

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

УЗЕЛЬДИНГЕР ЕВГЕНИЯ СЕРГЕЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Формирование графомоторных навыков у обучающихся четвёртого класса с лёгкой умственной отсталостью средствами каллиграфических упражнений

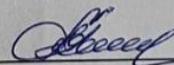
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Логопедия

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

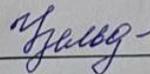


Научный руководитель
к.п.н, доцент Агаева И.Б



Дата защиты

Обучающийся
Узельдингер Е.С.



Оценка

г. Красноярск, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I Анализ литературы по проблеме исследования.....	8
1.1. Психофизиологические основы письма	8
1.2. Психолого-педагогические особенности обучающихся с лёгкой умственной отсталостью.....	14
1.3. Обзор методик по изучению и коррекции навыка письма у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью	21
Выводы по I главе	25
Глава II . Изучение уровня сформированности навыка письма.....	26
2.1. Методика и организация констатирующего эксперимента.....	26
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	33
Глава III. Формирование графомоторных навыков у обучающихся четвёртого класса с лёгкой умственной отсталостью средствами каллиграфических упражнений.....	37
3.1. Логопедическая работа по преодолению дисграфии у обучающихся четвёртого класса с лёгкой умственной отсталостью.....	37
3.2. Контрольный эксперимент и его анализ.....	50
Заключение	57
Список используемых источников.....	59
Приложение	64

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. С каждым годом в образовательных организациях наблюдается рост числа обучающихся с нарушениями характерными для дисграфии. Данная проблема коснулась не только обучающихся младшего школьного возраста, но и обучающихся 10-11 классов, студентов колледжей и техникумов.

В нашей стране организации здравоохранения в своих формах не прописывают диагноз «дисграфия», так как он отсутствует в Международной классификации болезней, находящейся в руководстве этих организаций.

В классификации имеется диагноз специфического расстройства спеллингования F.81.1., однако его описание лишь отчасти соответствует истинному значению термина «дисграфия».

Статистические данные, опубликованные кафедрой нейропсихологии Московского государственного университета в 2019 году утверждают, что обучающихся с нормой развития, имеющих расстройство навыков письма в общеобразовательных организациях составляет более 30%, для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья эти данные намного выше – более 60%.

Обучение письму является сложным видом деятельности для любого ребёнка, а для умственно отсталого тем более. Для формирования навыка письма большую роль играют сформированные зрительно-моторные, сенсомоторные, слухо-моторные умения [5; 17; 19; 54].

Базовые графические умения и навыки, развитые функциональные способности пальцев рук являются обязательным для положительного формирования навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом разработанным для обучающихся с умственной отсталостью,

основными задачами лежащими в основе содержания предметной области «Язык и речевая практика» являются:

1. Формирование навыков письма в процессе овладения грамотой.
2. Использование письменной коммуникации для решения практикоориентированных задач.

Формирование графомоторных навыков у обучающихся с умственной отсталостью происходит и в адаптированной основной образовательной программе. Указанные навыки могут быть достигнуты при овладении на должном уровне каллиграфическими упражнениями.

Нередко обучающиеся не могут овладеть алгоритмом написания букв в период изучения букваря или закрепляется алгоритм неверного написания буквенных знаков. Данные нарушения можно исправить и после изучения букваря, однако необходимо приложить очень много усилий.

Нарушения в первую очередь в аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга, пространственного восприятия, а также нарушения в дифференцировке тонкой моторики кистей обучающихся с умственной отсталостью делают урок письма сложным процессом.

Проблема исследования обусловлена тем, что навык письма по механизму формирования весьма сложен, и сформированность оптико-моторных процессов играет первостепенную роль. Проблема состоит в недостаточной разработке методических рекомендаций по развитию умений управлять тонкой моторикой и контролировать её при помощи зрения.

Цель исследования – теоретически изучить и определить уровень сформированности навыков письма обучающихся четвертого класса с лёгкой умственной отсталостью, составить комплекс каллиграфических упражнений, направленный на формирование навыка письма обучающихся четвертого класса с лёгкой умственной отсталостью.

Объект исследования – письмо обучающихся с лёгкой умственной отсталостью.

Предмет исследования – логопедическая работа по коррекции навыка письма обучающихся четвёртого класса с лёгкой умственной отсталостью средствами каллиграфических упражнений.

Гипотеза исследования: В качестве гипотезы было выдвинуто предположение от том, что уровень сформированности навыка письма обучающихся четвёртого класса с лёгкой умственной отсталостью будет повышен, при условии использования комплекса каллиграфических упражнений.

В соответствии с поставленной целью определены **задачи исследования:**

1. Проанализировать научно-методическую литературу по проблеме исследования.

2. Изучить уровень сформированности навыка письма у обучающихся четвёртого класса с легкой умственной отсталостью.

3. Проанализировать и оформить результаты констатирующего эксперимента.

4. Составить комплекс каллиграфических упражнений по формированию навыка письма у обучающихся четвёртого класса с легкой умственной отсталостью.

4. Провести контрольный эксперимент и оформить полученные результаты.

Методы исследования: теоретические (анализ, сравнение, абстрагирование, обобщение); практические методы (эксперимент, наблюдения, изучение продуктов детской деятельности), количественная и качественная обработка результатов исследования.

Теоретическая значимость исследования: Проанализированы психофизиологические основы письма, описаны психолого-педагогические особенности обучающихся с лёгкой умственной отсталостью, проанализированы методики по изучению и коррекции навыка письма у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью.

Практическая значимость исследования заключается в составлении и применении комплекса каллиграфических упражнений, направленных на формирование графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Предложенный материал может быть использован в работе учителей – логопедов, учителей начальных классов.

Методологическая база:

- положения о единстве закономерностей нормального и аномального развития (Л.С. Выготский);

- научные и теоретические положения о психофизиологической структуре письма, регуляции психической деятельности (Т.В. Ахутина, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова);

- положения о взаимосвязи двигательного, речевого и когнитивного развития и комплексном подходе к их изучению (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия С.Л. Рубинштейн);

- о единстве подходов в обучении и воспитании нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Ж.И. Шиф);

- о формировании высших психических функций под влиянием условий социальной среды, воспитания и обучения в течение всей жизни (Л.С. Выготский, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова и др.);

Организация исследования. База исследования Краевое государственное образовательное учреждение Уярская школа – интернат. В исследовании приняли участие обучающиеся 4 класса в количестве 10 человек

I этап (ноябрь – декабрь 2020 г) – составление плана исследования, разработка методики констатирующего эксперимента;

II этап (январь – март 2021 г) – проведение и анализ результатов констатирующего эксперимента, подборка и апробирование комплекса каллиграфических упражнений по преодолению дисграфии у обучающихся четвертого класса с лёгкой умственной отсталостью;

III этап (апрель – май 2021 г) – анализ эффективности экспериментальной работы. Анализ и обработка, интерпретация данных, полученных в результате контрольного эксперимента, формулировка выводов.

Структура квалификационной работы. В работу входят введение, три главы, заключение, список литературы, приложение. Текст квалификационной работы составляет 64 страницы. Список литературы включает шестьдесят один источник.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Психофизиологические основы письма

Психофизиологическую основу письма составляют: речеслуховой, речезрительный, речедвигательный, общедвигательный анализаторы, которыми и обеспечивается процесс письма.

Немаловажное значение в формировании навыка письма имеет слуховой анализатор. Обучающийся записывает случайными буквами то, что не может отдифференцировать на слух, поэтому пишет, то, что слышит. В образце письма данного обучающегося мы увидим пропуски, перестановки. Такой школьник будет смешивать близко звучащие фонемы.

Такие специфические ошибки при формировании навыка письма у обучающихся связаны с дефектами акустического анализа и синтеза[57].

В первую очередь развивается функция слухового анализатора, затем речедвигательного, планомерно к процессу письма подключается глаз и рука. В этом и состоит всех анализаторов формирующих навык письма. Происходит взаимодействие речедвигательного, двигательного, акустического и оптического компонентов письма.

Эта сложная условно-рефлекторная система обеспечивает процесс письма[49; 50].

Сенсомоторный уровень письма имеет 3 этапа.

Этап 1 – анализ звукового комплекса слова.

Слово необходимо делить на фонемы, здесь задействованы два анализатора (слуховой и речедвигательный). Нейропсихолог и нейрофизиолог А.Р. Лурия отмечал: « что в акустически простых словах выделение фонем не представляет собой сколько-нибудь сложного процесса.

В акустически сложных словах, включающих безударные гласные, акустически измененные в связи со своей позицией согласные и стечения согласных, этот процесс превращается в сложную деятельность, включающую отвлечения от побочных акустических признаков звуков и выделение устойчивых звуковых единиц..» [32; 33].

Очень многие обучающиеся пользуются проговариванием в процессе письма. Поэтому необходим хорошо развитый фонематический слух, помогающий при анализе структуры слова(звуковом). Поэтому звуковой анализ должен базироваться на хорошем фонетическом восприятии.

Артикуляция (аппарат) важна для определения характера и последовательности звуков, а так же для отличения сходных звуков. Нарушения в артикуляционном аппарате приводят к затруднению выделения фонем, а это, в свою очередь, является важным для формирования навыка письма [34].

Сохраненный порядок звуков играет важную роль в процессе письма. Психолог В.Г. Петрова утверждает: «..в процессе письма важно сохранение нужного порядка звуков, для чего необходим анализ того последовательного звукового комплекса, который представляет собой каждое слово, а также торможение сильных компонентов этого комплекса, если они стоят не на первом месте» [43].

Этап 2 – перешифровка фонем.

Определённая графема изображается разнообразными буквами, это может быть как строчная так и заглавная и простая буква. С каждой графемой связан определённый звук речи.

Графемы имеют своё присущее им оптико-пространственное строение.

По исследованиям А.Р. Лурия если у обучающегося слабые зрительные дифференцировки или дефекты пространственного анализа (проблема выделения сторон) обязательно возникнут трудности при освоении графем [34].

Для обучающихся младшего школьного возраста очень важно уметь различать графически сходные буквы, а для этого нужно формировать оптико-пространственные представления.

Этап 3 – перешифровка графем.

Оптические образы букв переводятся в систему последовательных движений с плавной денервацией движений. Запись букв требует плавной денервации движений. Так же необходима определённая организация двигательного акта в пространстве. По ходу проводится двигательный и зрительный контроль. В первую очередь необходимо формировать звуковой анализ слова. Это обеспечит поиск нужной графемы.

Впоследствии при завершении формирования навыка эти позиции становятся второстепенными. Обучающийся начинает писать целыми словами и фразами [33].

Важна для акта письма хорошо функционирующая (сохранная) слуховая кора левой височной области. Первичная слуховая кора также как и нижний отдел постцентральной и премоторной коры руководят работой анализа и синтеза звуковой речи.

Далее особое значение приобретает состояние зрительно-кинестетических отделов коры, отвечающих за перешифровку фонем в графемы. При этом должна сохраниться их топологическая особенность и пространственные координаты.

Только сохраненный мозг может обеспечить хорошую работу высших психических функций. Если какой-либо из участков мозговой коры разрушен или недоразвит, то и соответствующий процесс тоже нарушается.

Если руководствоваться работами Р.И. Лалаевой, следующим является организации письма как речевой деятельности. На основе сенсомоторного уровня возникают: побуждение, мотив, задачи. Пишущий мысленно составляет план письма, смысловую программу и последовательность мыслей [25].

Письмо обусловлено устной речью и находится в тесном с ней взаимодействии. Для овладения навыком письма уже у старших дошкольников должны быть сформированы: дифференциация звуков речи, владение анализом и синтезом слов. Так же дети данного возраста уже имеют необходимый словарный запас, и владеют словообразованием.

Возможности формирования навыка письма зафиксированы как у А.Р. Лурии так и Л.С. Цветковой и других ученых. Выше перечисленные учёные выделяют уровни формирования навыка письма у обучающихся [11; 34; 57].

Уровень № 1 – раскрывает физиологическую основу овладения письмом. Состояние анализаторных систем данного уровня рассматривается как состоятельность слухового, двигательного, зрительного и общедвигательного анализаторов. Следовательно у обучающегося должно в полную меру осуществляться слуховое оптико-моторное взаимодействие.

Исходя из вышеописанного, необходимо формировать все виды восприятия:

- зрительное (оптическое).
- слуховое восприятие,
- моторные функции для совершенным овладением навыка письма.

Уровень № 2 – раскрывает психологическую готовность обучающегося к овладению навыком письма. В данном контексте рассматриваются высшие психические функции. Как же у обучающегося сформированы внимание, мышление и память. Так же сюда можно отнести мотивацию, волевое усилие и саморегуляцию.

Для осознанного выполнения языковых операций важно иметь развитую устную речь. Словарный запас, грамматический строй речи должны соответствовать возрасту [11; 34; 57].

Психофизиологический уровень опирается на акустический, оптический, кинестетический, кинетический, проприоцептивный, пространственный и другие анализаторные системы.

1 подуровень – сенсо-акустико-моторный,

2 подуровень – оптико-моторный.

Процесс письма настолько сложен, что определить его к какому-либо участку мозговой коры нельзя, потому что нужна совместная работа ряда участков мозга.

Нейрофизиология утверждает, что каждый конкретно взятый участок мозга устроен по особому и отвечает за конкретную функцию. Левое полушарие отвечает за речь и мыслительные процессы. Оно ведущее и связано с правой рукой.

Правое полушарие не имеет отношения к регуляции речи. Оданок у левшей всё противоположно – правое ведущее и отвечает за речь, а вот левое не играет ведущей роли в отличие от выше сказанного.

Затылок или затылочная область – это наше зрение. Висок левого полушария – это слуховые анализ и ощущение [37].

Анализирует наши ощущения от поверхности кожи и мышц теменная область. Она отвечает за дифференцировку мышечных усилий точность движений.

За точность движений во времени отвечает передняя кора головного мозга. На ней также лежит ответственность за сохранность двигательных навыков и организацию сложных целенаправленных действий.

Взаимодействие всех отделов обеспечивает такие сложные психологические процессы как речь и письмо.

Отделы лобной области головного мозга (в частности медио-базальные) позволяют реализовать психологический уровень.

Заднелобные, нижнетеменные, височные, задневисочные доли позволяют реализовать психофизиологический уровень.

Совместная работа этих речевых зон реализует лингвистический уровень. Здесь происходит выбор языковых средств, обеспечивающих синтагматику и парадигматику речи.

Подводя итог, мы можем заключить, что различные области левого полушария мозга, а также многочисленные анализаторные системы обеспечивают полноценный процесс письма. Следует заметить, что отдельно взятые например акустическая, оптическая или моторная система обеспечивает протекание какого-либо одного звена в структуре письма.

А все вместе – это целостный процесс письма.

Таким образом, письмо нельзя соотнести только со зрительным или пространственным восприятием или отнести к речи.

Навык письма – сложный психический процесс. В структуру письма входит вербальная и невербальная деятельность высших психических функций. Сюда можно отнести:

- зрительное восприятие,
- акустическое восприятие,
- пространственное восприятие,
- внимание,
- тонкую моторику и др.

Следовательно расстройство письма носит системный характер, то есть письмо нарушается как целостная система, целостный психический процесс.

1.2. Психолого-педагогические особенности обучающихся с лёгкой умственной отсталостью

Умственная отсталость – это врождённая задержка в развитии высших психических функций, проявляющаяся в нарушении интеллекта, вызванного патологией развития головного мозга. Умственная отсталость ведёт к социальной дизадаптации, проявляется в нарушениях познавательной деятельности, эмоций, воли, речи и моторики.

К разнообразной группе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья можно применить понятие умственной отсталости.

Параметр, умственной отсталости, зависит от поражения головного мозга, чем раньше это произошло, тем тяжелее последствия.

Зачастую диагноз F70 отягачается и психическими заболеваниями, для чего требуется и медикаментозное вмешательство. Зачастую дети этой категории нуждаются в медицинском сопровождении [47].

Во многих источниках выделяют четыре степени умственной отсталости:

- Легкая;
- Умеренная;
- Тяжелая;
- Глубокая.

Обучающиеся с умственной отсталостью младшего школьного возраста развиваются на дефектной основе, с многочисленными отклонениями от нормы. Но и них можно качественно скорректировать познавательную деятельность, эмоционально-волевую сферу. На основе коррекционной программы можно прогнозировать положительную динамику развития.

Отклонения в психике обучающихся с лёгкой умственной отсталостью зависят от слабости процессов возбуждения и торможения, от тугоподвижности нервных процессов.

Умственная отсталость у обучающихся является следствием пренатального органического поражения головного мозга. Вследствие этого нарушаются психофизиологические процессы у обучающихся, а также все когнитивные процессы.

Последствия пренатального поражения мозга влияют на сроки возникновения психологических новообразований. Все это затрудняет освоение культурных и социальных норм данной категорией детей традиционным путём [11].

У умственно отсталых младших школьников слабая подвижность и переключаемость психических процессов. Этим и объясняется их низкая познавательная активность.

При этих нарушениях характерны недоразвитие и воли, эмоций, поведения, бывают и отклонения физического развития с сопутствующим осложнением соматическими заболеваниями. Однако наша педагогика базируется на принципах коррекционной педагогики, утверждающей, что коррекция с учётом специфических особенностей запускает компенсаторные процессы развития этих детей [11].

Относительно сохранно у умственно отсталых обучающихся ощущение и восприятие. Но даже они отличаются своей своеобразностью. Школьники плохо ориентируются в окружающей среде. Эта дефицитарность связана с нарушением зрительных и слуховых ощущений, а также кинестетических и тактильных.

С целью обеспечения положительного развития хотя бы отдельных мыслительных операций при организации учебного процесса делают опору на практическую деятельность и систему коррекционных занятий [47].

Степень развития мыслительных операций школьников весьма низка и имеет следующие особенности:

- обучающиеся не выделяют существенные признаки,
- не дифференцируют их от несущественных,
- не могут установить отношения между частями предмета,
- не могут находить и сравнивать предметы по сходству и отличию.

Можно сделать вывод о том, что у обучающихся не развито словесно-логическое мышление. Умственно отсталые школьники:

- не обобщают,
- не понимают смысл явления,
- не понимают смысл факта,
- не понимают цели и задачи заданий,
- не дослушивают инструкции и задания до конца [31].

На основе сформированного восприятия функционирует и память умственно отсталых обучающихся, которая аналогично восприятию характеризуется своеобразными отличиями. Обучающиеся запоминают оптически воспринимаемые признаки, но логические связи запоминаются труднее, запоминание нуждается в многократных повторениях.

Характерная черта памяти обучающихся с умственной отсталостью состоит в трудности воспроизведения информации, это обусловлено в неумении установления логических отношений, больше трудностей возникает при воспроизведении словесного материала.

Для коррекции и повышения качества воспроизведения словесного материала в процессе обучения необходимо использовать различную иллюстративную и символическую наглядность, варианты планов, алгоритмов ответов.

Вместе с тем, следует иметь в виду, что специфика классификации по М.С. Певзнер позволяет более успешно использовать потенциал развития их мнемической деятельности умственно отсталых обучающихся.

Внимание обучающихся имеет трудности распределения, малоустойчиво, их внимание также отличается замедленностью переключения [43].

Воображение умственно отсталых обучающихся очень скудно. Ему характерны:

- недифференцированность,
- фрагментарность

влияет на узнавание и понимание учебного материала.

Воображение младших школьников с умственной отсталостью примитивно, неточно и отрицательно сказывается на узнавании и понимании учебного материала.

Умственно отсталые школьники имеют недостатки в речевом развитии, это проявляется в недоразвитии всех сторон речи. Следовательно для

младших школьников с умственной отсталостью свойственно системное недоразвитие речи [43].

Необходима коррекционная логопедическая работа, обогащающая представлениями об окружающей среде и позволяющая овладевать языковыми средствами.

В процессе логопедической работы у обучающихся увеличивается объём и качество словаря, происходит овладение конструкциями предложений, появляются способности к устным высказываниям. Всё это и создаёт основу для освоения письма [41].

Моторика данной категории обучающихся не имеет грубых нарушений. Трудновыполнимы для них задания на дифференцировку мышечных усилий. Это подтверждает, что обучающиеся испытывают трудности при овладении навыком письма.

Проведение специальных упражнений, способствует развитию координации и точности движений пальцев рук и кисти, а также позволяет подготовить обучающихся к овладению учебными и трудовыми действиями, требующими определенной моторной ловкости.

Обучающимся свойственны и нарушения эмоциональной сферы.

При легкой умственной отсталости эмоции в целом сохранены, однако они отличаются отсутствием оттенков переживаний, неустойчивостью и поверхностностью. Отсутствуют или очень слабо выражены переживания, определяющие интерес и побуждение к познавательной деятельности, а также с большими затруднениями осуществляется воспитание высших психических чувств: нравственных и эстетических [38].

Особенности протекания недоразвития мотивационной сферы взаимосвязаны с волевой сферой обучающихся с нарушенным интеллектом. Всё это ярко иллюстрирует учебная деятельность:

- не планируются выполнение заданий,
- не ориентируются в них,

- обучающиеся приступают к выполнению деятельности без необходимой предшествующей ориентировки в задании,
- не сопоставляют ход выполнения учебной деятельности, с конечной целью,

В процессе выполнения учебного задания они часто уходят от правильно начатого выполнения действия, «соскальзывают» на действия, произведенные ранее, причем осуществляют их в прежнем виде, не учитывая изменения условий.

Вместе с тем, при проведении длительной, систематической и специально организованной работы, направленной на обучение этой группы школьников целеполаганию, планированию и контролю, им оказываются доступны разные виды деятельности: изобразительная и конструктивная деятельность, игра, в том числе дидактическая, ручной труд, а в старшем школьном возрасте и некоторые виды профильного труда.

Следует отметить независимость и самостоятельность этой категории школьников в уходе за собой, благодаря овладению необходимыми социально-бытовыми навыками. Таким образом, нарушения высших психических функций, нервной деятельности, волевой сферы формируют специфические особенности психологической личности обучающихся с умственной отсталостью. Среди этих особенностей следует отметить примитивность интересов, потребностей и мотивов, всё это затрудняет формирование социальных отношений с одноклассниками и взрослыми.

При этом специфическими особенностями межличностных отношений является: высокая конфликтность, сопровождаемая неадекватными поведенческими реакциями; слабая мотивированность на установление межличностных контактов. Снижение адекватности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми людьми обуславливается незрелостью социальных мотивов, неразвитостью навыков общения обучающихся, а это, в свою очередь, может негативно сказываться на

их поведении, особенности которого могут выражаться в гиперактивности, вербальной или физической агрессии.

1.3. Обзор методик по изучению и коррекции навыка письма у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью

Для исследования компонентов функциональной системы письма и чтения (слухового, зрительного, кинестетического восприятия, процессов переработки полимодальной информации; серийной организации движений и произвольной регуляции) используется целая батарея тестов.

В ходе выполнения ребенком этих тестов проводится качественный анализ допущенных ошибок, поскольку различные типы ошибок могут указывать на функциональную «слабость» того или иного компонента.

В книге «Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет», профессор Т.В. Ахтунина предлагает большое количество тестовых заданий [47].

Логопед может выбрать разную форму проведения исследования. Групповая форма удобна в целях проведения скрининговых исследований, если специалисты испытывают дефицит времени.

В книге представлено два направления:

Первое направление – направление программирования, регуляции и контроля движений и действий куда входят пробы: на динамический праксис, графическая проба.

Второе направление – направление приема, переработки и хранения информации куда входят пробы на кинестетический праксис, пробы обработку слуховой информации, пробы восприятие на зрительно-пространственной информации.

Психиатр, логопатолог А.Н. Корнев, занимался изучением и описанием методов применяющихся для определения характера предполагаемого у детей дизонтогенеза высших психических функций [24].

К этим методам А.Н. Корнев относит:

– методику Н.И. Озерецкого, изучение реципрокной (взаимообратной) координации рук, пробу «кулак – ладонь – ребро» на исследование динамического праксиса, проба на пальцевый гнозис, методики Хеда на пространственную организацию движений;

– исследование сукцессивных функций: повторение цифровых рядов, воспроизведение цифровых ритмов;

– исследование речевых функций: оценка звукопроизношения, изучение фонематического восприятия, исследование грамматической стороны речи, исследование навыков чтения и письма[24].

В логопедической практике накоплен богатейший опыт изучения речи у детей младшего школьного возраста (Лалаева; Садовникова; Иншакова) [25; 44; 50].

Совсем недавно появились современные методики, позволяющие комплексно с позиции нейропсихологии исследовать речь обучающихся. Они отличаются подробной схемой стандартизированных критериев оценки [54].

Данные инструменты позволяют сравнивать данные. Полученные разными специалистами при использовании одинаковых методов и шкал оценки. Что делает их просыми и удобными в использовании.

Исследованию подлежат все компоненты речевой системы: фонетико-фонематическая сторона речи, лексико-грамматический строй речи. Особое внимание уделяется анализу самостоятельной связной речи детей. Он дает возможность получить представление о речи ребенка вне ситуации, когда при выполнении какого-либо речевого теста, педагог «задает» способ его выполнения. Кроме устной речи анализируются также особенности языкового анализа и синтеза, орфографические знания, которые формируются в процессе школьного обучения.

Рассмотрим методическое пособие «Методика определения уровня сформированности навыка письма в начальной школе» М.М. Безруких и О.Ю. Крещенко. Здесь авторы предлагают задания и протоколы для

количественной и качественной оценки сформированности навыка письма у обучающихся с первого по четвёртый класс. Качественные критерии необходимы:

- для оценки уровня сформированности навыков,
- для учёта этапа формирования навыков,
- для выявления ведущих причин трудностей,
- для построения коррекционно-педагогической работы,
- для выбора правильной методики обучения [9].

Основные задачи методики исследования навыка письма И.Н. Садовниковой: выяснить степень овладения грамотой с учётом этапа обучения и требований школьной программы на момент обследования, выявить характер специфических ошибок, степень выраженности.

Тактика обследования строится гибко – от достигнутого учеником уровня: если обучающийся может писать текстовой диктант – с него и следует начать. Если такое задание непосильно для ребенка, нужно перейти к списыванию текста либо диктанту слов, букв – для определения сформированных и нарушенных звеньев графо-лексической деятельности [50].

Структура методики:

- Списывание слов и предложений с рукописного текста,
- Списывание слов и предложений с печатного текста,
- Запись под диктовку строчных букв:
 - а) строчных букв
 - б) прописных букв
 - Диктант слогов,
 - Диктант слов различной структуры,
 - Запись предложения после однократного прослушивания,
 - Подписи к предметным картинкам (слова),
 - Подписи к сюжетным картинкам (предложения),

➤ Составление и запись рассказа по серии сюжетных картинок (для учащихся 2-3-их классов).

Также существует много методик по коррекции дисграфии в логопедическом аспекте. Выше перечисленные авторы И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Т.В. Ахутина занимались не только разработкой методов исследования устной и письменной речи, но и методикой коррекции нарушений всех компонентов развития речи детей.

Нами также были рассмотрены работы авторов занимающихся разработкой методик по коррекции оптической дисграфии и графомоторной дисграфии.

Мы обратили внимание на работы авторов Е.В. Мазановой, Ю.Е. Розовой и Т.В. Коробченко, в которых описывались методы коррекции оптической дисграфии [36; 46].

Работы И.Г. Агарковой, Г.Г. Мисаренко, О.В. Елецкой, З.Л. Шинтарь, М.В. Юрьевой посвящены формированию, развитию и коррекции графомоторных навыков [4; 29; 39; 59; 60].

В соавторстве со многими другими исследователями автор О.В. Елецкая занималась разработкой методов коррекции дизорфографии и коррекцией диспраксической дисграфии.

Особый интерес у нас вызвали следующие методические рекомендации данного автора(так как публикации 2019-2020 гг.): «Логокаллиграфия: формирование и коррекция навыка каллиграфии на логопедических занятиях» и «Коррекция диспраксической дисграфии».

В этих пособиях освещён как теоритический аспект, так и предложены практические упражнения выполнение которых в системе логопедической работы позволит преодолеть причины и устранить проявления диспраксической (кинетической) дисграфии – нарушения, в структуре дефекта которого преобладает неполноценность моторного компонента письма.

Таким образом, в представленных методиках исследованию подлежат все компоненты речевой системы: фонетико-фонематическая сторона речи, лексико-грамматический строй речи. Особое внимание уделяется анализу самостоятельной связной речи детей. Он дает возможность получить представление о речи ребенка вне ситуации, когда при выполнении какого-либо речевого теста, педагог «задает» способ его выполнения. Кроме устной речи анализируются также особенности языкового анализа и синтеза, орфографические знания, которые формируются в процессе школьного обучения.

При работе над формированием графомоторных навыков следует применять практические упражнения выполнение которых в системе логопедической работы позволит преодолеть причины и устранить проявления диспрактической (кинетической) дисграфии – нарушения, в структуре дефекта которого преобладает неполноценность моторного компонента письма.

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

В функциональную систему, обеспечивающую нормальный процесс письма, входят различные участки коры левого полушария мозга и различные анализаторные системы (акустическая, оптическая, моторная и др.), причём каждая из них обеспечивает нормальное протекание лишь одного какого-либо звена в структуре письма, а все вместе – нормальные условия для осуществления сложного целостного процесса письма.

Таким образом, письмо нельзя отнести либо только к речи, либо к процессам зрительного восприятия и моторики. Письмо является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности – внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику руки, предметные действия и др. Поэтому его расстройство носит системный

характер, т. е. письмо нарушается как целостная система, целостный психический процесс.

Нарушения высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов и эмоционально-волевой сферы обуславливают формирование некоторых специфических особенностей личности обучающихся с умственной отсталостью, проявляющиеся в примитивности интересов, потребностей и мотивов, что затрудняет формирование социально зрелых отношений со сверстниками и взрослыми. При этом специфическими особенностями межличностных отношений является: высокая конфликтность, сопровождаемая неадекватными поведенческими реакциями; слабая мотивированность на установление межличностных контактов. Снижение адекватности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми людьми обуславливается незрелостью социальных мотивов, неразвитостью навыков общения обучающихся, а это, в свою очередь, может негативно сказываться на их поведении, особенности которого могут выражаться в гиперактивности, вербальной или физической агрессии и т.п.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ПИСЬМА

2.1. Методика и организация констатирующего эксперимента

Цель исследования – изучить уровень сформированности навыков письма обучающихся четвёртого класса с лёгкой умственной отсталостью.

В исследовательской работе принимали участие обучающиеся четвёртого класса Краевого государственного образовательного учреждения «Уярская школа-интернат», с лёгкой умственной отсталостью в количестве десять человек.

Анализ медицинской документации, данных психолого-медико-педагогической комиссии свидетельствует о том, что всем детям рекомендовано обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе 1 Вариант для детей с лёгкой умственной отсталостью.

Наличие неврологической симптоматики подтверждало органическое поражение центральной нервной системы.

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

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

Содержание методики констатирующего эксперимента составили два блока диагностических заданий.

I блок – Исследование графомоторных навыков.

Серии заданий:

1. Исследование графомоторных навыков

II блок – Исследование письма

1. Исследование письма под диктовку

2. Исследование самостоятельного письма

Выбор этих разделов определялся тем, что нарушение письма у детей следует рассматривать в тесной взаимосвязи с моторной сферой.

При исследовании письма у младших школьников использовались методические рекомендации А.Н. Корнева, И.Н. Садовниковой, О.Б. Иншаковой [24; 44; 50].

I блок – Исследование графомоторных навыков.

Задание 1 Исследование уровня развития ручной моторики

Цель исследования: определение общего уровня развития ручной моторики.

Стимульный материал: желобок, шарик

Ход исследования: Логопед кладет шарик на желобок и просит ребенка поймать его. Затем поворачивает желобок и просит прокатить шарик по желобку. Взрослый ловит шарик. Так повторяется четыре раза.

Инструкция: Логопед кладет шарик на желобок и просит ребенка: «Лови шарик!» Затем поворачивает желобок и просит прокатить шарик по желобку: «Кати!» Взрослый ловит шарик. Так повторяется четыре раза.

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

5 баллов – навык сформирован (задание полностью выполнено);

4 балла – задание выполняется медленно, неуверенно;

3 балла – задание выполняется медленно, неуверенно, с нежеланием продолжать до конца;

2 балла – нарушена плавность движений, задание выполняется со множеством неточностей, незавершенностей;

1 балл – задание не выполнено.

Задание 2 Изучение статической координации движений (праксис «позы»)

Цель исследования: изучение особенностей кинестетической основы организации движений пальцев.

Стимульный материал: нет

Ход исследования: Педагог предлагает ребёнку сжать правую руку в кулак, выдвинуть средний и указательный пальцы («ушки зайчика»), подвигать ими и удерживать в этом положении под счет от одного до семи. Это же задание выполняется левой рукой, затем двумя руками одновременно

Инструкция: «Сожми руку в кулачок. Давай сделаем ушки зайчика. А теперь зайчик шевелит ушками. А теперь зайчик слушает кто идёт.»

Задание 3 Изучение особенностей действий с мелкими предметами

Цель: исследование ручной умелости, быстроты манипуляций с предметами.

Стимульный материал: шарик

Ход исследования: Обучающемуся предлагается распрямленной ладонью со сближенными пальцами покатавать шарик круговыми движениями в течение семи секунд. Выполнение пробы предполагает три варианта: правой рукой, левой рукой, двумя руками одновременно.

Инструкция: «Повтори за мной, покатай шарик ладонью как я».

Критерии оценки выполнения 2-3 экспериментальных заданий:

5 баллов – правильное и точное выполнение задания;

4 балла – замедленное выполнение, с предварительным поиском нужной позы;

3 балла – выполнение правильное при наличии синкинезий;

2 балла – формирование позы с помощью второй руки, сложности в действиях с мелкими предметами;

1 балл – нарушение в формировании нужной позы, формообразующих движений, невозможность выполнения заданий.

Задание 4 Изучение графомоторного навыка

Цель: исследование динамической координации и соразмерности движений, скорости движений, наличия синкинезий.

Стимульный материал: лист бумаги и карандаш

Ход исследования: Обводим кисти рук ребенка карандашом или ручкой. Смотрим, что получилось. Потом снова просим положить руки на бумагу так, чтобы они совпадали с контурами. После этого просим поочередно поднимать пальцы, на которые укажет педагог.

Инструкция: «Сейчас мы с тобой поиграем. Я покажу тебе пальчики, а ты будешь поднимать тот, который я покажу»

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

3 балла (высокий уровень) – правильное выполнение всех заданий, отсутствие выхода за пределы нужного графического пространства, четкое понимание инструкции;

2 балла (средний уровень) – отрывистость карандаша от листа не более трех раз, правильное выполнение заданий с незначительными погрешностями, хорошее понимание инструкции, ребенок сам находит ошибку в выполнении задания;

1 балл (низкий уровень) – значительные трудности в выполнении заданий, выраженная «застываемость» на отдельных позах, присутствие помощи со стороны взрослого, выполнение не всех заданий.

II блок – Исследование письма

Задание 5 Исследование письма по слуху

Цель: исследование сформированности умения записывать строчные и прописные буквы на слух.

Речевой материал: и, ш, т, ы, з, ц, е, г, д, у, в, ж, х, Г, З, Д, Р, Т, Ц, П, Л, В, М, Ф, Ж, Щ).

Ход исследования: Записать под диктовку строчные буквы: (и, ш, т, ы, з, ц, е, г, д, у, в, ж, х), прописные (Г, З, Д, Р, Т, Ц, П, Л, В, М, Ф, Ж, Щ).

Инструкция: «Послушай и запиши буквы. Если забыл букву, обозначь ее точкой.»

Задание 6 Исследование самостоятельного списывания

Цель: обследование письма

Стимульный материал: два образца с текстом один печатный другой рукописный

Ход исследования:

Списывание рукописными буквами с печатного образца:

Речевой материал:

1. Слова – бант, насмешка, ус, несет, ножницы, скворец, гнездо, морковь.

2. Предложения – Вот мелькали в воздухе белые пушистые снежинки.

Инструкция: «У тебя в руках карточка. Внимательно прочитай и спиши слова и предложение»

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Обобщив результаты выполнения диагностических заданий *I* блока, направленного на исследование графомоторных навыков обучающихся четвертого класса с лёгкой умственной отсталостью в возрасте 11 лет мы получили следующие результаты (Таблица 1, Приложение А).

С первым заданием, целью которого являлось определение общего уровня развития ручной моторики большая часть обучающихся (9 человек) успешно справились. Однако 5 детей (50%) задание выполняли медленно, неуверенно и не желали продолжать до конца. Один обучающийся (10% от общей массы детей) задание выполнял с множеством неточностей, незавершенностей. Из-за моторных трудностей поймать шарик обучающимся не всегда удавалось, наблюдались небольшие затруднения в хватательных движениях.

При выполнении *второго задания*, направленного на исследование особенностей кинестетической основы организации движений пальцев всего один ребёнок Егор справился без единой ошибки. Половина 50% детей, испытывали те или иные трудности. Обучающиеся испытывали трудности в подборе движений: перебирали пальцы, помогали второй рукой, что доказывало нарушение кинестетического праксиса.

Обучающиеся неправильно располагали позу в пространстве, воспроизводили позу зеркально. С трудом переключались на новую позу, повторяли одно из предыдущих движений.

30% обучающихся не могли воспроизвести позу, заданную на другой руке в следствии нарушений кинестетической основы движения.

Оптико-кинестетическая организация движений развита недостаточно хорошо, задания выполнялись при помощи второй руки.

При исследовании ручной умелости, быстроты манипуляций с предметами большая часть респондентов (60%) справилась с заданием причём правильное и точное выполнение задания показали 5 детей (50%); пять школьников показали замедленное выполнение задания, с предварительным поиском нужной позы.

Четыре школьника (40%) выполнили правильно при наличии синкинезий. При выполнении заданий наблюдались нарушения содружественных движений рук, недефференцированный характер выполнения заданий и двигательная неловкость.

Четвёртое задание, направленное на изучение графомоторного навыка, вызвало затруднение у 7 школьников (70%) эти дети испытывали небольшие сложности с удержанием карандаша, выход за нужное графическое пространство. Три ребёнка (30%) не справились с заданием, наблюдалось три и более выхода за пределы, дрожащая, неровная линия. Таким образом, в результате проведённого исследования были выявлены

следующие особенности сформированности графомоторных навыков обучающихся четвёртого класса с лёгкой умственной отсталостью:

- нарушение координации движений, включение в движение замедленно и неточно,
- невозможность удержания позы, нарушение кинестетического праксиса;
- объем выполнения движений недостаточен, нарушение зрительно-пространственной организации движения;
- при исследовании динамической организации движений пальцев рук выявлено нарушение синхронного и последовательного чередования.

В целом состояние ручной моторики у школьников с лёгкой умственной отсталостью находится на высоком уровне 10%, среднем уровне (40%) и ниже среднего (50%), графическое отображение данных можно увидеть на рисунке 1.

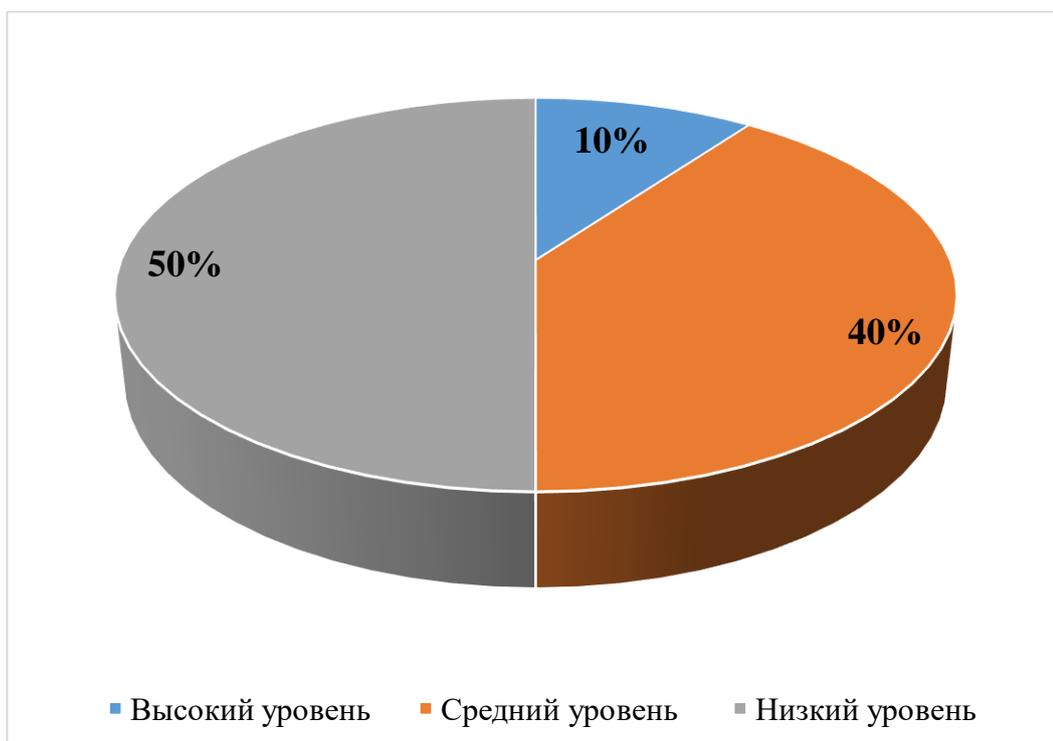


Рисунок 1 – Уровень сформированности графомоторных навыков обучающихся 4 класса

Обобщив результаты *II* блока заданий целью, которого явилось исследование письма, мы получили следующие результаты (Таблица 2, Приложение А).

При выполнении 5 задания, направленного на исследование сформированности умения записывать строчные и прописные буквы по слуху 2 (20%) ребёнка справились с заданием без ошибок. 7 (70%) школьников справились с допущением двух ошибок. Игорь допустил более трёх ошибок.

Имели место следующие ошибки: неверное написание овалов, неверная форма петель у букв, если нижний компонент отклоняется в правую сторону, неспособность следовать строчке, «дрожащее письмо».

Школьники смешивали при письме строчные буквы: м - ш, т - ш, л - м, п - т, в - з, х - к, л - г, б - д. Из заглавных букв замены были следующими: И - Ш, В - Р, В - З, Е - З. В основе полученных ошибок лежат трудности различения звуков на слух, следовательно, можно говорить о том, что все испытуемые дети на письме неправильно обозначали графические образы букв, обозначающих свистящие, шипящие и сонорные звуки.

При выполнении задания, целью которого являлось исследование самостоятельного письма обучающиеся показали стойкие ошибки, проявляющиеся в заменах, пропусках букв, соответствующим пропускам и заменам звуков в устной речи. У одного ребёнка наблюдались замены и смешения графически сходных букв. К этой группе ошибок были отнесены смешения букв, имеющих сходную форму и написание. В связи с тем, что дети копируют текст, они допускают меньшее количество ошибок, либо не допускают вовсе, чем при осуществлении письма на слух. Но при списывании с печатного текста количество ошибок больше, чем с рукописного образца, так как рукописный вариант им нужно просто

«срисовать», а с печатного образца необходимо перекодировать печатные буквы в рукописные буквы.

Таким образом, в результате проведённого исследования были выявлены следующие особенности состояния сформированности письма обучающихся четвёртого класса с лёгкой умственной отсталостью:

– большинство испытуемых имели дисграфические ошибки на письме, такие как: замена близких по звучанию согласных звуков, наиболее частыми были ошибки смешения букв, обозначающие звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также, опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, дети отражали своё дефектное произношение на письме, что проявлялось в заменах и пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи;

– ошибки связанные с недоразвитием фонематического восприятия, пропуск гласных и согласных букв, вставка гласного звука между стечением согласных;

– в момент письма дети опирались на неправильное проговаривание, что повлияло на качество и количество допущенных ошибок.

В целом сформированность письма у школьников с лёгкой умственной отсталостью находилась на среднем уровне (40%) и ниже среднего (60%), что отражено на рисунке 2.

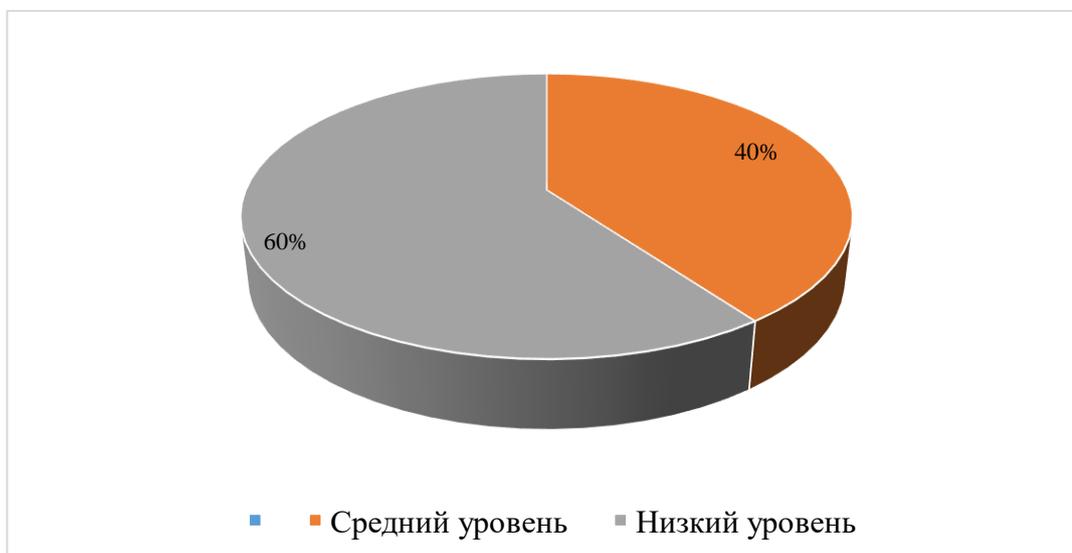


Рисунок 2 – уровень сформированности навыков письма обучающихся
4 класса

Полученные в ходе нашего исследования результаты по изучению специфических особенностей сформированности графомоторных навыков обучающихся четвёртого класса, позволили сделать нам следующие выводы об выявленных специфических ошибках:

1. Смешение букв при чтении и письме по оптическому сходству: б-д; а-о; и-ш; З-Е

2. Ошибки, связанные с нарушением произношения. Отсутствие каких-то звуков или замена одних звуков на другие в устной речи часто отражаются и на письме. Ребенок пишет то же, что и говорит: сапка (шапка).

3. Смешение фонем по акустико-артикуляционному сходству, что происходит при нарушении фонематического восприятия.

Смешиваются гласные о-у, е-ю; согласные р-л, й-ль; парные звонкие и глухие согласные, свистящие и шипящие, звуки ц, ч, щ смешиваются как между собой, так и с другими фонемами.

4. Пропуск букв и слогов, недописанные слова.

5. Часты ошибки застревания (персеверации), предвосхищения, упреждения (антиципации).

6. Большой процент ошибок из-за неумения ребенка передавать на письме мягкость согласных: сольить (солить), въезет (везет), Луба (Люба).

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что у обучающихся четвёртого класса с лёгкой умственной дисграфией проявлялась в сложной форме, в комплексе, в сочетании различных форм (дисграфия на почве языкового анализа и синтеза и акустическая дисграфия, акустическая и артикуляторно-акустическая дисграфия, оптическая и графомоторная).

Мы отобрали обучающихся, испытывающих большие трудности в обучении письму и имеющие более низкий уровень сформированности

графомоторных навыков, с которыми будет проводится экспериментальная логопедическая работа.

Коррекционная работа была направлена на развитие базовых навыков каллиграфии, т.е. набора моторных образов – кинем (строчных и прописных) и правил их соединения при безотрывном письме.

ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФОМОТОРНОГО НАВЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕТВЁРТОГО КЛАССА СЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ КАЛЛИГРАФИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

3.1. Логопедическая работа по преодолению дисграфии у обучающихся четвёртого класса с лёгкой умственной отсталостью

Для специфической коррекции трудностей, возникающих в процессе обучения письму у обучающихся с умственной отсталостью, использовались различные виды упражнений, предлагаемые О.Б. Иншаковой, О.В. Елецкой, Д.А. Щукиной, М.Б. Комбаровской.

Занятия проводились на основе принципов:

– систематичности и последовательности – предусматривающий формирование знаний, умений и навыков в системе и определённом порядке, при котором каждый элемент учебного материала связан логически с другими, последующий опирается на предыдущий и готовит к освоению нового.

– доступности – где обучение должно соответствовать индивидуальным особенностям, с учетом возрастных и психомоторных особенностей детей, от простого к сложному.

– наглядности – в целях повышения результативности обучения необходимо применять средства наглядности и опираться на зрительные органы, так как максимальной информативностью обладает только зрение, оно даёт 80% знаний.

– прочности – основывается на требовании закреплении содержания обучения в сознании обучающихся и становлении его основой их поведения.

Это возможно, если материал систематически повторяется, а за результатами обеспечивается планомерный контроль.

Занятия проводились как в первой так и во второй половине дня, два раза в неделю, в течении двух месяцев (январь, февраль).

Работа проводилась в подгруппах и индивидуально в течение 20 минут. Задачи, которые мы ставили перед обучающимися, были посильными, а на начальном этапе даже легко достижимыми. Сложность заданий увеличивалась постепенно. Показателем усвоения предложенных нами упражнений будет являться повышение уровня сформированности графомоторных навыков обучающихся четвёртого класса.

С целью коррекции выявленных нарушений на письме нами определены этапы:

I этап подготовительный – целью которого являлось коррекция статической и динамической координации общей и мелкой моторики.

Подготовительный этап включал в себя задания на:

- развитие общей моторики рук и ног с постепенно нарастающей сложностью двигательной программы (техники телесной перкуссии, интерсенсорной координации).

- развитие тонкой моторики пальцев рук с помощью кинезеологических упражнений, упражнений, развивающих межполушарное взаимодействие;

На данном этапе нами использовались следующие упражнения:

Развитие проприоцептивных ощущений рук.

Упражнение «Имитации»

Цель: развитие кинестетического восприятия

Ход работы: Обучающиеся выполняют имитационные движения для кистей рук: «стряхивание воды с кисти», «полоскание белья», «поглаживание кошки».

Инструкция: «Посмотри внимательно на меня. Повтори упражнение за мной. А теперь сделай эти упражнения самостоятельно»

Упражнение «Пассивные движения»

Цель: развитие кинетической основы движений руки

Ход работы: поглаживающие и разминающие движения по каждому пальцу от кончика к основанию, поглаживание и похлопывание тыльной поверхности кисти и предплечья, вращение пальцев и круговые движения кисти и каждого пальца в отдельности, отведение и приведение кисти (вправо, влево), движение супинации (поворот руки ладонью вверх) – пронации (ладонью вниз), поочерёдное сгибание пальцев, противопоставление большого пальца остальным.

Инструкция: «Посмотри внимательно на меня. Повтори упражнение за мной. А теперь сделай эти упражнения самостоятельно»

Упражнения для развития пальцевой и ручной моторики с предметами.

Упражнение «Длинный и короткий»

Цель: развитие дифференцировки мелкой моторики рук

Стимульный материал: цветные шнурки, цветные карандаши соответствующие цветам шнурков.

Ход работы: Обучающиеся самостоятельно произвольно рисуют различные линии или геометрические фигуры, подбирают соответствующие по цвету шнурки и выкладывают их по нарисованным линиям.

Инструкция: «Посмотри внимательно перед тобой лежат цветные шнурки и карандаши. Нарисуй цветную линию и подбери шнурок соответствующего цвета, наложи на нарисованную линию. Длина шнурка должна соответствовать длине линии»

Упражнение «Непослушные узелки»

Цель: развитие дифференцировки мелкой моторики

Стимульный материал: толстая хлопчатобумажная нить

Ход работы: На толстой хлопчатобумажной нити надо завязать пальцами одной руки как можно больше узелков (другая рука не помогает!), затем упражнение выполняется другой рукой. По окончании работы

пересчитать узелки, зажимая пальцами каждый поочерёдно (большим – указательным, большим – средним, большим – безымянным, большим – мизинцем).

Инструкция: «Перед тобой лежит нить. Посмотри внимательно как я завязываю узелки сначала правой рукой, затем левой рукой. Попробу завязать узелки так же как я, другая рука не помогает, завязывай одной рукой. А теперь давай посчитаем сколько узелков тебе удалось завязать».

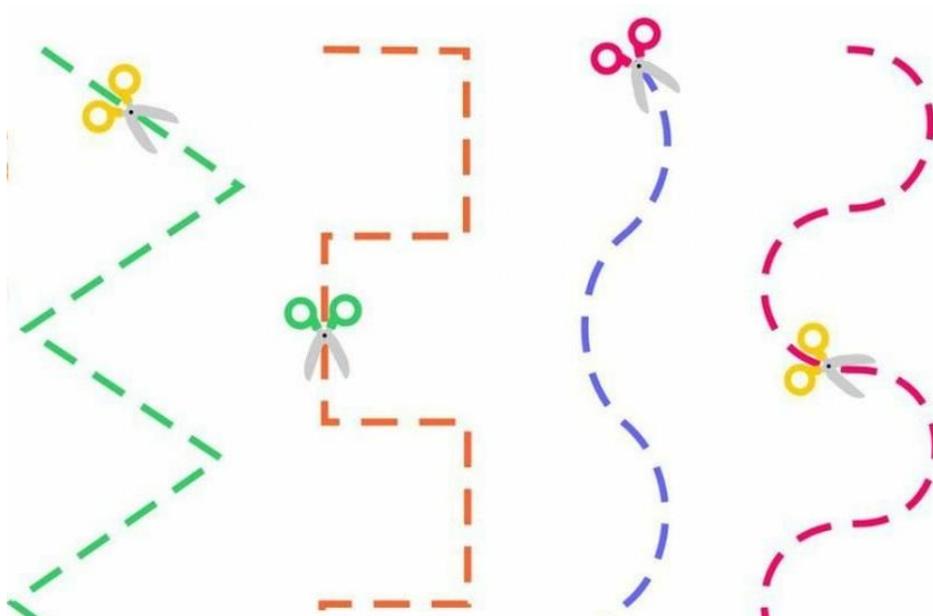
Упражнение «Шагаем ножницами».

Цель: развитие оптико-пространственного гнозиза,

Стимульный материал: бумага в крупную клетку и ножницы с тупыми концами.

Ход работы: выполняется диктант при строгом контроле взрослого и чётком соблюдении правил безопасности при работе с ножницами. Обучающийся по словесной инструкции педагога перемещает ножницы по клетка вправо, влево, вверх, вниз.

Инструкция: «Возьми в руку ножницы. Слушай меня внимательно и перемещай ножницы на столько клеток и соответственно поступившей команде».



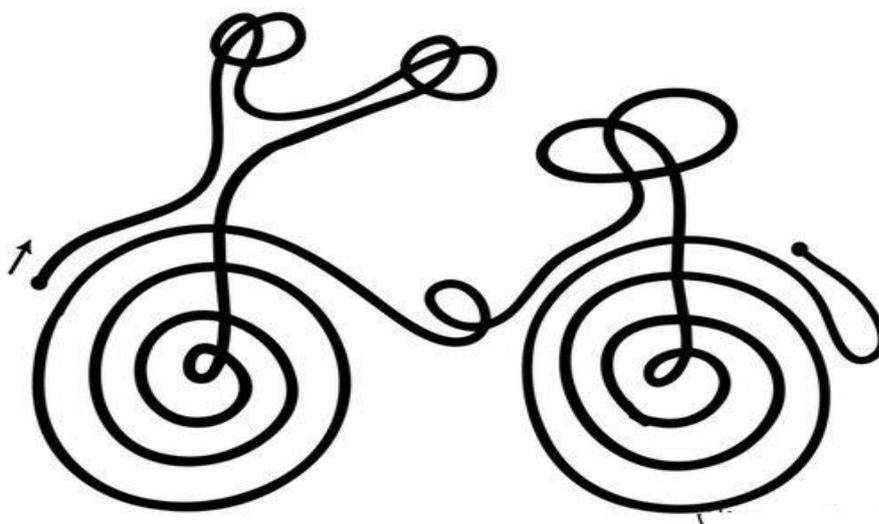
Упражнение «Рисуем ниточками»

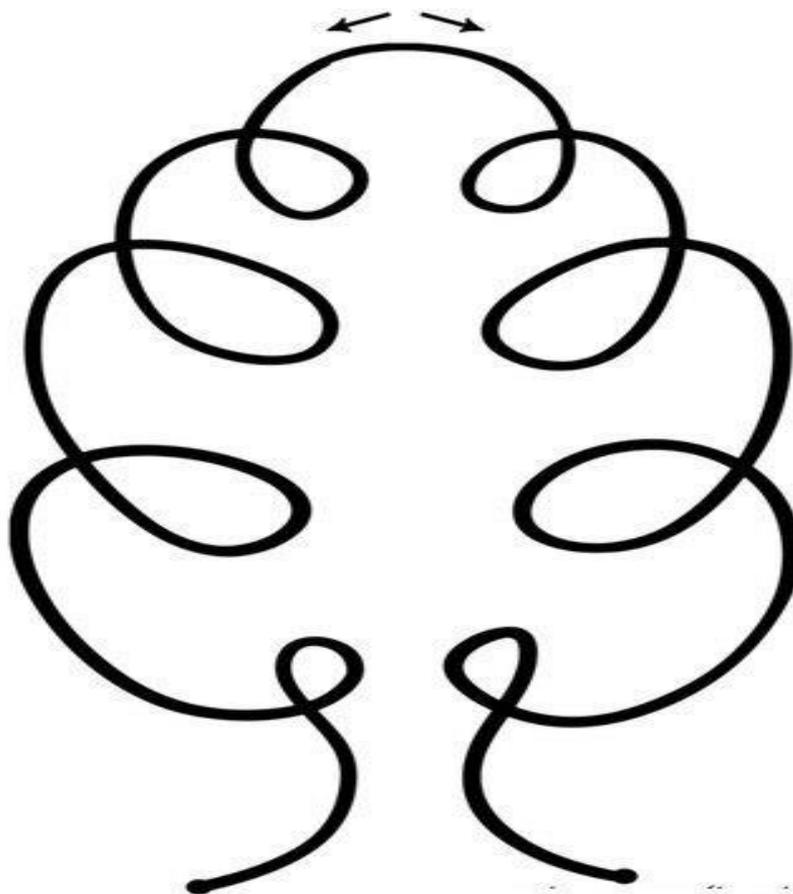
Цель: развитие дифференцировки мелкой моторики рук

Стимульный материал: цветные нитки, образцы рисунков

Ход работы: Обучающиеся смотрят образцы рисунков, выполненных из ниток и пробуют выполнить по образцу, используя цветные нитки.

Инструкция: «Посмотри внимательно перед тобой лежат образы рисунков и цветные нитки. Посмотри на них внимательно и попробуй выполнить рисунок из ниток самостоятельно»





Упражнение «Колечко»

Цель: развитие моторного праксиса

Стимульный материал: деревянная палочка (длина 4-5 см, диаметр 1,5 – 2 см).

Ход работы: Все пальцы выпрямлены, ладони прижаты к столу. Каждый палец по очереди обхватывает палочку колечком. Все остальные пальцы остаются выпрямленными и плотно прижатыми друг к другу. Упражнение выполняется пальцами сначала ведущей, затем другой руки.

Инструкция: «Посмотри внимательно как я выполняю упражнение. Повтори за мной»



II этап организационный – целью которого являлось коррекция динамического праксиса.

Организационный этап включал в себя работу с упражнениями для формирования динамического праксиса, предложенными М.В. Комбаровою. Задания выполняются на разлинованной бумаге. Расстояние между линиями должно быть не менее 1,5 см.

Эти упражнения имели три степени сложности: а) сначала дети контролировали только ровность строки и конфигурацию составляющих ее элементов (два параметра);

б) затем включался размер элементов (три параметра);

в) наконец, дети контролировали ровность строки, конфигурацию, размер и наклон элементов (четыре параметра).

Развитие оптико-пространственного компонента.

Упражнение «Нарисуй фигуру»

Цель: развитие оптико-пространственного гнозиса

Стимульный материал: лист бумаги

Ход работы: обучающиеся получают команду нарисовать овал и поставить точку посередине, сверху, снизу, справа, слева

Инструкция: «Нарисуй овал (круг), поставь точку посередине, сверху, снизу, справа, слева».

Упражнение «Ленточный бордюры»

Цель: развитие оптико-моторных навыков

Стимульный материал: карточки с ленточным бордюром

К К С С Ж Ж З З

Ход работы: Ребенку предлагается раскрасить ряд клеточек. Он, выбирает любой цветной карандаш, закрашивает подряд либо заданное количество клеточек, либо столько, сколько захочет, и возвращал карандаш на место.

Инструкция: «Посмотри внимательно на рисунок, возьми соответствующий карандаш и заштрихуй клетки бордюра, не выходя за границы. Рисовать только по горизонтали слева направо или справа налево».

Упражнение «Ступенчатый бордюры»

Цель: развитие зрительно-моторных навыков

Стимульный материал: образцы ступенчатого бордюра

Ход работы: Ребенок берет простой карандаш и, отступив от левого края страницы вправо на три клеточки (или начиная с любой клетки строки), рисует вниз и влево лесенку из четырех ступенек. Затем пропускает справа две клеточки и рисует такую же лесенку. И так до конца строчки. После того как все лесенки будут нарисованы, дети закрашивают их разными цветами.

С С С С С С С С
 С С С С С С С С
 С С С С С С С С
 С С С С С С С С

Инструкция: «Возьми простой карандаш и, отступив от левого края страницы вправо на три клеточки, нарисуй вниз и влево лесенку из четырех ступенек. Затем пропусти справа две клеточки и нарисуй такую же лесенку.

И так до конца строчки. После того как все лесенки будут нарисованы, закрась их разными цветами».

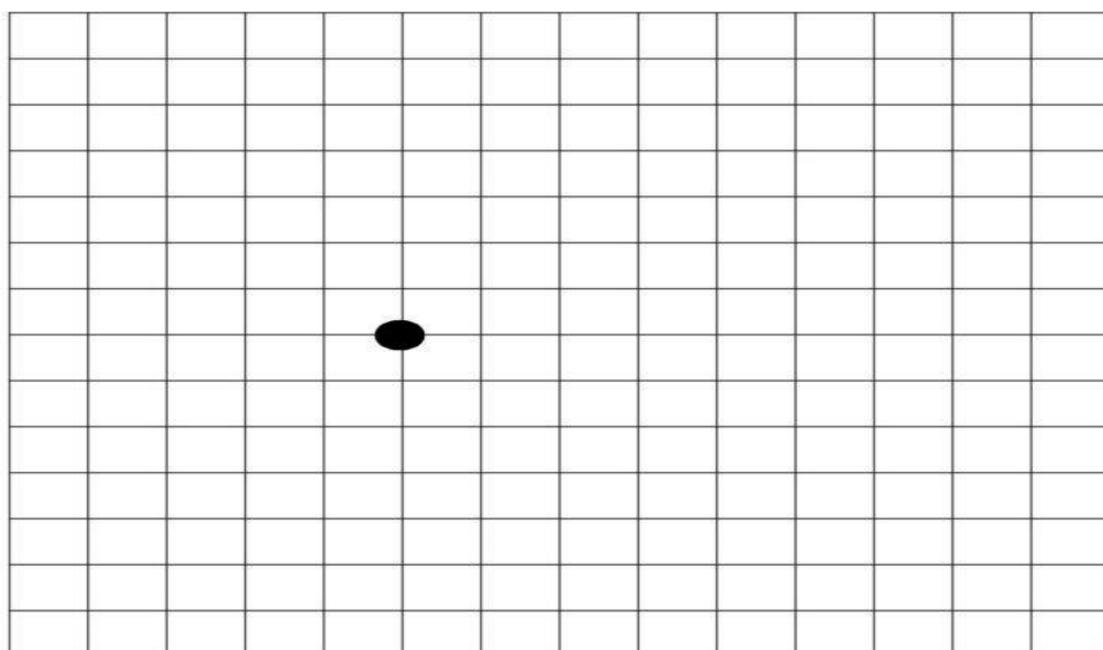
Упражнение «Графический диктант»

Цель: развитие зрительно – моторной координации

Стимульный материал: образцы с заданием для выполнения

Ход работы: обучающемуся выдаётся карточка с заданием для выполнения, читая которую он последовательно выполняет задания.

Инструкция: «Возьми карточки прочитай задания и выполни их последовательно начиная с первого номера.



- | | |
|-------------------------|------------------------------|
| 1. Пять клеточек вправо | 19. Одна вправо |
| 2. Одна вниз | 20. Две вверх |
| 3. Одна влево | 21. Одна вправо |
| 4. Пять вниз | 22. Одна вниз |
| 5. Одна влево | 23. Одна вправо |
| 6. Четыре вверх | 24. Одна вверх |
| 7. Три влево | 25. Одна вправо |
| 8. Четыре вниз | 26. Одна вниз |
| 9. Одна влево | 27. Одна вправо |
| 10. Четыре вверх | 28. Одна вверх |
| 11. Одна влево | 29. Одна вправо |
| 12. Одна вверх | 30. Две вниз |
| 13. Одна влево | 31. Четыре влево |
| 14. Три вверх | 32. Одна вниз |
| 15. Одна влево | 33. Одна влево |
| 16. Одна вверх | 34. Две вниз |
| 17. Две вправо | 35. Одна вправо |
| 18. Одна вверх | 36. Соединяй с первой точкой |

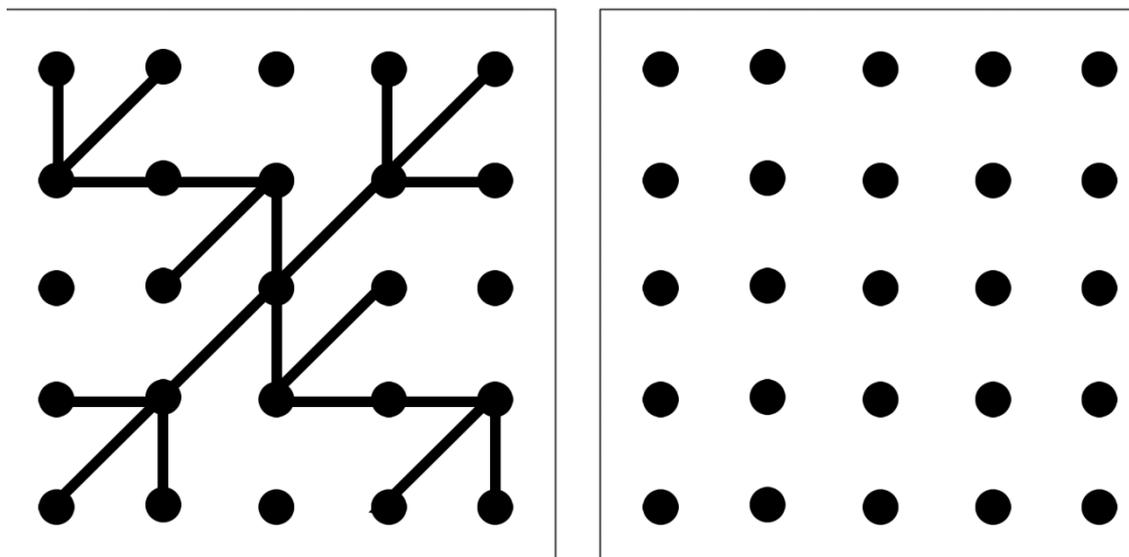
Упражнение «Скопируй точки»

Цель: развитие зрительно – моторной координации

Стимульный материал: образцы карточек с заданием

Ход работы: Обучающимся предлагается выполнить задания по образцу, соединить точки.

Инструкция: «Посмотри внимательно на образец, поставь точки в необходимых клетках и соедини их линиями»



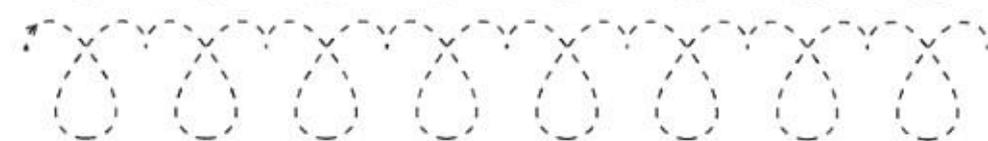
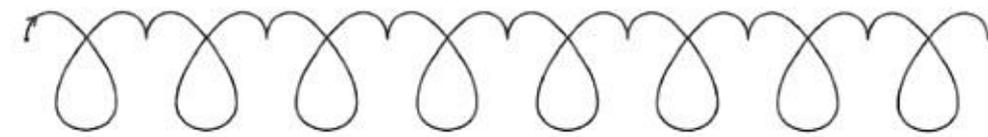
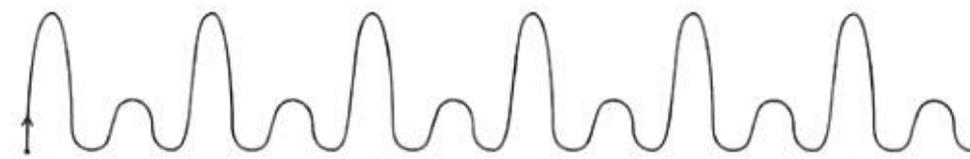
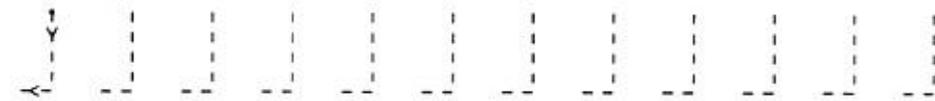
Упражнение «Дорисуй детали»

Цель: развитие оптико– моторной координации

Стимульный материал: образцы карточек с заданиями

Ход работы: обучающийся выполняет работу, дописывая представленные элементы по пунктирным линиям.

Инструкция: «На карточке дано задание, посмотри внимательно на образец написания, и выполни задание по образцу.»



III этап основной – целью которого являлось экспериментальное опробование непосредственно каллиграфических упражнений.

В основной этап работы вошли:

- написание строчных букв (работа с графемами),
- упражнения для автоматизация написания строчных букв,
- написание прописных заглавных букв,

– письмо слогов и слов под диктовку.

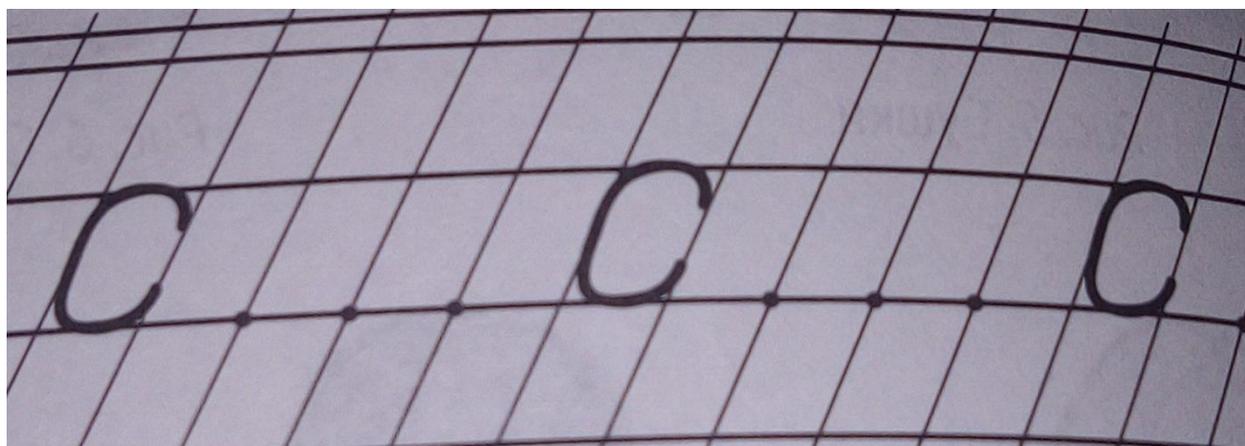
На данном этапе нами использовались следующие упражнения:

Упражнение «Написание строчной буквы /с /»

Цель: отработка алгоритма написания буквы

Ход работы: Вместе с ребёнком делаем «воздушное прописывание» над листом бумаги – вверх, влево, вниз и направо. Затем обучающийся пишет от средней отправной точки.

Инструкция: «Обведи «ромбик» по стенкам, оставляя только «откушенный» кусочек между нижней и средней отправными точками»

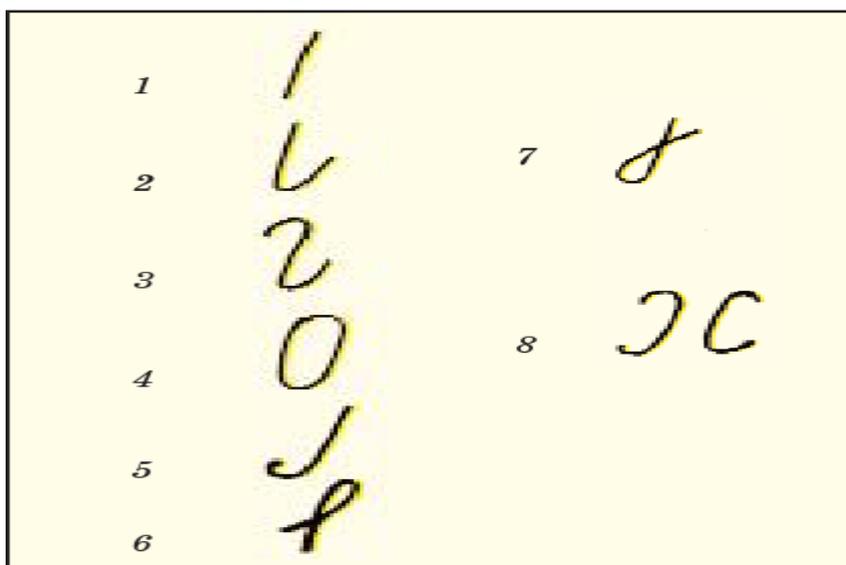


Инструкция: «Напиши буквы в клетках правой таблицы так, чтобы они не повторялись по вертикали (в столбцах), по горизонтали (в строках)».

Упражнение «Сконструйруй букву»

Цель: развитие навыков письма

Стимульный материал: образец с 8 элементами букв



Ход работы: Дети в тетрадях дописывают правильную букву, используя её элемент.

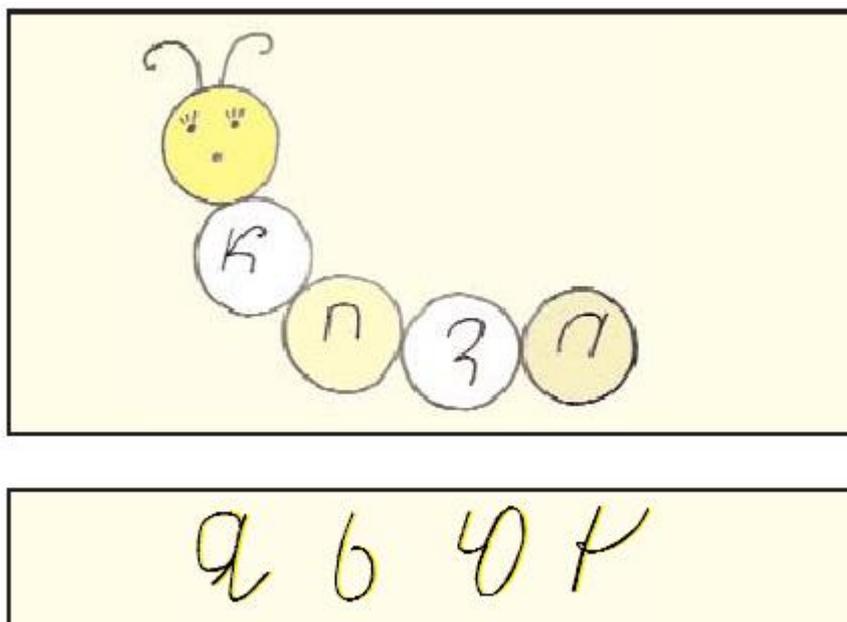
Инструкция: «Посмотри внимательно на карточку, и запиши буквы, используя подсказки»

Ход работы: Обучающиеся группируют буквы по общим признакам и записывают их в тетрадь.

Упражнение «Буквоедик»

Цель: преодоление дисграфии

Стимульный материал: образец с деформированным словом



Ход работы: Обучающиеся дописывают элементы деформированных букв, и записывают получившееся слово.

3.2. Контрольный эксперимент и его анализ

С целью определения эффективности логопедической работы по коррекции нарушения письма у умственно отсталых обучающихся 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 формирующего обучения были проведены качественная и количественная оценки нарушений встречающихся у обучающихся с умственной отсталостью.

Обобщив результаты выполнения диагностических заданий I блока, направленного на исследование графомоторных навыков учащихся четвёртого

класса с лёгкой умственной отсталостью в возрасте 11 лет мы получили следующие результаты .

С первым заданием, целью которого являлось определение общего уровня развития ручной моторики большая часть учащихся успешно справились. Дети контрольной группы задание выполняли медленно, неуверенно и не желали продолжать до конца. Обучающийся, мальчик (10% от общей массы детей) задание выполнял со множеством неточностей, незавершенностей. Из-за моторных трудностей поймать шарик детям контрольной группы не всегда удавалось, наблюдались небольшие затруднения в хватательных движениях.

Однако большинство детей 40% экспериментальной группы не испытывали затруднения при выполнении данного задания.

При выполнении второго задания, направленного на исследование особенностей кинестетической основы организации движений пальцев всего один обучающийся экспериментальной группы справился без единой ошибки. Половина детей контрольной группы, испытывали те или иные трудности. Дети не могли найти нужный набор движений: перебирали пальцы, помогали второй рукой, что свидетельствует о нарушении кинестетического праксиса. Дети неправильно располагали позу в пространстве, воспроизводили позу зеркально. С трудом переключались на новую позу, повторяли одно из предыдущих движений.

Дети экспериментальной группы смогли воспроизвести позу, заданную на другой руке. Оптико – кинестетическая организация движений развита в основном на среднем уровне, один обучающийся выполнял задания при помощи второй руки.

При исследовании ручной умелости, быстроты манипуляций с предметами большая часть обучающихся справилась с заданием, причём

правильное и точное выполнение задания показали 5 детей (100%) экспериментальной группы; 2 обучающихся показали замедленное выполнение задания, с предварительным поиском нужной позы в контрольной группе.

Задание на *определение динамической координации и соразмерности движений*, скорость движений показало низкий уровень сформированности графомоторных навыков в контрольной группе 40% обучающихся, трудности в воспроизведении последовательных поз руками, наличие персевераторности. У обучающихся экспериментальной группы с заданием справились 5 обучающихся (100%).

Таким образом, в результате проведённого исследования были сделаны следующие выводы у обучающихся четвёртого класса с лёгкой умственной отсталостью контрольной группы выявлены:

- нарушение координации движений, включение в движение замедленно и неточно,
- невозможность удержания позы, нарушение кинестетического праксиса;
- объем выполнения движений недостаточен, нарушение зрительно-пространственной организации движения;
- при исследовании динамической организации движений пальцев рук выявлено нарушение синхронного и последовательного чередования.

В целом состояние ручной моторики у школьников с лёгкой умственной отсталостью в контрольной группе после экспериментального обучения находится на том же уровне что и до эксперимента на высоком уровне 20%, среднем уровне (40%) и ниже среднего (40%), что отражено на рисунке 3.(с результаты в таблице 3 приложене В).

Состояние ручной моторики экспериментальной группы имело положительную динамику, 20% на уровне выше среднего, на среднем уровне находится 60% обучающихся, 20% обучающихся на низком уровне. Результаты можно увидеть в таблице 3 приложене Б, а также на рисунке 4.

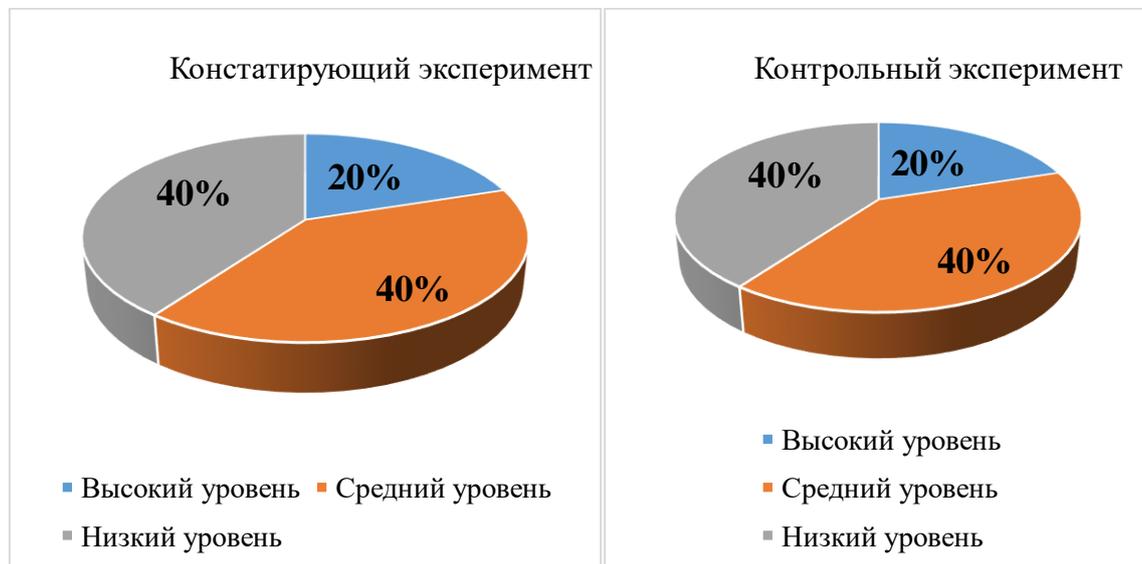


Рисунок 3 – Уровень сформированности графомоторных навыков обучающихся 4 класса контрольной группы до эксперимента и после.

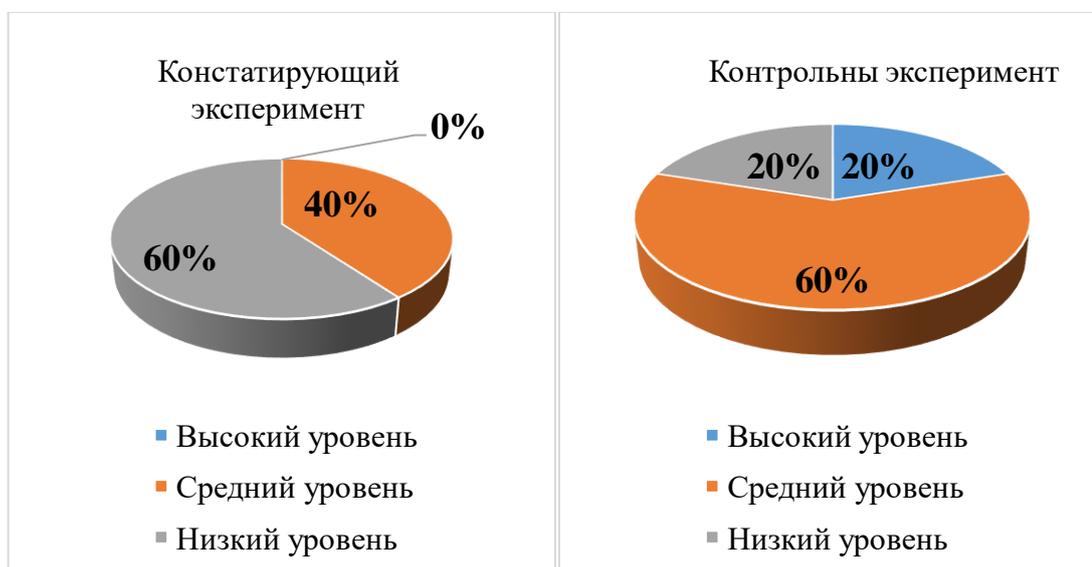


Рисунок 4 – Уровень сформированности графомоторных навыков обучающихся 4 класса экспериментальной группы до эксперимента и после

Обобщив результаты II блока целью, которого явилось исследование письма, мы получили следующие результаты (Таблица 4, Приложение В)

При выполнении задания, направленного на исследование сформированности умения записывать строчные и прописные буквы по слуху 2 (20%) ребёнка справились с заданием без ошибок. 3 (30%) школьников справились с допущением двух ошибок. Игорь допустил более 3 ошибок в контрольной группе.

Имели место следующие ошибки: неверное написание овалов, неверная форма петель у букв, если нижний компонент отклоняется в правую сторону, неспособность следовать строчке, «дрожащее письмо».

Школьники смешивали при письме строчные буквы: м - ш, т - ш, л - м, п - т, в - з, х - к, л - г, б - д. Из заглавных букв замены были следующими: И - Ш, В - Р, В - З, Е - З.

Исследование самостоятельного списывания показало стойкие ошибки, проявляющиеся в заменах, пропусках букв, соответствующим пропускам и заменам звуков в устной речи. У одного ребенка наблюдались замены и смешения графически сходных букв. К этой группе ошибок были отнесены смешения букв, имеющих сходную форму и написание. В связи с тем, что дети копируют текст, дети допускают меньшее количество ошибок, либо не допускают вовсе, чем при письме по слуху. Но при списывании с печатного текста количество ошибок больше, чем с рукописного образца, так как рукописный вариант им нужно просто «срисовать», а с печатного образца необходимо перекодировать печатные буквы в рукописные буквы.

Таким образом, в результате проведённого исследования были выявлены следующие особенности состояния сформированности письма обучающихся четвёртого класса с лёгкой умственной отсталостью:

– большинство испытуемых имели дисграфические ошибки на письме, такие как: замена близких по звучанию согласных звуков, наиболее частыми были ошибки смешения букв, обозначающие звуки, сходные по

артикуляции и звучанию, а также, опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, дети отражали своё дефектное произношение на письме, что проявлялось в заменах и пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи;

- ошибки связанные с недоразвитием фонематического восприятия, пропуск гласных и согласных букв, вставка гласного звука между стечением согласных;

- лексико-грамматические ошибки, слитное написание слов в предложении, пропуск слова в предложении;

- орфографические ошибки, заглавная буква в начале предложения, написание -жи , -ши.

- в момент письма дети опирались на неправильное проговаривание, что повлияло на качество и количество допущенных ошибок.

В целом сформированность письма у школьников с лёгкой умственной отсталостью находится на среднем уровне (40%) и ниже среднего (60%), что отражено на рисунке 4.

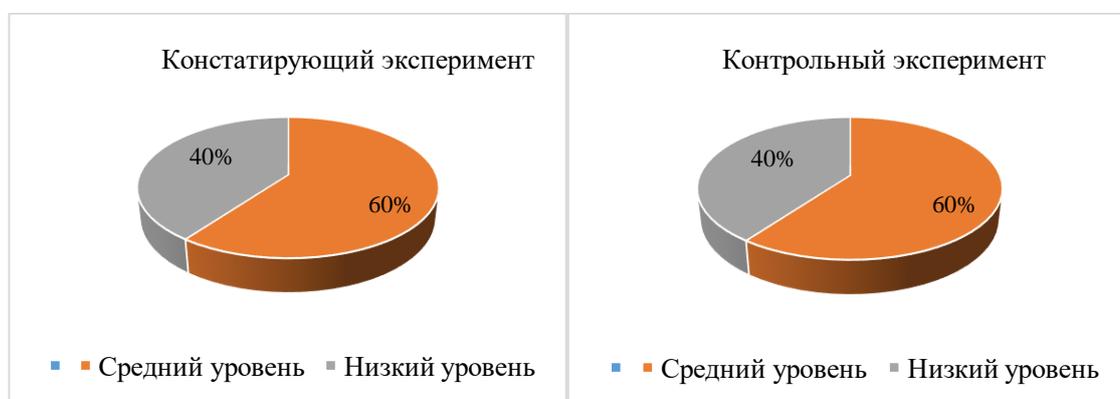


Рисунок 5 – Уровень сформированности навыка письма обучающихся 4 класса контрольной группы до эксперимента и после

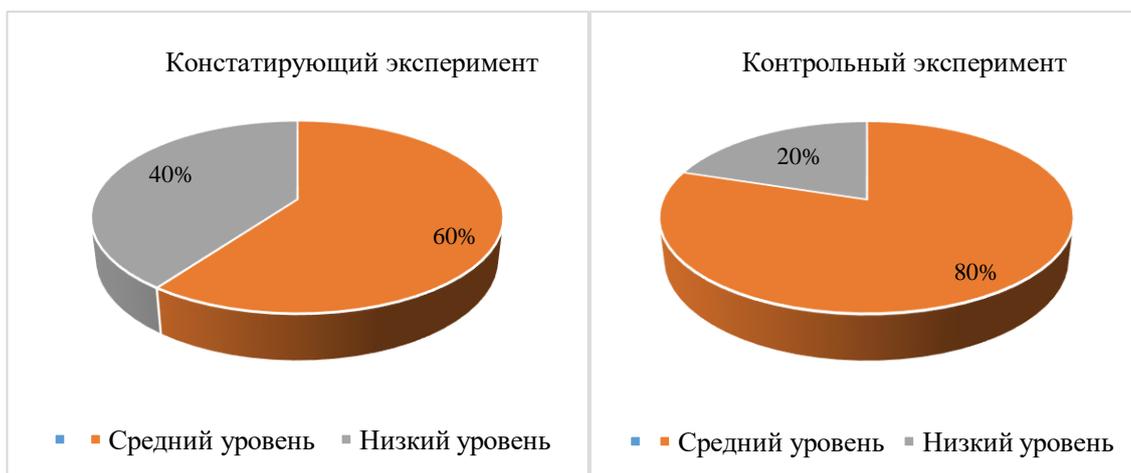


Рисунок 6 – Уровень сформированности навыка письма обучающихся 4 класса экспериментальной группы до и после эксперимента.

Полученные в ходе нашего исследования результаты по изучению специфических особенностей сформированности навыков письма обучающихся четвёртого класса, позволили сделать нам следующие выводы, количество ошибок на письме уменьшилось в экспериментальной группе по следующим видам:

1. Смещение букв на письме по оптическому сходству осталось б-д; а-о. Таких ошибок как смещение букв при чтении и письме и-ш; З-Е по оптическому сходству не наблюдалось

3. Парафазия – пропуск букв и слогов, недописанные слова.

5. Часты ошибки застревания (персеверации), предвосхищения, упреждения (антиципации).

6. Большой процент ошибок из-за неумения ребенка передавать на письме мягкость согласных: сольить (солить), въезет (везет), Луба (Люба).

Таким образом, проведенный нами обучающий эксперимент позволил незначительно в пределах 20% повысить уровень сформированности письма экспериментальной группы обучающихся. Навык письма в контрольной группе остался без изменения. Следовательно можно констатировать, мы подтвердили выдвинутую нами в начале работы гипотезу. Нами было экспериментально подтверждено, что что уровень сформированности навыка

письма обучающихся четвёртого класса с лёгкой умственной отсталостью будет повышен, при условии использования комплекса каллиграфических упражнений по формированию письменной речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Среди многих видов учебной деятельности начинающего школьника овладение им навыком письма является наиболее сложным. В формировании этого навыка решающее значение имеют показатели интеллектуального, речевого, моторного развития ребенка, а также сформированность зрительно-моторных, сенсомоторных и слухо-моторных умений.

В ходе теоретического анализа специальной литературы нами было выявлено, что механизмы формирования навыка письма сложны, его структура многокомпонентна, на успешность формирования навыка могут влиять различные факторы, в том числе умение ребенка управлять мышцами кисти руки. Качественное управление мышцами достигается при наличии следующих условий: умения ощущать движение мышц, достаточной эластичности мышц, осознанном выполнении движений, достаточном уровне переключаемости движений и зрительно-моторном контроле.

Нами также установлено, что причинами плохого почерка при нормальной работе зрительного анализатора являются недостаточно сформированная переключаемость движений, связанная со слабостью процессов дифференцированного торможения, а именно с несвоевременной подачей афферентных (обратных) сигналов с периферии в центр; снижение кинестетических ощущений от мышечных движений пальцев кисти рук; недостаточно сформированный навык непрерывного сосредоточения мысли при выполнении движений; недостаточная эластичность мышц, ослабленный мышечный тонус (вялость мышц), ограничивающие подвижность движений; недостаточная сила мышц, что снижает выносливость при нагрузке во время выполнения графомоторного акта.

В ходе изучения особенностей графомоторных навыков обучающихся 4 класса с лёгкой умственной отсталостью были определены две группы учащихся с графомоторными трудностями, обусловленными поражением двигательных систем, (преимущественно премоторных отделов коры

головного мозга) или неспецифическими нарушениями сукцессивных функций.

Поскольку трудности обучения письму вызваны разными причинами: то и дети с умственной отсталостью и нарушением моторики представляют собой разнородную группу. И хотя происхождение трудностей, их причины, а также проявление и характер различны, несомненно одно: чтобы подготовить руку к процессу письма, необходима коррекционная логопедическая работа, с помощью которой создается функциональная база для работы соответствующих анализаторов.

Мы предположили, что уровень сформированности навыка письма обучающихся четвёртого класса с лёгкой умственной отсталостью будет повышен, при условии использования комплекса каллиграфических упражнений по формированию письменной речи. Нами был разработан комплекс каллиграфических упражнений и проведён обучающий эксперимент в течении двух месяцев.

В результате проделанной работы мы уведели незначительную динамику в пределах 20% повышения уровня сформированности письма экспериментальной группы обучающихся. Навык письма в контрольной группе остался без изменения. Следовательно можно констатировать, мы подтвердили выдвинутую нами в начале работы гипотезу. Нами было экспериментально подтверждено, что что уровень сформированности навыка письма обучающихся четвёртого класса с лёгкой умственной отсталостью будет повышен, при условии использования комплекса каллиграфических упражнений по формированию письменной речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст]/Б.Г. Ананьев .- Известия АПН РСФСР, вып. 70, с.106
2. Ананьев Б.Г. Восстановление функций при аграфии и алексии травматического происхождения/Б.Г. Ананьев.- Ученые записки МГУ. В 3-х т., 1947, т. II, с. 139
3. Агаркова Н.Г. Русская графика: Книга для учителя / Н.Г. Агаркова, – Москва: Дрофа, 2015. – 125 с.
4. Агаркова И.Г. Письмо. Графический навык. Каллиграфический почерк. Программа для начальной школы / И.Г. Агаркова // Начальная школа. 2015– №12. С. 12-14.
5. Желтовская Л.Я. Формирование каллиграфических навыков у младших школьников /Л.Я. Желтовская, Е.Н. Соколова. - Москва: Просвещение, 2015. –238 с.
6. Занков Л.В. Обучение и развитие. Избранные психологические труды. – Москва, 1990. – часть 1, гл. 3
7. Илюхина В.А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме // Начальная школа. – 2015 г. –.№8
8. Бгажнокова И.М. Проблемы и перспективы развития коррекционной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. 1994, № 5
9. Волкова Л.С. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений (5-е изд.) – М. : Владос, 2004.– 704 с.
10. Воронкова В.В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1988.
11. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: А.П.Н. РСФСР, 1959. -358 с.
12. Горяинова И.А. Особенности оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта / И.А. Горяинова // Коррекционная педагогика. Теория и практика. – 2018. – №2 (76). – С.97-101.

13. Григорьева Л.П., Фильчикова Л.И., Алиева З.С. Дети с проблемами в развитии / Под. ред. Л.П.Григорьевой. – М., 2002.
14. Ефименкова Л. Н. Садовникова И.Н. Формирование письменной речи у детей олигофренов. – М.: Просвещение, 1985.
15. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога . -Ростов н/ Д., 2007.
16. Игонина Г.А. Виды дисграфий у учащихся 4-х классов вспомогательной школы// Изучение аномального ребенка и совершенствование учебно-вспомогательного процесса в специальных школах /Тезисы докладов/. Минск, 1975. - С. 99-100.
17. Илюхина В.А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме [Текст] / В. А. Илюхина // Начальная школа. – 2008. – №8. – С. 16-19.
18. Каморина Е.А. Логопедическая работа с младшими школьниками при нарушении чтения и письма, обусловленные смешением букв по кинестетическому сходству [Текст] // Научно - методический журнал Логопед. 2007. - № 2. - С.35-42
19. Каше Г.А. Логопедическая работа в 1 классе вспомогательной школы. – М., 1957.
20. Кашканова Л.З. Методы и приёмы коррекции нарушений письма у учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Л.З. Кашканова// Молодой ученый. – 2012. – № 10 (45). – С. 336-339
21. Коленкова И.В. Использование дидактических материалов для закрепления оптико-графических навыков в системе коррекции смешанной дисграфии младших школьников / И.В. Коленкова// Развитие специального образования в современной России: психолого-педагогические аспекты социокультурного взаимодействия лиц с ограниченными возможностями здоровья : мат. межвуз.науч.-практич. конференции молодых ученых (19-20 апр. 2011 года) : Часть.3. – СанктПетербург, 2011. – С.63-66

22. Колповская И.К. Характеристика нарушений письма и чтения //Основы теории и практики логопедии/ под ред. Р.Е. Левиной. – М.:Просвещение, 1968. – 69 с.
23. Коррекция нарушений письменной речи : Учебно-методическое пособие / Под ред. Н.Н . Яковлевой. - СПб.: КАРО, 2007.
24. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей:учебно-методическое пособие. - СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.
25. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В.Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.
26. Левина Р.Е. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями чтения и письма // Логопедическая работа в школе/Р. Е. Левина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 38с
27. Лалаева Р.И. Коррекционно-педагогическая работа логопеда во вспомогательной школе. – М., 2001.
28. Леонтьев А.А. Некоторые вопросы лингвистической теории письма. Вопросы общего языкознания [Текст] / А. А. Леонтьев. - М. : 1964. –257 с.
29. Логокаллиграфия: формирование и коррекция навыка каллиграфии на логопедических занятиях. О.В.Елецкая, Д.А. Щукина. – Изд-о: Редкая птица, 2019. – 178с.
30. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития. – изд. «ДЕТСТВО-ПРЕСС», СПб., 2004г.
31. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. С718учеб. заведений / В. И.Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И.Солнцева и др.; Под ред. В.И.Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с
32. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма.- М.: 1980.
33. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: Учебное пособие для вузов. – М.: Академия, 2003. – 384 с.

34. Лурия А.Р. Психологическое содержание процесса письма //Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) [Текст] : учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных /заведений: В 2 тт. Т. II / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. - М :1973. – 511 с.
35. Мазанова Е.В. Логопедия. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты для логопедов [Текст] / Е. В. Мазанова. – М.: ООО «Аквариум принт», 2006. – 88 с
36. Мазанова Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда. Гном, 2018 г. – 96с.
37. Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет / [Т. В. Ахутина, А. А. Корнев, Е. Ю. Матвеева и др. ; под редакцией Т. В. Ахутиной. - Москва, 2016. – 278 с.
38. Медведева Е.Ю. Нарушение письма у умственно отсталых младших школьников [Текст] / Е.Ю. Медведева, Е.А. Ольхина //Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 7–2. – С. 321-325
39. Мисаренко Г.Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков / Г.Г. Мисаренко // Логопед. – 2004. - № 2. – С. 4 – 14.
40. Обследование речи младших школьников: методические рекомендации/ под ред. А.В. Мамаевой.- КГПУ им. В.П. Астафьева.- Красноярск, 2015.- 118с.
41. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы Под ред. Ж.И. Шиф. – М., 1965
42. Павловская Н.Т. Изучение и преодоление нарушений письменной речи у учащихся с нарушениями интеллектуального развития / Н.Т. Павловская, Г.А. Ковалева, Е.Р. Кнышева// Школьный логопед. – 2017. – №1(61). – С.73-90.
43. Парамонова Л. Г. Нарушения речи у учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции // Обучение во вспомогательной школе. – М.; Л., 1973.

43. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М., 1977.
44. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие/ Под ред. О.Б. Иншаковой. М.: Московский психолого – социальный институт. Воронеж: НПО МОДЭК, 2014. 287 с.
45. Проблема нарушений письма и чтения у детей: данные Всероссийского опроса / О.А. Величенкова, Т.В. Ахутина, М.Н. Русецкая, З.В. Гусарова // Специальное образование. – 2019 г. – № 3(55) . С. 38-39
46. Розова Ю.Е, Коробченко Т.В: Преодоление оптической дисграфии у школьников. Учебно-методическое пособие. Редкая птица, 2021 г. – 192с.
- 47.Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталых школьников. – М., 1979 г. – 224 с.
48. Савкина Н.Г., Шевелева Н.П. Специфика подбора методов обучения с учетом мозговой организации познавательных процессов учащихся //Общество: социология, психология, педагогика. – 2016 г. – № 12. С.136-138.
49. Садовникова Л.Г. Дифференциальная диагностика и направление коррекционной работы с детьми, имеющими смешанную патологию развития.// Диагностика и коррекция речевых нарушений. Методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной памяти профессора Н.Н.Трауготт. – СПб, 2001
50. Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников/ И. Н. Садовникова. – М. : Просвещение, 1983. – 118с.
51. Скиотис Е.И. Особенности развития связной письменной речи младших школьников с задержкой психического развития. / Е. И.Скиотис // Дефектология. – 2006. – №6. – С. 24-27.
- 52.Соботович Е.Ф., Гопиченко Е.М. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов // Нарушения речи и голоса у детей и взрослых. – М., 1979.
53. Уклонская Д.В. Основные направления логопедического воздействия по коррекции нейрогенной дисграфии при парезах и параличах гортани

периферического генеза / Д.В. Уклонская, Ю.А.Покровская, В.Е. Агаева // Специальное образование. – 2019. – №3(55). – С.92-103.

54. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. – М.: Айрис-пресс, 2007. 176 с.

55. Хватцев М.Е. Аграфия и дисграфия.// Хрестоматия по логопедии. – М.: 1997 г. С.113-120.

56. Хоршева Н.А. Особенности взаимосвязи некоторых компонентов сенсомоторики с коммуникативной функцией речи у младших школьников с задержкой психического развития : автореферат дис. ... канд псих. наук : 19.00.10 / Хоршева Наталья Александровна. – Нижний Новгород.– 2010 г. – 26 с.

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

58. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – Спб., 2002.

59. Шинтарь З.Л. Методические рекомендации по курсу Каллиграфия / З.Л. Шинтарь. – Гродно: ГрГУ, 2001. – 27 с.

60. Юрьева М.В. Формирование графического действия и элементарного навыка письма у младших школьников в условиях коррекционно-развивающего обучения [Текст]/ М.В. Юрьева: Дис.... канд.пед. наук. – Тамбов, 2002. – 186 с.

61. Юрчик Р.Ю. Особенности формирования графомоторных навыков у детей с общим недоразвитием речи / Р.Ю. Юрчик // Аллея науки. – 2019. – Том 3, №1(28). – С.887-891.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Результаты констатирующего эксперимента

Таблица 1

Исследование графомоторных навыков

Ф.И.	Задание1	Задание2	Задание3	Задание4	Общий балл	Средний балл/уровень
Уярская школа-интернат						
Данил В	5	4	5	2	16	4/средний
Лиза М	4	4	5	3	16	4/средний
Ангелина А	5	4	5	3	17	4,1/высокий
Влад М	4	3	3	1	11	2,7/низкий
Ангела П	3	2	2	2	9	2,2/низкий
Дарина В	4	3	4	3	14	3,5/средний
Ваня Я	4	4	5	3	16	4/средний
Слава С	3	2	3	1	9	2,2/низкий
Алла С	2	1	3	1	7	1,7/низкий
Коля З	3	2	4	2	11	2,7/низкий

Таблица 2

Исследование письма

Ф.И.	Задание 5	Задание 6	Общий балл	Средний балл/уровень
Уярская школа-интернат				
Данил В	2	2	4	2/средний
Лиза М	2	2	4	2/средний
Ангелина А	3	3	6	3/средний
Влад М	2	1	3	1,5/низкий
Ангела П	2	1	3	1,5/низкий
Дарина В	3	2	5	2,5/средний
Ваня Я	2	1	3	1,5/низкий
Слава С	3	2	5	2,5/средний
Алла С	2	2	4	2/средний
Коля З	2	1	3	1,5/низкий

Результаты контрольного эксперимента

Таблица 3

Исследование графомоторных навыков

Ф.И.	Задание1	Задание2	Задание3	Задание4	Общий балл	Средний балл/уровень
Контрольная группа						
Данил В	5	4	5	2	16	4/средний
Лиза М	4	4	5	3	16	4/средний
Ангелина А	5	4	5	3	17	4,3/высокий
Влад М	4	3	3	1	11	2,7/низкий
Анжела П	3	2	2	2	9	2,2/низкий
Экспериментальная группа						
Дарина В	4	3	4	2	13	3,3/средний
Ваня Я	4	4	5	3	16	4/средний
Слава С	3	2	3	1	11	2,2/низкий
Алла С	2	1	3	1	6	1,6/низкий
Коля З	3	2	4	2	11	2,2/низкий

Таблица 4

Исследование письма

Ф.И.	Задание 5	Задание 6	Общий балл	Средний балл/уровень
Контрольная группа				
Данил В	2	2	4	2/средний
Лиза М	2	2	4	2/средний
Ангелина А	3	3	6	3/средний
Влад М	2	1	3	1,5/низкий
Анжела П	2	1	3	1,5/низкий
Экспериментальная группа				
Дарина В	3	2	5	2,5/средний
Ваня Я	2	2	4	2/низкий
Слава С	3	2	5	2,5/средний
Алла С	2	2	4	2/средний
Коля З	2	1	3	1,5/низкий

Образцы письма обучающихся

