительное количество



младших школьников допускают замены графем по оптическому сходству: Б–В, Ж–Х, З–Е, Ч–У т.п. Подобного рода ошибки не стойкие обычно можно наблюдать в начале обучения букварного периода. Если ошибки длительного характера это свидетельствует об органических нарушениях деятельности коры головного мозга [24; 25; 26].

Во втором случае обучающиеся младших классов медленно представляют двигательный образ буквы. Ученые сходятся во мнении важности реализации двигательной программы у обучающегося с целью предупреждения смешений отдельных элементов графемы, имеющих сходное написание (ш-и, п-т). Недописывание отдельных компонентов, их неправильная ассоциация, является следствием недоразвитости двигательного процесса. Замены появляются, когда буквы написаны с одного и того же элемента, в то время как один из элементов труднее написать или же он менее автоматизирован, и двигательная программа ребенка начинает реализовывать элемент, который легче написать. Например, при смешении графем б-д буква б чаще заменяется буквой д, потому что элемент, спускающийся ниже строки, чаще присутствует в алфавите и является более закрепленным на письме. Подобные элементы присутствуют в таких буквах как д, з, у, щ, ц надстрочный элемент присутствует только в букве б и в, этот элемент не удобен в написании. Недописывание элементов, является еще одним вариантом ошибок.

Периодически бывают ошибки, являющиеся следствием интерференции, то есть элементы одной буквы переносятся на другую букву, похожей внешне. С условиями письма связаны ошибки в написании графем, снижение качества письма (это включает в себя: колебания размера и наклона, или несоблюдение линии, или нарушения пропорций элементов графемы, в результате этого письмо начинает приобретать неаккуратный вид).

При написании длинных предложений либо начертании связного текста, внимание младшего обучающегося направлено на реализацию содержания, а

также на создание стиля излагаемого, в связи с чем может резко проявляться небрежное написание текста, увеличивается количество ошибок как орфографических, так и графических. Как известно, письмо младших школьников отличается несовершенством, им сложно одновременно удерживать в памяти несколько параллельных задач. Выделить в сознании и одновременно осуществлять контроль за процессом деятельности при письме в течение доли секунды очень сложно в этом возрасте. Возможность соблюдения норм русского языка при соблюдении всех условий возможно только при появлении автоматизированных действий – навыка письма, который формируется в результате многочисленных упражнений в виде соединений элементов букв, при этом соединения могут быть как простыми, так и сложными. Иногда, конечно, могут возникать и технические ошибки при письме, когда ставится цель написать длинный и сложный текст (Е.В. Мазанова) [24; 25; 26].

А.Р. Лурия обратил внимание на важность кинестетического контроля и указал, что за некоторыми движениями закрепляется некоторый ряд чувственных знаков. Многократно повторяя одни и те же движения, прочно откладываются в памяти свойственные аналогичному ряду знаки. Мозг человека в процессе письма воспринимает комплекс двигательных механизмов руки и начинает сравнивать его как верный или ошибочный с тем образцом, который хранится в двигательной программе памяти. При правильном выполнении программы запись не привлекает внимания человека, а при ошибочном он останавливает свое письмо, чтобы определить причину несоответствия, то есть мозг начинает реагировать на «ложную ноту» и подает сигнал о сбое в двигательной программе [22; 23].

Согласно этой структуре, происходит визуальный контроль, в то время как в коре головного мозга человека поступающие сигналы не зависят от движений рук. Они направлены на восприятие рисунка, зависят от

изображения представленной буквы и оптического представления самой графемы, которая присутствует в памяти как своего рода шаблон.

Существенное влияние на письмо оказывает мышечный тонус руки, являющийся важным составляющим для четкого начертания буквы, а также для формирования кинестетического контроля. При существенном напряжении мышц руки при письме у обучающегося быстро наступает двигательный дискомфорт, который в свою очередь приводит к снижению эффективности деятельности и, как следствие, к ошибкам на письме.

О.И. Азова отмечает, что в программе кодирования слов имеется группа действий, которая помогает представить звуки слова буквами. Эти действия базируются на графических и орфографических законах [1].

Писать слова нелегко, поскольку перед тем, как писать слова, особенно в тех случаях, когда произношение не совпадает с написанием, понимается звуковой состав слова. Нужно выяснить, какой из звуков первый, сравнить его с фонемой и артикулемой, выяснить имеющийся графический вид буквы и применить его посредством двигательной программы. После этого импульс от первого звука исчезает, и в мозг поступает импульс, идущий от последующего звука. После трансформации звука в букву идет работа со следующим по очереди звуком и т. д. Приведенная очередность написания слова – ряд пошаговых нейродинамических процедур, имеющих отношение к возбуждению и торможению, происходящего в коре мозга [1].

По мнению М.Ф. Фомичева, явления настойчивости и предвосхищения возникают тогда, когда к моменту школьного обучения не все обучающиеся имеют сохранную регуляторную активность нервных процессов. Феномен настойчивости представлен преобладанием возбуждения над процессом торможения. Преобладание торможения приводит к явлениям предвосхищения. По той же причине пропускаются буквы и даже целые слоги. Чаще всего младшие школьники пропускают гласные звуки или один из согласных звуков, когда они сливаются. Если в слове встречается

фонетическая орфограмма, в программу кодирования добавляются орфографические действия [52].

В начале обучения, на первых этапах реализации письма младшим школьникам важно усвоить понятие графического знака, они могут быть печатными, письменными, заглавными или строчными, еще важно научиться правильно, последовательно и быстро записывать все графические части, при этом соблюдать правильную двигательную позу, правильные моторные механизмы руки, направление движений и т.п., это все зависит от сформированности у ребёнка операций и функций, ответственных за формирование письменной речи, т.е. от его функциональной готовности к этому виду речевой реализации.

Для младшего школьника запись предложения является сложной задачей, требующей активной мозговой деятельности, так как необходимо понять смысл, заключенный в том предложении, которое обучающийся записал. При написании слова либо словосочетания понять смысл и осуществить запись легче, а при написании предложения сложнее, так как представлен целостный образ, содержательно наполненный двигательным механизмом. Содержание предложения обучающемуся необходимо воспринять, затем запомнить, представить в своем воображении и только затем приступить к его передаче, при этом внешняя сторона слова отходит на второй план, что приводит к ошибкам при письме [25].

Типичными классическими ошибками на письме являются следующие: нарушаются границы слов, искажаются грамматические связи между словами, ошибочный выбор знака в конце предложения. При реализации перевода устной речи в письменную речь приоритеты начинают меняться и впереди выступает разделение речевого потока на слова и соблюдение границ между ними (Р.И. Лалаева, Е.В. Мазанова и др.) [17; 18; 19; 25; 26].

Недостатки устной речи естественно находят свое отражение в письменной. При записи слов во фразе младший школьник должен уметь ясно

и четко воспроизвести каждый звук, особенно окончания слов, которые в русском языке являются звеном, связывающим слова. Для грамотной реализации данной задачи в памяти обучающегося должны быть зафиксированы ясные произносительные образы слов.

С целью предупреждения нарушений границ между словами обучение русскому языку начинается не с предложения и последующего его деления на слова, а с возникновения понимания слова как важной единицы речи. Профилактика и последующая коррекция нарушений грамматических связей слов обеспечиваются как можно ранним, начиная с первого класса, наблюдением грамматических закономерностей и обучением грамматике родного языка, обязательным обращением к четкому проговариванию слов, а особенно окончаний слов.

Таким образом, с позиции как физиологии, так и психофизиологии, важную основу письма, как функциональной системы представляет совместная работа речедвигательного, речеслухового, зрительного, кинестетического анализаторов, от их сохранности зависит возможность целенаправленного и системного развития письма и соответственно речевого высказывания.

С целью письменной реализации буквы обучающемуся необходимо воспроизвести в памяти его визуальный образ, разбить его на составные элементы, затем соотнести их друг с другом в пространстве, т. е. определить, какой элемент находится выше или ниже, спереди или сзади, определить последовательность написания. Кора головного мозга дает команды периферической нервной системе и осуществляется моторная реализация в ее начертание буквы.

Таким образом, анализ механизма письма показал, что это сложное психофизиологическое действие, включающее комплекс механизмов: артикуляционный и слуховой анализ, зрительную память и зрительный контроль, зрительно-моторные движения и моторный контроль,

перцептивную регуляцию и комплекс лингвистических навыков, представленных в умении различать звуки, звуко-буквенном анализе и др.

## **1.2. Причинная обусловленность нарушений письма у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью**

Важной задачей обучения русскому языку является развитие умений грамотного письма у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Эти дети, поступающие на обучение в школу, имеют системное недоразвитие речи. Значительно позже, чем нормально развивающиеся сверстники осваивают звуковые, лексические и грамматические нормы родного языка. При отсутствии дошкольного образования ситуация существенно усложняется и отрицательно влияет на становление устной речи таких умственно отсталых младших школьников. Проведенные исследования ряда ученых (Л.Б. Баряева, Е.Ф. Собонович и др.) показали, что у обучающихся с умственной отсталостью нарушена: фонетическая, лексическая, грамматическая деятельность речи [7; 46].

Е.Ф. Собонович, Л.Б. Баряева в своей работе отмечают, что, у школьников начальных классов наблюдается несформированность письма, если имеются трудности в понимании речи и ее восприятии, а также сложность в фонематическом анализе и синтезе [17; 46].

Исследования, посвященные дисграфии, (А.Н. Корнев, О.А. Величенкова, Е.В. Мазанова, Р.И. Лалаева и др.) указывают на различные механизмы дисграфий у детей с легкой умственной отсталостью, связывая их с логопатологическими, психологическими и лингвистическими причинами [9; 13; 25; 44].

Огромный научный вклад в изучение нарушений процесса письма обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью внесли такие ученые-исследователи как К.К. Карлеп, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, М.А. Савченко и др. Результаты исследований доказывают, что ошибки при письме, звуковые либо фонетические ошибки, пропуски, перестановки,

дописывание лишних букв или слогов, являются часто встречающимися ошибками. Причина этого нарушение речевого развития.

Для того, чтобы написать слово правильно, необходим грамотный анализ его звуковой структуры, а также определение последовательности звуков и нахождение места каждого звука в самом слове. Младшие школьники с интеллектуальными нарушениями не способны качественно осуществить разные виды анализа, следовательно, нарушается сам процесс письма [3].

Рядом исследователей (А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, Т.В. Ахтуниной) было выявлено, что специфические особенности таких детей не дают им разобрать слово по звуковому составу, выполнить задания на подбор слов с учетом заданного звука, а также осуществить контроль и заметить допущенные ошибки при письме. Даже продолжительное обучение в школе не допускает до сознания ребенка понимания звукового оформления слова, и он отдает предпочтение предметному значению слов. Поэтому одной из актуальных причин недоразвития фонематического восприятия является нарушение аналитико-синтетической деятельности и нарушение деятельности высших психических функций [3; 23; 51; 61].

У И.Б. Баряевой, И.М. Бгажноковой при работе появились проблемы, имеющие отношение к исследованию ошибок у учащихся, имеющих небольшую умственную отсталость. Из-за сильных нарушений внимания, нестабильности нервной системы, включая возбуждения и торможения, младшеклассники с умственной отсталостью делали множество полиморфных ошибок. Исследование письменных работ идентичного умственно отсталого ученика младшей школы может иметь сильные отличия и по числу сделанных им ошибок, и по внешней организации записей. Это можно объяснить тем, что на итог письменной работы учеников способен воздействовать на его текущий психофизический рост. Под воздействием нестабильного эмоционального состояния умственно отсталый младшеклассник может перестать делать упражнения, а если имеется сниженная функция внимания, сильная



отвлекаемость способен совершать большое число дисграфических ошибок, а также перестать ориентироваться на плоскости бумажного листа. Таким образом, приобрести объективную и правильную информацию диагностическим путем бывает нелегко, что стимулирует возникновение еще одной проблемы – планирования будущей коррекционно-логопедической деятельности с этим умственно отсталым учеником [7; 8].

Л.С. Волкова полагает, что во время изучения национального языка у ученика возникает конкретный опыт аналитико-синтетической работы и в звуковом поле, и в области морфологических обобщений. Этот опыт входит в число основных условий готовности ученика к процедуре обучения письму. Таким образом, проявляется взаимозависимость особых проявлений сложностей письма с недостаточным развитием фонологического уровня национального языка и неразвитостью письменного фонетического принципа в связи с признанием того, что процедура нарушения письма является вторичной касательно устной речи. В то же время, если есть различные нарушения работы речедвигательного и речеслухового анализаторов, ученики младшего школьного возраста с трудом понимали, как проводить звуковой анализ на начальном этапе школьного обучения. Согласно результатам анализа, допускаемость особых письменных ошибок имеет отношение к степени проблемности фонематического слуха и восприятия [20].

А.Н. Корнев привязывал сложности при освоении письма с появлением некоторых групп явлений: биологической недоразвитости мозговой работы, являющейся частью системы письменной речи, и поэтому появляющейся на данной базе функциональной недостаточности и обстановки, которые также предъявляют высокие требования к нарушенным или недоразвитым высочайшим психическим функциям. А.Н. Корнев акцентирует внимание на том, что чаще всего в медицинском анамнезе учеников с проблемами письменной речи есть экзогенные факторы, нередко стимулирующие поражение систем головного мозга [13; 14].

Находя взаимосвязь ошибок при письме с нарушениями мотивационной сферы ряд авторов, а именно И.А. Соколова, О.Б. Иншакова, Е.Д. Хомская выделили следующие группы причин:

- 1) недоразвитость зрительно-гностических функций;
- 2) неполноценность оптико-пространственной ориентации в предметных картинках;
- 3) плохая ясность зрительных образов графем;
- 4) проблемы в буквенных оптико-пространственных координациях;
- 5) недоразвитость пространственного исследования отношений;
- 6) проблемы с ориентированием в сторонах своего тела;
- 7) недоразвитость моторной функции рук.

Операция сопоставления выведенной из слова фонемы с основой на буквенном зрительном образе входит в число самых комплексных задач учеников с небольшой умственной отсталостью. На это влияет степень недоразвития зрительного анализа и синтеза и проблемы с пространственными представлениями учеников младших классов с небольшой умственной отсталостью, что стимулирует трудности навыка дифференцировать разницу между графически идентичными буквами наиболее лучше [30; 48; 56].

Таким образом, в исследовании нарушений процедуры письма у учеников с небольшой умственной отсталостью присутствуют причинно-следственные связи между плохой деятельностью фонематических процессов и проблемами с работой наивысших психических функций.

Глубоко и развернуто изучение нарушения процесса письма у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью представлено в трудах Т.Н. Меженцевой, Е.Ф. Соботович, М.В. Юрьевой [35; 46; 66].

Исследуя причины нарушения письма (дисграфию), Е.Ф. Соботович выделила, что звуковые либо фонетические ошибки являются самыми

частыми при письме. Автор выделяет такие ошибки, как замены одних букв другими, пропуски, персеверации, добавления букв и слогов [46].

Т.Н. Меженцева, Е.Ф. Собонович, М.В. Юрьева в своих работах представили несколько групп письменных фонетических ошибок, включая замены букв при письменной речи, соответствующие звукам, схожим по своим акустико-артикуляционным особенностям; различные по своему характеру пропуски, вставки чего-либо, смены мест графем, которым, в основном, соответствуют гласные звуки внутри открытых слогов в неударной позиции, согласные, предшествующие безударным гласным, согласные, стоящие после ударных гласных, а также согласные при стечении это все позиционные ошибки [35; 46; 66].

Степень моторного выполнения процедуры письма (представления зрительного образа графемы посредством ручных моторных движений) представляется нелегкой для учеников младшей школы, имеющих небольшую умственную отсталость, поскольку во время письма проводится пошаговый контроль. Речь идет о кинестетическом и зрительном контроле, а также о прочитывании написанного.

Некоторые ученые, включая Л.Б. Баряеву, И.М. Бгажнокову и Г.П. Пирогову сделали заключение о том, что все виды письменных ошибок появляются из-за нарушения строения главных операций, на которых строится процедура письма, плохой развитости слухового контроля устной речи во время фонемного распознавания словарных звуков во внешнем и во внутреннем планах, а также плохой развитости зрительного и кинестетического регулирования во время освоения письменной речи. Исследователи представили несколько групп нарушений: неразвитость координации всех главных письменных операций и учебных задач, имеющих у учеников с умственной отсталостью; проблемы с их единовременной реализацией и переходом с одной интеллектуальной операции на другую. Эти отличительные черты реализации работы психики

представляют главный источник проблем с письменностью у учеников, страдающих умственной отсталостью [7; 8; 39].

Исследования Р.И. Лалаевой показали, что у обучающихся младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью выявляются следующие формы дисграфии, а именно артикуляторно-акустическая, акустическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза,agramматическая и оптическая дисграфия [17].

Инструменты дисграфии, связанной с проблемами в работе анализа языка и его синтеза, можно найти в исследованиях О.Б. Иншаковой, Г.А. Игониной. По результатам этих работ было обнаружено, что инструмент нарушений письма имеет близкую связь с проблемами огромного количества психических процессов у учеников, имеющих небольшую умственную отсталость. Речеслуховое внимание и память и работа языкового мышления направлены на развитие функций рядообразования при письменной речи. Более того, ученые обращали внимание на то, что помимо проблем с совершенствованием психических процессов, большое воздействие оказывают языковые особенности, включая регулярность использования слов, их звукослоговая нагрузка, продолжительность звукового ряда, а также комплексность слоговых конструкций. Таким образом, исследователи применяли в своей деятельности со школьниками психолингвистический подход и привязывали средства появления дисграфии к проблемам с анализом и синтезом строения слова с языковыми факторами [30].

Е.Д. Хомская, исследуя проблемы с письменной речью у учащихся начальной школы с небольшой умственной отсталостью на языковом и неязыковом уровнях, обнаружила, что письменные ошибки у учеников можно объяснить степенью развитости устной речи, а также перечня неречевых функций, нужных для реализации самой процедуры письма. В логопедической деятельности исследователь нацеливает педагогов на улучшение у школьников психических функций, включая речевые, гностические и

моторные, и бороться с этими сложностями при реализации разнообразных типов письма. Е.Д. Хомская акцентирует внимание на том, что развитости наивысших психических функций представляют собой важный фактор результативного освоения письма [56].

Проблемы с произнесением звуков у учащихся с интеллектуальными проблемами бывают чаще, чем у ровесников учеников без проблем с развитием, что можно увидеть в письменной речи. Больше всего данное нарушение связано с заменой звуков. Дисграфия у учащихся младших классов с легкой умственной отсталостью сопровождается полиморфными орфографическими ошибками, что связано с недостаточным усвоением и применением правил, требующих от обучающихся достаточного уровня усвоения закономерностей родного языка и сформированности языковых обобщений.

У обучающихся младших школьников с легкой умственной отсталостью дисграфия носит сложный характер, которая имеет полиморфную картину и проявляется в комплексе. Распространенной является ситуация, при которой имеет место сочетание различных форм дисграфий: акустической и на почве нарушения языкового анализа и синтеза, также акустической и оптической дисграфии и т. д. [17; 18; 19].

Полиморфность и особые проблемы с письменностью у учащихся с небольшой умственной отсталостью связаны с разнообразными особенностями, включая недоразвитость интеллектуальной сферы, отличительными чертами реализации работы психики, плохим развитием устной речи, включая произнесение звуков, фонематический аспект речи, лексико-грамматическую структуру, проблемы с согласованием работы речеслухового, речедвигательного, а также зрительного анализаторов, проблемы с моторными операциями письменной речи, проблемы аналитико-синтетической работы.

Именно поэтому, изучение логопедической литературы дало возможность выяснить, что дисграфия у учеников младших классов с познавательными проблемами объясняется, главным образом, полиморфными проблемами, включая проблемы в совершении главных интеллектуальных операций, находящихся в центре процесса письменной речи, плохим развитием слухового регулирования устной речи во время фонемного распознавания звуков в слове во внешнем и во внутреннем планах, неразвитость зрительного и кинестетического регулирования во время реализации фиксации слов и предложений, что объясняется особенностями работы наивысших психических функций во время реализации акта письменной речи: сложностями регулирования всех интеллектуальных операций письменной речи и задач, сложностями распределения внимания и одновременной реализации и возможности перехода от одной мыслительной операции к другой.

### **1.3. Обзор диагностических и коррекционных методик по письму у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью**

Диагностика нарушения письма включает несколько этапов и начинается от простейших заданий к более сложным. Ребенку предлагаются такие задания как: копирование и написание под диктовку букв, слогов, фраз, текста, а также написание диктанта, составление рассказа по картинке. Проанализировав допущенные ребенком ошибки, логопед может определить форму дисграфии.

И.Н. Садовникова предлагает следующие виды работ для проверки письменных навыков:

1. Списать слова, написанные рукописным шрифтом: лещ, жук, снег, мышка, песок, коньки, зебра, дятел, муха, вагон, майка, осень, вечер, желудь, вагон, индюк.

2. Списать слова, написанные печатным шрифтом: плащ, крот, аист, флажок, насекомое, лесенка, ученик, трещина, веселье.

3. Записать под диктовку строчные буквы: б, г, е, ж, ц, ы, х, м, ю, в, э, ш, й, т, и. Каждая буква должна быть написана отдельно.

4. Записать под диктовку прописные буквы: Д, Ф, Ч, У, Ё, Щ, К, В, З, Г, С, Р, Л, Ц, Б.

5. Записать под диктовку слоги: ор, ми, ся, уп, оде, сту, окн, злы, апт, жде, круп, взле, хвы, урн, оста, щац.

6. Записать под диктовку слова: шар, стул, грач, пишу, сила, книга, правда, клубок, трава, упал, береза, ступенечка, больной, убежать.

7. Записать предложение после однократного прослушивания: У ёлки пушистый зайчик.

8. Списать печатный текст.

В зависимости от возраста подбирается соответствующий текст.

9. Списать рукописный текст.

10. Написать диктант.

Тексты диктантов подбираются в соответствии с возрастом и продолжительностью обучения.

11. Записать названия картинок (например: чайник, лампа, замок, очки, клоун, елка и др.)

12. Составить и записать короткий рассказ по картинке или серии сюжетных картинок.

Т.Б. Филичева согласна с предыдущим автором, и она также предлагает начать рассмотрение письма с простейших заданий. Самая доступная задача для ребенка – это складывать слова из разрезного алфавита [55].

Логопед показывает картинки с изображениями предметов и добавляет соответствующее слово. На первых порах для облегчения задания можно давать ребенку не все буквы алфавита, а только те, которые составляют то или иное слово. Например, если на картинке изображен кот, нужно дать ребенку О, Т, К. Если задание выполнено правильно, ребенку выдаются все буквы алфавита.

После этого переходят к письму, тоже начиная с самых элементарных вариантов:

1) написание слов на основе изображений, ученику даются изображения предметов, которые ему известны; изображения необходимо выбирать с различным уровнем сложности, включая соединение согласных, комплексную структуру слогов, комбинацию смешанных звуков; логопед говорит ученикам написать названия предметов, которые имеются на картинках;

2) написание предложений на основе изображений – школьнику даются последовательно изображения, сначала предметные, после этого – сюжетные и затем несколько изображений; ему необходимо сначала сформулировать предложения, а потом записать их.

Школьников еще проверяют на умения письменной речи с применением слухового диктанта. Он выбирается так, чтобы в нем были слова со звуками, схожими по звучанию или артикуляции.



Также диктант, предлагаемый учащимся во время экзамена, должен составлять на базе требований программы школьного обучения русскому языку и в соответствии с возрастом школьника.

Согласно мнению Т.Б. Филичевой, самостоятельная письменная речь дает возможность найти ошибки, которые нельзя найти во время письменной речи под диктовку, включая аграмматизм, маленький словарный запас, не до конца верное использование слов и предлогов и др. Подобное письмо также дает возможность осознать, насколько хорошо ученик знает письменность в общем. [55].

Во время проверки самостоятельной письменной речи ученику говорят максимально детально охарактеризовать сюжетную картинку и составить, и записать рассказ на базе данной группы изображений. Можно сказать, школьнику охарактеризовать события прошлого дня, праздника или недавно просмотренного фильма.

Во время изучения умений письменной речи нужно обращать внимание на особенности процедуры записи – на то, сумеет ли ученик сразу без фонетических ошибок написать слово или произнести его пару раз про себя, исправляет ли он ошибки или же он не способен и не старается найти ошибки и др.

Качественными чертами диагностики, которая была предложена Т.А. Фотековой являются такие характеристики как полнота обследования, отнесение лексического материала и текстов для прочтения либо пересказа, написание диктантов с учетом возрастных норм речи, которые присущи данному возрасту; доступность и простота в использовании; возможность использования методик работы целиком либо частично, например, с целью уточнения сформированности определенной стороны речи каждая проба может быть использована самостоятельно, что свидетельствует о ее удобстве в применении [54].

Организация обследования устной и письменной речи обучающихся с легкой умственной отсталостью не требует от них дополнительной подготовки, в связи с тем, что все необходимые текстовые задания, стимульный материал для диагностики, серии картин и текстов представлены в пособии под авторством Т.А. Фотековой в необходимом объеме.

Нейропсихологическая диагностика для обследования письма и разработанная авторами Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой предлагает логопедам комплексно определить сложности, возникающие в процессе овладения письменными навыками у обучающихся младших классов. Авторские методики представлены текстовым материалом, и позволяют определить не только количественные, но и получить качественные характеристики в процессе исследования психических функций у обучающихся. Это в свою очередь дает логопеду возможность более полноценно определить состояние психологических механизмов, лежащих в основе письменных нарушений и нарушений чтения у младших школьников. Представленное авторами учебное пособие в основном адресовано не только логопедам, но и нейропсихологам и дефектологам [30].

Изучение развития зрительно-вербальной функции в соавторстве Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой представлено в виде десяти методов диагностики состояния сформированности зрительно-вербальной функций у старших дошкольников и обучающихся младших классов, которые были выбраны через апробирование известных методик нейропсихологического исследования А.Р. Лурия [4].

А.Н. Корневым представлена методика оценивания навыка письма, содержащая в себе ряд последовательных этапов:

1) Изучение усвоения обучающимся графем и звуко-буквенных связей. Как указывает автор при нарушении развития звуко-буквенных связей среди ошибок будут иметь место такие ошибки как замены букв являющихся фонетически близкими. При несформированности умения усваивать

зрительные образы графем у обучающегося будут иметь место замены по оптическому сходству букв, что не является столь частым явлением (например, рукописные с – е, у – д – з, м – ш). Если графо-моторные кинемы не сформированы, списывание букв с их печатного изображения будет нарушено.

2) Изучение навыка графического моделирования слова позволяет определить задачи по определению доминирующих ошибок (например, при диктовке, самостоятельной работе, при выполнении упражнения по вставке пропущенных букв), которые являются объектом внимательного анализа.

3) Исследование каллиграфических особенностей письма, автоматизация каллиграфических навыков и графо-моторной зрелости [13].

Достаточно стандартной является методика обследования письма обучающихся младших классов, предложенная О.Б. Иншаковой. Данная методика нацелена на изучение нарушений письма у младших обучающихся. Сам процесс обследования письма осуществляется через выполнение ряда заданий: обучающемуся предлагается слуховой диктант, предлагается списать текст с печатного варианта, и предлагается списать рукописный текст [30].

Автором предлагается балльная система оценивания для определения оценки успешности выполнения заданий. Это позволяет на основе общей суммы полученных баллов, выявленных ошибок, определить степень успешности или не успешности обучающегося. Данная диагностическая методика дает возможность определить у обучающегося уровень сформированности контроля над процессом письма (по количеству допущенных обучающимся ошибок определяется, какое количество ошибок он исправил самостоятельно).

Таким образом оцениваются все виды работ, выполненные младшим школьником, а именно диктант, списывание с рукописного и печатного текстов [30].

В логопедической тетради, автором которой является И.Ю. Оглобина, предложен комплекс специально подобранных упражнений и заданий по преодолению дисграфии и дислексии. С целью адекватной ориентировки в представленном комплексе заданий автором задания разнесены на лексические темы. С данной логопедической тетрадью могут работать как логопеды, так и учителя начальных классов [33].

Рассмотрим пособие, предложенное О.В. Чистяковой по предупреждению и коррекции дисграфических ошибок. Автором разработано около 500 упражнений [58].

Данное пособие учитывает принцип построения заданий от простого к сложному и ориентировано на уровень знаний обучающихся младших классов. Автор предлагает учитывать некоторые рекомендации в работе с обучающимися, а именно, длительность одного занятия не должна превышать 25-35 минут. Обучающийся непосредственно выполняет задания в самой логопедической тетради, ему необходимо предложить простой карандаш и шариковую ручку. Нежелательно давать отрицательную словесную оценку в процессе возникновения ситуации неуспеха, а если ребенок застенчивый и неуверенный в себе, то нужно похвалить за то, что у него все получается верно. При выполнении сложного для обучающегося задания его можно заменить либо отложить на некоторое время, а затем вновь к нему вернуться. Автор указывает, что можно несколько раз возвращаться к выполнению одного и того же задания, но при этом менять стимульный материал (иные слова, словосочетания и предложения). Также, как считает автор, в конце каждого выполненного задания обучающемуся дается возможность оценить собственный результат труда. Если обучающийся доволен своей деятельностью, то зеленым цветом оформляет элемент рисунка (светофор). При возникновении затруднений цвет рисунка – желтый, а при неудаче и отрицательном результате, соответственно, красный. Такой порядок цветового расположения после выполненного задания позволяет педагогу

понять, какие задания вызвали наибольшие затруднения, а обучающемуся попытаться в следующий раз с этими же заданиями справиться успешнее. Данное направление деятельности должно осуществляться до тех пор, пока не будут преодолены все ошибки на письме [58].

Р.И. Лалаевой предложена методика логопедической коррекции при дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания и артикуляторно-акустической дисграфии.

На I этапе осуществляется дифференциация смешиваемых звуков, а на II – логопед обращает свое внимание на коррекцию слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

Автором предполагается коррекционно-логопедическая работа по развитию звукопроизношения, фонематического анализа и синтеза [17; 18].

Направление деятельности по совершенствованию устной речи, становлению, речемыслительной деятельности и развитию психологических предпосылок к учебной деятельности посвящены труды А.В. Ястребовой [67].

Автор предлагает осуществлять одновременную коррекционную работу над всеми составляющими речевой системы, а именно, звуковой, лексико-грамматической и выделяет следующие этапы-направления:

На 1 этапе основной задачей является устранение пробелов в становлении звуковой стороны речи, а именно деятельность специалиста должна быть направлена на развитие фонематического восприятия и представлений, преодоление нарушений звукового произношения, развитие навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слов, а также закрепление звуко-буквенных связей.

На 2 этапе основной целью является устранение пробелов при овладении лексикой и грамматикой, а именно работа по уточнению значений слов, обогащение словаря за счет накопления новых ранее неизвестных обучающемуся слов, развитие умение образовывать слова; развитие связной

устной речи, связывать слова в предложения, посредством моделей всяких синтаксических конструкций.

Цель третьего этапа логопедической работы является преодоление трудностей в формировании связной речи, программирования смысловой структуры высказывания, обучение устанавливать связность и последовательность высказывания, выбора языковых средств [67].

Именно поэтому анализ проблем с письменной речью состоит из ряда ступеней, на каждой из которых ученикам предлагается деятельность различного уровня сложности. Она позволяет понять и степень развитости письменной речи на слух, и степень мастерства переписывания с рукописного и печатного образца. Опрос начинается с самых легких заданий – необходимо записать под диктовку буквы, слоги и слова. После этого даются более трудные задания, включая переписывание текста, диктант, сочинение рассказов на основе картинки. Для определения степени развитости письменных умений у учеников, логопед изучает письменные работы учащихся, находя типы, характер и уровень тяжести сделанных ими определенных ошибок.

Проведенный анализ авторских диагностических и коррекционных методик показал, что важна систематическая и последовательная коррекционно-логопедическая работа по развитию навыков письма у обучающихся младших классов, что позволит совершенствовать речевые навыки данной группы обучающихся. При этом ранняя диагностическая и комплексная логопедическая работа позволит своевременно внести соответствующие коррективы с целью дальнейшей успешной учебной деятельности.

## **ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ**

Проанализировав результаты психолого-педагогической и логопедической литературы, мы выявили что:

1) Анализ механизма письма показал, что он является сложным психофизиологическим процессом. С позиции физиологии и психофизиологии, важную основу письма, как функциональной системы, представляет согласованная деятельность ряда анализаторов (речедвигательного, речеслухового, зрительного, кинестетического), от сохранности которых зависит возможность целенаправленного и системного развития письма и соответственно речевого высказывания.

2) Дисграфия у интеллектуально недоразвитых учеников связана с полиморфными нарушениями, включая нарушения процессов, находящихся в центре процедуры письменной речи, неразвитым слуховым контролем устной речи во время фонемного распознавания звуков в слове во внешнем и внутреннем планах, неразвитость зрительного и кинестетического регулирования – все это объясняется особенностями применения наивысших психических функций во время письменной речи: сложностями регулирования всех интеллектуальных операций письменной речи и задач, сложностями распределения внимания и параллельной реализации и возможности перехода с одного мыслительного процесса к другому.

3) Анализ авторских диагностических и коррекционных методик показал, что важна систематическая и последовательная коррекционно-логопедическая работа по развитию навыков письма у обучающихся младших классов, что позволит совершенствовать речевые навыки данной группы обучающихся. При этом ранняя диагностическая и комплексная логопедическая работа позволит своевременно внести соответствующие коррективы с целью дальнейшей успешной учебной деятельности.

## **ГЛАВА II ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

### **2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента**

Цель исследования – изучить уровень сформированности навыка письма у обучающихся 3 класса с лёгкой умственной отсталостью.

В исследовательской работе принимали участие обучающиеся муниципального бюджетного образовательного учреждения Светлолобовской средней общеобразовательной школы № 6. Анализ медицинской документации, данных психолого-медико-педагогической комиссии свидетельствует о том, что всем детям рекомендовано обучение по адаптированной основной образовательной программе Вариант 1 для обучающихся с лёгкой умственной отсталостью. Наличие неврологической симптоматики подтверждало органическое поражение центральной нервной системы.

Анализ анамнестических данных, медицинской документации, протоколов психолого-медико-педагогической комиссии позволил выяснить, что у детей, принимавших участие в нашем эксперименте пренатальный, перинатальный, постнатальный периоды протекали с определенными отклонениями таким как: тяжелые токсикозы беременности, инфекции, интоксикации, хронические заболевания матери, употребление алкоголя, курения во время беременности, наркотические препараты, патология родов, травмы, родовозбуждение, инфекционные заболевания детей, перенесенные в раннем возрасте. В анамнезе отмечается органическое поражение центральной нервной системы, повлекшее снижение интеллекта. Ранее психомоторное и речевое развитие протекало с задержкой.

Изучение психологического развития речи этих обучающихся указывало на недостаточность когнитивной деятельности: с трудом дается решение простейших бытовых задач; еще сложнее ученикам поддаются



задания, с участием наглядно-образного мышления, а самой большой трудностью являются задания, требующие от обучающихся словесно-логического мышления.

Уровень развития памяти низкий, запоминают лишь то, что показалось им интересным, воспринимая только лишь отдельные детали.

Восприятие заторможено, отмечается недифференцированностью: рассматривая какой-либо предмет, обучающиеся видят его в целом, не замечая особенностей. Значительное отклонение от нормы выявлены у исследуемых детей в пространственной ориентировке.

Диагностирование проводилось индивидуально с каждым ребёнком. Каждое занятие предполагало предварительное инструктирование.

Для исследования нарушений письма у младших школьников было необходимо установить первоначальный контакт, познакомиться с имеющейся документацией.

С целью изучения сформированности навыков письма у обучающихся за основу взяли методику Т.А. Фотековой [54].

Структура методики констатирующего эксперимента состоит из блока диагностических заданий, в котором рассматривались:

1. Списывание с печатного текста.
2. Слуховой диктант.
3. Списывание с рукописного текста.

Процедура проведения методики и система ее оценки стандартны, что позволяет наглядно представить картину речевого дефекта и определить нарушения речи.

Результаты констатирующего эксперимента были обработаны и представлены в виде качественного анализа и количественных показателей.

Представляем методику исследования более подробно.

### **Задание 1. Списывание с печатного текста.**

Цель: исследование уровня сформированности навыка письма.

Стимульный материал: образец с текстом печатный.

Ход исследования: Ребёнку предлагается текст из пяти предложений, которые он должен списать.

Инструкция: «Перепиши предложения»

Текст

Пришла зима. Падают белые снежинки. У крыльца сугроб. Дети катаются с горки. Все радуются зиме.

### **Задание 2. Слуховой диктант.**

Цель: исследование сформированных и нарушенных звеньев графо-лексической деятельности.

Стимульный материал: Речевой материал. Незнакомый детям текст.

Инструкция: Послушай внимательно предложения. Запиши предложения после прослушивания.

### **КТО КАК ЗИМУ ВСТРЕТИЛ**

Наступила зима. Летучие мыши забрались в дупло. Ёж прикрылся сухими листьями. Лягушки зарылись в мох. Медведь спит в берлоге. Белка сменила на зиму шубку и починила гнездо. Лисица в норе себе из листьев постель сделала.

### **Задание 3. Списывание с рукописного текста.**

Цель: исследование уровня сформированности самостоятельного письма.

Стимульный материал: серия сюжетных картинок «Зима».

Ход исследования: Педагог предлагает ребенку рассмотреть серию сюжетных картинок «Зима».

Инструкция: Посмотри на картинки. Что на них изображено? Составь три предложения и произнеси их. Запиши предложения.

Критерии оценки заданий на исследование письма:

3 балла – (высокий уровень) – работа выполнена без ошибок.

2 балла – (средний уровень) – в работе учениками допущены 1-2 ошибки.

1 балл – (низкий уровень) – ученики допустили в работе 3 и более 3 ошибок.

## **2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента**

При выполнении 1 задания, целью которого являлось изучение уровня сформированности навыка письма в процессе списывания с печатного текста, нами были выявлены следующие количественные и качественные данные. (См. Рисунок 1).

У умственно отсталых обучающихся в процессе написания строчных и заглавных букв характер ошибок определялся наличием неверно изображенных букв. Наблюдались смешения графически сходных фонем (Ш и Щ, Ш и Ц, И и Ш, П и Г). Такие ошибки допустили 20% респондентов. Ошибочное написание букв У и Ц наблюдалось у 8% обучающихся. Зеркальность на письме проявилась у 29% младших школьников.

При этом наблюдалось закономерность, которая проявлялась в том, что ошибочное произношение звука находило свое графическое выражение при письме. Анализ ошибок показал, что 40% младших школьников с легкой умственной отсталостью смешивали звонкие и глухие звуки (например, Ш – Ж, Г – К, Д – Т), аффрикаты и их компоненты (например, С – Ц). Наблюдались обучающиеся, которые испытывали трудности удержания рабочей позы при письме, отмечалась высокая утомляемость, которая сказывалась на их работоспособности (например, при осуществлении перехода с написания прописных букв на печатный вариант).

Данные ошибки позволяют сделать вывод о том, что у данной группы обучающихся выявлена несформированность действия звукового анализа, графо-моторные навыки результат механического закрепления. Трудности, связанные с возможностью соотнести фонему с графемой, а также трудности различения звуков акустически и артикуляционно сходных,

свидетельствовали о нарушении фонематического восприятия у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью.

Ниже представлено графическое выражение полученных количественных результатов при выполнении первого задания. (См. Рисунок 1).

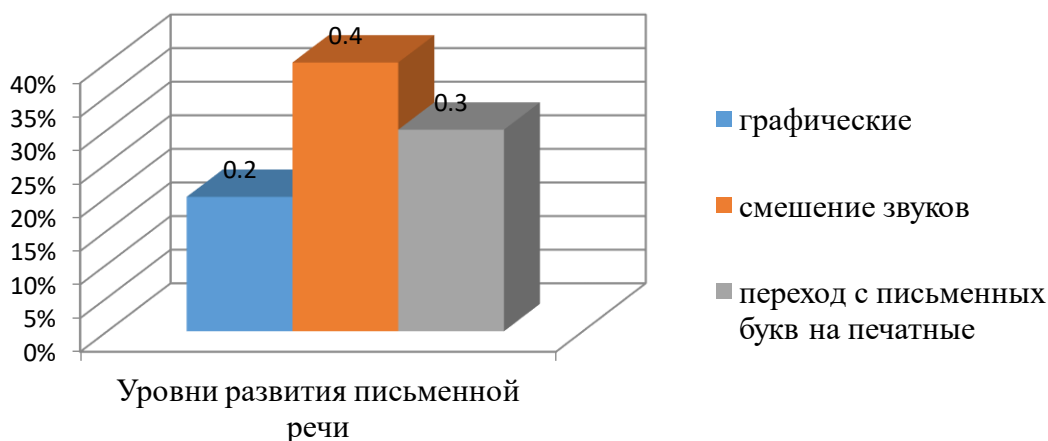


Рисунок 1– Результаты 1 задания «Списывание с печатного текста»

При выполнении 2 задания, целью которого являлось изучение нарушенных звеньев графо-лексической деятельности, получены следующие количественные и качественные результаты (См. образцы работ в приложении А).

Второе задание вызвало существенные трудности у младших школьников с легкой умственной отсталостью. Их деятельность характеризовалась наличием многочисленных ошибок. Отмечались ошибки, связанные с написанием графически сходных букв, а именно ошибки оптического характера, смешения букв, являющихся сходными по кинетическому характеру. Также выявлены обучающиеся, испытывавшие трудности при воспроизведении графического образа буквы в виде неточностей. 30% респондентов допускали ошибки при написании букв, являвшихся графически сходными. Особенно трудным оказалось задание для

одного обучающегося, который допустил большое количество ошибок при написании букв графически сходных (например, уц – уи).

В работах обучающихся младших классов отмечались как замены, так и смешения, которые были обусловлены сходством звуков по акустико-артикуляционным признакам.

Нами был определен следующий характер ошибок, допущенных респондентами. 60% обучающихся допускали ошибки на уровне определения звонкости-глухости согласных звуков (например, берлоге – перлоге; бежать – пежать; подснежники – потснешники). У 30% респондентов ошибки были выявлены на уровне дифференциации свистящих и шипящих согласных (например, ас – аш, шази – сажи). Такое количество респондентов (30%) испытывали трудности на уровне аффрикат и их компонентов.

Анализ письменных работ, обучающихся показал наличие ошибок у 100% респондентов, которые характеризовались заменами, смешениями букв. Данные ошибки являлись следствием нарушения звука по акустико-артикуляционным характеристикам по твердости-мягкости, в смешениях гласных букв между собой.

Наблюдались ошибки моторного характера, которые проявлялись в дописывание лишних элементов букв и наоборот в отсутствии некоторых элементов. Отмечались смешения по оптическом признаку в виде неточной передачи образа буквы графически и их ошибочное начертание. Ошибки подобного вида были зафиксированы у 30% респондентов.

Нами были определены ошибки на почве языкового анализа и синтеза, а именно: ошибки графического моделирования фонетической структуры слова. Наблюдались пропуски букв (например, вместо летучие – лети; вместо летний – летий, вместо укрылись – укрльси) у 50% младших школьников. Также выявлены персеверации (например, вместо стал – стаал, вместо гроза – грозоз, вместо болоте – боиоте и др.), что нашло отражение в работах 50%

респондентов. Отмечались явления антиципации у 20% умственно отсталых обучающихся (например, вместо однажды – ондажды).

Механизм представленной формы дисграфии обусловлен нарушением языкового анализа и синтеза, слогового и фонематического анализа и синтеза. Также в основе описанных выше ошибок имеет место слабость дифференцированного торможения.

Обучающиеся 3 класса с легкой умственной отсталостью допускали следующие специфические ошибки:

- 1) отсутствие в предложении точки и / или заглавной буквы;
- 2) написание заглавной буквы или точки в середине предложения.

Причем неуместное написание заглавной буквы или точки в середине предложения встречалось гораздо реже, чем отсутствие прописной буквы в начале и точки в конце предложения;

- 3) раздельное написание частей слова;

4) слитное написание слов, чаще служебного слова с последующим или предыдущим словом – подавляющее большинство из них составили слитное написание предлогов со словами и раздельное написание приставок и слов;

5) пропуск, перестановка, вставка букв и слогов дети допускали пропуски как безударных гласных, которые подвергаются сильной редукции, так и ударных гласных;

б) пропуски букв, обозначающие согласные звуки – обучающиеся пропускали буквы не только в стечениях согласных, но и между гласными и даже в начале слов;

- б) смешения букв по акустическому сходству.

а) смешения букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные звуки чаще всех смешений дети писали вместо глухого согласного звонкий и звонкий вместо глухого:

7) смешения букв по кинетическому сходству – к этой группе были отнесены смешения букв, имеющие сходную форму и написание. Механизм

возникновения подобных ошибок неоднозначен: они могут быть объяснены оптическим и кинетическим сходством букв, а в некоторых случаях кинетическим (артикуляционным) сходством звуков ими обозначаемых.

При изучении письменных работ выявлено, что среди обучающихся 3 класса самыми распространенными специфическими ошибками оказались:

- 1) пропуск, перестановка, вставка букв и слогов;
- 2) смешения букв по кинетическому сходству;
- 3) смешения букв по акустическому сходству;
- 4) отсутствие в предложении точки и/или заглавной буквы.

Реже в письменных работах встречались следующие ошибки:

- 1) слитное написание слов, чаще служебного слова с последующим или предыдущим словом.

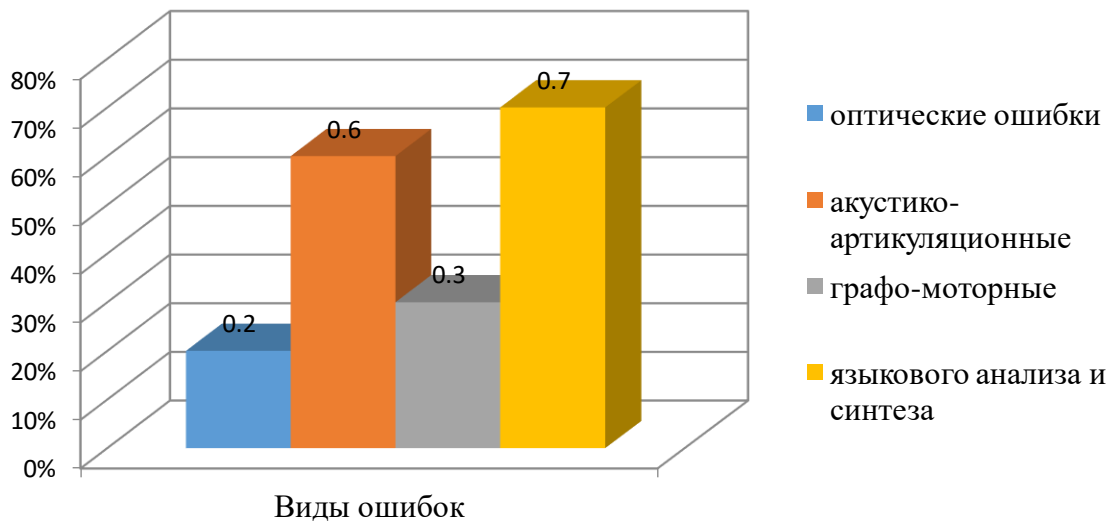


Рисунок 2 – Результаты 2 задания «Слуховой диктант»

При анализе письменных работ детей было отмечено, что для разных обучающихся характерно сочетание тех или иных видов специфических ошибок, т.е. выявлены смешанные формы дисграфии.

При выполнении 3 задания, целью которого являлось исследование уровня сформированности самостоятельного письма, нами получены следующие результаты, которые представлены на рисунке 3.

Один (10%) обучающийся правильно составил три предложения, но при записи в тетрадь допустил несколько оптических ошибок (не дописывание элементов букв). 20% обучающихся безошибочно составили три предложения устно, но при записи в тетрадь пропустили слова в предложениях. 30% испытуемых не справились с устным составлением предложений, но с помощью педагога смогли составить их верно. 40% обучающихся испытывали значительные затруднения.

Анализ результатов показал, что младшие школьники допускали такие ошибки как ошибочное построение фраз, трудности согласования, управления, примыкания. Отмечались замены смысловые и звуковые, а также наблюдались пропуски предлогов. Обучающиеся могли слитно писать слова, допускали ошибки правописания.

У части респондентов имели место словообразовательные нарушения при образовании прилагательного от существительного. Отмечалась несформированность языковых обобщений, которые проявлялись при употреблении разных морфем. Большое количество аграмматизмов имели место в работах обучающихся именно на уровне словосочетаний и предложений, нарушалась связь слов при согласовании и управлении.

Определенные трудности представляло оперирование однородными членами предложения.

Также наблюдались некоторые трудности, связанные с графическим маркированием синтаксической структуры предложения, а именно отсутствовали точки в конце предложения, не ставились заглавные буквы в начале текста, не было пробелов между словами или ничем не обоснованные пробелы в середине слова.

Ниже представлено графическое отображение видов ошибок, допущенных обучающимися младших классов с легкой умственной отсталостью (См. Рисунок 3).



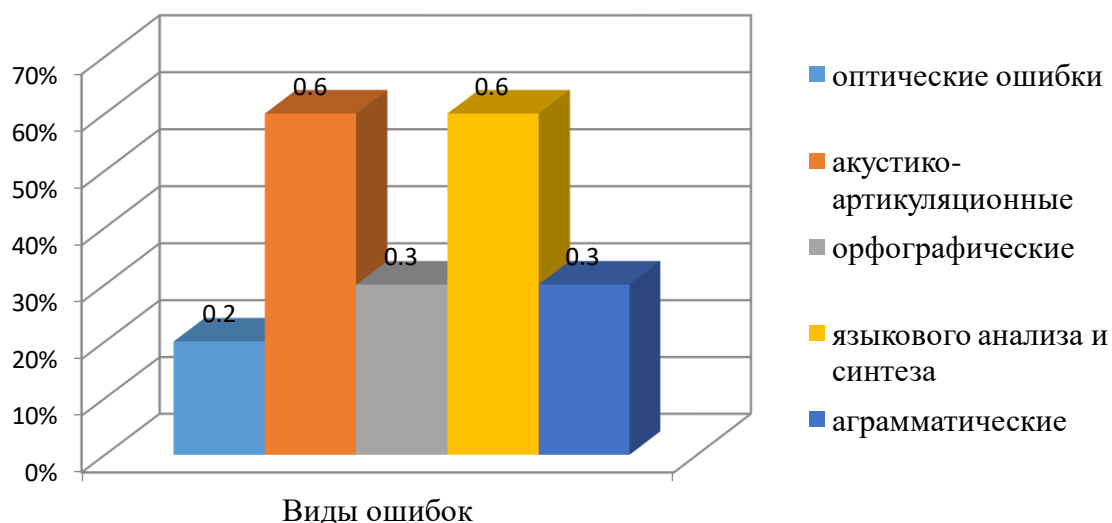


Рисунок 3 – Результаты 3 задания «Самостоятельное списывание»

Обобщив результаты всех видов заданий, целью которых являлось исследование уровня сформированности письма нами определены результаты педагогического исследования (См. Приложение Б, таблица 1, рисунок 4).

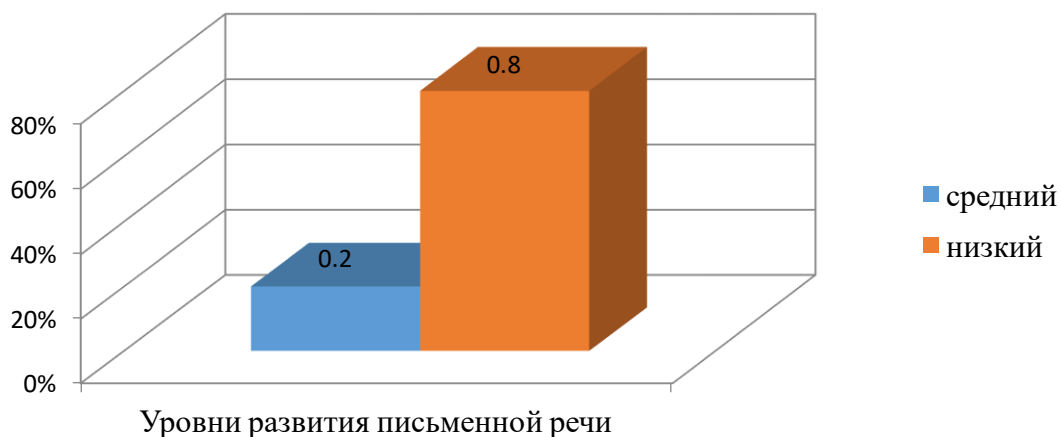


Рисунок 4 – Уровень сформированности навыка письма

При исследовании состояния сформированности письма обучающихся 3 класса, нами было выявлено следующее: на среднем уровне оказалось 20% обучающихся; на низком уровне – 80% обучающихся.

Рассмотрим анализ результатов констатирующего эксперимента, который позволил выявить следующие специфические ошибки, допущенные обучающимися:

1. Выявлены замены и пропуски букв, идентичные заменам и пропускам в устной речи.

2. Замены и смешения свистящих – шипящих, звонких – глухих, аффрикаты – и их компоненты.

3. Замены и смешения букв, обозначающих далекие по артикуляции и акустическим признакам звуки (Л-К, П-Т, Б-В).

4. Элизии - пропуски согласных при их стечении.

5. Антиципации -пропуски, перестановки, добавления слогов.

6. Контаминации - слитное написание слов (особенно предлогов) с другими словами.

7. Неоформление границ предложения.

8. Искажение, изменение падежных окончаний, нарушение согласования в различных частях речи, нарушено конструирование предложений согласно замыслу текста, частые пропуски членов предложения в тексте, была нарушена последовательность предложений в тексте.

9. Замены и смешения букв на письме, которые имели единый графомоторный элемент, но при этом отличались дополнительными элементами (п-т, и-у, б-д, Л-М, а-д, Г-Р, Н-К, х-ж, У-Ч, ч-ъ, и-ш, н-ю, л-я).

10. Отмечались замены и смешения букв на письме, являющиеся оптически сходными при начертании, но имевшие разные отправные точки, но состоящие из одинаковых элементов, при этом по-разному расположенных в пространстве (в-д, с-е, о-с, у-д-з, л-и, м-ш, т-ш).

Анализируя результаты всех выполненных заданий, мы выявили, что:

1) Обучающиеся испытывали трудности

– на уровне звука и слога – с вычленением в составе слова всех его звуковых компонентов, также испытывали трудности анализа последовательности звуков в слове (персеверация, антиципация);

– на уровне слова – трудности при написании смежных слов, при написании частей слова, наблюдался пропуск слогов (контаминации, аграмматизмы);

– на уровне предложения – трудности разделения текста на речевые единицы (отсутствие границ между предложениями, заглавных букв и точек), трудности в письме, связанные с употреблением предлогов: их опущение, замена или удваивание.

2) У обучающихся выявлены ошибки связанные с недоразвитием фонематического слуха 100%, ошибки, связанные с недоразвитием фонематического восприятия, лексико-грамматические ошибки 70%, оптические ошибки 20%. Нарушения навыков письма у обучающихся третьего класса имеет полиморфный характер.

Умственно отсталые обучающиеся имели системное недоразвитие речи, что позволило нам выявить смешанные формы дисграфии. Выявлены такие ее формы как дисграфия на почве языкового анализа и синтеза, акустическая дисграфия, артикуляционно-акустическая форма, оптическая форма дисграфии и аграмматическая дисграфия.

Следовательно, основная коррекционная логопедическая работа будет направлена на развитие звукового анализа и синтеза, слогового и языкового.

## **ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ТРЕТЬЕГО КЛАССА С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ**

### **3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента**

Сформированная со всех сторон речь имеет колоссальное значение для овладения письмом. Собственное письмо включает ряд определенных процессов [59]:

1. Анализ, подлежащего записи звукового состава.
2. Определение звуковой последовательности в слове.
3. Уточнение звуков, т.е. образование слышимых в этот момент звуковых вариантов в точные речевые звуки – фонемы. Вначале эти процессы протекают на уровне осознания, далее автоматизируются. Акустический анализ и синтез проходит при непосредственном участии артикуляции.
4. Перевод фонем в графемы.
5. Преобразование зрительного начертания букв в моторную систему поэтапных движений, нужных для записи.

У обучающихся с легкой умственной отсталостью 3 класса обнаруживаются специфические стойкие нарушения письма, при этом наиболее частыми фиксировали смешанную дисграфию и дисграфию на почве нарушений языкового анализа и синтеза, это обусловлено недоразвитием абстрактно-логического мышления (ядерного признака в структуру нарушений).

**С целью** формирования навыков письма у обучающихся 3 класса с легкой умственной отсталостью, с учетом имеющегося у них специфического нарушения письма, была разработана и апробирована программа экспериментального обучения, включающая комплексное использование дидактических упражнений.

Содержание логопедической работы базировалось на следующих принципах:

1) Патогенетический принцип предусматривал важность учета механизма нарушения. Все виды письменных нарушений напрямую зависят от того механизма, который пострадал, следовательно, необходимо устранять и развивать высшие психические функций, которые отвечают за реализацию процессов письма.

2) Принцип учета зоны ближайшего развития, заключался в осуществлении коррекционной логопедической работы по преодолению нарушений письма с учетом пошаговой работы, то есть постепенности, при этом логопедическая помощь в каждом конкретном случае будет определяться индивидуально, с учетом возможностей обучающихся.

3) Принцип систематичности обучения, предполагал становление процессов письма с использованием разнообразных методов, целью которых является преодоление нарушения. Выбор методики коррекционной работы важно реализовывать с учетом поставленных целей, задач и определением круга логопедических занятий в системе коррекционной логопедической работы.

4) Принципом деятельностного подхода в обучении предусматривал, что письмо является многоуровневой деятельностью, включающей в себя большое число операций и по мере их автоматизация. Уделяется основное внимание операциональному компоненту речевой деятельности.

5) Принцип поэтапного формирования высших психических функций предполагал, что при осуществлении логопедической работы по коррекции письма важно выделить основные этапы деятельности логопеда. На определенном этапе стимульный материал необходимо усложнять и менять сам характер заданий. Новые задания сначала даются на простом речевом материале и затем постепенно усложняются.

Нами адаптировались и использовались упражнения Т.А. Фотековой, способствующие формированию таких речевых навыков как: объяснение

правильно написанных слов, их запись; восстановление пропущенных букв; поиск слов на изучаемое правило; самостоятельный поиск орфографических ошибок; самостоятельное списывание, подбор слов с заданным звуком, определение места звука в слове, деление слов на слоги. Во время занятий детям предъявлялись задания на индивидуальных карточках, это систематизировало проведение работы над правописанием, способствовало закреплению знаний обучающихся.

Таким образом, при подборе содержания логопедическо-коррекционной работы по преодолению дисграфии у обучающихся 3 класса с легкой умственной отсталостью, основное внимание уделялось коррекции ведущих нарушений в структуре дисграфии. Разработанный комплекс занятий способствовал развитию у обучающихся высших психических функций, навыков самоконтроля, развитию звукового анализа и синтеза, развитию умений анализа состава предложения и синтеза слов в предложении, формированию связной речи и формированию навыков письма.

Были определены следующие задачи коррекционного обучения:

1. Развитие звукового анализа и синтеза.
2. Развитие слогового анализа и синтеза.
3. Развитие анализа состава предложения и синтез слов.

### **3.2. Логопедическая работа по преодолению дисграфии у обучающихся 3 класса с лёгкой умственной отсталостью**

Коррекционно-логопедическая работа проводилась нами поэтапно.

На подготовительном этапе нами были даны обучающимся задания, направленные на **развитие звукового анализа и синтеза**.

Логопедическая работа, предусматривала разнообразную степень сложности заданий по фонематическому анализу и синтезу, проводилась нами в следующей последовательности:

- 1) узнавание / определение звука на фоне слога;
- 2) определение звука в словах;
- 3) определение звуковой последовательности, количества звуков и их места по отношению к другим звукам.

После определения последовательности логопедической работы нами использовались следующие дидактические упражнения.

#### **Упражнение «Выдели слово»**

Цель: развитие умения выделять заданный звук из слова.

Стимульный материал: Речевой материал: слон, жёлудь, ель, шалаш, отвёртка.

Ход работы: педагог предлагает обучающимся хлопнуть в ладоши тогда, когда они услышат слова, которые он произносит, в котором слышится заданный им звук.

Инструкция: «Послушай внимательно слова, когда услышишь звук [з], [с], [ж], [ш], [л], [р] и т.д, то хлопни в ладошки, после запиши это слово и подчеркни букву».

Ответы должны быть индивидуальными.

#### **Упражнение «Картинка - звук»**

Цель: развитие умения определять первый звук в слове.

Стимульный материал: фотографии животных. (См. Приложение Г).

Ход работы: учитель демонстрирует фотографию и предлагает назвать звук с которого начинается название животного. Затем определить, с какого звука начинаются имена их родителей, соседей по парте.

Инструкция: «Посмотри на картинку. Какое животное ты видишь? Назови с какого звука начинается название животного. А с какого звука начинается имя твоего папы, а мамы, соседа по парте? Запиши имена в тетрадь».

### **Упражнение «Разложи фигуры»**

Цель: развитие умения определять место звука в слове (начало, середина, конец).

Стимульный материал: игрушки Киндр-сюрприз

Ход работы: Педагог показывает игрушку. Дети должны сказать в какой мешочек положить игрушку. В мешочек с цифрой один – заданный звук находится в начале слова, во второй – в середине, в третий – в конце слов.

Инструкция: «Посмотри внимательно на игрушки, распредели их по мешочкам: в первый – где заданный звук находится в начале слова, во второй – в середине, в третий – в конце слова, запиши по памяти слова из первого мешочка».

### **Упражнение «Теремок»**

Цель: развитие умения определять последовательность букв в слове.

Стимульный материал: ватман, мольберт (См. Приложение Г).

Ход работы: педагог вывешивает на мольберт ватман с изображением трехэтажного дома, в пустые окошки вписывает в произвольном порядке наборы букв. Детям нужно составить слова из данных букв. Спорт: с, п, о, р, т. (порт, стоп, рот, пот и т.д.): к, т, о, я, л (Коля, Толя, кто, кот).

Инструкция: «Посмотри на доску. Что ты видишь? В этом домике живут звуки. Составь слово из звуков, помоги звукам найти свою комнату, запиши слова в тетрадь».

### **Упражнение «Узнай слово»**



Цель: развитие фонематического анализа и синтеза.

Стимульный материал: речевой материал.

Ход работы: логопед называет слова, дети выделяют первый звук в каждом слове. Из этих букв должно получиться новое слово. Например: лиса, енот, волк – ЛЕВ. Записать получившееся слово.

Инструкция: «Послушай меня внимательно. Я назову слово, а ты определи и запиши первый звук. Составь из полученных звуков новое слово, прочитай и запиши».

### **Упражнение «Найди слово»**

Цель: развитие умения находить звук в конкретном по счету месте в слове.

Стимульный материал: картинки с изображением фруктов и овощей (См. Приложение Г).

Ход работы: представлены картинки: банан, ананас, арбузы, слива, помидор. Чтобы найти слово, нужно выделить первые звуки из первого и второго слов, пятый звук из третьего и последний звук из четвертого и пятого слов. Получившееся слово записать в тетрадь.

Инструкция: «Посмотри на картинки определи первые звуки из первого и второго слов, пятый звук из третьего и последние звуки из четвертого и пятого слов и запиши полученное слово в тетрадь».

### **Упражнение «Гласные звуки»**

Цель: развитие умения выделять в слове гласные.

Стимульный материал: картинки с изображением животных (См. Приложение Г).

Ход работы: учитель поочередно показывает картинки и просит назвать по порядку только гласные звуки в каждом названии картинок. Например: кошка – о, а; мышка – ы, а и т.д., затем записать слова в тетрадь.

Инструкции: «Посмотри на картинку, назови по порядку только гласные звуки в каждом названии картинки, затем запиши слово, гласные запиши».

### **Упражнение «Собери слово»**

Цель: развитие фонематического синтеза.

Стимульный материал: речевой материал.

Ход работы: педагог поочередно произносит все звуки слова: [а], [к], [у], [л], [а]. Дети должны узнать слово и называть его. Тот, кто быстрее всех озвучит слово, получает смайлик.

Инструкция: «Послушай внимательно звуки [а], [с], [т], [р], [а]. Назови слово, запиши его в тетрадь».

### **2. Основной этап включал задания на развитие слогового анализа и синтеза:**

- а) Разделить слово на слоги. Сосчитать количество слогов.
- б) Выделить ударный слог в слове.
- в) Выделить первый, второй, третий слоги в названии картинок, записать его. Объединить слоги в слово.
- г) Составить слово из слогов, данных в беспорядке: та, ка, пус.
- д) Придумать слова с определенным количеством слогов.
- е) Распределить слова по группам в зависимости от количества слогов и т.д.

Для усвоения навыков письма большое значение имеет умение разделять слово на составляющие его слоги. Слоговой анализ позволяет более эффективно овладеть звуковым составом слова. Слово делится на слоги, затем слог, являющийся более простой речевой единицей, делится на звуки.

Нами были отобраны и модифицированы следующие дидактические упражнения.

### **Упражнения «Зимушка-зима»**

Цель: развитие слогового анализа.

Стимульный материал: картинки на лексическую тему (См. Приложение Г).

Ход работы: на доске крепятся картинки на тему зимы, детям предлагается записать в тетради только те слова, которые содержат 2 слога.

Инструкция: «Посмотри внимательно, на доске размещены картинки, давай проговорим, что изображено на них (берлога, зима, шапка, снежок, санки, лыжи, снег, снегоход, коньки). Тебе нужно записать в тетрадь только те слова, которые состоят из 2 слогов.

### **Упражнение «Заколдованы-зачарованы»**

Цель: развитие слогового анализа.

Стимульный материал: речевой материал – книпога, балитинки, пиророжок, сухарири (См. Приложение Г).

Ход работы: на доске написаны какие-то слова. Нужно правильно прочитать слово, назвать лишний слог, затем записать в тетради слово. Книпога, балитинки, пиророжок, сухарири и др.

Инструкция: «Внимательно посмотри на доску. На ней написаны слова. Тебе нужно громко, четко и правильно их прочитать, назвать какой слог был лишним, а после, слова через запятую записать в тетрадь».

### **Упражнение «Что лишнее»**

Цель: развитие умения определять количество слогов в слове.

Стимульный материал: речевой материал.

Ход работы: учитель называет по три слова и просит детей определить лишнее слово. Например: сушка, катушка, кошка (лишнее слово катушка, так как в нем три слога).

Инструкция: «Прослушай слова. Посчитай сколько слогов в каждом слове и запиши лишнее слово в тетрадь».

### **Упражнения «Перевозчик»**

Цель: развитие навыка слогового анализа и синтеза слов.

Стимульный материал: карточка с изображением поезда и пронумерованными вагонами. (См. Приложение Г).



Ход работы: учитель говорит слово, следом за ним ребенок называет слово, начинающееся с последнего слога в слове учителя и так далее. Кто первый придумывает слово, поднимает руку.

Инструкция: «Я говорю слово, а ты должен назвать слово, начинающееся с последнего слога. Например, ручка – карандаши – шина и т.д.».

### **Упражнение «Гостинцы от Петрушки»**

Цель: развитие навыка слогового анализа и синтеза слов.

Стимульный материал: карточки с отсутствующими слогами.

Ход работы: Дети должны определить, какой слог пропущен в слове, назвать его, а потом назвать слово целиком и подсчитайте количество слогов в слове.

Инструкция: «К нам в гости шел Петрушка с разными гостинцами – вкусностями, но по дороге ему повстречался «Слогоед» и отгрыз по одному слогу в словах. Определи, какой слог пропущен в слове, назови его, а потом назови слово целиком и подсчитай количество слогов в слове».

**Заключительный этап – развитие умений анализировать состав предложений и синтез слов в предложениях.**

Виды заданий:

- а) составление предложений на ту или иную тему;
- б) составление предложений по картинке, по прочитанному тексту;
- в) составление словосочетаний разного типа и их включения в предложения;
- г) составление предложений, по опорным словам;
- д) придумывание предложений по графической схеме;
- е) восстановление деформированного предложения и т.д.

Виды работы над текстом:

- а) деление сплошного текста на отдельные предложения;
- б) составление связного текста по вопросам;

- в) составление связного текста из данных предложений;
- г) составление связного текста, по опорным словам;
- д) составление связного текста из деформированных предложений.

### Упражнения «Посмотрел – расскажи».

Цель: коррекция аграмматической дисграфии

Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход работы: Детям предлагается внимательно рассмотреть картинки и дополнить предложения подходящими по смыслу словами. Получившийся текст записать в тетрадь.

Инструкция: «Рассмотри внимательно картинки. Дополни предложения подходящими по смыслу словами. Запиши получившийся текст в тетрадь».



У Кирилла была \_\_\_\_\_ . Он дал ей имя \_\_\_\_\_ .

Кирилл с \_\_\_\_\_ пошли гулять \_\_\_\_\_ .

Он \_\_\_\_\_ парашют. Парашют взлетел \_\_\_\_\_ . Потом она \_\_\_\_\_ в озеро.

Кириллу очень жалко \_\_\_\_\_ , а \_\_\_\_\_ прыгнула в реку и поплыла.

Она \_\_\_\_\_ . Кирилл был очень \_\_\_\_\_ .

### Упражнение «Где логика?»

Цель: формирование умения соединять части предложения в единое целое.

Стимульный материал: речевой материал в виде неправильных предложений.

Ход работы: на доске записаны предложения: Льет сильный. Дождь громко кукарекает. Петух Петя. (Льет сильный дождь. Громко кукарекает петух Петя). Необходимо из деформированных построенных предложений составить правильные.

Инструкция: «Прочитай предложения, записанные на доске. Составь из них правильные предложения и запиши в тетрадь».

### **Упражнение «Составь текст»**

Цель: усвоение обучающимися порядка слов в простом предложении.

Стимульный материал: карточки с деформированным текстом.

Ход работы: из деформированных предложений обучающиеся составляют и записывают связный текст.

Инструкция: «Внимательно посмотри на текст, представленный на карточке. Необходимо составить и записать связный текст. Расположи предложения в правильном порядке».

Воробей. №1	Рогатка. №2
на, береза, сучок, птенчик, сел	дядя, рогатка, племянник, купил
у, рос, избы, береза	Федя, у, живет, дяди
это, воробей, серенький	Федя, о, мечтал, ней

### **Упражнение «Ребус»**

Цель: коррекция аграмматической дисграфии.

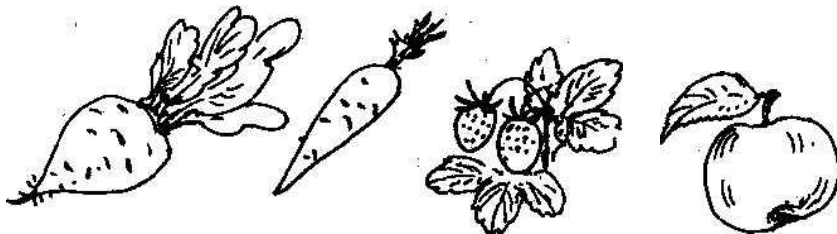
Стимульный материал: карточка с заданием.

Ход работы: детям предоставляются карточки с заданием, ему нужно заполнить все клеточки, прочитать загадку и написать ответ, который необходимо выбрать из предложенных предметов.

Инструкция: «Рассмотри внимательно задание в карточке, заполни все клеточки словами под соответствующей цифрой, прочитай загадку и напиши ответ, который необходимо выбрать из предложенных предметов».

спелый – 1                  чудо – 2                  на – 3                  в – 4  
 бок – 5                  загляни – 6                  зубок – 7                  висят – 8  
 соседний – 10                  сад – 11                  ребятишкам – 12                  морковь – 13  
    красноватый – 14                  мячики – 15

6		4		10	
11	2		15	8	14
1	5		12		3



Ответ:

### Упражнения «Составь предложение и запиши в тетрадь»

Цель: согласования слов в простых предложениях.

Стимульный материал: образец текста и картинок.

Ход работы: задания на развитие умений составлять предложения из слов. Задания в виде карточек. Дети смотрят на картинку читают текст и записывают предложение.

Инструкция: «Посмотри на изображение. Прочитай предложение. Составь и произнеси вслух новое предложение. Запиши в тетрадь».





чистят утром и вечером.



Шапка съехала на



В попала соринка.



От удивления Вася открыл



У Пети заболело



Артём нахмурил



Из-за больного зуба распухла



расплылись в улыбке.



покраснел на морозе.



Нужно закапать капли в



На дереве дети увидели птичье

Муравей спешил в свой



Белочка запасла на зиму



Шёл, устал, присел на



Лесная  порадовала нас весёлыми ромашками.



рос по берегам реки.

Гуси прилетели на лесное



Упавшее



перегородило нам дорогу.

Лесная



вывела нас к дому.

В лукошке жали лесные



**Упражнение «Тексты без границ слов»**

Цель: коррекция аграмматической дисграфии.

Стимульный материал: образец текста без границ слов.

Белки

Душистойсмолойпахнетбор.

Устаройсосныпрыгаютбелки.

Снялизверькипушистыесерые шубки.

Рыжимисталиунихспинки, пышныххвосты.

Ход работы: детям выдается образец для ознакомления. Они должны разделить слова и записать текст правильно.

Инструкция: «Найди слова в предложении, раздели их. Запиши верно».

### **Упражнение «Тексты без заглавных букв и точек»**

Цель: коррекция аграмматической дисграфии.

Стимульный материал: образец текста без границ предложений.

Ход работы: детям предоставляется образец текста, они знакомятся, находят границы предложения, ставят точки и заглавные буквы.

Инструкция: найди границы предложений. Поставь точку и заглавную букву.

Подула зима холодом разбросала листья по дорогам некуда птицам деваться собрались они кучками и стали думу думать решили лететь за высокие горы да за синее море в жаркие страны.

### **3.3 Контрольный эксперимент и его анализ**

С целью определения эффективности логопедической работы по коррекции нарушения письма у умственно отсталых школьников был проведен контрольный эксперимент, в котором принимали участие контрольная и экспериментальная группы в равных количествах по 5 обучающихся в каждой группе. Контрольный эксперимент был проведён по аналогии с констатирующим экспериментом. В контрольном эксперименте применялись такие же методы диагностики, что и в констатирующем эксперименте. Диагностический процесс был адаптирован под индивидуальные особенности обучающихся. По итогам проведенной работы были проведены качественная и количественная оценки нарушений, встречающихся у обучающихся с умственной отсталостью.

При анализе групп заданий, целью которых являлось изучение навыков сформированности письма, нами были получены результаты исследования специфических ошибок письма, допущенных обучающимися при письме под диктовку и списывание с печатного текста (Рисунок 5).

При исследовании навыка письма обучающихся 3 класса с легкой умственной отсталостью, выявлены следующие количественные показатели: в экспериментальной группе на уровне выше среднего – 20% обучающихся; на среднем уровне – 20%, на низком уровне – 60% обучающихся.

Однако в контрольной группе результаты остались на уровне констатирующего эксперимента, т.е. на среднем 20%, на низком 80%.

Качественный анализ показал: не зависимо от того было ли это письмо под диктовку или списывание, графические ошибки у обучающихся имели место во всех видах письма как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Письмо под диктовку сложнее других видов письма, следовательно, поэтому специфических ошибок в диктантах обучающиеся допускают гораздо больше.

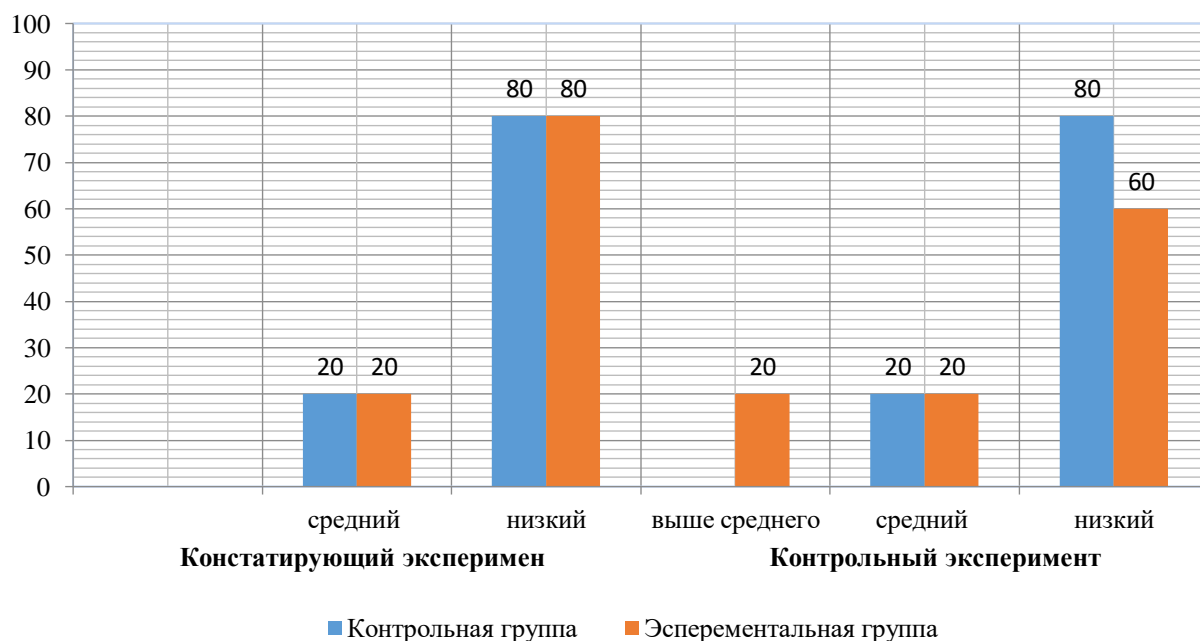


Рисунок 5 – Уровень сформированности навыков письма.

Обучающиеся 3 класса контрольной группы допускали следующие специфические ошибки:

- 1) отсутствие в предложении точки или заглавной буквы;
- 2) неуместное написание заглавной буквы или точки в середине предложения;
- 3) раздельное написание частей слова;
- 4) слитное написание слов, чаще служебного слова с последующим или предыдущим словом (Рисунок 4) – подавляющее большинство из них составили слитное написание предлогов со словами и раздельное написание приставок и слов;
- 5) пропуск, перестановка, вставка букв и слогов – дети допускали пропуски как безударных гласных, которые подвергаются сильной редукции, так и ударных гласных:
  - а) нарушение моторного программированного письма (контаминации, perseverации, антиципации).
  - б) ошибки по акустико-артикуляционному сходству смешиваются лабиализованные гласные; сонорные; свистящие и шипящие.

Анализируя письменные работы обучающихся 3 класса с легкой умственной отсталостью экспериментальной группы, мы определили, что самыми распространенными специфическими ошибками являлись:

- 1) ошибки фонематического восприятия – нечетком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство;
- 2) ошибки, обусловленные несформированностью кинетической и динамической стороны двигательного акта;

Реже в письменных работах встречались следующие ошибки:

- 1) Аграмматизмы.

При анализе письменных работ, обучающихся экспериментальной группы было выявлено, что данной группе характерны следующие виды дисграфии: на почве нарушения языкового анализа и синтеза, акустическая дисграфия, оптическая дисграфия.

У обучающихся контрольной группы были выявлены более сложные смешанные формы дисграфии.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализировав результаты психолого-педагогической и логопедической литературы, мы выявили что анализ механизма письма показал, что он является сложным психофизиологическим процессом. С позиции физиологии и психофизиологии, важную основу письма, как функциональной системы, представляет согласованная деятельность ряда анализаторов (речедвигательного, речеслухового, зрительного, кинестетического), от сохранности которых зависит возможность целенаправленного и системного развития письма и соответственно речевого высказывания.

Проблемой изучения дисграфии у обучающихся с легкой умственной отсталостью занимались такие ученые как А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, Т.А. Фотекова, М.Е. Хватцев и другие [13; 14; 15; 17; 19; 54].

В рамках решения задачи исследования нами был организован констатирующий эксперимент, целью которого являлось изучение уровня сформированности навыка письма обучающихся с легкой умственной отсталостью 3 класса.

В исследовательской работе принимали участие обучающиеся муниципального бюджетного образовательного учреждения Светлолобовской средней общеобразовательной школы № 6. Анализ медицинской документации, данных психолого-медико-педагогической комиссии свидетельствует о том, что всем детям рекомендовано обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе Вариант 1 для обучающихся с лёгкой умственной отсталостью. Наличие неврологической симптоматики подтверждало органическое поражение центральной нервной системы.

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребёнком. Каждое задание предполагало предварительное инструктирование. Для исследований нарушений письма у младших школьников было необходимо установить первоначальный контакт, познакомиться с имеющейся документацией.

За основу исследования нами была взята методика исследования, предложенная Т.А. Фотековой, состоящая из трех блоков заданий. Обучающимся были предложены следующие задания: списывание с печатного текста, слуховой диктант, списывание с рукописного текста.

Результаты констатирующего эксперимента позволили выявить следующие нарушения письма у обучающихся с умственной отсталостью, а именно: на уровне звука и слога наличие персевераций и антиципаций; на уровне слова контаминации и аграмматизмы; на уровне предложения трудности разделения текста на речевые единицы (отсутствие границ предложений и др.); замены.

У умственно отсталых обучающихся с легкой умственной отсталостью определены ошибки, связанные с недоразвитием фонематического слуха (100%); ошибки фонематического восприятия и лексико-грамматические ошибки (70%); наличие оптических ошибок (20%). Выявленные нарушения на письме носят полиморфный характер. Определены такие формы дисграфии как дисграфия на почве языкового анализа и синтеза, акустическая дисграфия, артикуляторно-акустическая форма дисграфия, оптическая дисграфия, аграмматическая дисграфия.

В соответствии с выявленными формами дисграфии нами был определен комплекс дидактических упражнений по преодолению смешанных форм дисграфии у обучающихся 3 класса с легкой умственной отсталостью, который реализовался в течение двух месяцев.

В рамках решения формирующего эксперимента нами был организован контрольный эксперимент, целью которого являлось проведение



сравнительного изучения с целью определения динамики коррекционной работы с данной группой обучающихся.

В соответствии с выявленными формами дисграфии нами был разработан комплекс дидактических упражнений по преодолению дисграфии у обучающихся 3 класса с лёгкой умственной отсталостью и реализован в процессе коррекционной работы в течении двух месяцев; проведен контрольный эксперимент.

Результаты контрольного этапа эксперимента показал динамику сформированности навыка письма у обучающихся 3 класса с легкой умственной отсталостью до и после формирующего эксперимента в среднем на 10 %.

Таким образом, цель исследования достигнута, а гипотеза о том, что использование комплекса дидактических упражнений по формированию навыка письма позволит преодолеть дисграфические ошибки у обучающихся третьего класса с лёгкой умственной отсталостью нашла свое подтверждение.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азова О.И. Логопедия. Дизорфография. Учебное пособие. Инфра-М, 2019. 180 с.
2. Антипанова Н.А. Современные аспекты причин и рисков нарушений развития детского населения РФ / Вестник Академии энциклопедических наук. 2017. № 2. С. 29–38.
3. Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки «Психология» (бакалавриат, магистратура), «Клиническая психология» (специалитет) ФГОС ВО / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. М.: Академия, 2015. - 282 с.
4. Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников: практ. пособие / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. 3-е изд., испр. и доп. - М.: Юрайт, 2019. - 157 с.
5. Башаева Т.В., Филатова О.В. Познавательные процессы. Сущность, развитие, нарушения, диагностика: учебно-методическое пособие. В 3 ч. Ч. 1. Владимир: Издательство ВлГУ, 2014. - 101 с.
6. Бакисова Л.О. Система работы по развитию устной и письменной коммуникации у детей с ОВЗ. 1-4 классы: рабочие программы. Учитель, 2014.
7. Баряева Л.Б. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программно-методические материалы / Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, Д.И. Бойков; под ред. Бгажноковой И.М. – М.: Владос, 2013. – 181 с.
8. Бгажнокова И.М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллект / И. М. Бгажнокова, Баряева Л.Б., Бойков Д.И.; под. общ. ред. И.М. Бгажноковой. – М.: Владос, 2013 г.

9. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М.: Национальный книжный центр, 2015. - 316 с
10. Волоскова Н.Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие/ под общ. ред. к.п.н., доцента О.Б. Иншаковой. М:Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2005 С.193–199.
11. Гаврилова О.В. Коммуникативные стратегии письменной речи обучающихся в контексте современных требований [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pandia.ru/text/80/597/56072.php>
12. Иванова Т.А. Логопедическая работа с учениками с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта образования / Т. А. Иванова. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2017. № 13 (147). С. 560–562.
13. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. 2-е изд. СПб.: Гиппократ, 2008. 224 с.
14. Корнев А.Н., Чернова М.С. Ранняя предикация трудностей овладения грамотой: нейрокогнитивный и языковой аспекты // Проблемы онтолингвистики-2013. С. 197–200.
15. Корнев А.Н., Балчюниене И. Создание и воспроизведение устных нарративов у детей с дислексией: языковой или ресурсный дефицит? // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Екатеринбург: ФБОУ ВПО «УрГПУ», 2015. С. 82–107.
16. Копрова Т.П. Проблемы дисграфии в психолого-педагогической литературе // Молодой ученый. 2014. №3. С. 103–108.
17. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Владос. 2001. 224 с.

18. Лалаева Р.И. Нарушения речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. Л., 1988. 72 с.
19. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб. Изд-во «Союз», 2004. 224 с.
20. Логопедия: Учеб. для студентов-дефектологов факультеты педагогических институтов. Под. ред. Л.С. Волкова. 2-е изд. - М.: Просвещение: Владос, 2005.
21. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Изд-во МГУ, 1969. 504 с.
22. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. 84 с.
23. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учебное пособие для студ. психол. фак. ВУЗов. М.: Академия, 2008. 340 с.
24. Мазанова Е.В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов/ 2-е изд., испр. М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008. 184 с.
25. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов. / 2-е изд., испр. М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008. 128 с.
26. Мазанова Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты для логопедов. / 2-е изд., испр. М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008. 88 с.
27. Мамаева А.В. Разработка рабочих программ курсов логопедической направленности в соответствии с требованиями федеральных государственных стандартов / Мамаева А.В. // Сибирский вестник специального образования. 2017.
29. Матвеева Е.М. Коррекционно-логопедическая работа в школе интерната 8 вида // Логопед 2006 № 1, с. 88.
30. Нейропсихологическая диагностика, обследования письма и чтения младших школьников /под ред. Т. В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. М.:В. Секачев, 2008. 128 с.

31. «Нарушение письма у умственно отсталых младших школьников» / Медведева Е.Ю., Ольхина О.И. //Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 7. С. 321–325.
32. Нищева Н.В. Если ребенок плохо говорит. Консультации логопеда / Н.В. Нищева. М.: Детство-Пресс, 2015. 112 с.
33. Оглоблина И.Ю. Игровые задания и упражнения в предупреждении нарушений письменной речи младших школьников // Логопед. 2015. № 5.
34. Особенности развития детей с нарушениями интеллекта / Антипанова Н.А., Дацко М.А. Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. № 2. С. 24–27.
35. Особенности письма у младших школьников с нарушением интеллекта /Меженцева Г.Н//Мир педагогики и психологии. 2019. №3 С. 116–122.
36. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. Под редакцией Булгакова Е.Н. Издательство: АСТ 2020. 352 с.
37. Пиаже Ж. Схемы действия и усвоение языка // Семиотика. М., 1983г.
38. Пиаже Ж. Генетический аспект языка и мышления // Психолингвистика. М., 1984.
39. Пирогова Г.Н. Логопедическая работа с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в период начального школьного обучения // Специальное образование. 2008. № 9. С. 57–59.
40. Поварова И. А. Логопедия: нарушения письменной речи у младших школьников. - М.: Юрайт, 2020. - 140 с.
41. Праведникова И.И. Развитие буквенного восприятия. Если ребенок зеркалит буквы при письме. Феникс, 2019.
42. Проблема письма и чтения у детей О.А. Величенкова, Т.В. Ахутина, М.Н. Русецкая // Специальное образование. 2019. № 3
43. Русецкая М.Н. Диагностика и коррекция дислексии на основе компетентностного подхода к формированию чтения / М.Н. Русецкая //

Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: науч. монография / под общ. ред. О.А. Величенковой. М., 2018. С. 151–165.

44. Свободина Н.Г. Коррекция нарушений письма: Просто о сложном вопросе дисграфии у детей. Сфера, 2018. – 160 с.

45. Свободина Н.Г. Коррекция нарушений письма. Слоговые таблицы и рисунки. Демонстрационный материал. ФГОС ДО. Сфера, 2018.

46. Собонович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией). М.: Классикс стиль, 2003. 160 с.

47. Салахова В.Я., Белозерова Л.И. Система логопедической работы с учащимися 6-7 классов специального (коррекционного) образовательного учреждения школа 8 вида. Методические рекомендации. Челябинск, 2007, 41 с.

48. Соколова И.А. Механизмы и симптоматика нарушений письма у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 12

49. Теория инклюзивного образования и практика его развития в Красноярском крае: Коллектив. Монография / И.Б. Агаева, О.Л. Беляева, И.В. Дуда и др. Красноярск: Красноярский Государственный Педагогический университет им В.П. Астафьева, 2015. 304 с.

50. Уфимцева Л.П., Агаева И.Б. Организационно-педагогический условия реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью. // Вестник КГПУ им В.П. Астафьева. 2016. №11, С.99–104.

51. Флоренская Ю.А. Избранные работы по логопедии / Ю.А. Флоренская. М.: АСТ, 2006. 472 с.

52. Фомичева М.Ф. Введение в логопедию. Материалы для практического усвоения системы фонем русского языка / М.Ф. Фомичева, Е.В. Оганесян. М.: МПСИ, МОДЭК, 2010. 88 с.

53. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии: Учебное пособие для учащихся педагогических училищ по специальности «Дошкольное воспитание». – М.: Просвещение, 1989, 239 с.
54. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М: Аркти, 2000 г.
55. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. - М.: Просвещение, 1989. 223 с.:
56. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологического обследования детей / Изд. 2-е, исп. и доп. М.: Российское педагогическое агентство; Когито-центр, 1998. 128 с.
57. Хомская Е.Д. Нейропсихология. Учебник для вузов. Питер, 2018 г.
58. Чистякова О.В. Исправляем дисграфию.500 упражнений для учащихся 1-4 классов. / О.В.Чистякова. Литера, 2020 224 с.
59. Шиповалова О.С. Готовность к письму у умственно отсталых детей // Международный студенческий научный вестник. 2016. № 5 С. 371–372.
60. Шишкова С.Ю. Буквограмма. В школу с радостью. Коррекция и развитие письменной и устной речи у детей от 5 до 14 лет / С.Ю. Шишкова. - М.: Феникс, 2016. 673 с.
61. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Эльконина Б.Д.; 4-е изд. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 194 с.
62. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. М.: ИНТОР. 1998. 112 с.
63. Юрьева М.В. Формирование графического действия и элементарного навыка письма у младших школьников в условиях коррекционно-развивающего обучения / М.В. Юрьева: канд. пед. наук. Тамбов. 2002. 186 с.

64. Яворская О.Н. Дидактические игры для занятий логопеда со школьниками 7-11 лет / О.Н. Яворская. М.: Каро 2010. 96 с.
65. Яворская О. Н. Занимательные задания логопеда для школьников 2-3 классов / О.Н. Яворская. М.: Каро, 2014. 136 с.
66. Янчева С.В. Взаимодействие специалистов в коррекционно-развивающей работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью. // Логопед 2011. № 3, с. 6-12
67. Ястребова А.В. Содержание и приемы коррекции нарушения устной и письменной речи у учащихся вспомогательной школы / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова // Дефектология. 2012. № 3. С. 14–19.
68. Яценко С.М. Формирование языкового анализа и синтеза у младших школьников с ОВЗ / С. М. Яценко // Логопед. 2015. № 6. С. 80–87.



## ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение А

Зима.  
 Наступила зима.  
 1. Летучие мыши забрались  
 в дупло. Ёж прикрывся  
 сухими листьями.  
 Лягушки зарылись в  
 мох. Медведь спит в  
 берлоге. Белка спешит  
 шубку.

Наступила зима. Летучие мыши забрались  
 в дупло. Ёж прикрывся сухими листьями.  
 Лягушки зарылись в мох. Медведь спит в  
 берлоге. Белка спешит шубку.

Звуча.

. Насмешлива звуча. Лемгуше <sup>u</sup> м-шмш  
 y-y задрасуе в ржмо. Еж кривороссе  
 u-a сф.синеи ш-смаиш. Лариле ш <sup>u</sup> зоросиле  
 в.чот. Медредс снм в бѣрмш <sup>e</sup>







кармашек.

2

синие синие синие синие синие

Пятидесятая марта.

Классная работа.

Названия предметов: колесо<sup>о</sup>, чайник<sup>ик</sup>, стержень<sup>ен</sup>, орудье<sup>е</sup>, название признаков: классная, круглая, синие, бумага<sup>а</sup>. Названия действий: прыжок, усталость, вояж, задрал.

3

Дача<sup>а</sup> домашняя работа.

Старая избушка, там жили



Тюль ~~стоит~~<sup>он</sup>

Тюль стоит на пне под зонтом.  
 Утро. Сильный ветер. Заяц  
 держит ~~мани~~<sup>мани</sup> ~~под~~ ~~бес~~ ~~под~~  
 2-м ~~на~~<sup>мне</sup>. Там сочная трава  
 Вернется летит.

3-  
 Домашняя лодка  
 Вернет<sup>от</sup> летит.

Вернется летит. в город.



Тяжелое море морю.

Работа над ошибками.

Светит тёплое солнышко.

Дует прохладный ветер.

пришла - 2 слова, 60, 6 зв, 2 сл 4 сл

медведь - медведи,

ручи - листья, всё.

4

какие? какие? какие? какие?

Восемьдесят морю.

Классная работа.

дорога дорога дорога дорога

длинная и широкая

короткая (какая?) короткая

и узкая.

Таблица 1 – Исследование письма

Ф.И.	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Общий балл	Средний балл/уровень
Лена В	2	2	2	6	средний
Лиза С	1	1	2	4	низкий
Анна А	1	1	2	4	низкий
Влад М	2	2	2	6	выше среднего
Мадина П	1	1	1	3	низкий
Егор Я	1	1	1	3	низкий
Гена В	1	1	2	3	низкий
Ваня Ч	1	1	1	3	низкий
Дима Л	1	1	1	3	низкий
Денис К	2	1	2	5	низкий

Таблица 2 – Исследование сформированности навыка письма

Ф.И.	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Общий балл	Средний балл/уровень
Контрольная группа					
Лена В	2	2	2	6	средний
Лиза С	1	1	2	4	низкий
Анна А	1	1	2	4	низкий
Влад М	2	2	1	5	низкий
Егор Я	1	1	1	3	низкий
Экспериментальная группа					
Мадина П	1	1	1	3	низкий
Гена В	2	2	2	6	средний
Ваня Ч	1	1	1	3	низкий
Дима Л	1	1	1	3	низкий
Денис К	2	2	3	7	Выше среднего



**Стимульный материал**

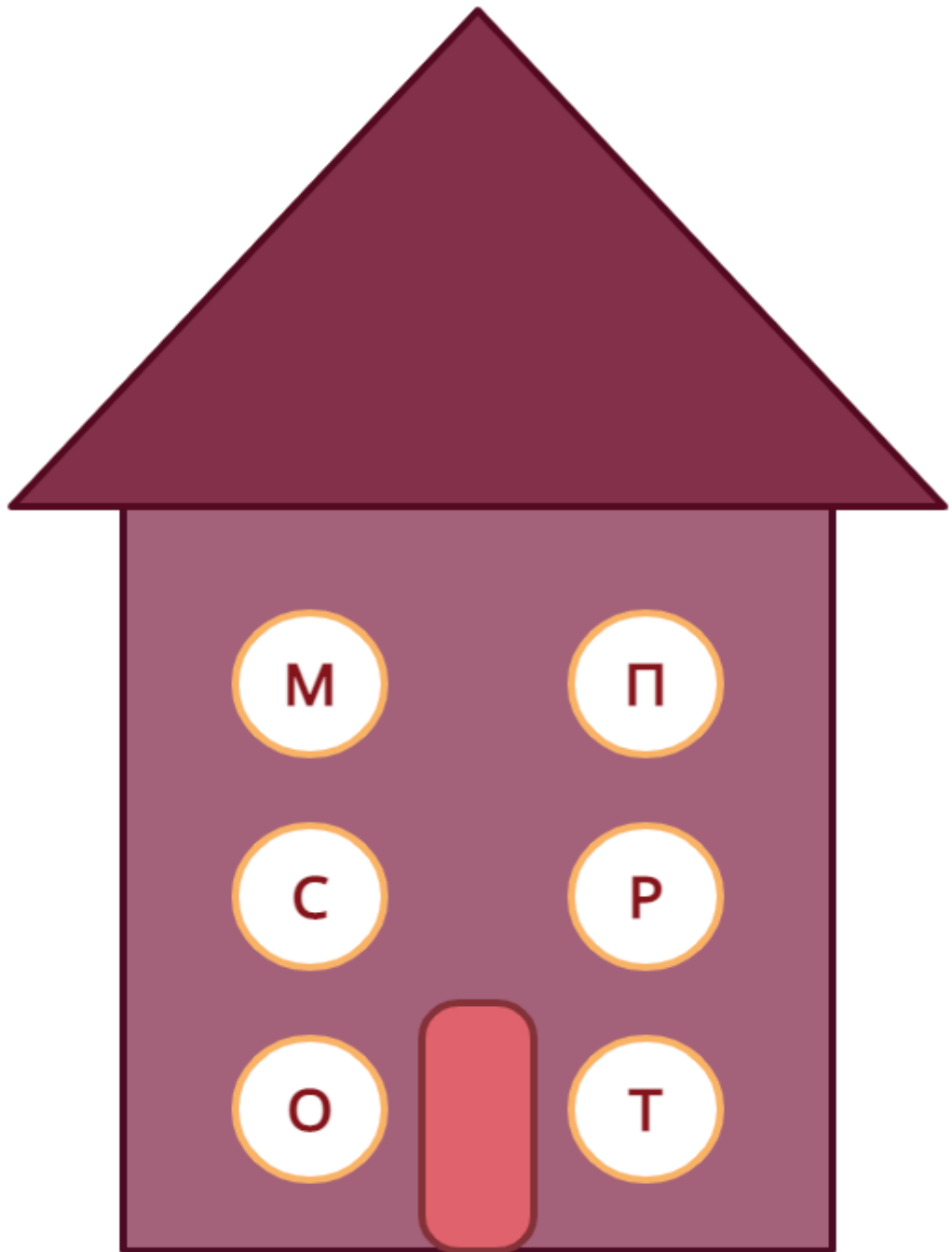
Упражнения направленные на развитие действия слогового анализа и синтеза.

**Упражнение «Радио»**

Упражнение «Картинка звук»

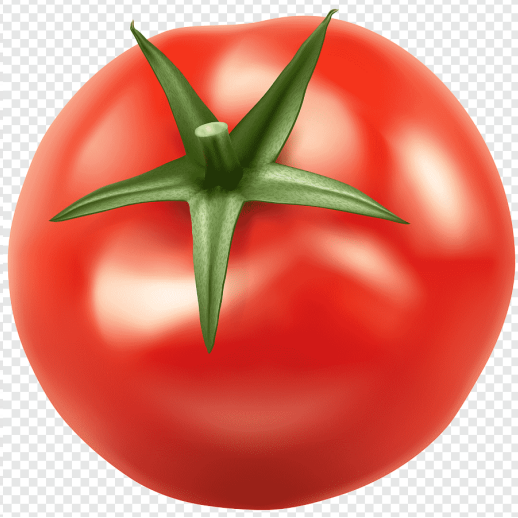


## Упражнение «Теремок»

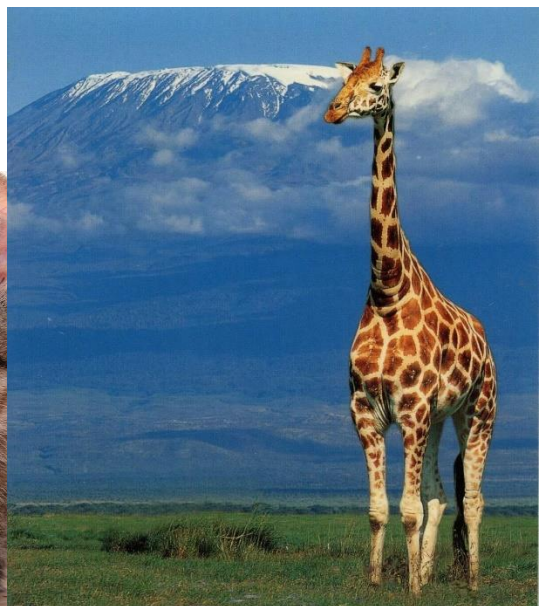




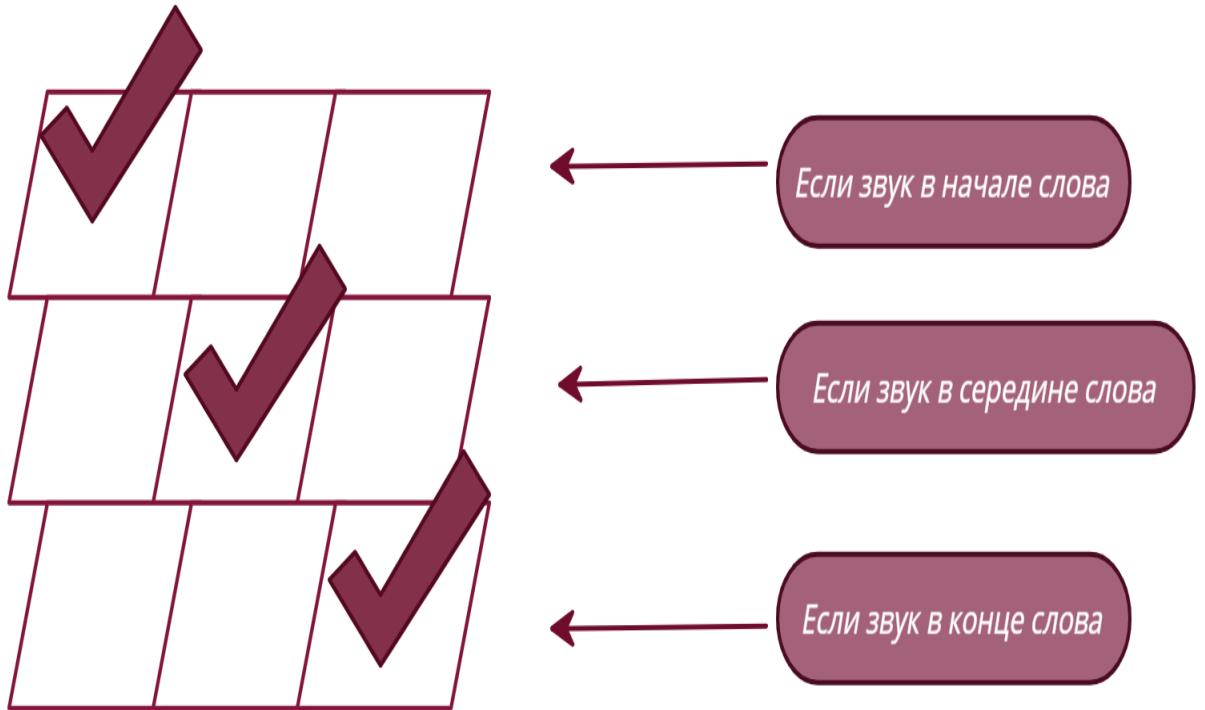
Упражнение «Найди слово»



Упражнение «Гласные звуки»



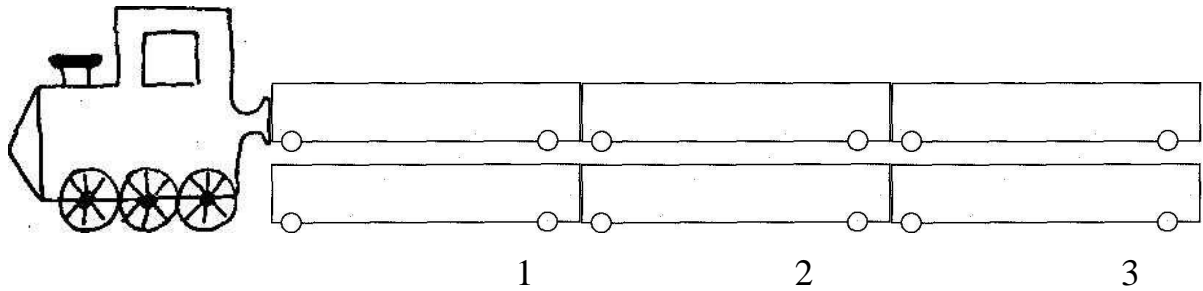
## Упражнение «Найди место звука в слове»





Упражнения на развитие умений анализа состава предложения и  
синтеза слов в предложении

Упражнение «Перевозчик»



Упражнение «Зимушка-зима»



Упражнение «Зачарованы-заколдованы»

**книпога, балитинки, пиророжок,  
сухарири, рубучка, будалочка.**

Упражнение «Составь предложение и запиши в тетрадь»



чистят утром и вечером.



Шапка съехала на

.



В попала соринка.



От удивления Вася открыл

.



У Пети заболело

.



Артём нахмурил

.



Из-за больного зуба распухла

.



расплылись в улыбке.





покраснел на морозе.



Нужно закапать капли в .



На дереве дети увидели птичье .



Муравей спешил в свой .



Белочка запасла на зиму .



Шёл, устал, присел на .



Лесная порадовала нас весёлыми ромашками.



рос по берегам реки.



Гуси прилетели на лесное .



Упавшее перегородило нам дорогу.



**Лесная** **вывела нас к дому.**



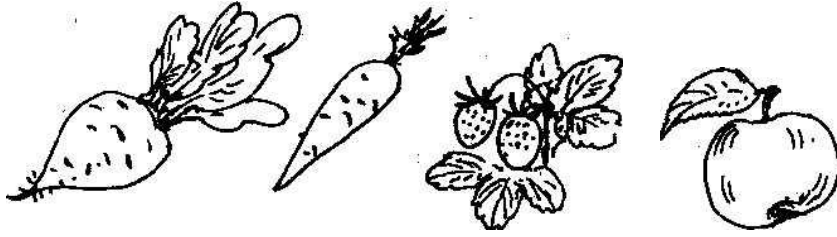
**В лукошке жали лесные**

Упражнения на развитие умений анализа состава предложения и синтеза слов в предложениях.

Упражнение «Ребус»

спелый – 1	чудо – 2	на – 3	в – 4
бок – 5	загляни – 6	зубок – 7	висят – 8
соседний –	сад – 11	ребятишкам	морковь –
10		–12	13
	красноватый	мячики –15	
	– 14		

6		4		10	
11	2		15	8	14
1	5		12	3	



Ответ:

Упражнения «Посмотрел расскажи».



У Кирилла была \_\_\_\_\_ . Он дал ей имя \_\_\_\_\_ .

Кирилл с \_\_\_\_\_ пошли гулять \_\_\_\_\_ .

Он \_\_\_\_\_ парашют. Парашют взлетел \_\_\_\_\_ . Потом он \_\_\_\_\_ в озеро.

Кириллу очень жалко \_\_\_\_\_ , но \_\_\_\_\_ прыгнула в реку и поплыла.

Она \_\_\_\_\_ . Кирилл был очень \_\_\_\_\_ .