

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
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Лапо Регина Николаевна


МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Формирование базовых компонентов письма у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Логопедическое сопровождение лиц с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

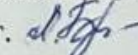
Заведующий кафедрой

к. п. н., доцент Беляева О.Л.

«11» ноября 2023г. 

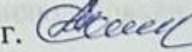
Руководитель магистерской программы

к. п. н., доцент Брюховских Л.А.

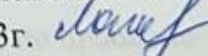
«11» ноября 2023г. 

Научный руководитель

к. п. н., доцент Агаева И.Б.

«11» ноября 2023г. 

Обучающийся Лапо Р.Н.

«11» ноября 2023г. 

Дата защиты «11» декабря 2023г.

Оценка

Красноярск, 2023

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской работы: работа объёмом в 160 страниц, состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников (107 источника), 6 приложений. Работа проиллюстрирована 12 таблицами и 11 рисунками.

Цель исследования заключается в определении уровня сформированности базовых компонентов письма обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью, в составлении содержания программы логопедической работы по формированию базовых компонентов письма обучающихся второго класса с легкой умственной отсталостью.

Объект исследования: письмо обучающихся с легкой умственной отсталостью.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что процесс письма обучающихся 2 класса характеризуется следующими особенностями: 1) нарушения языкового анализа и синтеза, фонемного распознавания, трудности дифференциации звуков речи, 2) выявленные особенности сформированности базовых компонентов письма позволяют определить содержание логопедической программы по формированию базовых компонентов письма у обучающихся с легкой умственной отсталостью с учетом нарушенных механизмов письма (оптико-пространственных).

Методы исследования определялись в соответствии с поставленной целью, гипотезой и задачами исследования. В своей работе мы использовали теоретические и эмпирические методы исследования. Первые включают анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме исследования, вторые – анализ анамнестических данных, наблюдения за детьми в процессе образовательной деятельности, анкетирование, психолого-педагогический эксперимент. Также использовались методы количественной и качественной обработки полученных результатов.

Новизна исследования: обоснованы потенциальные возможности использования разработанной логопедической программы в формировании базовых компонентов письма у младших школьников с умственной отсталостью; определены показатели и уровни сформированности базовых компонентов письма у младших школьников с умственной отсталостью.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что результаты позволят систематизировать и дополнить сведения о том, что логопедическая работа влияет на положительную динамику процесса формирования базовых компонентов письма обучающихся с легкой умственной отсталостью.

Практическая значимость исследования заключается в составлении содержания и применении логопедической программы по формированию базовых компонентов письма у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью. Предложенное нами содержание логопедической программы может быть использован в работе учителей – логопедов.

По теме диссертации опубликованы 2 статьи.

Structure of the master's thesis: the work is 160 pages long, consists of an introduction, two chapters, conclusion, list of references (107 sources), 6 appendices. The work is illustrated with 12 tables and 11 figures.

The purpose of the study: is to determine the level of development of the basic components of writing in primary school students with mild intellectual disabilities and to compile the content of a speech therapy program for developing the basic components of writing in second-grade students with mild intellectual disabilities.

Object: writing of students with mild intellectual disabilities.

Research hypothesis: we assume that the writing process of second-grade students is characterized by the following features: 1) disturbances in language analysis and synthesis, phonemic recognition, difficulties in differentiating speech sounds, 2) the identified characteristics of the development of basic components of

writing allow for determining the content of the speech therapy program for developing the basic components of writing in students with mild intellectual disabilities, taking into account the disrupted mechanisms of writing (optico-spatial).

The study used the following research methods: were determined in accordance with the set goal, hypothesis, and tasks of the research. In our work, we used theoretical and empirical research methods. The former includes the analysis of psychological-pedagogical and speech therapy literature on the research problem, the latter – analysis of anamnestic data, observation of children in the educational process, questionnaires, psychological-pedagogical experiments. Methods of quantitative and qualitative processing of the obtained results were also used.

The methodological basis of the work: is based on the following positions: L.S. Vygotsky's theory of the development of higher mental functions; A.R. Luria's concept of speech activity as a complex systemic functional unity; R.E. Levina's concept of a systemic approach to the study and correction of speech disorders; A.N. Kornev's teaching on reading and writing disorders from a clinical-psychological perspective.

Novelty of the research: the potential possibilities of using the developed speech therapy program in the formation of basic components of writing in primary school children with intellectual disabilities are substantiated; indicators and levels of development of the basic components of writing in primary school children with intellectual disabilities are determined.

Theoretical significance of the research: is determined by the fact that the results will allow systematizing and supplementing the information about how speech therapy work affects the positive dynamics of the process of forming the basic components of writing in students with mild intellectual disabilities.

The practical significance of the research lies in the compilation of the content and application of the speech therapy program for the formation of the basic components of writing in children of primary school age with mild intellectual disabilities. The content of the speech therapy program we proposed can be used in the work of teachers - speech therapists.

Two articles have been published on the topic of the dissertation.

Содержание

Введение.....	7
Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования	12
1.1. Письмо обучающихся в онтогенезе	12
1.2. Психолого-педагогические особенности младших школьников с легкой умственной отсталостью	26
1.3. Причинная обусловленность нарушений письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью.....	34
1.4. Обзор диагностических и коррекционных методик по письму у обучающихся с легкой умственной отсталостью	48
Выводы по I главе	56
Глава II. Изучение особенностей сформированности базовых компонентов письма младших школьников с легкой умственной отсталостью	58
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента	58
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	64
Выводы по II главе	76
Глава III. Формирование базовых компонентов письма у обучающихся 2 классов с легкой умственной отсталостью в процессе логопедической работы.....	78
3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента	78
3.2. Логопедическая работа по формированию базовых компонентов письма у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью	87
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	96
Выводы по III главе.....	103
Заключение	104
Библиография	108
Приложения	120

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Современные статистические данные свидетельствуют о постоянном росте количества детей с легкой умственной отсталостью в Российской Федерации. Приблизительно 1,5 миллиона детей относятся к категории лиц с особыми образовательными потребностями, и 2% из них страдают умственной отсталостью, в то время как 30% имеют речевые нарушения [14]. Дети с умственной отсталостью, вызванной органическим повреждением коры головного мозга, часто имеют системное недоразвитие речи, что ограничивает их возможности в освоении речи. Когнитивные функции у таких детей нарушены, что также приводит к трудностям в освоении устной и письменной речи, так как их речеслуховой и речедвигательный анализаторы недостаточно развиты.

Согласно статистике, около 6-7% обучающихся общеобразовательных учреждений страдают нарушениями письма и письменной речи. В коррекционных учреждениях для обучающихся с речевыми нарушениями эта цифра составляет 18-20%, а среди обучающихся с умственной отсталостью процент тех, кто испытывает трудности при овладении письмом, составляет 35-40% [14].

Из исследований, проведенных О.А. Величенковой, Т.В. Ахутиной и В.П. Глуховым среди обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью, следует, что 67% детей имеют нарушениями письма и письменной речи [8; 9; 13; 24; 25; 26].

Проблема нарушений письма у обучающихся с легкой умственной отсталостью является актуальной из-за полиморфных нарушений в их письменной речи. У таких детей проявляется большое количество ошибок в письме, что затрудняет их обучение в школе.

Исследования, направленные на изучение симптомов, механизмов и типов нарушений письма, привели к разработке общих методологических подходов, направлений, содержания и методов коррекции различных типов

нарушений письма. Эти исследования проводились Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой, А.Н. Корневым, И.Н. Садовниковой, Т.А. Фотековой и другими авторами [51; 52; 56; 57; 58; 86; 87; 94].

Умственно отсталые обучающиеся, страдающие речевыми нарушениями, часто испытывают стойкие проблемы, которые оказывают отрицательное влияние на развитие их психических функций и эффективность обучения в целом.

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 обучающихся с тяжелыми нарушениями речи и не менее одного-двух логопедических занятий в неделю для других категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также адаптированная основная общеобразовательная программа Вариант 1 устанавливают требования к коррекционному курсу «Логопедические занятия», одной из основных задач которого является исправление недостатков письма (п. 44.1 Приказа Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1026 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)») [1].

В логопедической науке проблемами формирования базовых компонентов письма у школьников с умственной отсталостью занимались такие ученые как Р.Е. Левина, И.К. Колповская, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова, А.Р. Лурия, и др. [48; 60; 62; 104].

Формирование у обучающихся с особыми образовательными потребностями базовых компонентов письма является одной из основных задач обучения языку. Это, составляет материальную основу письменной речи, без которого невозможен процесс обучения в школе.

Проблема исследования заключается в поиске эффективных приемов формирования базовых компонентов письма у обучающихся вторых классов с легкой умственной отсталостью.

Цель исследования заключается в определении уровня сформированности базовых компонентов письма обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью, в составлении содержания программы логопедической работы по формированию базовых компонентов письма обучающихся второго класса с легкой умственной отсталостью.

Объект исследования: письмо обучающихся с легкой умственной отсталостью.

Предмет исследования: содержание программы логопедической работы по формированию базовых компонентов письма у второклассников с легкой умственной отсталостью.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что процесс письма обучающихся 2 класса характеризуется следующими особенностями:

- 1) нарушениями языкового анализа и синтеза, трудностями фонемного распознавания и дифференциации звуков речи,
- 2) выявленные особенности сформированности базовых компонентов письма позволят определить содержание логопедической программы по коррекции базовых компонентов письма у обучающихся с легкой умственной отсталостью с учетом нарушенных механизмов письма.

Задачи исследования определяются в соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Определить диагностический инструментарий и выявить уровень сформированности базовых компонентов письма у второклассников с легкой умственной отсталостью.

3. Составить и реализовать содержание программы логопедической работы по формированию базовых компонентов письма у второклассников с легкой умственной отсталостью.

4. Определить эффективность содержания логопедической программы по формированию базовых компонентов письма у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью.

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

— теория развития высших психических функций Л.С. Выготского [17];

— концепция А.Р. Лурия о речевой деятельности как сложном системном функциональном единстве [62];

— концепция системного подхода к изучению и коррекции речевых нарушений по Р.Е. Левиной [60];

— учение А.Н. Корнева о нарушении чтения и письма с клинико-психологических позиции [51; 52].

Методы исследования определялись в соответствии с поставленной целью, гипотезой и задачами исследования. В своей работе мы использовали теоретические и эмпирические методы исследования. Первые включают анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме исследования, вторые – анализ анамнестических данных, наблюдения за детьми в процессе образовательной деятельности, анкетирование, психолого-педагогический эксперимент. Также использовались методы количественной и качественной обработки полученных результатов.

Организация исследования. В исследовании приняли участие обучающиеся второго класса муниципального бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы г. Канска, в количестве 12 детей:

I этап (ноябрь-декабрь 2022 г.) – изучение и исследование литературных источников: формулирование и уточнение цели, гипотезы, задач; подготовка плана исследования, адаптация методологии констатирующего эксперимента;

II этап (январь-март 2023 г.) – проведение констатирующего эксперимента, его анализ, разработка и апробация логопедической программы по формированию базовых компонентов письма у обучающихся вторых классов с легкой умственной отсталостью;

III этап (апрель-май 2023 г.) – анализ эффективности экспериментальной работы. Завершение опытно-экспериментальной работы, анализ и обработка полученных данных, обобщение результатов, формулировка выводов и составление дифференцированных методических рекомендаций.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что результаты позволят систематизировать и дополнить сведения о том, что логопедическая работа влияет на положительную динамику процесса формирования базовых компонентов письма обучающихся с легкой умственной отсталостью.

Практическая значимость исследования заключается в составлении содержания и применении логопедической программы по формированию базовых компонентов письма у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью. Предложенное нами содержание логопедической программы может быть использован в работе учителей – логопедов.

Структура исследования. Работа состоит из введения, 3 глав, заключения, списка литературы, приложения. Основной текст квалификационной работы составляет 116 страниц (без приложений), включает 12 таблиц, 11 рисунков. Список использованных источников включает 107 источников.

Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования

1.1. Письмо обучающихся в онтогенезе

Письменная речь играет важную роль в жизни каждого человека. Она позволяет передавать информацию, выражать свои мысли, идеи и чувства, а также сохранять историческую и культурную память. Однако, процесс освоения письма и развития письменной речи у детей является длительным и сложным.

В психолингвистической литературе письмо определяется как осознанная форма речевой деятельности. Л.Р. Зиндер в своих трудах описывает процесс письма как сложную многоуровневую систему, представленную несколькими последовательными операциями. На первом этапе осуществляется анализ звукового состава слова, на втором этапе выделенные фонемы соотносятся с графической схемой слова. Третий этап предполагает преобразование фонетических знаков в нужные графические очертания, что завершает процесс письма [35].

При письме человек ставит перед собой общую задачу – выразить письменно тот или иной элемент речи (мысль, слово). При этом изображает соответствующие им письменные (графические) знаки.

Во всех системах письма устанавливаются специальные графические нормы и правила изображения письменных знаков.

Письменная речь – это графически оформленная речь, организованная на основе буквенных изображений. Она обращена к широкому кругу читателей, лишена ситуативности и предполагает углубленные навыки звуко-буквенного анализа, умение логически и грамматически правильно передавать свои мысли, анализировать написанное и совершенствовать форму выражения [95].

Графические навыки – это навыки соблюдения общественно установленных графических норм письма [99; 102].

Сам термин «графика» употребляется в различных значениях. Но, в нашем случае «графика» – это общественно установленные формы письма.

Умение пользоваться правильными приемами письма называют техническими навыками; умение правильно изображать буквы и их соединения – графическими навыками; умение правильно определять звукобуквенный состав слов – орфографическими навыками [7].

Отечественной исследовательницей Л.С. Цветковой были сформулированы пять психологических предпосылок формирования письменной речи ребенка, представленные [5]:

— сохранностью и сформированностью, а также произвольным владением устной речью. Также сюда автор относит и способности к проведению аналитико-синтетической деятельности;

— сформированностью таких компонентов, как разнообразные виды восприятия и ощущения, их взаимодействие, а также зрительные и пространственные функции: зрительный и слуховой гнозис, сомато-пространственные ощущения, понимание схемы собственного тела, различение таких понятий, как «право» и «лево», «вверху» и «внизу», «спереди» и «сзади» и т.п.;

— тонкой моторики рук, предметно-практической деятельности, подвижности, переключаемости, устойчивости ручного праксиса;

— сформированностью у обучающегося абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе от действий с конкретными предметами к действиям с абстрактными понятиями;

— сформированностью учебного поведения, регуляции, саморегуляции, навыков контроля за своей деятельностью, намерением, мотивом и т.п.

Весь комплекс вышеперечисленных предпосылок является обязательным для правильного формирования базовых компонентов письма у ребенка.

Процесс развития письменной речи детей в онтогенезе обусловлен, главным образом, онтогенезом общего речевого развития. Отечественным ученым А.А. Леонтьевым выделены четыре основных этапа в процессе

становления речи ребенка, представленные: подготовительным этапом, который длится с рождения до 1 года; преддошкольным этапом, который знаменует этап первоначального овладения языком и длится с 1 года до 3 лет; дошкольным этапом – от 3 до 7 лет; школьным этапом – от 7 до 17 лет [61].

Формирование письменной речи начинается после возникновения устной, поэтому письмо является вторичным проявлением речи человека и проявляется значительно позже устной речи.

Как указывается в работах А.Р. Лурии, основой формирования устной речи в онтогенезе является естественное общение взрослого с ребенком, которое на ранних этапах предполагает совместное выполнение практических действий, и лишь позже становится представлено в форме устного словесного общения. «Однако в ней всегда сохраняются элементы связи с практической ситуацией, жестом и мимикой. Письменная речь имеет совсем иное происхождение и иную психологическую структуру» [62].

Если устная речь в норме начинает формироваться у ребенка ко второму году жизни, то письменная речь начинает формироваться лишь к шестому или седьмому году жизни ребенка. При этом формирование устной речи, как отмечает В.Я. Ляудис, происходит в результате непосредственного общения детей со взрослым человеком, то формирование письменной речи может проходить только при регулярном осознанном обучении [64].

Последовательный ряд операций письменной речи выделила И.Н. Садовникова [87]:

1. Анализ звуков в слове. Первый этап – последовательное определение звуков в слове. Второй этап – сортировка звуков на твердые, мягкие, глухие, сонорные и т. д.

2. Перевод звуков в графические знаки. Главным условием является правильный перевод звука в букву. Школьник должен визуальным образом представить буквы и их соединения в слове.

3. Перекодировка графических образов букв в комплекс последовательных движений глаз и ведущей руки.

Операция перекодировки осуществляется в теменно-височно-затылочной области коры головного мозга. В онтогенезе эти зоны, которые еще называют третичными, окончательно сформировываются только в 10-11 лет. Мотивация к письму зарождается в лобных долях коры головного мозга. Благодаря включению лобных долей в процесс письма, создается замысел, который удерживается за счет внутренней речи ребенка.

В комплексе функциональные системы предпосылок письма представляют многоступенчатый процесс с огромным количеством мыслительных и речевых функций. В концепции речевого онтогенеза А.А. Леонтьев выделил следующие периоды [61]:

1. Подготовительный (от рождения до 1 года). В первый год идет подготовка организма к речи. Проявляются голосовые реакции: плач, крик, нечленораздельные звуки. Эти голосовые реакции способствуют развитию трех отделов речевого аппарата: голосового, дыхательного и артикуляционного.

Позднее ребенок начинает реагировать на голос говорящего, а к концу первого месяца жизни уже умеет поворачивать голову в сторону говорящего. Волоски внутри уха еще не повреждены внешними факторами и слух у новорожденного очень тонкий. Еще позднее ребенок начинает различать интонации и учится на них по-разному реагировать.

К двум месяцам появляется «гуление», а к трем – лепет (агу-ага-угу).

Лепет – это сочетание неопределенно артикулируемых звуков.

В пять месяцев ребенок уже способен различать звуки, видит движения губ, говорящих и пытается им подражать. При многократном повторении одного и того же звука закрепляется двигательный навык артикуляционного аппарата.

В шесть месяцев ребенок с помощью подражания может произносить отдельные простые слоги (па-па, ма-ма. ба-ба и т. д.). Позже ребенок сможет повторить ритм, тон и темп, интонацию говорящего.

После полугода дети могут связывать слоговые словосочетания с предметами или действиями (ма-ма, дай, ам-ам). Попутно они реагируют и на интонацию, темп, ритм голоса, запоминая слова и реакцию на них. К 7-9 месяцам начинают повторять все больше слогов и звуков.

К 10-11 месяцам ребенок начинает реагировать на слова, не учитывая ситуацию и интонации. В это время важно обеспечить ребенку благоприятную среду для формирования речи у ребенка: использовать правильные речевые обороты, четко проговаривать звуки, исключить из речи слова-паразиты и пр.

К году ребенок начинает говорить свои первые слова.

2. Преддошкольный (от 1 до 3 лет). Характеризуется, как этап становления активной речи. Ребенок очень много и с удовольствием повторяет слова, внимательно прослеживает артикуляцию говорящих. Слова могут быть искажены: звуки опущены, переставлены местами или искажены.

Слова на данном этапе имеют обобщенно-смысловой характер, и от ситуации одно и то же слово может обозначать предмет, чувства или действие. Например, слово «сок» может обозначать: «вот сок», «хочу сок», «холодный сок».

Такая речь называется ситуационной, так как ее можно понять в зависимости от ситуации, жестов, мимики, которыми ребенок сопровождает свою речь.

С 1,5 лет малыш начинает понимать словесные объяснения взрослого, накапливается его словарный запас и речевые навыки. Таким образом, к трем годам он уже знает около тысячи слов.

В преддошкольный период формируется грамматический строй речи. Изначально слова носят ситуативный характер, затем соединяются в примитивные фразы и постепенно преобразовываются в короткие согласованные словосочетания.

В два года дети научаются употреблять формы единственного и множественного числа имени существительного, некоторые падежные

окончания, лица и времени глаголов. Понимание речи взрослого преобладает над произносительными возможностями.

3. Дошкольный период (от 3 до 7 лет). В этот период дети учатся при помощи слуха контролировать свое произношение. Может наблюдаться неправильное произношение сонорных звуков *р* ил, шипящих, свистящих. Начинает формироваться фонематическое восприятие.

Активный словарный запас ребенка к 4-6 годам увеличивается до 4000 слов.

Такой ученый, как Р.И. Айзман, в своих работах особое внимание уделяет языковому чувству, которое подсказывает ударения в словах, способы сочетания слов в предложении и грамматические обороты [3].

Совместно с развитием активного словаря развивается и грамматический строй речи. Поэтапно ребенок овладевает связной речью, увеличивается сложность речевых оборотов, объем речи, совершенствуется фонематическое восприятие. Все эти процессы приводят к усложнению структуры предложений. По мнению А.Н. Гвоздева, к трем годам у детей формируются все основные категории грамматического строя [20].

В 4 года дети начинают использовать в своей речи более сложные предложения и словосочетания. Чаще всего в этом возрасте используется такая форма высказывания, как простое распространенное предложение. А в пять лет дети уже овладевают грамматическим строем сложносочиненных и сложноподчиненных предложений [23].

В этом возрасте речь детей приобретает форму небольших рассказов. Предложения становятся все более распространенным, ответы на вопросы содержат в себе возрастающее количество предложений.

При нормотипичном в 4 года уже сформировано фонематическое восприятие, то есть ребенок дифференцирует все звуки.

Примерно в это же время заканчивается этап формирования правильного звукопроизношения, появляется чистая речь.

В пять лет ребенок уже способен оставить небольшой пересказ текста в 40-50 предложений. Начинается процесс активного развития монологизации речи, который является одним из самых трудных видов речевой деятельности.

Заметно улучшается фонематическое восприятие речи: сначала дети учатся разделять гласные и согласные звуки, затем твердые и мягкие согласные, и, в последнюю очередь, шипящие, свистящие и сонорные звуки.

В этот период происходит формирование обобщенной, отвлеченной и лишенной наглядной опоры речи. Такая речь называется контекстной и наблюдается у ребенка сначала при пересказе текста, затем при описании событий из его жизни, впечатлений, личного опыта и переживаний.

4. Школьный период (от 7 до 17 лет). В этот период начинается активная учебная деятельность. Дети уже осознанно усваивают информацию. Они осваивают звуко-буквенный анализ и синтез, запоминают правила грамматики и построения предложений. На первый план выходит письменная речь.

Перестройка от восприятия звуков до использования языковых средств происходит постепенно и не имеет четких границ периодов. Каждый этап плавно перетекает в последующий.

Формированию письменной речи препятствуют многие недостатки развития речи: неправильное произношение звуков, слов, неверное употребление грамматических правил или пренебрежение ими и т.д.

В комплексе функциональные системы предпосылок письма представляют многоступенчатый процесс с огромным количеством мыслительных и речевых функций. Достигая наибольшего уровня зрелости, они перерастают в более сложные процессы, связанные с графическим моделированием образа слова, реализацией графомоторного процесса, буквенной символизацией.

Речь является приобретенным навыком человека, а потому для ее становления необходима определенная зрелость коры головного мозга, развитость слуха, зрения, вкуса и обоняния.

Для усвоения грамотной устной и письменной речи необходим хороший фонематический слух.

Зрение играет важную роль, так как ребенок следит за артикуляционным аппаратом взрослых и старается повторять их движения.

Межанализаторные связи постепенно укрепляются и развиваются.

Развитие тонкой моторики имеет ведущее значение для письменной речи, так же оно ускоряет развитие устной речи за счет связи анализаторов в коре головного мозга.

Исследователь И.Н. Комкова сравнивает руку с артикуляционным аппаратом. В связи с этим утверждением целесообразно рассмотреть развитие моторики рук ребенка в онтогенезе [49]:

1-2 года – в одной руке держит два предмета, ставит друг на друга 2-4 кубика, использует карандаш и переворачивает по несколько страниц в книге.

2-3 года – открывает и закрывает ящики, использует в игре песок, красит пальцем, открывает крышки.

3-4 года – использует ножницы, нанизывает бусы, держит карандаш пальцами, обводит формы, строит башню из 9 кубиков.

4-5 лет – складывает бумагу в несколько слоев, рисует карандашами, мелками, красками, строит высокие постройки, определяет предметы на ощупь, лепит из пластилина или глины, шнурует ботинки, завязывает банты.

Формирование мелкой моторики достигает своей зрелости к началу обучения в школе.

Зрительно-моторная координация так же участвует в становлении письменной речи:

3-6 мес. – следит за движениями рук, направляет руки в сторону предмета при помощи зрения.

6-12 мес. – поле зрения соотносится с действием, глаза прослеживают движение руки.

1-2 года – чертит карандашом, сопоставляет формы, пытается их повторить.

2-3 года – воспроизводит простые формы, линии, рисует по образцу несложные фигуры, учится работать ножницами.

3-4 года – обводит формы, хватает катящийся мяч.

4-5 лет – раскрашивает формы, копирует большие буквы, рисует простые изображения (человек, дом, звезда и т. д.).

5-6 лет – аккуратно пишет буквы, числа, рисует изображения, воспроизводит формы по образцу, бьет молотком по гвоздю.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что в процессе становления письма принимают участие речедвигательный, слуховой и моторный анализаторы.

Ученый А.Н. Корнев выделил условия, без которых начальные навыки овладения письмом становятся невозможными [51]:

- владение правилами фонем языка по законам графики;
- овладение фонематическим анализом и синтезом;
- полная идентификация всех фонем русского языка и слухо-произносительная дифференциация;
- владение базовыми каллиграфическими навыками;
- владение синтаксическим разделением устной речи на предложения и слова.

В трудах А.Р. Лурии выделены основные операции письма, описано онтогенетическое формирование письменной речи. Для реализации письменного сообщения необходимо присутствие мотива, задачи, какого-либо побуждения. Такими задачами могут являться необходимость передачи информации, сохранения информации, побуждение к действию и т.д. [62].

Такие авторы, как О.В. Кийкова и О.И. Лебедева пишут, что возникновению письменного сообщения предшествует определение темы высказывания, общей последовательности мыслей, составление плана высказывания, определение смысловой программы сообщения. Каждая мысль, представленная для построения сообщения, изначально соотносится с

определенной структурой предложения, что осуществляется с помощью внутренней речи [44].

По мнению Т.В. Ахутиной, в процессе письма определяется последовательность написания слов в предложениях, предложений в тексте, при этом пишущий ориентируется как на уже написанный текст, так и на предстоящее изложение. С помощью внутренней речи предложения разбиваются на отдельные элементы – слова, после чего каждое слово анализируется с точки зрения звукового состава, происходит преобразование фонем в графемы. В процессе фонематического анализа слов задействованы речеслуховой и речедвигательный анализатор, их совокупная работа представляет собой две последовательные операции. На первом этапе определяется последовательность звуков, входящих в состав слова, то есть слово переводится в серию звуков. Далее происходит трансформация воспринимаемых звуков в фонемы. При определении последовательности звуков и места звуков в слове используется прием проговаривания, которое, в зависимости от уровня сформированности базовых компонентов письма, может быть громким, шёпотным или внутренним [9].

В свою очередь В.А. Истрин пишет, что после определения звукового состава слова осуществляется следующая операция, которая предполагает соотнесение фонемы со зрительным образом буквы – графемой. Графема в процессе написания дифференцируется от других букв, сходных графически [40].

В трудах Р.Е. Левиной понятия «буква» и «графема» отдифференцированы. Графема представляет собой единый образец фонемы, независимо от буквы, шрифта и т.д. «Овладение грамотой идет по пути усвоения графем данного языка. Не буква как рисунок, носящий название соответствующего звука, а графема – графическое обозначение фонемы – составляет единицу чтения и письма» [60]. Как подчеркивает С.Б. Козинец, что соотнесение фонемы с графемой осуществляется путем включения

операций зрительного анализа и синтеза, оптико-пространственных представлений [46].

Следующий этап процесса письма является моторной операцией, которая предполагает воспроизведение зрительного образа буквы с помощью руки. Как подчеркивается в работах Л.Н. Ефименковой, письмо является сложной статической нагрузкой на детский организм. «Выполнение письма связано с тонкой и совершенной координацией движений пальцев, кисти, предплечья, плеча, требует длительной фиксации суставов. Письмо вызывает значительное напряжение мышц не только руки, но и туловища» [34, с. 35]. Движение руки осуществляется на основе кинестетического контроля, который по мере написания букв подкрепляется зрительным контролем [34].

В трудах А.Р. Лурии выделены две группы механизмов – общефункциональные и специфические, тесно взаимодействующие друг с другом в процессе функционирования речевой деятельности, в том числе и письменной речи [62].

Общефункциональные механизмы речевой деятельности рассматриваются в психолингвистической литературе с точки зрения когнитивного подхода, в соответствии с которым языковая способность является неотъемлемой органической составляющей общего речевого развития. Речевая деятельность, по мнению И.Н. Комковой, тесно связана с когнитивными структурами и такими процессами, как восприятие, внимание, память, мышление [49].

Как пишет Л.В. Ворошнина, к общефункциональным механизмам речевой деятельности и языковой способности индивида относятся мыслительные операции (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования), долговременная и оперативная память, внимание [16].

В работах А.А. Леонтьева выделены два этапа онтогенетического становления языковой способности [61]:

1) первый этап представляет собой период практического овладения языком, который характеризуется усвоением и использованием правил языка

во время речевого общения. На данном этапе осознание правил языка не сформировано, овладение устной речью происходит в процессе речевой практики, что является основой для перехода к более высокому уровню владения языком;

2) на втором этапе происходит осознание правил языка, когда ребенок, правильно употребляя и комбинируя речевые единицы, начинает осознавать языковые правила. Это этап метаязыковой деятельности ребенка, в процессе которого происходит овладение навыками письменной речи, что требует осознания и понимания фонематических, морфологических и синтаксических закономерностей языка.

В процессе письма записываемое слово раскладывается на составляющие его звуки, что осуществляется путем проговаривания. Процесс проговаривания осуществляется сначала вслух, далее вполголоса, затем – с помощью шепотной речи, далее – на основе внутренней речи. Г.Г. Мисаренко указывает, что в ряде случаев ошибки на письме могут быть обусловлены нарушением звукопроизношения, также письменные ошибки могут быть связаны с редуцированным произношением гласных звуков, недостаточно четкой артикуляцией согласных звуков [73].

Исследование функциональной взаимосвязи звуковой речи и письма, проведенное А.Н. Корневым, показало, что с точки зрения звукового состава слова язык письма является знаковой системой. В процессе становления письменных навыков система знаков соотносится со структурно-функциональными свойствами языка. Данный факт определяет формирование новой области знаковой деятельности в процессе становления письменной речи [51].

Ученые Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова отмечают, что формирование языковой способности в онтогенезе осуществляется на практическом уровне, что проявляется в появлении «чувства языка». В дальнейшем развитие языковой способности позволяет перейти на уровень осознания языковых закономерностей, на основе которых осуществляется сложная метаязыковая

деятельность, предполагающая анализ закономерностей языка. И овладение практическим уровнем функционирования языка в устной речи, а тем более овладение метаязыковой деятельностью в процессе формирования письменной речи осуществляются на основе общефункциональных механизмов, сформированности мышления, восприятия, памяти, внимания [56].

Отечественным исследователем Н.А. Бернштейном, посвятившим большое количество своих научных трудов физиологии движений, также был изучен процесс формирования двигательного письменного навыка у детей. Автор писал, что акт скорописи, когда он уже является сформированным, включает в себя следующие факторы [11]:

- рабочая поза, общий благоприятный тонический фон пишущей руки;
- выполнение движений с учетом временного (ритмического) узора;
- вибрационная иннервация мышц предплечья, запястья, пальцев рук, которая является монотонной и ритмичной;
- реализация начертательной стороны письма (воспроизведение контура букв, почерк).

По мнению И.Н. Садовниковой, акт письма также предполагает сформированность таких компонентов, как удержание инструмента письма, умение реализовать движение пишущего элемента по необходимой линии и т.д. [86].

Ключевые этапы развития базовых компонентов письма у обучающихся определил Н.А. Бернштейн [11]:

1. Первый этап связан с крупным начертанием букв. Это объясняется грубой пространственной координацией и отличием в движениях писца и самого начертания. Чем больше размер буквы, тем меньше различий между движениями острия и руки, делая этот этап наиболее усваиваемым.

2. Второй этап заключается в сокращении размера письменных символов. Здесь дети постепенно начинают переводить внимание на пишущий элемент, начиная с зрительного контроля и переходя к проприоцептивному.

3. На третьем этапе обучающиеся учатся писать вдоль линии. Здесь происходит переход от зрительного контроля к проприоцептивному при движении руки вдоль линии, а письмо становится аккуратным даже без нарисованных линий или сетки.

4. Четвертый этап характеризуется мастерством быстрого письма. На этом этапе важно правильное распределение давления при письме, но настоящее мастерство скорописи достигается только с постоянной практикой и полностью сформируется к моменту окончания школы.

Таким образом, развитие письменной речи ребенка в онтогенезе, является очень сложным и длительным процессом. В процессе формирования и развития письменной речи ребенка принимают участие разные зоны головного мозга, отвечающие за процессы функционирования зрительных, двигательных, слуховых и речедвигательных анализаторов. Если формирование устной речи происходит у детей к второму году жизни, то письменная речь начинает формироваться лишь к шестому или седьмому году жизни ребенка. При этом формирование устной речи происходит в результате непосредственного общения детей со взрослым человеком, то формирование письменной речи может проходить только при регулярном осознанном обучении. Процесс формирования базовых компонентов письма состоит из умения приобретать знания, их анализировать и синтезировать, графомоторных навыков, умения изложить свою мысль письменно на бумаге. Этот длительный и динамично развивающийся процесс требует многократного повторения уже имеющихся навыков с постоянным усложнением и добавлением новых в ходе практической деятельности обучающегося.

1.2. Психолого-педагогические особенности младших школьников с легкой умственной отсталостью

Знание основ закономерностей нормального графомоторного развития и понимание причин отклонений в развитии позволяет выявить патологию формирования письменной речи как можно раньше.

Современное определение умственной отсталости обозначает ее как врожденное или приобретенное недоразвитие психики и психической деятельности вследствие органического поражения головного мозга.

В 60-х годах А.Р. Лурия осуществил ряд исследований, которые были направлены на изучение высшей нервной деятельности у детей, страдающих умственной отсталостью. В ходе этих исследований А.Р. Лурия определил специфические характеристики, присущие только этой группе детей. Одной из ключевых особенностей была недостаточность замыкательной функции коры головного мозга. Это нарушение приводит к проблемам в формировании и разделении новых условных связей, что, в свою очередь, вызывает замедленное обучение у таких детей. У них также ослаблены механизмы активного внутреннего возбуждения и торможения из-за органических повреждений мозга и аномалий в функционировании нервных клеток коры. В результате этих исследований было выяснено, что повреждения коры головного мозга приводят к нарушению процессов возбуждения и торможения нервной системы [62].

Исследователь О.Б. Рубанова отмечает выраженную инертность умственно отсталых детей [85]. Это еще один признак особенностей высшей нервной деятельности. Новые условные связи вырабатываются медленнее, инертными оказываются и упроченные словесные конструкции.

Исходя из этого, можно выявить следующие характеристики высшей нервной деятельности у детей с умственной отсталостью: инертные процессы, недостаток процессов возбуждения и торможения, несформированность второй сигнальной системы и преобладание охранительного торможения.

Восприятие и чувства играют ключевую роль в процессе осмысления окружающего нас мира и сопровождают человека на протяжении всей его жизни. У детей с проблемами в высшей нервной деятельности эти аспекты развиваются медленно и имеют множество особенностей и отклонений. Их способность к восприятию снижена, что негативно влияет на общий путь психического развития.

Авторы С.Ю. Степкина, Н.И. Широких и И.Н. Гутара детально исследовали проблемы ощущений и восприятия у детей с умственной отсталостью. Например, в одном из исследований они продемонстрировали замедленность зрительного восприятия с использованием прибора тахистоскопа, который позволяет контролировать время показа изображений. В результате этой работы было предложено, что другие формы восприятия также могут быть замедлены у таких детей [92]. В дальнейших исследованиях С.А. Ильницкий показал, что у детей с умственной отсталостью, помимо замедленного ритма восприятия, также снижен объем восприятия. Например, они меньше замечают деталей при рассмотрении изображения по сравнению с детьми без таких проблем [38]. Автор связывает это с ограниченностью движения взгляда.

Проблемы с зрительным восприятием мешают детям адекватно ориентироваться в новых ситуациях или местах, что приводит к дезориентации. Это делает сложным для умственно отсталых детей понимание контекста и общего значения окружающей их среды. Авторы С.Н. Каштанова и Т.А. Радостина в своей статье отмечают, что такие дети затрудняются в интерпретации изображений и выражений лиц, а также в понимании общего сюжета изображений [41].

Процесс восприятия у умственно отсталых детей инертный. У них отсутствует мотивация в детальном рассмотрении предмета, им неинтересно его предназначение. Эту особенность выявила Е.О. Вещемова в своих опытах. Она предлагала детям с умственной отсталостью рассмотреть перевернутые изображения и рассказать, что на них изображено. Выяснилось, что

обучающиеся не могут мысленно переворачивать изображения, им в этом мешала слабость и неактивность восприятия. В перевернутых картинках обучающиеся видели совсем другие предметы, как бы находящиеся в обычном положении [14].

Указанные характеристики были проанализированы на основе зрительного анализатора, но также применимы к кинестетическим и слуховым ощущениям. Эти дефициты препятствуют развитию речи, мышления и физическому прогрессу детей с умственной отсталостью.

Память является центральным психическим процессом для каждой личности. Через память индивид преобразует, сохраняет и систематизирует полученный опыт, а также осваивает новые компетенции. Память играет ключевую роль в гармоничном развитии личности.

Исследования О.О. Гониной и Ю.С. Васильевой демонстрируют, что дети с умственной отсталостью ассимилируют новые данные с значительной медленностью и склонны быстрому забыванию. Эти дети испытывают трудности в применении новых знаний на практике. Из-за замедленной динамики памяти, они могут освоить учебную программу четырех классов только за 7-8 лет. Эти сложности связаны с нарушениями в высшей нервной деятельности. Ослабленная замыкательная функция коры головного мозга приводит к замедленному ритму и сниженному объему создания новых условных связей в коре головного мозга. В связи с ослабленными процессами активного внутреннего возбуждения и торможения, дети недостаточно концентрированы, что делает воспроизведение нового материала умственно отсталыми детьми неверным. К примеру, при изучении нескольких правил, дети могут воспроизвести только одно с большими неточностями и произвольными дополнениями. При пересказе наблюдаются вымышленные картины, персонажи, либо элементы, заимствованные из другого текста [27].

В обучении умственно отсталых детей важно многократное повторение материала, так как вновь приобретенные условные связи у них угасают значительно быстрее, чем у нормотипичных детей, и они часто забывают

новый материал. Чаще всего причиной такой забывчивости является временное охранительное торможение корковой деятельности головного мозга. При обычном забывании причиной является угасание условных связей в коре головного мозга.

Для укрепления памяти у детей с умственной отсталостью важно организовать такую среду, в которой они могут максимально восстановить силы и уравновесить нервные процессы. Помимо вышеперечисленных нарушений памяти, присутствует еще процесс плохой переработки воспринимаемого материала. Процесс запоминания впечатлений у нормотипичного человека состоит из трех этапов: классификации, отбора и переработки. Ученый А.А. Леонтьев в своих исследованиях показал, что детям с умственной отсталостью поэтапное запоминание малодоступно [61].

Вследствие слабости мышления у детей с умственной отсталостью наблюдается ухудшение качества памяти. Они легче усваивают поверхностные явления и характеристики в случайном порядке, нежели систематизированный материал. Глубокие логические связи они не распознают, что делает процесс запоминания более сложным для них [29].

Упомянутые дисфункции психических процессов высшей нервной деятельности тесно связаны между собой и определяются особенностями их нервной системы. Все психические действия у таких детей отклоняются от нормы, но наиболее очевидно это в их способности к мышлению и познавательной активности. Мышление формируется в процессе развития ребенка и включает в себя последовательные логические стадии: вербально-логическую, визуально-образную и практико-ориентированную.

С недостаточной мотивацией у детей с умственной отсталостью также сопутствует общее замедление развития эмоциональной сферы. В зависимости от их эмоциональных реакций их можно отнести к различным клиническим категориям. Некоторые демонстрируют вялые, стандартные реакции, другие – резкие, несоответствующие ситуации отклики. Есть и те, кто внешне кажется нормальными, но демонстрирует труднопознаваемое

поведение. Общим для всех является ограниченность эмоций, их экстремальное выражение, лабильность и незрелость. Эффективное функционирование речи требует координированной работы разделов нервной системы и всего головного мозга.

При органическом поражении коры головного мозга проявляются разнообразные нарушения речи. У детей с умственной отсталостью речеслуховой анализатор отличается замедленным формированием разнообразных условных отношений, что приводит к тому, что они трудно различают слова, произнесенные другими, долго не осознают отдельные звуки в потоке речи и слабо распознают внешние речевые образцы.

Прогресс письменной речевой моторики у них замедленнее по сравнению с детьми, имеющими стандартный интеллект. Контроль кинестетических и слуховых речевых движений у них не так точен [41].

Слова и словосочетания усваивают только по подражанию. Произносительной речью овладевают с трудом, так как в пределах речедвигательного и слухового анализаторов нарушены процессы анализа и синтеза.

В своих исследованиях Р.И. Лалаева выяснила, что у большей части детей нарушена фонематическая сторона речи. Основой этого отклонения являются сложности восприятия звуков речи, трудность их дифференциации, несформированность движений артикуляционного аппарата [56].

Дети с умственной отсталостью сталкиваются с проблемами не только в формировании отдельных звуков, но и в их автоматическом воспроизведении. Формирование автоматического звука у них занимает гораздо больше времени по сравнению с детьми обычного развития. Еще одним фактором, усложняющим развитие речи, является их неспособность корректно использовать ранее освоенные артикуляционные позиции. Правильное воспроизведение и интеграция звука в речь у этих детей происходит весьма медленно. Причиной этому служат органические нарушения, такие как

слабость в формировании условно-рефлекторных отношений. Достижение улучшений возможно лишь после продолжительной коррекционной практики.

Значительные нарушения наблюдаются у умственно отсталых детей и в лексике.

Формирование активного и пассивного словаря также страдает из-за нарушения познавательной деятельности. Их словарный запас ограничен бытовой тематикой, крайне беден и скуден. Их речь лишена распространенных предложений, сложноподчиненных предложений, слов различных грамматических категорий с абстрактными понятиями (любовь, сердитый, изумительный), отсутствуют сложные распространенные словосочетания, тяжелые грамматические построения и нераспространенные в обиходном словаре части речи [43].

Распространенными и довольно частыми недостатками лексики у обучающихся с умственной отсталостью является неверное понимание значений слов, словосочетаний и неточное, искаженное их использование. К примеру, такой ошибкой можно назвать слишком большое расширение значения какого-либо слова. Умственно отсталый ребенок может назвать одним словом различные предметы, имеющие сходные внешние черты (тарелка – это миска, блюдо, блюдце, чашка; комар – бабочка, стрекоза, жук). Неумение мысленно воспроизводить поэтапность звуков, нарушение звукового анализа и синтеза препятствует различию слов, являющихся сходными по звучанию и составу морфем, но различных по лексическому значению (фонетических паронимов). Обучающиеся могут смешивать такие слова, как скрытный – скрытый, угодный – угодливый, добрый – добротный, вдох -вздых, крот-грот.

Также распространены ошибки другого характера, когда умственно отсталый ребенок использует обобщенное слово только для одного предмета из группы (дом – это только то место, где я живу) [45].

Синтаксическая сторона речи у детей с умственной отсталостью также нарушена. Процесс овладения синтаксисом родного языка протекает сложно и

медленно. Отмечается малая доля распространенных предложений. Дети используют простые однородные, короткие и несложные конструкции. Эти дети часто опускают слова внутри словосочетаний и пропускают словосочетания при формировании предложений, что необходимо для создания грамотной фразы. Эти пропуски искажают общий смысл высказывания или делают его несвязным. В их речи редко встречаются сложные предложения. Последовательность слов иногда нарушена.

Рассматривая характеристики связной речи у детей с умственной отсталостью, следует подчеркнуть, что без целенаправленного обучения они не способны освоить навыки логического выражения своих мыслей, в то время как у нормотипичных детей такие способности проявляются уже в дошкольном возрасте.

В своем исследовании А.К. Аксенова выделила основные проблемы в связной речи детей с умственной отсталостью: нарушение последовательности в описании событий, искажение логической структуры восприятия различных явлений, неполные и неясные высказывания, некорректное использование или полное отсутствие языковых элементов для связи (например, наречий, местоимений, причастий и так далее), а также ограниченный словарь и недостаточная выразительность речи [4].

Дети с умственной отсталостью долго остаются на стадии ситуационной и вопросно-ответной речи. Путь к формированию независимых мнений и высказываний для них сложен и медленен. Таким детям тяжело воссоздавать связные рассказы. Им требуется деликатное поощрение от учителя, в форме систематической помощи через подсказки, вопросы и указания.

Речь, основанная на текущей ситуации, для них гораздо проще, чем речь, требующая контекстуального понимания. Они легче воспринимают наглядную информацию, относящуюся к конкретным обстоятельствам, по сравнению с абстрактными или несвязанными событиями [6].

Таким образом, дети с органическими повреждениями головного мозга имеет выраженные нарушения в высшей нервной деятельности и общей

психической организации. Эти дисфункции особенно заметны в области когнитивных процессов, которые влияют на уровень знаний. Процессы восприятия, внимания, памяти и мышления нарушены. Проблемы с устной и письменной речью разной природы обширны и часто требуют длительной коррекции.

1.3. Причинная обусловленность нарушений письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью

Письменная речь представляет собой сложный психический процесс. Такие ученые, как Л.С. Цветкова, А.Р. Лурия раскрывают в своих работах его психофизиологическую структуру [5; 62].

Нарушения письменной речи у умственно отсталых школьников в младших классах описаны в работах Р.И. Лалаевой, А.Н. Корнева, И.Н. Садовниковой, Л.Н. Ефименковой и других [34; 51; 56; 86]. Вопрос о нарушении письменной речи у детей с умственной отсталостью не теряет своей теоретической и практической значимости и в настоящее время.

По наблюдениям Т.А. Мазиковой отклонения в письменной речи у детей с умственной отсталостью отмечаются значительно чаще, нежели у нормотипичных детей [66]. Причиной данного феномена является несформированность словесных обобщений у умственно отсталых детей, недоразвитие их познавательной деятельности, нарушения зрительного, речеслухового и речедвигательного аппарата, нарушение психической деятельности, нарушения устной речи. Также отмечается, что нарушения письма у таких детей более стойкие и трудно поддаются коррекции. Это обусловлено недоразвитием познавательной деятельности и всех психических процессов: памяти, внимания, мышления, воображения. В статье Т.А. Мазиковой отмечено, что нарушения письменной речи у детей с умственной отсталостью встречаются гораздо чаще, чем у нормотипичных школьников [66].

В зарубежных исследованиях (S. Shaywitz, B. Shaywitz) расстройства письменной речи рассматриваются как специфическая неспособность к чтению и письму, обусловленная трудностями фонологической обработки вербальной информации и нарушениями внимания [107].

Дисграфия представляет собой нарушение письменной речи, обусловленное недоразвитием высших психических функций, а также

недоразвитием функций какого-либо анализатора – слухового, двигательного, зрительного, что проявляется в наличии стойких ошибок во время письма.

Исследователь О.С. Шиповалова отмечает, что письменные ошибки у обучающихся с умственной отсталостью могут быть обусловлены как нарушением звукопроизношения, так и недостаточной сформированностью дифференциации фонем языка. Также для младших школьников с умственной отсталостью характерны ошибки в связи с нечеткой артикуляцией согласных и редуцированным произношением гласных звуков. Это приводит к возникновению артикуляторно-акустической дисграфии, основной причиной которой является смазанная дикция, нарушение слухопроизносительного различения звуков, отсутствие опоры на правильную артикуляцию звуков в процессе внутреннего проговаривания письменного сообщения [98].

По мнению А.В. Септаровой, автоматизм в действиях играет важную роль, позволяя выполнять сложные операции, не концентрируя на них внимание, т.е. автоматизировано. Другими словами, при успешном овладении, например, навыком письма технические операции процесса письма довольно быстро автоматизируются и осуществляются на фоновом уровне, без их осознания, в то время как доминирующим становится процесс понимания читаемого, который оказывается в поле осознания, у детей с нарушениями чтения и письма этого не происходит [88].

Исследования И.А. Артамоновой, Н.Н. Волосковой, О.Г. Грибуковой, М.С. Лариной и Н.Н. Чупахиной показывают, что для младших школьников с умственной отсталостью, имеющих нарушение письма, свойственна несформированность мыслительных операций, некоторых свойств внимания и памяти, а также недоразвитие сукцессивных и симультанных процессов [7; 15; 28; 59].

У младших школьников с умственной отсталостью, страдающих дисграфией, выявлены более низкие показатели уровня сформированности мыслительных операций, а также качественные особенности при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. По мнению различных авторов,

к особенностям мыслительных операций школьников с умственной отсталостью является недостаточное функционирование наглядно-образного мышления и несформированность словесно-логического мышления.

Анализ результатов особенностей мыслительных операций у младших школьников с умственной отсталостью, имеющих дисграфию, показывает полиморфизм состава группы этой категории детей. С точки зрения Н.А. Губернаторовой и С.Н. Каштановой, среди таких детей с дисграфией преобладает группа с неравномерными вербальными и невербальными показателями, а также группа детей с низкими равномерными показателями выполнения заданий [29].

По мнению Г.А. Мишиной, для младших школьников с умственной отсталостью, страдающих дисграфией, характерна неустойчивость внимания, его низкая продуктивность, сниженная способность к концентрации и распределения внимания, его быстрая истощаемость. У детей данной категории, как правило, выявляется ограниченный объем памяти, особенно вербальной, сниженная скорость запоминания учебного материала, быстрое угасание следов памяти [74].

Как отмечает Е.Ю. Гивиряк, что у большинства обучающихся начальной школы с умственной отсталостью, имеющих нарушения письма, не сформированы такие составляющие, как мотив, планирование и регуляция деятельности, имеются трудности осознания и принятия цели, осуществления контроля за результатом своей деятельности. Для школьников данной группы свойственна слабость ориентировочного этапа, трудности планирование деятельности в соответствии с целью, замена цели на более простую, слабость контроля за процессом и результатом деятельности [21].

Таким образом, у детей с умственной отсталостью, имеющих дисграфию, отмечается несформированность мышления, в особенности словесно-логического, коммуникативных навыков, процессов обобщения и абстрагирования, инертность и замедленность познавательных процессов. Для детей данной категории нередко выявляются трудности концентрации и

распределения внимания, снижение его продуктивности, низкий объем памяти, быстрая истощаемость нервных процессов при решении мыслительных задач.

Исследователи С.Н. Каштанова и Д.В. Соколова пишут о следующих дисграфических ошибках у детей с умственной отсталостью, представленных [43]:

1. Замена букв по принципу сходства соответствующих им звуков:

- звонких согласных парными глухими и наоборот;
- мягких согласных соответствующими твердыми и наоборот;
- замены в группах свистящих и шипящих звуков;
- замены в группе сонорных звуков [р], [р'], [л], [л'], [и].

2. Искажение звукослоговой структуры слов и нарушение границ между словами в предложении:

- пропуски букв, слогов в словах;
- вставка лишних букв и слогов;
- перестановка букв и слогов;
- слиянием нескольких слов в одно слово;
- разделением одного слова на части.

3. Аграмматизмы на письме.

4. Замена букв по принципу оптического сходства и искаженным их написанием. Неточность в изображении букв может представлена:

- недописыванием или добавлением лишних элементов;
- написанием вместо нужного элемента сходного с ним;
- неправильным расположением элементов букв в пространстве по отношению друг к другу.

Нарушение тех или иных операций процесса письма у детей с умственной отсталостью определяет специфические механизмы дисграфии, структуру и вид этого расстройства. Таким образом, затруднения у таких детей с дисграфией проявляются как на уровне общефункциональных, так и специфических механизмов нарушений чтения и письма. Анализируя

многоуровневый и многооперационный характер процесса письма, а также особенности нарушений этого процесса у детей с умственной отсталостью, страдающими дисграфией, В.П. Глухов пришел к выводу, что механизмы дисграфии могут быть связаны [26]:

— с несформированностью отдельных операций, чаще всего языковых операций процесса письма, с их недостаточной автоматизацией;

— нарушением сукцессивно-симультанной интеграции операций процесса письма;

— с недостаточной сформированностью процесса интеграции различных уровней письменной речевой деятельности (мотивационного, смыслового, языкового, уровня моторной реализации).

У детей с умственной отсталостью, страдающими нарушениями письменной речи, З.А. Кисиева и Л.Р. Пухова отмечают нарушения интериоризации умственных действий, трудности перевода внешнеречевых действий во внутренний план, их автоматизации. Автоматизация действий как предпосылка более быстрого и свернутого выполнения действий у детей данной категории формируется в замедленном темпе. Протекание языковых операций также формируется замедленно, с необходимостью опоры на внешнюю речь и другие анализаторы [45].

С нейропсихологической точки зрения (Ж.М. Глозман, О.Б. Иншакова, Т.А. Фотекова и др.) расстройства письменной речи у детей с умственной отсталостью обусловлены недостаточным развитием некоторых психических функций [23; 39; 94]. Как показывают исследования, проведенные А.Р. Лурия, их развитие зависит от зрелости вторичных и третичных зон коры головного мозга, а именно второго и третьего функционального блока [62].

Из-за недоразвития психических процессов анализа и синтеза поступающей извне информации, слабой дифференцированности и анализа зрительного восприятия, сниженного уровня осмысления на слух и визуально воспринимаемого материала, неумения контролировать восприятие в конкретной ситуации, осложняют процесс формирования навыков и умений

выделения признаков и деталей при написании букв у умственно отсталых школьников.

Следствием вышеперечисленных нарушений может быть смешение редко встречающихся букв или забывание элементов их написания, например, ш и щ, ц и к, ь и ы. Смешение букв, сходных по элементам написания, значительно затрудняет первые этапы обучения письму и нуждается в коррекции.

Наиболее трудно дети с умственной отсталостью усваивают образы начертания различных букв. Сходные элементы начертания букв и их графические элементы представляют собой сложность для запоминания целостного образа буквы.

Одной из причин нарушения восприятия у таких детей является недоразвитие ориентировочной деятельности. В своей статье Т.А. Мазикова пишет, что школьники не научаются целенаправленно и целостно рассматривать тот образ, на который направлен их взор [66]. То же самое обстоит и со слухом: они не могут вслушиваться в полный поток речи говорящего или какие-то другие звуки. Их слуховое и оптическое восприятие крайне фрагментарно. Они не могут выделять различия среди объектов: не видят соотношений между буквами, не понимают различия их фрагментов, не отмечают уникальности их расположения. Графический образ буквы лишен четкости. Помимо недифференцированности образа букв, он в восприятии школьников постоянно изменяется. Направление изменений идет в сторону уподобления и упрощения образа букв. Именно этим в большей степени объясняется смешение графического написания букв по оптическому сходству при их написании. Наиболее часто школьники смешивают те буквы, которые имеют много сходных элементов написания и отличаются друг от друга лишь одним-двумя элементами. Элементы написания букв ниже строки, таких, как у букв щ, ц тоже довольно часто забываются. При написании таких букв, как в, д также возникает много ошибок. Неточное смешанное написание строчных букв переносится на заглавные.

При недостаточной сформированности пространственной ориентировки у умственно отсталых младших школьников часто проявляются ошибки в виде неправильного или зеркального соединения букв, смещения некоторых их элементов.

Несформированность пространственного восприятия затрудняет у 24% школьников усвоение базовых компонентов письма. Наиболее распространенной ошибкой при таком нарушении является сложность в соотнесении буквы с границами и линиями в тетради. Дети не умеют ориентироваться в пространстве листа, смещают буквы вверх или вниз, перемещают схожие их элементы (д-в, п-и, м-ш). Переворачивают буквенные элементы в другую сторону (я, с, б) – зеркальные нарушения.

Детей с умственной отсталостью затрудняет процесс начертания графических элементов букв, им сложно соблюдать правила написания слов в строчку. Пишут практически по диагонали: от левого верхнего края к правому нижнему.

В своей статье Е.Ю. Медведева и Е.А. Ольхина пишут о том, что слабое развитие зрительного анализа и синтеза у детей данной категории объясняет типичность смещения сходных элементов букв. В процессе исследования особенностей письма у детей с умственной отсталостью было выявлено, что замены графически сходных элементов букв являются распространенными ошибками при письме [70].

Исследователи Т.О. Панфилова и С.Н. Каштанова доказывают, что слуховое восприятие умственно отсталых детей имеет такие же признаки, что и зрительное [78]. Недостаточная сформированность слухового анализатора обуславливает трудности в переключении внимания с одного объекта или вида деятельности на другой. Детям сложно запомнить предложение даже из 4-5 слов, а тем более воспроизвести его. Написание текста по памяти под диктовку является почти невозможным. Речь учителя, обращенная к классу, плохо воспринимается, улавливаются лишь отдельные фрагментарные отрывки, не связанные между собой.

Не улавливают предложения со сложной конструкцией. Дети могут заучить правило наизусть, но использовать его при письме для них не представляется возможным. Младшим школьникам с трудом удается определить ударный гласный звук в слове, безударные гласные звуки определяются еще сложнее. Соответственно, подобрать проверочные слова они не могут.

При нарушениях фонематического слуха подбор проверочных слов тоже становится труднодоступным, допускаются ошибки в их подборе. Правильному подбору проверочных слов препятствует скудность словарного запаса и отсутствие «языкового чувства».

Несформированность зрительной памяти, внимания, восприятия замедляют осознанное правильное чтение. Школьники не могут пользоваться учебным материалом: плакатами, образцами, таблицами, не могут вычленить главную мысль из учебника или с доски. Они допускают частые ошибки при списывании несложного текста, а при проверке не могут найти грубые ошибки.

У детей на письме присутствуют аграмматизмы. К такому нарушению приводит неумение пользоваться такими грамматическими связями в предложении, как согласование, подчинение, управление. Трудности в структурировании предложения обоснованы недоразвитием лексикограмматической стороной речи. Словарный запас скудный и неточный. В речи присутствуют слова обиходно-бытовых тем. Низкое качество словарного запаса происходит вследствие неумения образовывать новые слова и правильно изменять уже знакомые.

По мнению Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной, сформированность фонематического слуха важна как при устной, так и при письменной речи [94]. Несформированность этого восприятия у детей с умственной отсталостью затрудняет овладение звукобуквенным и слоговым анализом. На письме дети допускают много различных ошибок: недописывание слов, перестановки

и пропуски букв в слове, добавление лишних букв и слогов в слове, слитное написание, грубое искажение слов, произвольное деление.

Недоразвитие фонематического слуха затрудняет распознавание звуков в родной речи. При написании слов буквы могут смешиваться по артикуляционному, акустическому сходству, по глухости и звонкости. Такое нарушение проявляется в перестановке букв, например книжка – «кникжа», слон – «снол» и тому подобное.

У детей с умственной отсталостью снижено умение соотносить звуки с их графическим изображением, менее развиты звуковой анализ и синтез, поэтому различные искажения слов у них встречаются часто.

Детям с умственной отсталостью сложно различать гласные и части согласных звуков, сохранять порядок и количество звуков в слове при транскрипции. Младшие школьники смешивают и изменяют практически все буквы: одна и та же буква может иметь несколько аналогов (р-л, ф-ш, ц-с и т.д.).

Как отмечает О.Б. Рубанова, у умственно отсталых детей снижена мотивация и ослаблены процессы самоконтроля во время письма. Характерными проявлениями для них являются недостаточная сформированность двигательного и зрительного контроля за собственными движениями. Это приводит к определенным ошибкам на письме: буквы залезают друг на друга, неравномерно разделены между собой, не выдерживается нужная высота и ширина букв, нарушен наклон, расположение букв не соответствует разлиновке тетради, элементы букв расходятся с образцом. Мышцы ведущей руки недостаточно развиты, снижена динамичность. Мелкая моторика находится на крайне низком уровне. В крупной моторике преобладает много несформированных связей. Каллиграфическое, орфографически правильное письмо представляет большие трудности. Особенно это проявляется в списывании доски или при написании диктанта [85].

Эмоциональная нестабильность, нарушения в поведении и деятельности обуславливают сложности при письме. Задания выполняются небрежно, без старания. Расторможенность, импульсивность, а в другом случае инертность и вялость мешают таким детям сосредоточиться на выполнении работы. Тексты, написанные детьми с умственной отсталостью, редко соответствуют примеру, между словами прослеживается неравномерное расстояние, буквы «скачут», выходят за пределы строк.

Такие факторы, как соматическое состояние ребенка, его настроение, погода во многом влияют на качество выполняемой работы. В разные дни одно и то же задание ребенок может выполнять по-разному. Здесь очень важен индивидуальный подход. При плохом самочувствии лучше отложить контрольное задание до следующего дня. К тому же, если у нормотипичных детей схожие, то у детей с интеллектуальной недостаточностью они могут быть разными.

В психолого-педагогических исследованиях А.В. Септарова было выявлено, что при поступлении в первый класс у детей с отклонениями в развитии слабо развиты графомоторные навыки: нарушения мышечного тонуса, недоразвитие тонкой и крупной моторики, осложненные другими нарушениями: гиперкинезы, дискинезии и т. д. [88].

Нарушения тонкой моторики рук у обучающихся младших классов коррекционной школы влекут за собой различные трудности при формировании базовых компонентов письма: неумение совершать необходимые двигательные элементы по заданному алгоритму, то есть неумение связно писать буквы, невыполнение всех этапов алгоритма.

В процессе письма выделяют три составляющих: графический, орфографический и творческий. Дети с умственной отсталостью могут овладеть лишь первым компонентом – графическим. Другие им недоступны. Анализаторные и психические процессы, необходимые для совершения акта написания, у детей с интеллектуальной недостаточностью крайне несовершенны, что обуславливает ряд трудностей в овладении письмом.

Несформированность фонетического анализа затрудняет распознавание фонем в слове и разделение слов на слоговые структуры.

Неточности в произношении препятствуют звуковому анализу и синтезу.

При нарушениях моторной сферы, в частности, неустойчивости кистей рук, слабости мышц, неточности координации движений, проявляются ошибки в пространственной ориентировке на строке, листе, неточности в написании элементов и букв.

Основные ошибки при письме детей с умственной отсталостью:

- длительное запоминание элементов написания буквы;
- неправильное начертание буквы;
- смешение букв;
- зеркальное письмо;
- неправильная ориентировка в строке, на листе;
- трудности в соотнесении звука с его графическим отображением;
- трудности в разделении гласных и согласных звуков;
- смешение схожих по слуху звуков;
- перестановка букв, слогов;
- пропуски букв, слогов;
- неверное соединение букв в словах.

Моторная дисграфия у детей с умственной отсталостью осложнена орфографическими ошибками, т. к. применение речевых правил на практике требует более высокого уровня сформированности языковых обобщений и усвоения их закономерностей.

Исследователь О.С. Шиповалова выяснила, что моторная дисграфия у таких детей характеризуется большим разнообразием орфографических ошибок и сложностью их причин. Дисграфия чаще всего проявляется в смешении различных ее форм и является смешанной [98].

В своих работах М.В. Щербакова пишет, что особенности дисграфии у детей с интеллектуальной недостаточностью обусловлены недоразвитостью

высшей нервной деятельности, нарушениями зрительного, речедвигательного и речеслухового аппаратов, несформированностью познавательной деятельности, языковых обобщений, устной речи, психической деятельности, нарушениями структуры поэтапности письма [101].

Все это накладывает отпечаток на процесс формирования письма и усложняет форму дисграфии.

Ученый А.Р. Лурия рассматривает три функциональных блока коры головного мозга, задействованных в процессе письма [62].

Первый блок – блок регуляции тонуса и бодрствования поддерживает активный тонус коры в процессе письма.

Второй блок обеспечивает прием, переработку и хранение информации и обеспечивает такие функции, как распознавание фонем, дифференциацию лексических единиц, слухоречевую память. Также данный блок отвечает за обработку кинестетической (дифференциация фонем, движение руки во время письма) и зрительной информации (зрительно-моторная координация, понимание зрительных образов букв и слов).

Третий блок – блок программирования отвечает за регуляцию письменной деятельности, а именно обеспечивает планирование, реализацию процесса и контроль, кинетическое программирование движений руки в процессе письма [62].

Несформированность любого компонента из выделенных блоков, выступая изолированно или в сочетании с другими, обуславливает нарушения письменной речи. Различные варианты трудностей письма с позиций нейропсихологии выделяет Т.В. Ахутина. Нарушение деятельности 1-го функционального блока мозга, блока регуляции тонуса и бодрствования, у детей с умственной отсталостью, является причиной снижения тонуса коры головного мозга, приводит к снижению работоспособности и быстрой истощаемости нервных процессов, расстройствам письменной речи. Это проявляется в повышенной утомляемости, колебаниям работоспособности в течение урока, учебного дня, учебной недели [9].

Такой автор, как L.T. Mamatkulova, считает, что дети с нарушением функционирования 2-го функционального блока не сразу включаются в задание, быстро устают и на фоне утомления допускают значительное количество ошибок. Характерно снижение скорости письма, замедленный темп выполнения письменных заданий, долгая автоматизация приобретенных навыков. У некоторых детей наблюдается изменение мышечного тонуса в процессе письма, что приводит к изменению величины букв, нажима, наклона [106].

При нарушении функционирования 3-го функционального блока (лобных отделов коры) у детей с умственной отсталостью наблюдаются нарушения произвольной регуляции действий, при этом наиболее страдают функции планирования и контроля деятельности. Младшие школьники данной категории не всегда правильно ориентируются в задании, долго включаются в учебный процесс, имеют место сложности при переключении с одного задания на другое. Также для детей с умственной отсталостью свойственны трудности удержания произвольного внимания, импульсивность при принятии решений, инертность в процессе учебной деятельности.

В трудах Т.В. Ахутиной описан такой вид нарушений письма как регуляторная дисграфия. Автором подчеркивается, что при этом виде нарушения наблюдается упрощение программы деятельности, характерна патологическая инертность. Свойственны такие ошибки как персеверации букв, слогов, слов, пропуски букв и слогов, антиципация букв, слияние слов. Перечисленные ошибки у детей с умственной отсталостью носят инертный характер [9].

Для школьников с умственной отсталостью свойственно упрощение программы, трудности распределения внимания между техникой письма и соблюдением орфографических правил. Однако при определении характера ошибок не всегда учитывается фактор степени сформированности и автоматизированности языковых процессов, в частности фонематического анализа и синтеза, которые могут страдать не только по причине нарушений

программирования и контроля. Кроме того, как пишет О.В. Елецкая, у детей 7-8 лет латерализация психических функций еще не завершена, что затрудняет определение непосредственной связи конкретных ошибок с деятельностью определенного участка мозга [33].

Таким образом, рассуждая над понятием об общих и специфических механизмах процесса чтения и письма на патогенез нарушения этого процесса, можем также выделить общие и специфические механизмы нарушений письма у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, которые взаимосвязаны друг с другом. Несформированность общефункциональных механизмов (мыслительных операций, памяти, внимания), на наш взгляд, задерживает и искажает функционирование специфических механизмов письменной речи, формирование которых обеспечивается достаточно высоким уровнем развития психических процессов. Развитию графомоторных навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью препятствуют специфические трудности, обусловленные отклонениями в интеллектуальном, психическом и физическом развитии. Медленные процессы чувствительной информации, низкий уровень познавательного процесса, слабость самоконтроля и нарушенные межанализаторные связи затрудняют процесс формирования графических навыков и умений у обучающихся с умственной отсталостью, осложняя его ошибками и неточностями.

1.4. Обзор диагностических и коррекционных методик по письму у обучающихся с легкой умственной отсталостью

Обучающиеся с легкой умственной отсталостью сталкиваются со специфическими трудностями при освоении базовых компонентов письма. По этой причине для них необходимы специализированные диагностические и коррекционные подходы.

Диагностические методики:

1. Определение уровня владения навыками письма: этот тест позволяет выявить, на каком этапе находится ребенок в понимании и владении письмом.
2. Анализ сложности письменных задач: помогает понять, с какими конкретными проблемами сталкивается обучающийся при письме.
3. Тестирование памяти и внимания: у детей с легкой умственной отсталостью часто встречаются проблемы в этих областях, что может влиять на их навыки письма.

Коррекционные методики:

1. Индивидуализированные программы: создание учебных планов, адаптированных под потребности каждого ребенка с учетом его слабостей и сильных сторон.
2. Визуализация: использование диаграмм, рисунков и других наглядных материалов для облегчения процесса понимания.
3. Сенсомоторные упражнения: разработка моторики рук, что является ключевым для формирования базовых компонентов письма.
4. Технологические подходы: применение специализированных программ и приложений, которые помогут детям с легкой умственной отсталостью лучше понимать и практиковать письмо.
5. Работа в малых группах или индивидуальные занятия: предоставление дополнительного времени и внимания каждому обучающемуся.

6. Повторение и систематизация: учитывая особенности памяти у детей с легкой умственной отсталостью, регулярное повторение материала необходимо для укрепления навыков.

Диагностику письма проводят в несколько этапов, начинают с простейших заданий постепенно переходя 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.

Задания первого уровня сложности составлены на основе диагностических заданий, разработанных А.Н. Корневым [51]:

1. Пробу на динамический праксис «Кулак – ребро – ладонь».
2. «Пересчет пальцев».
3. Пробу на пальцевой гнозис и праксис.
4. Пробы Хеда на пространственную организацию движений.

Второй уровень сложности диагностические пробы для определения уровня развития мелкой моторики и координации движений, включающие в себя задания, разработанные Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотековой и позволяющие выявить [8]:

1) умение ребенка ориентироваться в своей работе на образец, умение точно скопировать его; особенности произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсорной координации и тонкой моторики рук («Домик»);

2) уровень развития точности движений, готовность руки к овладению письму, сформированность внимания и контроль над собственными действиями («Дорожки»);

3) уровень развития координации движения руки и глаза («Монометрический тест»);

4) готовность руки к овладению письмом («Рисование простых узоров»);

5) умение строить свою деятельность по словесной инструкции, соразмеряя индивидуальный темп выполнения заданному, и умения самостоятельно продолжать выполнять поставленную задачу («Графический диктант»);

б) умение анализировать образец, устанавливать принципы построения ряда на основе выделения его элементов («Дорисуй»).

Диагностические пробы первой и второй степеней сложности в комплексе позволяют определить сформированность у детей сенсомоторной базы письма.

Результаты пробы на динамический праксис «Кулак – ребро – ладонь», проб на пальцевой гнозис и праксис и Хеда, а также изучение способностей детей к переключению с одного движения на другое в «Пересчете пальцев».

Выполнение проб Хеда. Испытуемому предлагается коснуться левой рукой правого (левого) уха, правой рукой – левого глаза, правой рукой показать левый глаз, левой рукой – правый глаз, дотронуться до носа левой рукой. Тест оценивает владение понятиями «лево-право» и речевую регуляцию двигательных актов.

Следующие виды диагностик для проверки письменных навыков предлагает И.Н. Садовникова [86]:

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, Е, 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 елки 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.

Для изучения особенностей формирования базовых компонентов письма можно проводить исследование по работе Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой [56]. Цель данной диагностической методики: выявление основных ошибок на письме у обучающихся, их классификация, учитывание полученных данных для дальнейшей организации коррекционной работы.

Методика включает задания, позволяющие судить о трудностях формирования базовых компонентов письма и их возможных причинах. Количество предложенных заданий и их последовательность составлены с учетом особенностей работоспособности детей.

Задание 1. Письмо по слуху.

Записать буквы:

а) строчные (в случае забывания обозначить букву точкой): п, и, ш, т, м, з, г, л, д;

б) прописные: Г, З, Д, Р, Н, К, У, Т, П.

Записать слоги (прямые и обратные): ас, мо, ос, лы, ри, ал, ру.

Диктант слов различной структуры: мак, сок, нос, лиса, коса.

Задание 2. Списывание предложения с рукописного текста. *Нам надо было идти домой через лес.*

Задание 3. Списывание слов и предложений с печатного текста.

а) Сосна, книга, город, болото.

б) У Миши жил кот. Звали кота Рыжик.

Диагностика проводилась индивидуально с каждым учеником, что позволило видеть, как ребенок выполняет задание, отмечать возникающие затруднения и т.п.

Базовые компоненты письма предполагают не только количественную, но и качественную оценку, для чего все ошибки классифицируются по типу нарушений. Выделяют следующие типы ошибок [94]:

1. Дисграфические ошибки.

а) Ошибки в звуковом составе слова:

— замены гласных;

— замены согласных;

— пропуски гласных;

— пропуски согласных;

— пропуски слогов и частей слова;

— перестановки, вставки;

— раздельное написание частей слова.

б) Лексико-грамматические ошибки:

— замена слов по звуковому сходству;

— замена слов по семантическому сходству;

— пропуски слов;

— слитное написание слов;

— нарушение согласования;

— нарушение управления;

— неправильное обозначение границ предложения.

в) Графические ошибки:

- замена букв по количеству элементов;
- замена букв по пространственному расположению;
- зеркальное письмо букв.

2. Орфографические ошибки (ошибки на правила правописания в соответствии с программными требованиями того класса, в котором обучается ребенок).

Знание типичных ошибок письма позволит педагогу сделать предположение о возможных причинах их возникновения, что необходимо для грамотного построения дальнейшей коррекционной работы.

Ошибки оцениваются по следующим критериям:

3 балла – нет ошибок; 2 балла – нестабильные ошибки; 1 балл – стабильные ошибки в каждом задании. В итоге определяется средний балл уровня сформированности базовых компонентов письма: 3 балла – высокий уровень (навык формируется без нарушений); 2-3 балла – средний уровень; 1-2 балла – низкий уровень (выраженные нарушения базовых компонентов письма).

Таким образом, диагностические методики для обучающихся с легкой умственной отсталостью по письму можно классифицировать следующим образом:

1. Методика диагностики графо-моторных навыков:

Цель: определение уровня развития моторики руки, необходимой для написания символов.

Принцип: обучающийся выполняет ряд упражнений по рисованию линий, завитков, элементарных графических фигур.

Интерпретация: недостаточное развитие графо-моторных навыков может указывать на проблемы в координации и контроле движений руки при письме.

2. Диагностический диктант:

Цель: оценка уровня владения правилами орфографии и грамматики.

Принцип: обучающемуся предлагается записать короткий текст по диктовке педагога.

Интерпретация: ошибки в диктанте помогут выявить проблемные зоны в знаниях обучающегося и направить коррекционную работу.

3. Тестирование памяти на краткосрочное и долгосрочное запоминание:

Цель: оценить способность обучающегося запоминать и воспроизводить информацию после короткого или долгого времени.

Принцип: предложение обучающемуся заучить короткий текст или список слов и воспроизвести его через определенное время.

Интерпретация: трудности в воспроизведении могут указывать на проблемы с памятью, что в свою очередь может затруднять процесс письма.

4. Методика анализа письменных работ:

Цель: оценка способности обучающегося структурировать текст, следовать логике изложения.

Принцип: анализ письменных работ обучающегося (сочинений, изложений) на предмет наличия в них логической последовательности, связности и полноты изложения.

Интерпретация: на основе анализа можно определить, какие аспекты письменной речи требуют коррекции.

5. Методика определения уровня словарного запаса:

Цель: оценка объема и качества словарного запаса ученика.

Принцип: обучающемуся предлагается назвать как можно больше слов по заданной теме или определить значение предложенных слов.

Интерпретация: ограниченный словарный запас может влиять на качество письменной речи.

Данные методики помогут в диагностике уровня письменной речи и выявлении проблем, с которыми сталкиваются обучающиеся с легкой умственной отсталостью. На основе результатов диагностики можно разработать коррекционную программу для каждого конкретного ученика.

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

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 [57].

Направление деятельности по совершенствованию устной речи, становлении, речемыслительной деятельности и развитию психологических предпосылок к учебной деятельности посвящены труды А.В. Ястребовой [104].

Автор предлагает осуществлять одновременную коррекционную работу над всеми составляющими речевой системы, а именно, звуковой, лексикограмматической и выделяет следующие этапы-направления [104]:

1. 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.

2. 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.

3. 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.

Из проведенного анализа диагностических и коррекционных методик становится ясно, что для формирования базовых компонентов письма у обучающихся младших классов необходима систематическая и последовательная работа со специалистами в области логопедии. Такая работа поможет улучшить механизм письма данной группы обучающихся. Кроме того, раннее выявление проблем и комплексная логопедическая работа позволят своевременно внести необходимые коррективы и обеспечить дальнейшую успешную учебную деятельность.

Выводы по I главе

1. Графомоторный навык является сложным процессом, который впоследствии становится автоматизированным. Это способ различения и перекодировки звуков в соответствующие им графические знаки (буквы), написание их на бумаге и осознание получаемых из них слов. Для младшего школьника формирование данного навыка – сложный, многоуровневый двигательный процесс. Ряд многочисленных упражнений и их систематическая отработка приводят к закреплению и автоматизации навыка.

2. Формирование базовых компонентов письма у детей с умственной отсталостью осложняется рядом интеллектуальных, психических и физических отклонений.

3. Слабый уровень развития тонкой и крупной моторики затрудняет написание связных букв по определенному алгоритму. Медленные процессы чувствительной информации, низкий уровень познавательного процесса, слабость самоконтроля и нарушенные межанализаторные связи приводят к осложнению контроля за собственной графикой, например, неправильное начертание буквы, зеркальное письмо, неправильная ориентировка в строке, на листе, перестановка и пропуски букв, слогов, неверное соединение букв в словах.

4. Анализ авторских диагностических и коррекционных методик показал, что важна систематическая и последовательная коррекционно-логопедическая работа по формированию базовых компонентов письма у обучающихся младших классов, что позволит совершенствовать механизм письма данной группы обучающихся. При это ранняя диагностическая и комплексная логопедическая работа позволит своевременно внести соответствующие коррективы с целью дальнейшей успешной учебной деятельности.

Глава II. Изучение особенностей сформированности базовых компонентов письма младших школьников с легкой умственной отсталостью

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Исследование особенностей сформированности базовых компонентов письма младших школьников с легкой умственной отсталостью проводилось на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы г. Канска во 2-ом классе. Участие в исследовании принимали 12 обучающихся с легкой умственной отсталостью.

Цель исследования – изучить уровень сформированности базовых компонентов письма у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью.

Задачи исследования:

- изучение особенностей формирования базовых компонентов письма у детей с легкой умственной отсталостью;
- изучение специфики уроков письма в системе работы по обучению грамоте умственно отсталых второклассников;
- подбор методов и приемов диагностики сформированности базовых компонентов письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью;
- анализ методик и приемов коррекционной работы по устранению нарушений письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Методы, использованные для решения поставленных задач:

- беседа с классным руководителем;
- сбор информации об обучающихся: характеристик, анамнестических данных;
- диагностика сформированности базовых компонентов письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью;
- упражнения, направленные на коррекцию моторной дисграфии у детей с легкой умственной отсталостью.

К исследованию были привлечены 12 детей младшего школьного возраста, обучающихся по 2 варианту АООП для обучающихся с умственной отсталостью, из них 10 мальчиков и 2 девочки. Заключение логопеда: акустическая дисграфия, связанная с неразличением (или недостаточным различением) некоторых акустически близких звуков на слух. Все дети посещают занятия учителя-логопеда в логопункте, занятия проходят в малых группах.

Процедура обследования выглядела следующим образом. Вначале происходило знакомство с ребенком, предварительная беседа с целью наладить контакт и создать мотивацию к работе. Обследование каждого младшего школьника проводилось индивидуально, с учетом его индивидуальных особенностей, в классном помещении школы, в привычной для детей обстановке и было организовано в первой четверти, в разные дни, утренние часы, при обязательном соблюдении постоянства внешних условий эксперимента. Это дало основание утверждать, что результаты исследования были достаточно точными, т.к. была исключена вероятность неожиданных отвлекающих факторов.

Результаты младших школьников по каждому заданию заносились в протоколы исследования констатирующего этапа, которые впоследствии и подвергались качественной и количественной обработке и интерпретации.

Теоретический анализ диагностических методик для выявления нарушений письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью показал, что на сегодняшний день в теории и практике наблюдается множество подходов к изучению состояния устной и письменной речи младших школьников и значительное количество авторских диагностических методик, направленных на выявление особенностей языковых компонентов у детей данной категории. В настоящее время достаточно широко используются различные варианты экспресс-диагностики, которые позволяют не только выявить отклонения в речевом развитии, но и проследить динамику развития

компонентов как устной, так и базовых компонентов письма школьников в различные периоды обучения.

Наше исследование проводилось с использованием традиционных приемов логопедического обследования и методических рекомендаций по обработке и интерпретации результатов диагностики, предложенных Р.И. Лалаевой, И.В. Прищеповой, И.Н. Садовниковой, Т.А. Фотековой [56; 83; 86; 94]. Процедура проведения методик и система их оценки стандартизированы, что позволяет наглядно представить картину речевого дефекта и определить нарушения звукопроизношения, фонематического восприятия и состояния письма.

Методика констатирующего этапа исследования состояла из трех блоков заданий:

- 1) исследование звукопроизношения;
- 2) исследование фонематического восприятия;
- 3) исследование состояния письма.

Для исследования звукопроизношения были использованы пробы на обследование произношения звуков, входящие в методику Т.А. Фотековой, для проведения которых не требуется большого количества наглядных средств [94].

Исследование фонематического восприятия осуществлялось с использованием заданий методики Р.И. Лалаевой, в основе которой заложен психо-лингвистический подход к обследованию детей младшего школьного возраста [56]. Речевым материалом выступали картинки на слова-квазиомонимы.

Для выявления нарушений механизма письма была использована методика И.Н. Садовниковой, которая представлена разными вариантами заданий для каждого класса [86]. Нами были выбраны следующие наиболее подходящие задания для работы с младшими школьниками с легкой умственной отсталостью:

- 1) списывание с печатного текста,

- 2) списывание с рукописного текста,
- 3) диктант слов различной структуры.

При анализе данных использована балльная система оценок (от 0 до 3 баллов) по всем трем блокам заданий.

Методика выявления нарушений механизма письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью состоит из трех серий заданий, каждая из которых содержит в себе несколько заданий.

I. Исследование звукопроизношения.

Цель: оценить правильность произношения пяти групп звуков.

Материал: предметные картинки.

Речевой материал: собака, замок, цапля, овца, зима, палец, кошка, жук, ножи, шуба, ножи, кошка, камыш, чайка, щука, очки, ночь, корова, река, варенье, лампа, молоко, лето, гусь, бумага, йод, майка.

Ход работы. Ребенку дается предметная картинка, экспериментатор, указывая на картинку, задает вопросы. Инструкция: «Что изображено на картинке? Ребенок перечисляет. «А теперь повторяй за мной слова!».

Оценка результатов: оценивается правильность произношения пяти групп звуков, при этом первые четыре группы – согласные звуки позднего онтогенеза, которые оказываются нарушенными наиболее часто:

1 группа – свистящие [с], [с'], [з], [з'], [ц];

2 группа – шипящие [ш], [ж], [ч], [щ];

3 группа – [л], [л'];

4 группа – [р], [р'];

5 группа – остальные звуки, дефекты которых встречаются значительно реже (задненебные звуки [г], [к], [х] и их мягкие варианты, сонорный звук [й], случаи дефектов озвончения, смягчения и крайне редкие нарушения произношения гласных звуков).

Произношение звуков каждой группы оценивается в отдельности по следующим параметрам:

3 балла – высокий уровень – безукоризненное произношение всех звуков группы в любых речевых ситуациях;

2 балла – уровень выше среднего – один или несколько звуков группы изолированно и отраженно правильно произносятся, но иногда подвергаются заменам или искажениям в самостоятельной речи, однако самостоятельно замечаются и исправляются;

1,5 балла – средний уровень – несколько звуков группы изолированно и отраженно правильно произносятся, но иногда подвергаются заменам или искажениям в самостоятельной речи, т.е. недостаточно автоматизированы;

1 балл – уровень ниже среднего – в любой позиции искажается или заменяется только один звук группы, например, как это часто бывает, страдает только твердый звук [р], в то время как мягкий вариант произносится правильно;

0 баллов – низкий уровень – искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергаются все или несколько звуков группы (например, дефектно произносятся все свистящие звуки, либо страдают звуки [с], [з], [ц], а [с'] и [з'] сохранены).

Баллы, начисленные на каждую из пяти групп, суммируются. Максимальное число баллов за все задания данного блока – 15.

II. Исследование фонематического восприятия.

Цель: оценить фонематическое восприятие.

Материал: предметные картинки.

Речевой материал – картинки на слова-квазиомонимы: заяка, лиса, тачка, лужа, плющ, чайка, лоск, галька, Марина, свет, сук, лес, плач, сайка, почка, кора, сова, рожки, малина, гайка.

Ход работы. Ребенку показывается ряд картинок, экспериментатор называет слова, ребенок показывает нужную картинку. В случае затруднения экспериментатор предлагает помощь. Инструкция: «Я буду называть слова, а ты постарайся правильно показать картинку».

Оценка результатов:

3 балла – высокий уровень – правильное, быстрое выполнение задания;

2 балла – уровень выше среднего – показ картинок сопровождается несистематическими ошибками, указания экспериментатора приводят к исправлению выбора изображений;

1,5 балла – средний уровень – выраженные трудности в дифференциации определенной группы звуков, задание выполняется самостоятельно;

1 балл – уровень ниже среднего – стойкие ошибки в дифференциации нескольких групп звуков, неаргументированный отбор картинок;

0 баллов – низкий уровень – неправильное выполнение задания, отказ от его выполнения.

III. Исследование состояния письма.

Цель – исследовать состояние письма.

Речевой материал: листы с напечатанными словами.

Ход работы.

Задание 1.

Инструкция: ребенку предлагается списать слова, написанные рукописным шрифтом: лещ, жук, снег, бант, мышка, песок, коньки, зебра, дятел, муха, вагон, майка, осень, вечер, желудь, вагон, индюк, бабочка.

Задание 2.

Инструкция: ребенку предлагается списать слова, написанные печатным шрифтом: плащ, крот, аист, флажок, насекомое, березка, лесенка, ученик, трещина, веселье.

Задание 3.

Инструкция: ребенку предлагается написать под диктовку слова различной структуры: лыжи, куст, снег, ключ, щука, грач, круги, улица, утки, жили, бант, чищу, старушка, аист, шарф.

Оценка результатов: выполнение каждого задания оценивается в отдельности по следующему принципу:

3 балла – высокий уровень – безошибочное написание;

2 балла – уровень выше среднего – допускаются 2-3 орфографические ошибки, которые самостоятельно замечаются и исправляются;

1,5 балла – средний уровень – допускается 2-3 ошибки правописания, отдельные помарки и исправления;

1 балл – уровень ниже среднего – допускаются 4-6 орфографических ошибок, значительное количество помарок и исправлений;

0 баллов – низкий уровень – работа содержит более 6 орфографических ошибок, многочисленные помарки и исправления.

Баллы, начисленные по каждому заданию, суммируются. Максимальное число баллов за все задания данного блока – 9.

Обработка результатов методики

Баллы по всем заданиям суммируются. Максимальная оценка по всей методике – 27 баллов. Состояние механизма письма вычисляется по формуле:

Количество баллов

Уровень = $\text{Количество баллов} / 27 * 100\%$

Выводы о состоянии механизма письма:

- 1) низкий уровень – 0-70%;
- 2) средний уровень – 71-90%;
- 3) высокий уровень – 91-100%.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Констатирующий этап исследования проводился в 2022-2023 учебном году на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы г. Канска.

В исследовании принимали участие 12 обучающихся 2-го класса, средний возраст которых составил 8-9 лет.

Констатирующее исследование включало в себя три серии заданий, с помощью которых было исследовано состояние звукопроизношения,

фонематического восприятия, особенностей письма. Результаты констатирующего этапа исследования представлены в Приложении А.

Анализ показателей уровня сформированности звукопроизношения, фонематического восприятия и механизма письма показал общую закономерность: уровень сформированности базовых компонентов письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью ниже возрастной нормы. Результаты проведенного исследования представлены ниже.

Первая серия заданий состояла из пяти заданий, была направлена на исследование состояния звукопроизношения, и позволила выявить особенности произношения свистящих, шипящих, сонорных звуков [p], [p'], [л], [л'] и других звуков (задненебные, звук [j], парные согласные).

Исследование произношения свистящих звуков показало, что их правильное произношение наблюдается у 8 детей. У 3 детей зафиксировано правильное изолированное произношение свистящих звуков и недостаточная их автоматизация в самостоятельной речи (собака – шабака, замок – жамок, цапля – сапля, овца – овса). У 1 ребенка имелось неправильное произношение звуков [з], [з'], [ц], они заменялись на звук [с] (замок – самок, зима – сима, палец – палес). По типу нарушения данные ошибки можно охарактеризовать как замена звуков.

Исследование произношения шипящих звуков показало, что правильно воспроизвести слова со всеми шипящими звуками смогли 7 детей. У 5 детей наблюдалась недостаточная автоматизация шипящих звуков, что проявлялось в заменах звуков более простыми по артикуляции. Обучающиеся заменяли звуки [ш], [ж] звуками [с], [з] (кошка – коска, жук – зук, ножи – нозы), звуками [с'], [з'] (шуба – сюба, ножи – нози, кошка – коська, камыш – камысь). При воспроизведении слов со звуками [ч], [щ] наблюдались замены на звуки [т'], [с'], [с], [ш] (чайка – тьяка, сьяка, щука – сюка, шука, очки – отьки, оськи, ночь – ноть, нось). По типу нарушения данные ошибки можно охарактеризовать как замена звуков.

Исследование произношение звуков [p], [p'] показало, что у 11 детей данные звуки поставлены и произносятся правильно. Один ребенок при самостоятельном воспроизведении слов опускал звуки (корова – коова, топор – топо, река – ека, варенье – ваенье), но смог правильно воспроизвести все слова отраженно вслед за логопедом, что говорит о недостаточной автоматизации [p], [p']. По типу нарушения данные ошибки можно охарактеризовать как отсутствие звука.

Исследование произношения звуков [л], [л'] показало, что у 11 детей наблюдается их правильное произношение. У 1 ребенка наблюдалась замена звука [л] на звук [в] (лампа – вампа, молоко – мовоко), опускание звука [л'] (лето – ето) при самостоятельном воспроизведении. При отраженном повторении слов ребенка правильно воспроизвел все слова.

Исследование произношения остальных групп звуков показало, что высокий результат зафиксирован у 10 детей – обучающиеся правильно воспроизвели все предложенные слова. У 2 детей зафиксированы отдельные ошибки при самостоятельном воспроизведении некоторых слов: оглушение звука [г] (гусь – кусь, бумага – бумака) – у обоих детей, замена звука [j] звуком [л'] (йод – лед, майка – малька) – у 1 ребенка. При этом стоит отметить, что при отраженном воспроизведении школьники смогли произнести все слова без ошибок.

На основании протоколов обследования можно выделить следующие группы ошибок у испытуемых, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Характеристика нарушений звукопроизношения у детей исследуемой группы на этапе констатирующего этапа исследования

№	Группы звуков	Количество детей, допустивших ошибки		
		Искажение	Замена	Отсутствие
1	Свистящие звуки	0	4	0
2	Шипящие звуки	0	5	0
3	Звуки [p]-[p']	0	0	1
4	Звуки [л]-[л']	0	1	1
5	Заднеязычные звуки	0	2	0

Количественный анализ результатов по всем исследуемым группам звуков представлен на рисунке 1.

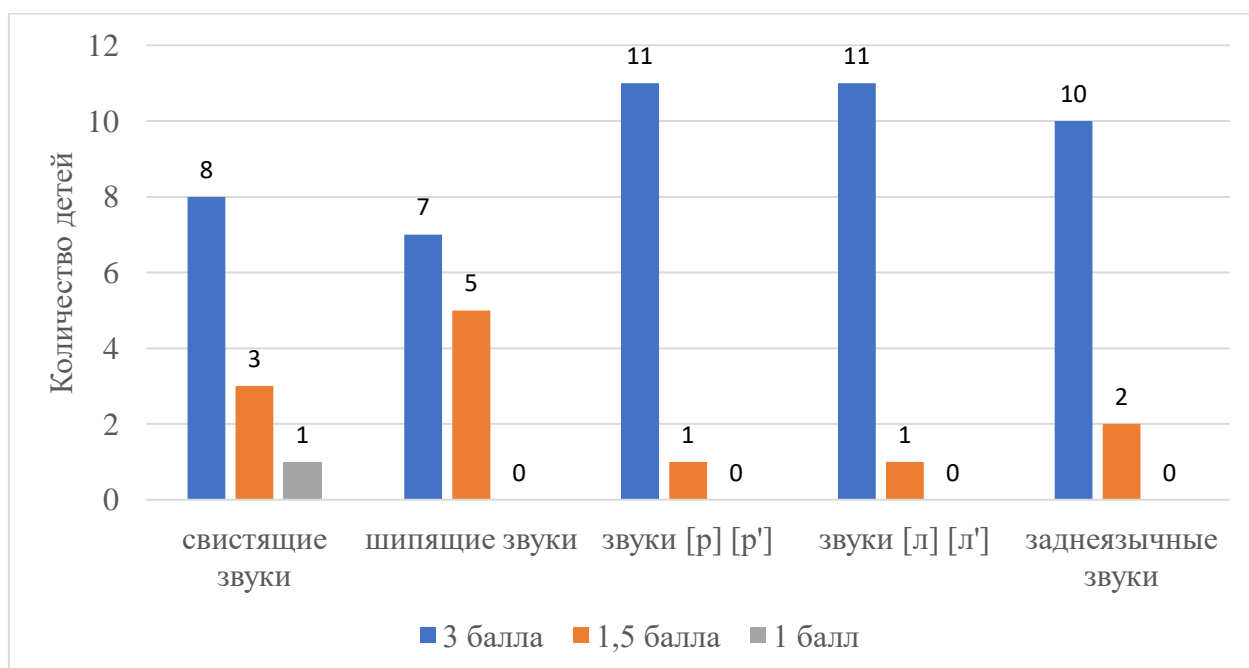


Рисунок 1 – Результаты исследования состояния звукопроизношения у детей на этапе констатирующего исследования

Вторая серия заданий состояла из одного задания, была направлена на исследование состояния фонематического восприятия, и позволила выявить состояние слуховой дифференциации звуков речи.

Исследование показало, что правильно показать все картинки со словами-квазиомонимами смогли лишь 2 ребенка экспериментальной группы. У 4 детей наблюдались единичные ошибки, которые были исправлены после повторного прослушивания слов и стимулирующей помощи. Трудности наблюдались при дифференциации слов со свистящими и шипящими звуками (сайка – заяка, лиса – лица, тачка – Дачка, Луша – лужа, плюс – плющ, чайка – майка), со звуками [л] – [в], [л'] – [j], [р] – [л], [р] – [л'] (лоск – воск, галька – гайка, Марина – малина). Данные ошибки можно объяснить не только недостаточным уровнем развития фонематического восприятия, но и ограниченным лексическим запасом, незнанием некоторых слов.

У 2 детей зафиксированы выраженные трудности при дифференциации шипящих звуков [ш] – [ж], свистящих и шипящих звуков [с] – [ш], [с] – [ж], [з] – [ж], аффрикат и их составляющих [ч] – [щ], [ч] – [ш], [ч] – [т'], [с] – [щ]. Стимулирующая помощь была неэффективной.

У 4 детей зафиксированы стойкие повторяющиеся ошибки при дифференциации слов со свистящими и шипящими звуками (сайка – заяка, свет – цвет, сук – жук, лес – лещ, плач – плащ, сайка – чайка), глухими и звонкими согласными (почка – бочка, кора – гора, сова – софа), сонорными звуками (рожки – ложки, Марина – малина, галька – гайка). Стимулирующая помощь в виде наводящих вопросов, образца выполнения задания в большинстве случаев была неэффективной.

Качественный анализ допущенных детьми ошибок представлен в таблице 2 и на рисунке 2.

Таблица 2 – Характеристика нарушений при исследовании фонематического восприятия у испытуемых на этапе констатирующего исследования

№	Группы звуков	Количество детей, допустивших ошибки
1	[п]-[б], [п']-[б']	1
2	[т]-[д], [т']-[д']	3
3	[к]-[г], [к']-[г']	2
4	[ф]-[в]	2
5	[л]-[в], [л']-[в']	1
6	[л]-[й], [л']-[й']	1
7	[р]-[л]	3
8	[р']-[л']	3
9	[с]-[з]	6
10	[с]-[щ]	4
11	[ш]-[ж]	5
12	[ч]-[щ]	3
13	[ч]-[ш]	3
14	[ч]-[т']	2
15	[с]-[ш]	5
16	[с]-[ж]	6
17	[с]-[щ]	8
18	[с]-[ч]	0
19	[з]-[ж]	2
20	[м]-[м']	0
21	[л]-[л']	0

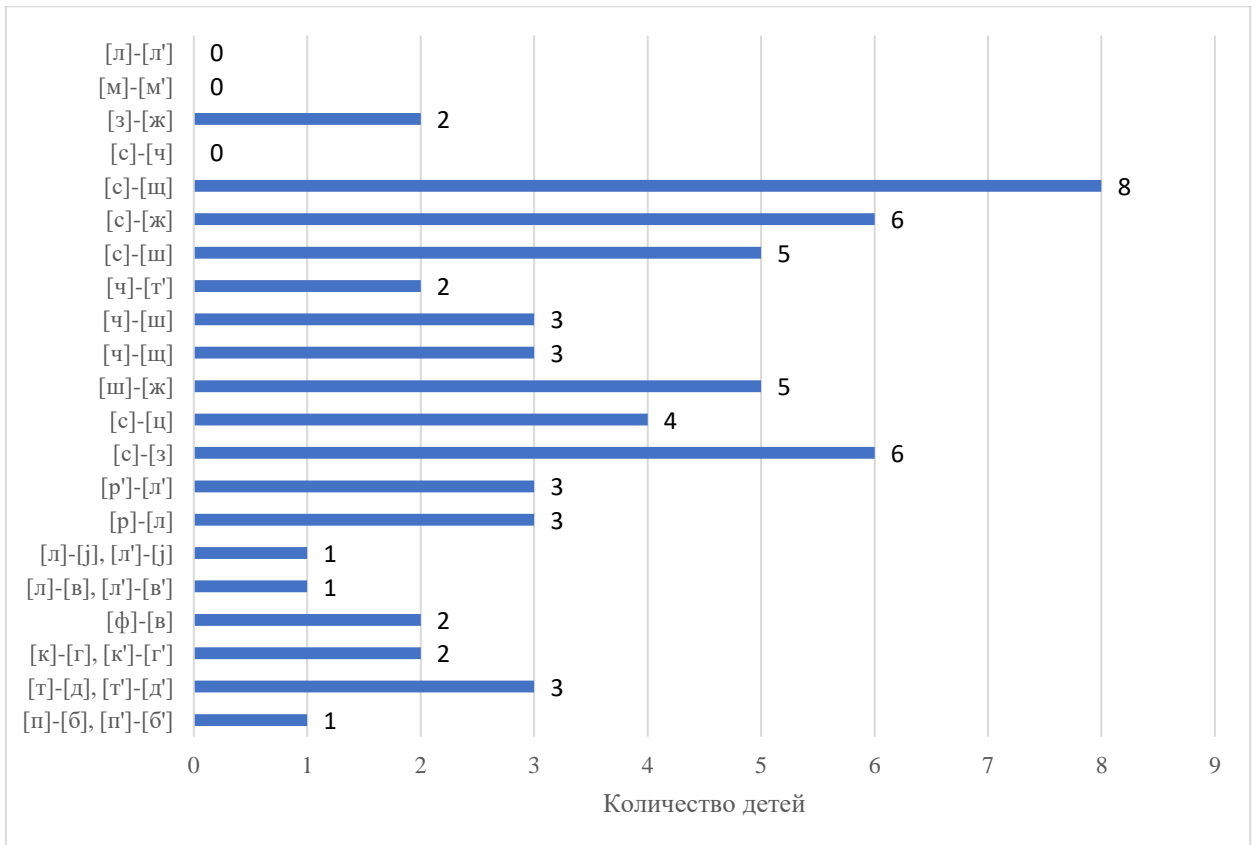


Рисунок 2 – Распределение ошибок у обучающихся при исследовании состояния фонематического восприятия

Из рисунка 2 видно, что наибольшие трудности у младших школьников наблюдаются при дифференциации звуков [с] - [ш] – у 8 человек; [с] – [ш], [с] – [з] – у 6 детей; [с] – [ш], [ш] – [ж] – у 5 обучающихся.

Трудности различения звуков [с] – [ц] наблюдались у 4 детей. При различении звуков [ч] – [ш], [ч] – [щ], [р] – [л], [р'] – [л'], [т] – [д] ошибки допустили по 3 ребенка. Отсутствие трудностей при слуховой дифференциации звуков у всех детей экспериментальной группы наблюдалось при показе картинок со звуками [с] – [ч], [м] – [м'], [л] – [л'].

Количественный анализ результатов показал, что высокий уровень развития фонематического восприятия наблюдается у 2 детей, средний уровень – у 4 детей, уровень ниже среднего – у 2 детей, низкий уровень – у 4 детей. Результаты исследования состояния звукопроизношения представлены на рисунке 3.

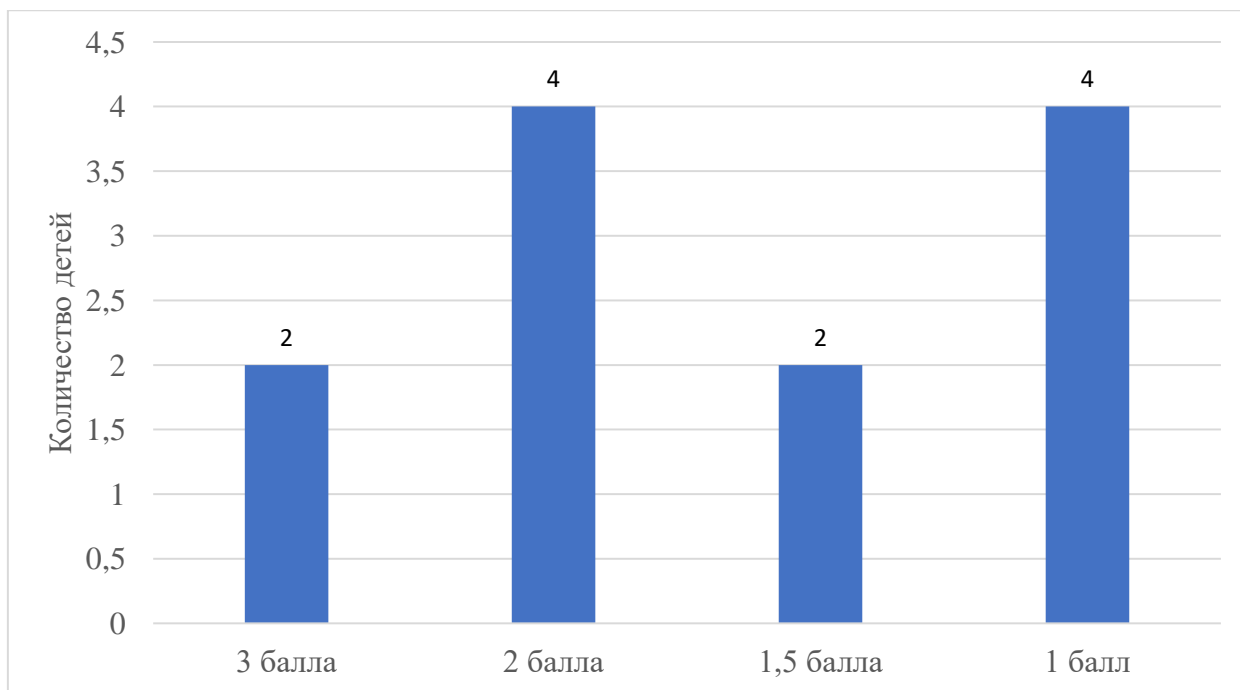


Рисунок 3 – Результаты исследования состояния фонематического восприятия у детей экспериментальной группы на этапе констатирующего исследования

Третья серия состояла из трех заданий, была направлена на исследование состояния письма, и позволила выявить особенности списывания слов и написания слов под диктовку.

При списывании слов, написанных рукописным шрифтом, высокий результат наблюдался у 6 детей, которые справились с заданием без ошибок. Результат выше среднего показал 1 ребенок, допустив 1 ошибку в виде пропуска мягкого знака (желудь – желуд), ошибка была исправлена самостоятельно при самопроверке. У 5 детей отмечались по 2-3 ошибки, которые выражались в замене шипящих звуков свистящими (лещ – лес, жук – зук, мышка – мыска, желудь – зелудь), замене звонких согласных глухими (желудь – желуть), добавлении букв (лещ – лещь), замене о-а, ю-у (вагон – вогон, муха – мухо, индюк – индук), недописывании элементов букв (осень – осеь).

Характеристика допущенных детьми ошибок при списывании рукописного текста представлена в таблице 3.

Таблица 3 – Характеристика нарушений письма при исследовании процесса списывания рукописного текста у испытуемых на этапе констатирующего исследования

№	Характер нарушения	Количество детей, допустивших ошибки
1	Пропуск мягкого знака	1
2	Замена шипящих звуков свистящими	1
3	Замена согласных	1
4	Недописывание элементов букв	2
5	Добавление букв	1
6	Замена гласных букв	2

Распределение ошибок у обучающихся при списывании рукописного текста наглядно представлено на рисунке 4.

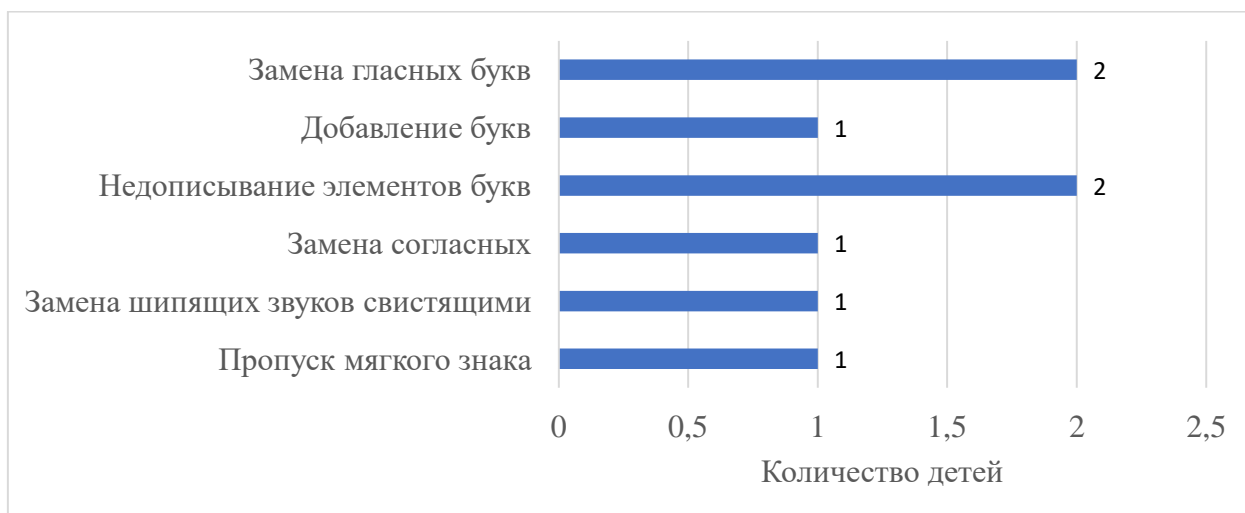


Рисунок 4 – Распределение ошибок у обучающихся при исследовании навыков списывания рукописного текста

При списывании слов, написанных печатным шрифтом, высокий результат показали 3 ребенка, правильно списав все слова. У 4 детей имелись единичные ошибки, исправленные после самопроверки, которые выражались в недописывании букв (насекомое – насекомо, березка – березк), пропуске мягкого знака (веселье – веселе), ошибках графического изображения буквы (лесенка – иесенка, трещина – трешина – лишний элемент при написании буквы и). У 4 детей зафиксировано по 2-3 ошибки, которые выражались в замене букв с – щ (плащ – плас, трещина – тресина), пропуске гласных букв

(веселье – веслье, веселе, насекомое – насекомо), замене прописных букв заглавными. 1 ребенок допустил более 3 ошибок, показав результат ниже среднего. Наблюдались такие ошибки, как недописывание элементов букв (флажок – флажок), замена гласных букв (насекомое – несекое, обучающийся – учиник, трещина – трещана), добавление гласных букв (березка – березока).

Характеристика допущенных детьми ошибок при списывании печатного текста представлена в таблице 4.

Таблица 4 – Характеристика нарушений письма при исследовании процесса списывания печатного текста у испытуемых на этапе констатирующего исследования

№	Характер нарушения	Количество детей, допустивших ошибки
1	Пропуск гласных букв	5
2	Замена гласных букв	1
3	Недописывание элементов букв	3
4	Замена букв по акустико-артикуляционному сходству	1
5	Добавление букв	1
6	Замена прописных букв заглавными	1

Распределение ошибок у обучающихся при списывании печатного текста наглядно представлено на рисунке 5.



Рисунок 5 – Распределение ошибок у обучающихся при исследовании навыков списывания печатного текста

При написании слов под диктовку высокий результат был зафиксирован лишь у 1 ребенка. У 3 детей наблюдались по 2-3 ошибки, которые выражались в изменении слоговой структуры слова (старушка – старша), замене букв (лыжи – выжи), пропуске букв на письме (ключ – кюч, улица – уица, жили – жии), незнании орфографических правил (лыжи – лыжы, щука – щюка, чищу – чищю).

У 6 детей зафиксировано по 4-5 ошибок, которые выражались в незнании орфограмм (лыжи – лыжы, щука – щюка, жили – жыли, чищу – чищю), замене букв ж – ш (лыжи – лыши, жили – шили,) ч – т (ключ – клють), с – ш (шарф – сарф, куст – кушт, аист – аишт), л – р (старушка – сталушка), ч – ц (чищу – цищю, улица – улича), ч – ш (чищу – шищи). Также у этих обучающихся отмечался пропуск гласных букв (шарф – шрф, старушка – струшка) согласных букв (грач – гач, круги – куги, старушка – тарушка), замене гласных букв (круги – кругу).

У 2 детей экспериментальной группы выявлены многочисленные ошибки и трудности при написании слов под диктовку. Наблюдалось оглушение согласных (лыжи – лыши, жили – шыли, грач – крач, круги – круки), озвончение согласных (шарф – шарва), замена букв ч – ц (ключ – клюц, улица – улича,), щ – с (щука – сюка,) ч – щ (чищу – щищи,) ш – с (старушка – старуска, шарф – сарф), ш – щ (шарф – шарва). Также школьники заменяли гласные буквы (чищу – щищи, чище, снег – сник, ключ – кличи, щука – щика), недописывали буквы (лыжи – лыш).

Характеристика допущенных детьми ошибок при написании слов под диктовку представлена в таблице 5.

Таблица 5 – Характеристика нарушений письма при исследовании процесса письма под диктовку у испытуемых на этапе констатирующего исследования

№	Характер нарушения	Количество детей, допустивших ошибки
1	2	3
1	Искажение слоговой структуры слов	1
2	Замена букв по акустико-артикуляционному сходству	8

Окончание таблицы 5

1	2	3
3	Пропуск гласных букв	2
4	Пропуск согласных букв	2
5	Замена гласных букв	1
6	Орфографические ошибки	6

Распределение ошибок у обучающихся при написании слов под диктовку наглядно представлено на рисунке 6.

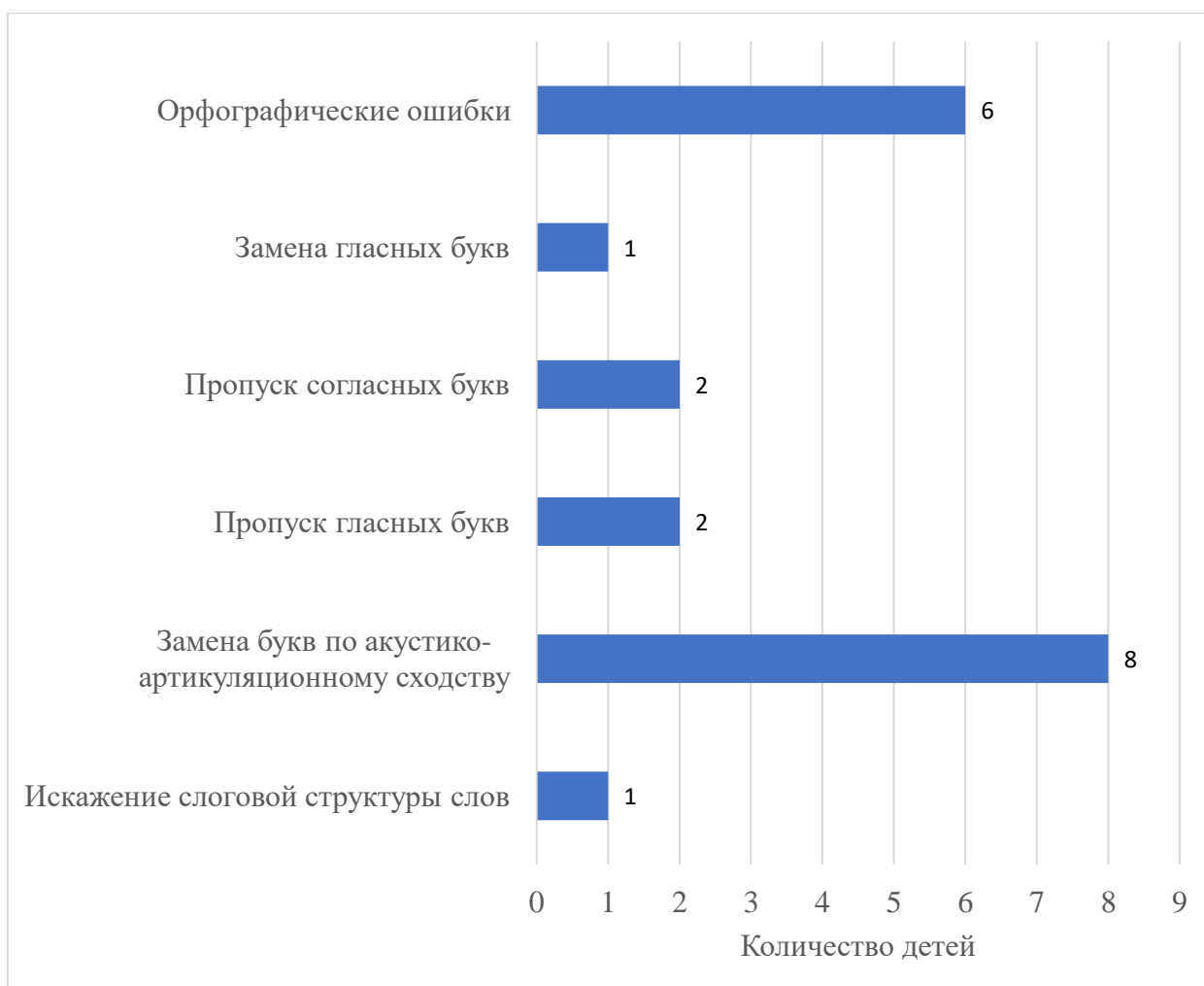


Рисунок 6 – Распределение ошибок у обучающихся при написании слов под диктовку

Количественный анализ результатов исследования процесса письма представлен на рисунке 7.

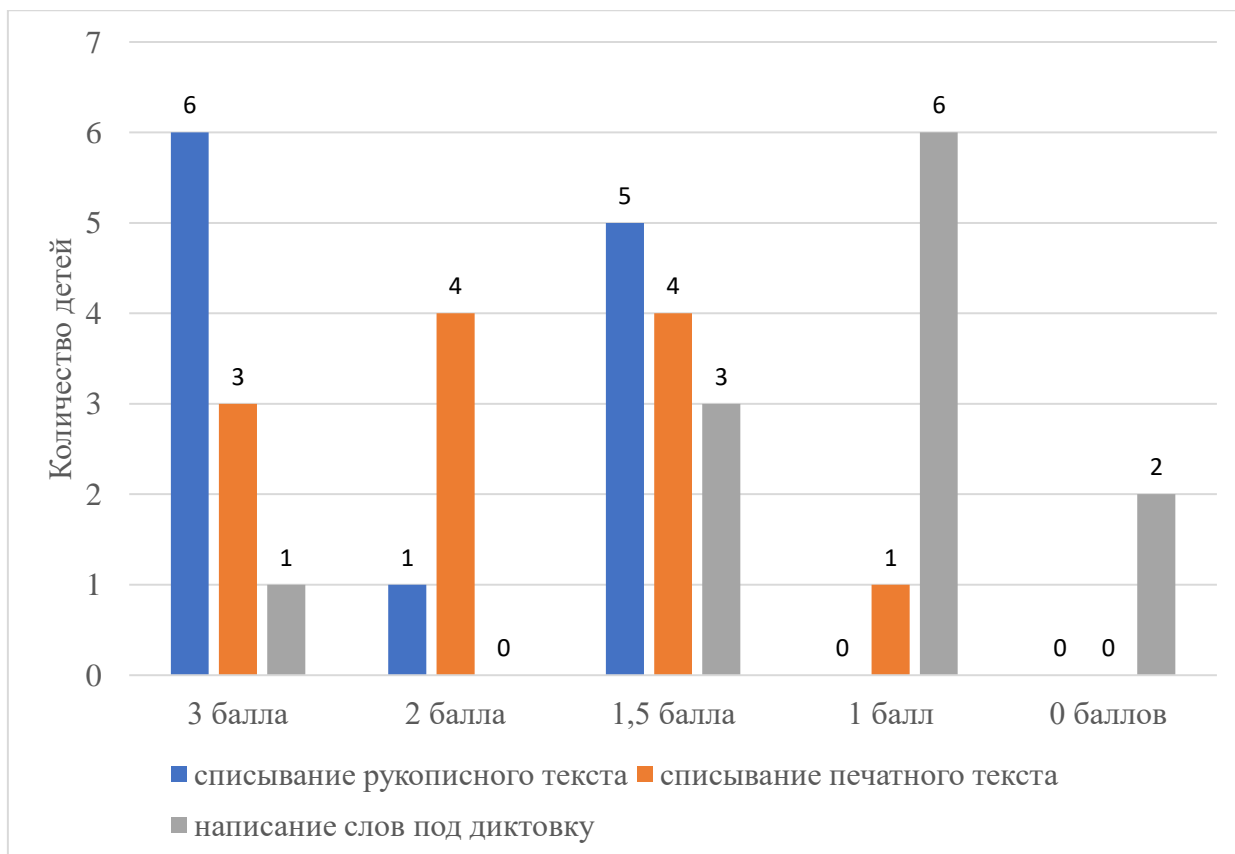


Рисунок 7 – Результаты исследования процесса письма у испытуемых на этапе констатирующего исследования

Обобщение результатов исследования состояния механизма письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью позволило выявить следующие качественные особенности процесса письма:

— недоразвитие звукопроизносительной стороны речи, что проявляется в отсутствии звуков, замене звуков по акустико-артикуляционному сходству, недостаточной автоматизации звуков в самостоятельной речи;

— недоразвитие фонематического восприятия, что проявляется в недостаточной слуховой и произносительной дифференциации звуков, близких по артикуляционным и акустическим характеристикам;

— недостаточная сформированность процесса письма, что проявляется в замене букв по акустико-артикуляторному сходству, в ошибках звукобуквенного анализа, орфографических ошибках.

Количественный анализ полученных данных показал, что:

- высокий уровень развития механизма письма среди испытуемых не зафиксирован;
- средний уровень выявлен у 9 детей (75%);
- низкий уровень развития механизма письма отмечен у 3 детей (25%).

Следовательно, развитие механизма письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью значительно отстает от возрастной нормы. Характерными являются нарушения звукопроизношения, фонематического восприятия, процесса письма. Таким образом, обучающимся экспериментальной группы необходима комплексная целенаправленная логопедическая помощь по преодолению нарушений базовых компонентов письма. Логопедическая работа с детьми данной категории должна быть направлена на закрепление навыков правильного произношения, автоматизацию и дифференциацию звуков, развитие фонематического восприятия, формирование базовых компонентов письма.

Выводы по II главе

Констатирующий этап исследования проводился в 2022-2023 учебном году на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы г. Канска.

В исследовании принимали участие 12 обучающихся 2-го класса, средний возраст которых составил 8-9 лет. Констатирующее исследование включало в себя три серии заданий, направленных на исследование состояния звукопроизношения, фонематического восприятия, процесса письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

При составлении методики констатирующего этапа исследования использовались диагностические задания, представленные в работах Т.А. Фотековой, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой [94; 56; 86].

Качественный анализ полученных данных позволил выделить такие особенности речевого развития младших школьников, как недостаточная

сформированность звукопроизношения, фонематических процессов, базовых компонентов письма.

Количественный анализ показал, что высокий уровень развития механизмов письма у испытуемых не выявлен, средний уровень отмечен у 9 детей, низкий уровень – у 3 детей.

Полученные данные говорят о необходимости проведения коррекционно-развивающего обучения с младшими школьниками. На основе полученных данных нами были определены основные направления логопедической работы с испытуемыми:

- коррекций звукопроизношения;
- развитие фонематического восприятия, фонематических процессов;
- коррекция механизма письма.

Глава III. Формирование базовых компонентов письма у обучающихся 2 классов с легкой умственной отсталостью в процессе логопедической работы

3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента

В результате проведенного констатирующего исследования, было выявлено, что младшим школьникам необходима целенаправленная логопедическая помощь по формированию базовых компонентов письма за счет преодоления дисграфии.

Методики по преодолению дисграфии рассматриваются в работах Р.И. Лалаевой, Е.В. Мазановой, И.Н. Садовниковой, А.В. Ястребовой, Т.П. Бессоновой и многих других [57; 65; 87; 104]. Рассмотрим их подробнее.

Методика преодоления нарушений письма, основанная на учете механизма нарушения, предложена Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой [56]. Авторами выделены такие направления логопедической работы, как развития языкового анализа и синтеза, фонематических процессов, развитие обобщенных представлений о морфологической структуре слова и синтаксическое структуре предложения.

Методика коррекционной работы, представленная в работах Р.Е. Левиной, основана на дифференцированном подходе, при этом учитывается неоднородность структуры нарушения, степень неполноценности психических функций и индивидуальные психологические особенности ребенка [60]. Автором выделены два основных этапа обучения. На подготовительном этапе анализируются результаты логопедического обследования, определяются основные направления коррекционной работы, формируется положительная установка на участие в занятиях. Основной этап предполагает систематическое проведение логопедических занятий, в процессе которых преодолеваются ошибки механизма письма, совершенствуются навыки письма. Также учитель-логопед оказывает необходимую обучающимся помощь в овладении учебной программой по русскому языку.

В трудах И.Н. Садовниковой выделены четыре основных направления логопедической работы по преодолению дисграфии. Первое направление включает в себя развитие пространственных и временных представлений, умения ориентироваться в пространстве и схеме собственного тела, определять временную последовательность действий. Второе направление включает в себя развитие фонематического восприятия, слуховой и произносительной дифференциации звуков, формирование навыков звукового анализа, начиная от простых форм с постепенным переходом к сложным формам. Третье направление предполагает актуализацию и расширение лексического запаса, усвоение смысловых оттенков слова. Четвертое направление предполагает усвоение обучающимися сочетаемости слов, развитие навыков построения предложения, формирование умения употреблять синонимы, антонимы, многозначные слова, родственные слова, обобщения в составе различных синтаксических конструкций [87].

В работах Е.В. Мазановой представлена методика, основанная на онтогенетическом принципе, принципе системности и последовательности, комплексности. С точки зрения автора, преодолению дисграфии способствует использование игровых ситуаций и знаково-символической деятельности, при этом в логопедическую работу обязательно включаются упражнения, направленные на развитие внимания, памяти, познавательной деятельности [65].

Методика, представленная в работах А.В. Ястребовой, Т.П. Бессоновой, основана на деятельностном подходе и теории развивающего обучения. Основными направлениями коррекционного процесса являются совершенствование устной речи, формирование предпосылок письма, развитие речемыслительной деятельности. Авторами предложена система упражнений, разделенных по трем уровням сложности, с помощью которой формируются навыки повседневного общения, преодолеваются дисграфические трудности [104].

Таким образом, анализ методик коррекции дисграфических расстройств показал, что логопедическая работа по преодолению дисграфии основывается на общих и специальных принципах, строится в зависимости от механизма и структуры нарушения. Коррекционная работа с младшими школьниками предполагает совершенствование устной речи, развитие языковых способностей, формирование операций, составляющих основу письма.

Организация логопедической работы по преодолению дисграфии у младших школьников с легкой умственной отсталостью основывается на принципах, представленных в работах Р.И. Лалаевой, Е.Ф. Поповой [57; 81]:

— патогенетический принцип предполагает учет механизмов нарушения письма. При акустической дисграфии механизм нарушения обусловлен недостаточной дифференциацией фонем. При дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза механизм нарушения обусловлен недоразвитием языкового, слогового и фонематического анализа и синтеза;

— принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений письма предполагает учет уровня развития компонентов речи в процессе организации логопедического воздействия;

— принцип комплексности предполагает учет всего комплекса нарушений речи (устной речи, навыков чтения, базовых компонентов письма);

— принцип поэтапного формирования умственных действий предполагает использование развернутых внешних операций с их постепенным свертыванием, что обеспечивает автоматизацию навыков, их постепенный перевод в умственный план;

— принцип обходного пути предполагает использование упражнений с опорой на тактильные, двигательные, слуховые и зрительные ощущения в процессе коррекции нарушений механизма письма;

— принцип постепенного усложнения предполагает учет зоны актуального и ближайшего развития ребенка;

— принцип системности предполагает использование системы методов и приемов, которые определяются целью, задачами и этапом логопедического воздействия;

— принцип дифференцированного подхода предполагает учет структуры и механизма нарушения процесса письма у младших школьников, учет индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся;

— принцип метапредметного подхода, который обеспечивает формирование регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий.

В результате у обучающихся формируются навыки работы по предложенному плану, умение выражать свои мысли в устной и письменной форме, работать в паре, коллективе, находить ответы на основе анализа иллюстрации, текста, делать выводы в результате совместной деятельности, преобразовывать информацию.

Организация логопедической работы по преодолению дисграфии у младших школьников осуществляется в рамках дифференцированного подхода и с использованием технологий метапредметного подхода. По результатам констатирующего эксперимента были выявлены три группы детей, в зависимости от преобладающего типа дисграфических ошибок.

Первую группу составили 7 детей, у которых нарушена дифференциация звуков речи, что позволяет сделать вывод о том, что у детей данной группы наблюдается дисграфия на основе фонемного распознавания. В процессе письма школьники заменяли свистящие и шипящие звуки, звуки [л] – [в], [л] – [р], оглушали и озвончали согласные. Логопедическая работа с детьми данной группы должна быть направлена на развитие фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, формирование слухопроизносительной дифференциации звуков.

Вторую группу составили 2 ребенка, у которых не сформированы навыки языкового анализа и синтеза, что позволяет сделать вывод о том, что у детей данной группы наблюдается дисграфия на основе нарушения языкового

анализа и синтеза. В процессе письма школьники пропускали гласные и согласные буквы, слоги, добавляли буквы, не дописывали слова. Логопедическая работа с детьми данной группы должна быть направлена на развитие языкового, слогового и фонематического анализа и синтеза.

Третью группу составили 3 ребенка, у которых не сформирована дифференциация звуков и нарушен языковой анализ и синтез. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что у детей данной группы наблюдается смешанная форма дисграфии: дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания, нарушения фонемного распознавания, дисграфия на основе нарушения языкового анализа и синтеза. Логопедическая работа с детьми данной группы должна быть направлена на развитие фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза, преодоление дисграфических ошибок.

По мнению А.С. Шишкиной, метапредметный подход по преодолению дисграфии у младших школьников с легкой умственной отсталостью направлен на [99]:

- оптимизацию внимания, слуховой и зрительной памяти, мыслительных операций;
- развитие графомоторных навыков;
- развитие «чувства языка»;
- формирование навыков планирование, прогнозирования и саморефлексии собственной деятельности.

Метапредметный подход, как отмечает Т.С. Шеховцева, используемый на логопедических занятиях, способствует формированию всех видов универсальных учебных действий [97]:

- коммуникативные универсальные учебные действия развиваются путем включения обучающихся в специально организованные ситуации речевого общения, обеспечивающие совершенствование навыков как устной, так и дисграфии, умение выражать свои мысли в соответствии с задачами коммуникации, владеть монологическими и диалогическими формами речи;

— развитие познавательных универсальных учебных действий обеспечивается путем усвоения способов действий, формирования умения преобразовывать учебный материал – школьники учатся самостоятельно формулировать познавательную цель, осуществлять поиск необходимой информации, осознанно выбирать языковые средства для построения речевого высказывания, выбирать наиболее эффективные способы решения задач;

— регулятивные универсальные учебные действия формируются в процессе многократного выполнения упражнений – сначала под руководством логопеда, затем в парной и коллективной деятельности, затем – самостоятельно;

— личностные универсальные учебные действия формируются путем воспитания положительного отношения к русскому языку, логопедическим занятиям.

Как отмечает С.А. Овсянникова, методика проведения занятий предполагает использование метапредметного подхода, который обеспечивается сочетанием наглядных, словесных и практических методов обучения. В ходе каждого занятия реализуется принцип единства воспитательных, развивающих и обучающих задач. Использование различных приемов, а также чередование форм активности детей способствует устойчивости внимания и поддержанию интереса на протяжении всего занятия. Разнообразие речевого и дидактического материала обеспечивает применение усвоенных навыков в различных ситуациях, развитие познавательных процессов во время обучения. При проведении занятий используются опоры на все анализаторные системы [77].

Метапредметный подход предполагает использование сочетания практических, наглядных и словесных методов обучения, описанных в трудах О.А. Величенковой, Е.В. Мазановой, Е.Ф. Поповой [13; 65; 81].

Среди практических методов применяются метод моделирования, игровой метод и упражнения. Метод моделирования предполагает создание моделей и их использования в процессе анализа структуры предложения,

слогового и звукового состава слова. Игровой метод предполагает использование различных компонентов игры в сочетании с указанием, пояснением, показом. В процессе формирования базовых компонентов письма широко используются упражнения: подражательно-исполнительские (артикуляторные, голосовые, дыхательные), речевые и игровые (имитация действий, повторение материала).

Среди наглядных методов применяется наблюдение, показ, рассматривание картин и иллюстраций, моделирование. Наблюдение за предметами и явлениями осуществляется как во время занятий, так и во время внеурочной деятельности. Рассматривание предполагает использование плакатов, рисунков, графических схем, презентаций, иллюстраций и сопровождается пояснением и объяснением. Моделирование включает в себя составление звуковых и графических схем слова, предложения.

К словесным методам относятся рассказ, беседа, объяснение, рассуждение, пояснение, педагогическая оценка. Применение данных методов способствует развитию мыслительных процессов, активизации слухового внимания, созданию мотивации к речевому общению, закрепляет навыки диалогической речи.

Преодоление дисграфии осуществляется на подгрупповых логопедических занятиях, которые проводятся с детьми 2 раза в неделю, длительность одного занятия – 40 минут. Примеры конспектов занятий представлены в Приложении В.

В структуре каждого занятия можно выделить несколько последовательных этапов. Первый этап – организационный, является мобилизующим, направлен на активизацию зрительного и слухового внимания, включение обучающихся в активную интеллектуальную деятельность. Второй этап является целеполагающим, предполагает формулирование обучающимися цели и темы занятия по схеме: вспомнить – узнать – научиться, осуществляется постановка проблемы. На третьем этапе проводится работа по повторению предыдущего материала, подготовка к

восприятию нового материала, изучение нового материала. Четвертый этап направлен на закрепление полученных умений и навыков и включает в себя самопроверку и самоконтроль. Пятый, заключительный, этап – рефлексия, направлен на осознание обучающимся новых способов действий, подведение итогов занятия.

При подборе заданий учитывается их постепенное усложнение, как в плане выполнения, так и в плане речевого материала, их проблемный и поисковый характер, что стимулирует освоение обучающимися новыми способами мыслительной деятельности.

Среди эффективных приемов совершенствования речевой деятельности у младших школьников М.В. Малиновская и С.В. Соловей выделяют следующие [67]:

— объяснительно-наглядный прием, который тренирует память, активизирует словарный запас, способствует развитию навыков обобщения и сравнения (например, упражнения «Четвертый лишний», «Сравни предметы», «Выдели общий звук») (Приложение Е);

— поисковый прием, который направлен на привлечение к поисковой деятельности, решение творческих заданий (например, упражнения «Исправь ошибки», «Проговори правильно») (Приложение Е);

— исследовательский прием, который направлен на поиск информации (например, упражнение «Преднамеренные ошибки») (Приложение Е);

— проблемный прием, который направлен на создание проблемных ситуаций (например, упражнения «Мягкий или твердый звук?», «Предмет или действие») (Приложение Е).

В рамках метапредметного подхода применяются здоровьесберегающие технологии, технологии проблемного обучения, проектной деятельности, учебного диалога, пишет Т.С. Шеховцева [97].

По мнению Р.Н. Кочетковой, здоровьесберегающие технологии способствуют формированию интереса к изучаемому предмету, предотвращают возникновение переутомления, дискомфортных состояний. В

рамках данной технологии применяются практические задания и упражнения (игры с мячом, физкультминутки, пальчиковая гимнастика), способствующие укреплению соматического здоровья, развитию общей и мелкой моторики, координации речи с движением. При работе с текстами в занятия также включаются упражнения на профилактику зрительного переутомления [54].

Технология проблемного обучения предполагает создание проблемной ситуации и организацию поиска ее решения, в результате чего происходит овладение новыми способами действий. Постановка проблемной ситуации способствует развитию навыков сравнения, обобщения, умения сопоставлять факты, рассуждать, делать выводы.

Технология учебного диалога предполагает такую форму обучения, при которой обеспечивается подведение всех обучающихся к общему познавательному результату.

Как отмечает Т.С. Шеховцева, технология проектной деятельности обеспечивает формирование познавательного интереса, развитие умения самостоятельно использовать свои знания, ориентироваться в информации [97].

Таким образом, формирование базовых компонентов письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью осуществляется на основе специальных принципов коррекционной педагогики. Проведение логопедических занятий подразумевает применение метапредметного подхода, который позволяет сформировать все типы универсальных учебных действий, что особенно актуально при работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

3.2. Логопедическая работа по формированию базовых компонентов письма у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью

Содержание логопедической работы по формированию базовых компонентов письма младших школьников с легкой умственной отсталостью включает в себя три основных раздела:

- 1) развитие слухового восприятия и внимания;
- 2) автоматизация смешиваемых звуков в самостоятельной речи;
- 3) дифференциация звуков.

В процессе коррекции проводится работа по развитию всех видов восприятия и внимания, мыслительных операций, а также оперативной памяти. Включаются задания и упражнения на развитие зрительного, слухового и кинестетического анализатора. На логопедических занятиях также осуществляется развитие фонематического восприятия, навыков звукобуквенного анализа и синтеза слов, уточняются и сопоставляются произносительные и слуховые характеристики изучаемых звуков, вырабатываются навыки грамотного чтения и письма.

Содержание логопедической работы по формированию базовых компонентов письма на почве нарушения языкового анализа и синтеза предполагает коррекцию специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова, развитие слогового анализа и синтеза на уровне слова, преодоление ошибок на уровне словосочетания, предложения и текста.

В процессе коррекции осуществляется развитие произвольного внимания, всех видов восприятия, словесно-логической памяти, мыслительных операций, зрительно-пространственной ориентировки, а также зрительно-моторной координации. В работу включаются упражнения на развитие фонематических процессов, навыков простых и сложных форм фонематического анализа и синтеза, слогового анализа и синтеза. Проводится работа по закреплению основной терминологии, дифференциации предлогов и приставок, развитию анализа структуры предложения и текста.

Логопедическая работа по формированию базовых компонентов письма проводится в соответствии с календарно-тематическим планированием, которое представлено в Приложении Б. В планировании представлена тематика занятий, их количество, а также описаны формируемые умения и навыки. Занятия проводятся 2 раза в неделю, продолжительность одного занятия – 40 минут. Коррекция фонематического восприятия и языкового анализа и синтеза осуществляется параллельно. Коррекционно-развивающая работа начинается с дифференциации гласных звуков, далее формируются навыки различения согласных звуков и букв, их обозначающих. Вводятся и закрепляются понятия «звук», «буква», «слог», «слово», «предложение» и другие, формируется связь звука и буквы.

Анализ методической литературы по проблеме преодоления нарушений механизма письма, а также данные, полученные в ходе констатирующего исследования, позволили определить основные направления логопедической работы с детьми экспериментальной группы:

- 1) коррекция фонематического восприятия;
- 2) коррекция языкового анализа и синтеза.

Таким образом, логопедическая работа с детьми первой группы проводится по первому направлению, с детьми второй группы – по второму направлению, с детьми третьей группы – по обоим выделенным направлениям.

Рассмотрим особенности логопедического воздействия по каждому из выбранных направлений.

Направление 1. Коррекция фонематического восприятия.

Развитие фонематического восприятия проводится параллельно с развитием фонематического анализа и синтеза. Формирование дифференциации смешиваемых звуков проводится с опорой на зрительные и тактильные ощущения. Предварительный этап направлен на кинестетическое различение фонем, что формируется на основе системы упражнений и заданий по определению положения органов артикуляции, работы голосовых складок при воспроизведении звуков речи.

Дифференциация звуков проводится в следующей последовательности: [б] – [п], [д] – [т], [г] – [к], [з] – [с], [ж] – [ш], [с] – [ш], [з] – [ж], [ц] – [с], [ч] – [т’], [ч] – [щ], [л] – [р].

Формирование слуховой и произносительной дифференциации пар смешиваемых звуков проводится в два этапа. На первом этапе проводится предварительная работа над каждым из смешиваемых звуков в отдельности. На втором этапе в работу включаются упражнения, направленные на развитие умения различать пары звуков.

Предварительный этап включает в себя уточнение артикуляции с опорой на зрительное и тактильное восприятие. Например, при произношении звука [с] внимание ребенка фиксируется на положении органов артикуляции (кончик языка внизу, язык в форме «горки»), определяется, что воздушная струя холодная, «горлышко молчит». При произношении звука [ш] обращается внимание, что кончик языка находится вверху, язык в форме «чашечки», выходит теплая воздушная струя, «горлышко молчит».

Далее формируется умение выделять звук на фоне ряда звуков, слогов, слов. С этой целью применяются такие упражнения, как «Поймай звук», «Подними флажок», «Хлопни в ладоши». Затем в работу включаются упражнения на формирование связи звука и буквы.

На основном этапе проводится работа по сопоставлению смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Сначала с опорой на зрительные и кинестетические ощущения дифференцируются изолированные звуки. Затем проводится работа по слуховому и произносительному сопоставлению звуков в слогах, далее – в словах.

Параллельно отрабатываются навыки звукового анализа и синтеза. Используются такие задания, как «Сравни слова», «Запиши слова в два столбика», «Разложи картинки на две группы» и другие.

Далее звуки дифференцируются в предложениях. С этой целью используются такие задания, как «Придумай предложение с заданными

звуками», «Выдели из текста слова и запиши в два столбика», «Вставь пропущенные буквы» и другие.

В процессе дифференциации звуков в связной речи широко применяются задания на составление рассказов по картине, серии картин, написание диктантов и изложений с изучаемыми звуками.

Выделенные этапы логопедической работы проводятся по каждой из смешиваемых пар звуков, в том числе звонких и глухих, твердых и мягких согласных.

Направление 2. Коррекция языкового анализа и синтеза.

Составными компонентами данного направления является развитие анализа структуры предложения, развитие слогового анализа и синтеза, развитие фонематического анализа и синтеза.

Развитие анализа структуры предложения проводится на материале таких заданий, как «Определи границы предложений», «Расставь точки», «Придумай предложение с заданным количеством слов», «Составь предложение», «Исправь ошибку» и других.

Формирование слогового и фонематического анализа и синтеза осуществляется с учетом поэтапного формирования умственных действий. Вначале обучающимся предлагается выполнение заданий с опорой на вспомогательные средства (отстукивание слов по слогам, проговаривание слов с движением руки). Далее слоговой анализ и синтез осуществляется с опорой на речь, проводится работа по выделению гласных звуков из слова, слога, дифференциации гласных и согласных звуков. Опорами служат графические схемы слов, слоговые схемы, символы звуков. Постепенно усвоенные навыки переводятся во внутренний план, слоговой и фонематический анализ осуществляется на основе слухопроизносительных представлений.

В процессе развития навыков фонематического анализа и синтеза можно выделить три этапа. На первом этапе формируется умение определять наличие звука в слове. На втором этапе формируются навыки определения места звука в слове. На третьем этапе формируется умение определять

последовательность, количество и место звуков по отношению к другим звукам.

Навыки выделения звука на фоне слова формируются сначала на материале звуков раннего онтогенеза. На основе зрительных, кинестетических и слуховых ощущений уточняется артикуляция звуков, далее формируется умение определять наличие или отсутствие звука на материале слогов. Каждый отрабатываемый звук связывается с буквой.

Логопедическая работа по выделению первого и последнего звука в слове начинается с уточнения артикуляции гласных звуков, обращается внимание на положение губ при утрированном произношении гласных звуков, используются картинки, символы, звукоподражания. Сначала формируется умение выделять первый ударный гласный звук, далее первый согласный, последний согласный, затем – заданный звук в середине слова.

Вводятся и закрепляются понятия «звук», «слог», «слово», «первый звук», «последний звук», «начало слова», «середина слова», «конец слова». Используются упражнения на определение места ударного гласного, места согласного в слове: «Где звук?», «Домик», «Светофор», «Разложи картинки».

Формирование сложных форм фонематического анализа проводится в тесной связи с обучением письму и чтению и предполагает формирование умения определять место звука по отношению к другим звукам, последовательность и количество звуков в слове.

На первом этапе широко используются наглядные опоры и вспомогательные средства в виде букв разрезной азбуки, символы звуков, фишки, схемы. Отрабатывается анализа и синтез односложных слов типа сом, дом.

На втором этапе вспомогательные средства исключаются, фонематический анализ осуществляется в речевом плане.

На третьем этапе фонематический анализ осуществляется в умственном плане. С этой целью включаются упражнения на придумывание слов с заданным звуком, отбор картинок. Параллельно проводится работа по

коррекции нарушений механизма письма. Включаются такие задания, как составление слов из букв, подбор слов с заданным местом звука в слове, преобразование слов, выделение общего звука в словах.

Итоговой целью логопедической работы является сформированность действий фонематического анализа и синтеза в умственном плане, без использования внешних и речевых опор.

Таблица 6 – Коррекционная программа по формированию базовых компонентов письма у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью

Занятие	Цель занятия
1	2
Направление 1. Коррекция фонематического восприятия	
Подготовительный этап – уточнение артикуляции с опорой на зрительное и тактильное восприятие	
Логопедические упражнения	при произношении звука [с] внимание ребенка фиксируется на положении органов артикуляции (кончик языка внизу, язык в форме «горки»), определяется, что воздушная струя холодная, «горлышко молчит». При произношении звука [ш] обращается внимание, что кончик языка находится вверху, язык в форме «чашечки», выходит теплая воздушная струя, «горлышко молчит».
«Поймай звук», «Подними флажок», «Хлопни в ладоши»	формируется умение выделять звук на фоне ряда звуков, слогов, слов.
Основной этап – работа по сопоставлению смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане	
«Сравни слова», «Запиши слова в два столбика», «Разложи картинки на две группы»	отрабатываются навыки звукового анализа и синтеза
«Придумай предложение с заданными звуками», «Выдели из текста слова и запиши в два столбика», «Вставь пропущенные буквы»	процесс дифференциации звуков в связной речи. В процессе дифференциации звуков в связной речи широко применяются задания на составление рассказов по картине, серии картин, написание диктантов и изложений с изучаемыми звуками.

Окончание таблицы 6

1	2
Задания на составление рассказов по картине, серии картин, написание диктантов и изложений с изучаемыми звуками	
Направление 2. Коррекция языкового анализа и синтеза	
Подготовительный этап – развитие анализа структуры предложения, развитие слогового анализа и синтеза	
«Определи границы предложений», «Расставь точки»	Формирование слогового и фонематического анализа и синтеза осуществляется с учетом поэтапного формирования умственных действий. Вначале обучающимся предлагается выполнение заданий с опорой на вспомогательные средства (отстукивание слов по слогам, проговаривание слов с движением руки).
«Придумай предложение с заданным количеством слов», «Составь предложение»,	Слоговой анализ и синтез осуществляется с опорой на речь, проводится работа по выделению гласных звуков из слова, слога, дифференциации гласных и согласных звуков. Опорами служат графические схемы слов, слоговые схемы, символы звуков.
«Исправь ошибку»	Постепенно усвоенные навыки переводятся во внутренний план, слоговой и фонематический анализ осуществляется на основе слухопроизносительных представлений.
Основной этап – развитие фонематического анализа и синтеза	
«Где звук?», «Домик», «Светофор», «Разложи картинку»	Вводятся и закрепляются понятия «звук», «слог», «слово», «первый звук», «последний звук», «начало слова», «середина слова», «конец слова». Используются упражнения на определение места ударного гласного, места согласного в слове
Составление слов из букв, подбор слов с заданным местом звука в слове, преобразование слов, выделение общего звука в словах	фонематический анализ осуществляется в умственном плане. С этой целью включаются упражнения на придумывание слов с заданным звуком, отбор картинок. Параллельно проводится работа по коррекции нарушений механизма письма.

Планируемые результаты овладения программой представлены ниже.

К концу обучения младшие школьники с легкой умственной отсталостью должны знать:

- все буквы алфавита, правильную артикуляцию звуков русского языка;

- слуховые и произносительные характеристики, как гласных, так и согласных звуков русского языка;

- понятия: «звук», «буква», «твердый звук», «мягкий звук», «согласный звук», «гласный звук», «звонкий звук», «глухой звук» и т.д.

- буквы, обозначающие твердые и мягкие, звонкие и глухие согласные звуки.

К концу обучения младшие школьники с легкой умственной отсталостью должны уметь:

- различать гласные и согласные звуки;

- определять твердость/мягкость звука;

- различать звонкие и глухие согласные звуки;

- различать звуки по их слухопроизносительным параметрам;

- выполнять звуковой анализ слова;

- подбирать слова с заданным звуком, определять наличие звука в слове, его место в слове;

- определять количество и последовательность звуков в слове;

- различать звуки, схожие по артикуляционно-акустическим параметрам, как на уровне устной, так и на уровне механизма письма;

- писать слуховые и зрительные диктанты;

- правильно произносить все звуки на уровне самостоятельного высказывания.

В результате логопедической работы обучающиеся овладевают метапредметными результатами, которые представлены ниже.

Регулятивные УУД:

- принятие и сохранение учебной задачи;

- планирование действий для решения задачи;
- выполнение заданий в речевой или интеллектуальной форме;
- использование речи для регуляции своих действий;
- оценивание своих достижений, осознание трудностей, поиск способов их преодоления;
- планирование действий для преодоления трудностей, поиск решения проблемы.

Познавательные УУД:

- осознание познавательной задачи;
- умение вслушиваться в речь педагога и сверстников;
- понимание информации;
- анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация языкового материала по заданным критериям;
- построение простых рассуждений, установление причинно-следственных связей, формулирование выводов;
- осуществление выбора способа решения конкретной речевой задачи, поиск ответов на вопросы в тексте, иллюстрациях, схемах;
- умение делать выводы в результате совместной деятельности;
- преобразование информации из одной формы в другую.

Коммуникативные УУД:

- участие в диалоге, общей беседе с соблюдением правил речевого этикета;
- умение задавать вопросы и отвечать на вопросы других;
- выражение своих мыслей, чувств в вербальной форме в соответствии с ситуацией речевого общения;
- умение работать в паре, в группе, оказание взаимопомощи, осуществление взаимоконтроля;
- оформление своих мыслей в устной и письменной форме.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

Контрольный этап исследования проводился с помощью той же методики, что и констатирующий, и включал в себя 3 блока заданий. Проведенный контрольный этап исследования позволил определить эффективность проведенной логопедической работы по преодолению дисграфии у младших школьников с легкой умственной отсталостью в рамках метапредметного подхода.

Повторная диагностика показала, что у младших школьников улучшилось состояние звукопроизношения, фонематического восприятия, снизилось количество письменных ошибок. Это говорит об эффективности проведенной коррекционной работы.

Результаты контрольного этапа исследования представлены в Приложении Г.

Качественный анализ результатов контрольного этапа исследования по выделенным критериям показал, что у младших школьников с легкой умственной отсталостью:

1. Улучшилось состояние звукопроизношения – у 9 детей наблюдается правильное произношение всех звуков, у 2 детей нарушено произношение двух групп звуков – недостаточно автоматизированы свистящие и шипящие звуки, у 1 ребенка нарушено произношение 1 группы звуков – шипящих. В свободной речи значительно снизилось количество замен и искажений, дефекты озвончения и оглушения отсутствуют.

Сравнительные результаты исследования состояния звукопроизношения у школьников с легкой умственной отсталостью на этапе констатирующего и контрольного исследования представлены в таблице 7 и на рисунке 8.

Таблица 7 – Сравнительные результаты исследования состояния звукопроизношения на этапе констатирующего и контрольного исследования

Этап	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.
Констатирующий	81,9	79,2	95,8	95,8	91,7
Контрольный	94,4	91,7	100	100	100

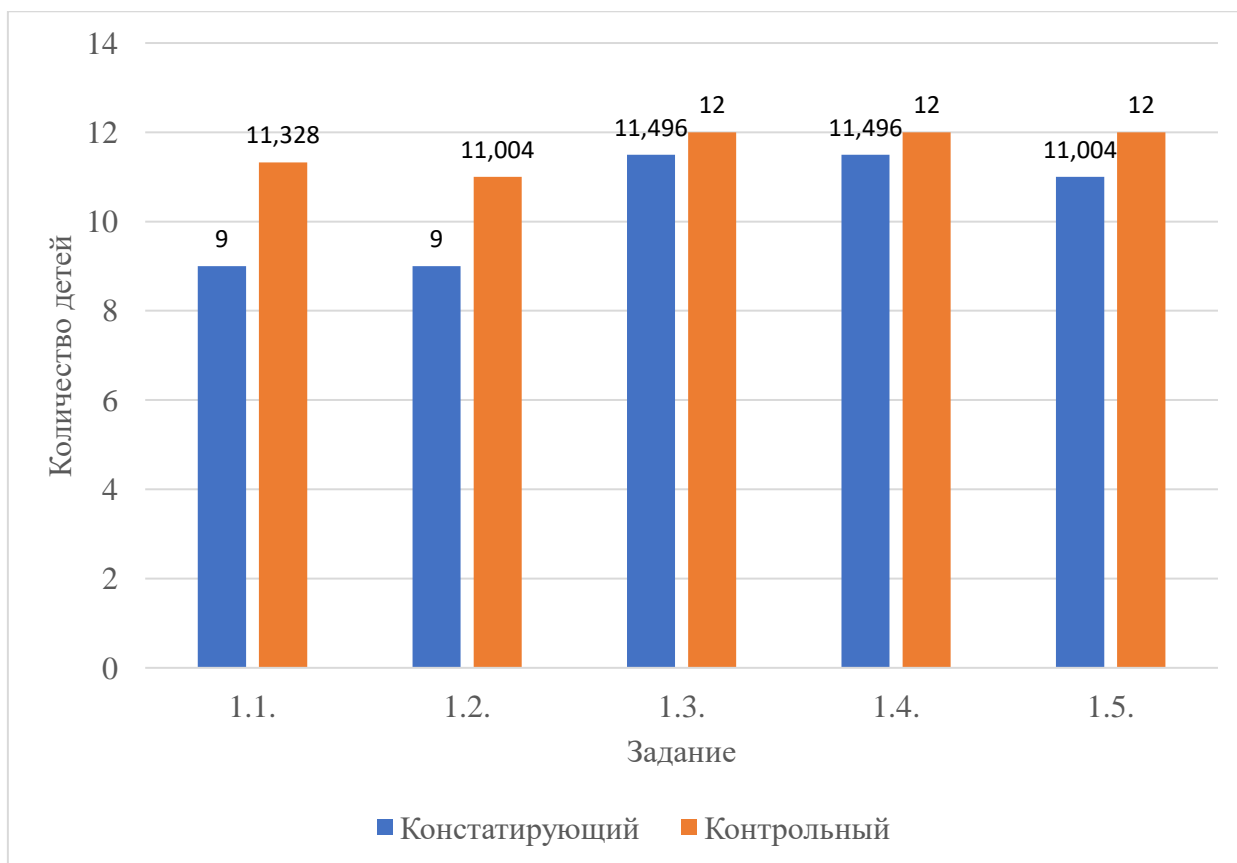


Рисунок 8 – Сравнительные результаты исследования состояния звукопроизношения на этапе констатирующего и контрольного исследования

2. Улучшилось состояние фонематического восприятия – при показе картинок, обозначающих слова-квазиомонимы, у 9 детей зафиксирован высокий результат, 3 ребенка допустили единичные ошибки при выполнении задания. У младших школьников с легкой умственной отсталостью улучшились навыки дифференциации звуков, в большинстве случаев наблюдался правильный показ картинок со звуками, схожими по акустико-артикуляционным параметрам. Улучшились навыки дифференциации твердых и мягких звуков, звонких и глухих звуков, свистящих и шипящих

звуков, зафиксированы более высокие результаты при показе парных картинок.

Сравнительные результаты исследования состояния фонематического восприятия у школьников с легкой умственной отсталостью на этапе констатирующего и контрольного исследования представлены в таблице 8 и на рисунке 9.

Таблица 8 – Сравнительные результаты исследования состояния фонематического восприятия на этапе констатирующего и контрольного исследования

Этап	2
Констатирующий	58,3
Контрольный	91,7

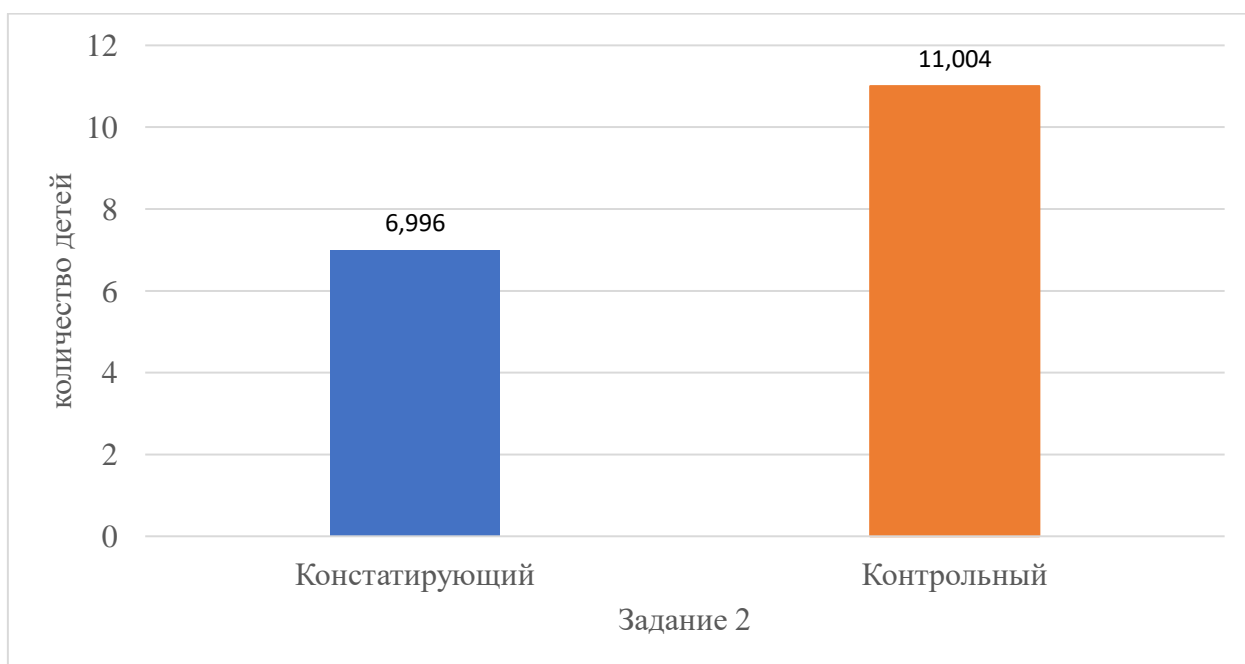


Рисунок 9 – Сравнительные результаты исследования состояния фонематического восприятия на этапе констатирующего и контрольного исследования

3. У детей улучшилось состояние базовых компонентов письма – при списывании слов, написанных рукописным шрифтом, ошибки отсутствовали у 9 детей. У 3 детей наблюдались единичные ошибки, которые выражались в

замене букв, близких по акустико-артикуляционным характеристикам. У школьников снизилось количество ошибок, выраженных в недописывании элементов букв, добавлении букв, замене гласных букв, отмечается правильное обозначение мягкости на письме.

При списывании слов, написанных печатным шрифтом, высокий результат отмечался у 8 детей, у 4 детей зафиксированы единичные ошибки, которые выражались в замене букв [с] – [щ]. У школьников значительно снизилось количество ошибок, выраженных в написании элементов букв, пропуске и добавлении гласных букв.

У детей улучшились навыки написания слов под диктовку – средний результат зафиксирован у 11 детей, низкий – у 1 ребенка. У младших школьников с легкой умственной отсталостью снизилось количество пропусков гласных и согласных букв, орфографических ошибок, замен букв по акустико-артикуляционному сходству. У детей снизилось количество ошибок при передаче звуко-слоговой структуры слова, зафиксировано отсутствие дефектов озвончения и оглушения.

Сравнительные результаты исследования состояния письма у школьников с легкой умственной отсталостью на этапе констатирующего и контрольного исследования представлены в таблице 9 и на рисунке 10.

Таблица 9 – Сравнительные результаты исследования состояния письма на этапе констатирующего и контрольного исследования

Этап	3.1.	3.2.	3.3.
Констатирующий	76,4	66,7	37,5
Контрольный	88,9	77,8	63,9

Количественный анализ результатов контрольного исследования показал, что высокий уровень развития механизма письма наблюдается у 7 детей, средний уровень – у 5 обучающихся.

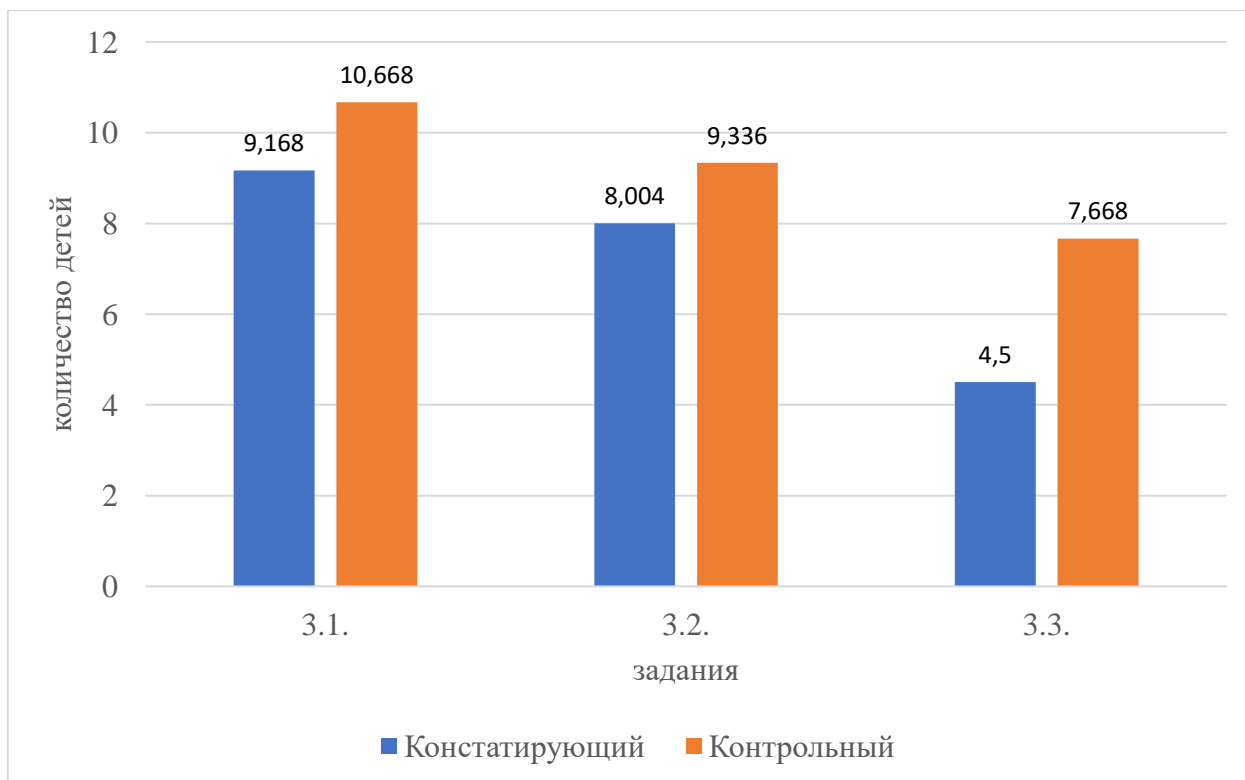


Рисунок 10 – Сравнительные результаты исследования состояния письма на этапе констатирующего и контрольного исследования

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного исследования представлен в таблице 10 и на рисунке 11.

Таблица 10 – Сравнительные результаты исследования состояния сформированности базовых компонентов письма по всем трем методикам на этапе констатирующего и контрольного исследования

Этап	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Констатирующий	0 (%)	9 (75%)	3 (25%)
Контрольный	7 (58%)	5 (42%)	0 (%)

Для выявления уровня значимости значений успешности логопедической работы по преодолению нарушений механизма письма, был проведен сравнительный анализ данных исследования, полученных на начальном этапе (констатирующий этап) и после коррекционной работы (контрольный этап), с помощью t-критерия Стьюдента для зависимых выборок.

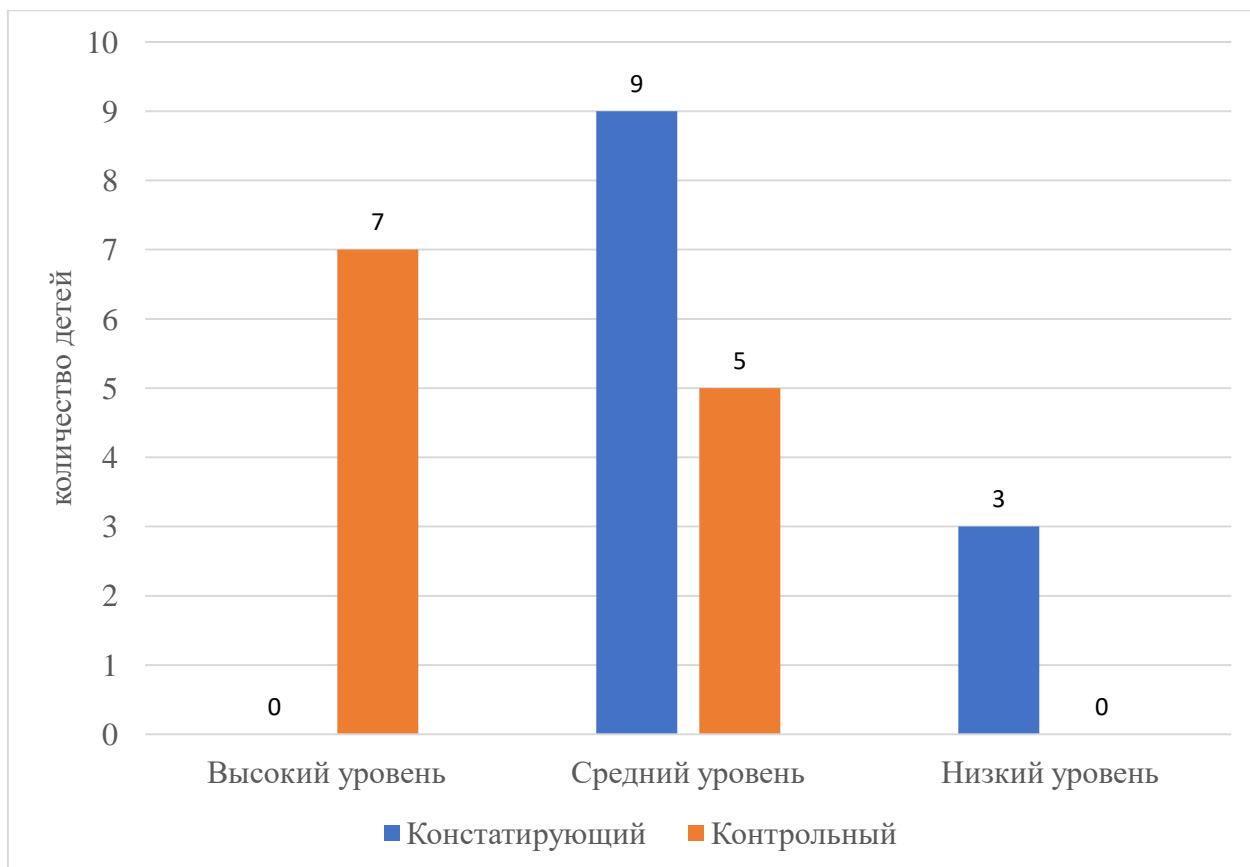


Рисунок 11 – Сравнительные результаты исследования состояния сформированности базовых компонентов письма по всем трем методикам на этапе констатирующего и контрольного исследования

В результате сравнительного анализа выявлено, что произошли значимые изменения по исследуемым показателям компонентов речи, которые отражены в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты сравнительного анализа по исследуемым показателям механизма письма

Пары	t	Ст. свободы	P
Конст. 1.1 – Контр. 1.1	-2,138	11	0,056
Конст. 1.2 – Контр. 1.2	-2,283	11	0,043
Конст. 1.3 – Контр. 1.3	-1,000	11	0,339
Конст. 1.4 – Контр. 1.4	-1,000	11	0,339
Конст. 1.5 – Контр. 1.5	-1,483	11	0,166
Конст. 2.1 – Контр. 2.1	-4,506	11	0,001
Конст. 3.1 – Контр. 3.1	-2,283	11	0,043
Конст. 3.2 – Контр. 3.2	-2,345	11	0,039
Конст. 3.3 – Контр. 3.3	-3,978	11	0,002

Опираясь на значения уровня значимости (p) из таблицы 11, можем отметить, что логопедическая коррекционная программа эффективно отразилась на коррекции произношения шипящих звуков (критерий 1.2), также значительно улучшилось состояние фонематического восприятия (критерий 2.1). У детей улучшилось состояние базовых компонентов письма – при списывании слов, написанных рукописным шрифтом (критерий 3.1), при списывании слов, написанных печатным шрифтом (критерий 3.2), навыки написания слов под диктовку (критерий 3.3).

В таблице 12 представлены основные статистические показатели сравнительного анализа исследуемых показателей речи. Отрицательные значения разницы средних показателей показывает, что произошли изменения в сторону увеличения среднего балла по показателю, то есть фиксируем большую частотность правильного выполнения заданий, значит, можем говорить об эффективности коррекционной работы.

Таблица 12 – Основные статистические показатели сравнительного анализа по показателям механизма письма младших школьников с легкой умственной отсталостью

Пары	Парные разности				
	Разница средних показателей	Станд. отклонения	Станд. средняя ошибка	95% доверительный интервал для разности	
				Нижняя	Верхняя
Конст. 1.1 – Контр. 1.1	-0,3750	0,6077	0,1754	-0,7611	0,0111
Конст. 1.2 – Контр. 1.2	-0,3750	0,5691	0,1643	-0,7366	-0,0134
Конст. 1.3 – Контр. 1.3	-0,1250	0,4330	0,1250	-0,4001	0,1501
Конст. 1.4 – Контр. 1.4	-0,1250	0,4330	0,1250	-0,4001	0,1501
Конст. 1.5 – Контр. 1.5	-0,2500	0,5839	0,1685	-0,6210	0,1210
Конст. 2.1 – Контр. 2.1	-1,0000	0,7687	0,2219	-1,4884	-0,5116
Конст. 3.1 – Контр. 3.1	-0,3750	0,5691	0,1643	-0,7366	-0,0134
Конст. 3.2 – Контр. 3.2	-0,3333	0,4924	0,1421	-0,6462	-0,0205
Конст. 3.3 – Контр. 3.3	-0,7917	0,6895	0,1990	-1,2297	-0,3536

Таким образом, результаты контрольного исследования показали, что у младших школьников с легкой умственной отсталостью отмечается более высокий уровень развития механизма письма по всем выделенным критериям.

У всех детей отмечена положительная динамика в состоянии звукопроизношения, фонематического восприятия, базовых компонентов письма. Это указывает на то, что проведенная коррекционная работа по преодолению нарушений механизма письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью в рамках метапредметного подхода оказалась эффективной. Тем не менее, с младшими школьниками необходимо продолжить коррекционно-развивающую работу по формированию базовых компонентов письма.

Выводы по III главе

Таким образом, целью логопедической работы с младшими школьниками, имеющими легкую умственную отсталость, является формирование навыков механизма письма, преодоление дисграфических расстройств.

Логопедическая работа основывается на общих и специальных принципах, которые предполагают учет механизма нарушения, симптоматики и степени выраженности нарушений, использование опор на различные анализаторы, поэтапное формирование умственных действий с постепенным усложнением лексического и дидактического материала. Основной формой работы являются индивидуальные и подгрупповые занятия.

Коррекционное обучение проводится в рамках метапредметного подхода, который способствует формированию учебных универсальных действий, и предполагает использование наглядных, словесных и практических методов обучения. Логопедическая работа включает в себя коррекцию фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза, развитие навыков механизма письма.

По результатам контрольного исследования у всех детей отмечена положительная динамика по всем выделенным критериям. Высокий уровень развития базовых компонентов письма зафиксирован у 58% детей, средний уровень – у 42% детей, что доказывает эффективность проведенной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дети с умственной отсталостью часто испытывают трудности в овладении письмом. На протяжении многих лет ученые занимались изучением этиологии и патогенеза данного нарушения. Такие ученые, как С.С. Мнухин, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова и многие другие изучали и разрабатывали методы и приемы диагностики и коррекции нарушений письма [5; 8; 56; 60; 62].

С каждым годом процент детей с умственной отсталостью повышается, что обуславливает актуальность изучения и коррекции дисграфии. Помимо сложностей в овладении письмом, дети с интеллектуальной недостаточностью также испытывают трудности в адаптации, они не справляются с программой общеобразовательных школ, отстают от нормотипичных сверстников, как в психическом, так и в умственном развитии.

При работе с детьми с умственной отсталостью педагог должен учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, его психологические и физиологические потребности. В пропедевтический и последующие периоды вся работа педагога строится с учетом этих особенностей. Коррекция моторной дисграфии помогает детям наиболее быстро адаптироваться к школьной программе.

С первых дней нахождения ребенка в школе необходимо грамотно составлять психолого-педагогическое сопровождение ребенка и варианты коррекции моторной дисграфии.

Несмотря на достаточно широкую распространенность моторной дисграфии среди умственно отсталых школьников, методов и приемов коррекции дефекта в настоящее время недостаточно.

Различение звуков и перекодировка их в буквы, написание их на бумаге называют графомоторным навыком. Это сложный процесс, который постепенно становится автоматизированным.

Младшему школьнику с умственной отсталостью очень тяжело сформировать и автоматизировать данный навык, так как он представляет собой многоуровневый двигательный процесс. Данный процесс усложняется психическими, физическими и интеллектуальными нарушениями в развитии. Различные систематические упражнения помогают развить и закрепить графомоторный навык.

Низкий уровень развития мелкой и крупной моторики затрудняет написание букв по заданному алгоритму. Нарушение межанализаторных связей, медленные психоэмоциональные процессы, низкий уровень познавательной деятельности и слабость самоконтроля приводят к снижению контроля над собственным письмом. Это выражается в неправильном начертании букв и ориентировке в листе, зеркальном начертании, перестановке и пропуске букв, их неверном соединении.

Обучение грамоте детей с умственной отсталостью будет проходить более продуктивно, если учитывать законы лингвистики и психолого-педагогические методики.

Успешная коррекционная работа достигается при комбинированной фронтальной и индивидуальной работе с детьми.

Методика обучения грамоте построена на определенных лингвистических законах. Так, в русском языке всего 33 буквы и 42 звука. Буквы обозначают звуки или сочетание звуков. На основе фонетических и графических законов лингвистики строится все обучение грамоте. Методические разработки по обучению грамоте основываются на принципах педагогики, психологии и лингвистики.

Обучение грамоте разделяется на два периода: добукварный и букварный. Добукварный период начинается с первого класса и может длиться до полугода. Целью педагога в это время является изучение индивидуальных особенностей детей и формирование базы для их обучения. Данные цели достигаются путем развития интереса у детей к обучению, коррекции

оптических и артикуляционных недостатков, развития моторики рук, расширения представлений и речи.

Букварный период начинается сразу после добукварного и длится на протяжении всего первого класса. По сравнению с массовой школой изучение звуков, букв и слогов длится дольше. Для их изучения используется аналитико-синтетический метод. Звуки и слоги изучаются по принципу «от простого – к сложному». Принципы слияния звуков в слоги легли в основу четырех этапов букварного периода. Каждая из задач предыдущего этапа обуславливает задачи последующего.

К началу второго класса обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью должны знать все буквы и звуки, уметь их правильно воспроизводить и соединять в слоги, уметь читать простой текст и отвечать на вопросы к тексту и представленным иллюстрациям. При большом затруднении в обучении грамоте у умственно отсталых школьников используется индивидуальный подход. Не менее важна совместная и систематическая работа педагога, родителей и логопеда.

Анализ результатов констатирующего исследования показал, что средний уровень развития базовых компонентов письма наблюдается у 9 детей, низкий уровень – у 3 детей, высокий уровень у детей данной группы отсутствовал. На основе полученных данных было определено, что обучающимся необходима логопедическая помощь в коррекции звукопроизношения, фонематического восприятия, механизма письма.

Логопедическая работа основывается на общих и специальных принципах, осуществляется в рамках метапредметного подхода и направлена на преодоление нарушений устной и механизма письма. При выборе методов и приемов обучения учитывается механизм и структура нарушения, а также индивидуальные особенности обучающихся. Применение метапредметных технологий и их элементов в процессе коррекционной работы способствует совершенствованию речевой деятельности, формированию учебных

универсальных действий, что позволяет организовать комплексное воздействие при работе с детьми, имеющими легкую умственную отсталость.

По результатам контрольного этапа исследования была отмечена положительная динамика у всех испытуемых по выделенным критериям, что говорит об эффективности предложенной методики.

Таким образом, цель достигнута, поставленные задачи выполнены, гипотеза подтвердилась.

Данное исследование может быть полезно педагогам в коррекционной работе с детьми с легкой умственной отсталостью, в преподавании курса по лингвистике, педагогике, в процессе обучения детей с легкой умственной отсталостью грамоте.

Библиография

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. N 1026 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»
2. Азбукина, Е.Ю. Основы специальной педагогики и психологии: учебник / Е.Ю. Азбукина, Е.Н. Михайлова. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 396 с.
3. Айзман, Р.И. Медико-биологические основы дефектологии / Р.И. Айзман. – М.: Юрайт, 2020. – 225 с.
4. Аксенова, Л.И. Ранняя помощь детям с ОВЗ как одно из приоритетных направлений развития современной системы образования / Л.И. Аксенова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – №6. – С. 19-24.
5. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, С.Н. Котягина, Е.Г. Гришина, Т. Ю. Гогберашвили; под ред. Л.С. Цветковой. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 272 с.
6. Алеева, А.И. Психолого-логопедическое сопровождение детей с ОВЗ. Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации / А.И. Алеева, Л.В. Дробинина // Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции. Под общей редакцией О.Н. Усановой. – 2020. – С. 321-324.
7. Артамонова, И.А. Профилактика нарушений письма и чтения у воспитанников группы компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи / И.А. Артамонова // Актуальные задачи педагогики. Материалы IX Международной научной конференции. – 2018. – С. 58-60.
8. Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников: практ. пособие / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова. – М.: Юрайт, 2019. – 157 с.

9. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихическая диагностика / Т.В. Ахутина. – М.: Кнорус, 2003. – 260 с.
10. Бакиева, О.А. Метапредметный подход в новых образовательных стратегиях / О.А. Бакиева, С.И. Мокроусов // Человек. Культура. Образование. – 2020. – № 4 (38). – С. 167-180.
11. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 496 с.
12. Бузоева, С.О. Метапредметный подход и его роль в обучении русскому языку в современной школе / С.О. Бузоева, А.Н. Тотиева // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества. – 2020. – № 8. – С. 28-32.
13. Величенкова, О.А. Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у обучающихся младших классов общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / О.А. Величенкова. – М.: 2002. – 24 с.
14. Вещемова, Е.О. Особенности логопедического сопровождения детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью / Е.О. Вещемова // Научный Лидер. – 2022. – № 43 (88). – С. 17-20.
15. Волоскова, Н.Н. Трудности формирования базовых компонентов письма у обучающихся начальных классов / Н.Н. Волоскова. – М.: Академия, 2000. – 250 с.
16. Ворошнина, Л.В. Коррекционная и специальная педагогика. Творческое и речевое развитие гиперактивных детей / Л.В. Ворошнина. – М.: Юрайт, 2019. – 291 с.
17. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Астрель, 2004. – 258 с.
18. Галасюк, И.Н. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии. Кураторство семьи особенного ребенка / И.Н. Галасюк, Т.В. Шинина. – М.: Юрайт, 2019. – 179 с.

19. Гарифуллин, Р.Р. Коррекционная психология и педагогика: курс лекций / Р.Р. Гарифуллин; Ин-т психологии и образования КФУ. – Казань, 2018. – 325 с.
20. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 470 с.
21. Гивиряк, Е.Ю. Методика исследования письма младших школьников с легкой степенью умственной отсталости / Е.Ю. Гивиряк // The Newman in Foreign Policy. – 2017. – № 37 (81). – С. 38-40.
22. Гладкова, Н.М. Опыт участия в проекте «Метапредметный подход в обучении» / Н.М. Гладкова // Эйдос. – 2020. – № 3. – С. 10.
23. Глозман, Ж.М. Нейропсихология детского возраста / Ж.М. Глозман. – М.: Академия, 2009. – 245 с.
24. Глухов, В.П. Основы специальной педагогики и специальной психологии / В.П. Глухов. – М.: Юрайт, 2019. – 295 с.
25. Глухов, В.П. Основы специальной педагогики и специальной психологии: учебник для СПО / В.П. Глухов. – М.: Юрайт, 2018. – 295 с.
26. Глухов, В.П. Системный подход к формированию навыков связной речи у детей с нарушениями речевого и познавательного развития / В.П. Глухов // Логопедия: современный облик и контуры будущего: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – М., 2021. – С. 117-123.
27. Гонина, О.О. Развитие мыслительной деятельности младших школьников с умственной отсталостью на уроках русского языка / О.О. Гонина, Ю.С. Васильева // Вестник экспериментального образования. – 2022. – № 2 (31). – С. 18-28.
28. Грибукова, О.Г. К вопросу о преодолении нарушений письма у младших школьников с нарушениями речи / О.Г. Грибукова // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы научнопрактической конференции. Под редакцией Г.С. Чесноковой, Е.В. Ушаковой. – 2018. – С. 136-138.

29. Губернаторова, Н.А. Анализ состояния письма у умственно отсталых младших школьников / Н.А. Губернаторова, С.Н. Каштанова // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 3. – С. 36.
30. Гуторова, Г.Д. Сущность и содержание метапредметного подхода в педагогической науке и федеральном государственном образовательном стандарте / Г.Д. Гуторова // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 5 (33). – С. 41-50.
31. Джумагулова, А.Т. Основное содержание метапредметного подхода в образовании / А.Т. Джумагулова, Л.О. Ахумян // Актуальные проблемы экономики, социологии и права. – 2020. – № 2. – С. 53-57.
32. Дорожкина, Н.П. Развитие фонематических процессов у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / Н.П. Дорожкина, О.А. Дубонос // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: материалы II всероссийской (заочной) научно-практической конференции. Под ред. М. В. Сурниной. – 2017. – С. 25-27.
33. Елецкая, О.В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями речи / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская, под ред. О.В. Защириной. – СПб., 2006. – 176 с.
34. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и механизма письма обучающихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 2002. – 298 с.
35. Зиндер, Л.Р. Очерк общей теории письма / Л.Р. Зиндер. – СПб.: Речь, 2007. – 325 с.
36. Зинченко, И.В. Направления коррекционной работы по преодолению дисграфии у младших школьников / И.В. Зинченко // Инклюзия в образовании. – 2020. – Т. 5. – № 4. – С. 90-103.
37. Золотухина, Н.Н. Раннее выявление и профилактика нарушений механизма письма, как фактора школьного неблагополучия, у детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении в условиях инклюзии / Н.Н. Золотухина // Современная

психология и педагогика: проблемы и решения. Сборник статей по материалам XXVIII международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 7-12.

38. Ильницкий, С.А. Рекомендации по формированию регулятивных базовых учебных действий у обучающихся с легкой умственной отсталостью / С.А. Ильницкий // Вестник науки. – 2023. – Т. 3. – № 2 (59). – С. 65-69.

39. Иншакова, О.Б. Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма / О.Б. Иншакова. – СПб.: Образование, 1997. – 275 с.

40. Истрин, В.А. Развитие письма / В.А. Истрин. – М.: Академия, 2007. – 225 с.

41. Каштанова, С.Н. О коррекции смешанной дисграфии у умственно отсталых младших школьников / С.Н. Каштанова, Т.А. Радостина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-3. – С. 122-124.

42. Каштанова, С.Н. Использование многофункционального лэпбука в коррекции дисграфии у умственно отсталых младших школьников / С.Н. Каштанова, Н.И. Рябчун // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-4. – С. – 199-203.

43. Каштанова, С.Н. Развитие мыслительных процессов как основа логопедической работы по устранению дисграфии у умственно отсталых школьников / С.Н. Каштанова, Д.В. Соколова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 4. – С. 144-150.

44. Кийкова, О.В. Логопедическая помощь в овладении письмом детям с ОВЗ / О.В. Кийкова, О.И. Лебедева // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 4. – С. 2224-2229.

45. Кисиева, З.А. Обучение студентов педагогического вуза использованию наглядных пособий и дидактических материалов с целью коррекции дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью / З.А. Кисиева, Л.Р. Пухова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2021. – № 3. – С. 52-55.

46. Козинец, С.Б. Метапредметные категории и метапредметные знаки в системе обучения русскому языку / С.Б. Козинец // Проблемы филологического образования. Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского; под редакцией Л.И. Черемисиновой. – 2014. – С. 48-55.
47. Колесникова, Г.И. Основы специальной педагогики и специальной психологии / Г.И. Колесникова. – М.: Юрайт, 2019. – 176 с.
48. Колповская, И.К. Характеристика нарушения письма и чтения / И.К. Колповская, Л.Ф. Спирина. – СПб.: Лань, 2005. – 225 с.
49. Комкова, И.Н. Условия реализации модели формирования графомоторного базовых компонентов письма у детей младшего школьного возраста с ОВЗ / И.Н. Комкова // Инклюзивное образование в профессиональных образовательных организациях: проблемы и решения. Материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 129-133.
50. Коновалова, А.П. Алгоритм разработки учебного плана в рамках реализации АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / А.П. Коновалова, О.В. Зорина // Источник. – 2022. – № 2 (114). – С. 29-31.
51. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. СПб.: ИД «МиМ», 2007. – 292 с.
52. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 239 с.
53. Королёва, Е.Н. Работа педагога по преодолению нарушений письма у детей с ОВЗ / Е.Н. Королева // Непрерывное образование: эффективные практики и перспективы развития. Материалы I Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 219-223.
54. Кочеткова, Р.Н. Роль здоровьесберегающих технологий в коррекционно-логопедической работе с младшими школьниками / Р.Н. Кочеткова // Вестник научных конференций. – 2018. – №9-1 (39). – С.65-66.

55. Кузнецова, С.В. Активные методы обучения, как один из путей развития способностей обучающихся начальных классов с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в рамках ФГОС / С.В. Кузнецова // Вестник научных конференций. – 2022. – № 8-2 (84). – С. 59-61.
56. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2003. – 200 с.
57. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М.: Академия, 2008. – 267 с.
58. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р.И. Лалаева. – СПб: КАРО, 2019. – 254 с.
59. Ларина, М.С. Профилактика и коррекция оптической дисграфии обучающихся с ОВЗ / М.С. Ларина, Н.Н. Чупахина // Актуальные вопросы образования и науки: в сборнике научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 61-63.
60. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / Р.Е. Левина / Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.
61. Логинова, Е.А. Нарушения механизма письма у младших школьников / Е.А. Логинова, О.В. Елецкая. – М.: Форум ИНФРА-М, 2015. – 190 с.
62. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2005. – 308 с.
63. Лысова, Н.Е. Преодоление нарушений навыков самоконтроля у младших школьников с нарушением письма / Н.Е. Лысова // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы IX Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 4-х частях. Под редакцией Г.С. Чесноковой, Л.А. Калугиной. – Новосибирск, 2020. – С. 222-224.
64. Ляудис, В.Я. Психологические основы формирования механизма письма у младших школьников / В.Я. Ляудис. – М: Междунар. пед. акад., 2004. – 289 с.

65. Мазанова, Е.В. Коррекция нарушений механизма письма у детей: практическое пособие / Е.В. Мазанова. – М.: Виадук, 2017. – 126 с.
66. Мазикова, Т.А. Коррекция дисграфии у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью / Т.А. Мазикова // Студенческая наука и XXI век. – 2020. – Т. 17. – № 1-2 (19). – С. 357-358.
67. Малиновская, М.В. Обучение письму обучающихся с ОВЗ средствами субъективизации / М.В. Малиновская, С.В. Соловей // Школа Науки. – 2020. – № 3 (28). – С. 18-19.
68. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учеб. пособие для вузов / И.И. Мамайчук. – М.: Юрайт, 2019. – 318 с.
69. Матвиенко, Е.В. Комплексный подход к выявлению и анализу нарушений механизма письма у детей младшего школьного возраста / Е.В. Матвиенко // Вестник Ленинградского Государственного университета им. А.С. Пушкина. – №4. – 2014. – С.122-131.
70. Медведева, Е.Ю. Нарушение письма у умственно отсталых младших школьников / Е.Ю. Медведева, Е.А. Ольхина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 7-2. – С. 321-325.
71. Медико-биологические основы дефектологии: учеб. пособие для академического бакалавриата / Р.И. Айзман, М.В. Иашвили, А.В. Лебедев, Н.И. Айзман; отв. ред. Р. И. Айзман. – М.: Юрайт, 2018. – 224 с.
72. Микляева, Н.В. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: воспитание и обучение детей с легкой умственной отсталостью: учеб. пособие для среднего проф. образования / Н.В. Микляева. – М.: Юрайт, 2019. – 236 с.
73. Мисаренко, Г.Г. Методика преподавания русского языка с коррекционно-развивающими технологиями / Г.Г. Мисаренко. – М.: Юрайт, 2019. – 314 с.
74. Мишина, Г.А. Типология особых образовательных потребностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях цифровой образовательной среды: эмпирическое исследование / А.В. Закрепина, Е.А.

- Стребелева, Е.А. Кинаш, Т.Ю. Бутусова, Г.А. Мишина // Дефектология. – 2022. – № 2. – С. 4252.
75. Мурашова, И.Ю. Развитие самоконтроля письма младших школьников в инклюзивном образовательном пространстве / И.Ю. Мурашова, Е.А. Серебренникова // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2021. – Т. 35. – С. 84-96.
76. Неретина, Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология: учеб.-метод. пособие / Т.Г. Неретина. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 376 с.
77. Овсянникова, С.А. Динамический анализ состояния устной речи младших школьников с дисграфией: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / С.А. Овсянникова. – М.: 2009. – 23 с.
78. Панфилова, Т.О. О готовности к обучению чтению и письму умственно отсталых второклассников / Т.О. Панфилова, С.Н. Каштанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-3. – С. 102-105.
79. Поварова, И.А. Логопедия: нарушения механизма письма у младших школьников / И.А. Поварова. – М.: Юрайт, 2020. – 140 с.
80. Поварова, И.А. Основы логопедии: нарушения механизма письма у младших школьников / И.А. Поварова. – М.: Юрайт, 2020. – 140 с.
81. Попова, Е.Ф. Оптимизация формирования предпосылок письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Е.Ф. Попова. – М., 2010. – 24 с.
82. Прищепова, И.В. Дизорфография младших школьников / И.В. Прищепова. – СПб.: КАРО, 2006. – 295 с.
83. Прищепова, И.В. Логопедия: дизорфография у детей / И.В. Прищепова. – М.: Юрайт, 2020. – 202 с.
84. Рожков, М.И. Социальная педагогика: учебник для академического бакалавриата / М.И. Рожков, Т.В. Макеева. – М.: Юрайт, 2016. – 287 с.
85. Рубанова, О.Б. Коррекция дисграфии у обучающихся младших классов с легкой степенью умственной отсталости / О.Б. Рубанова // Научный альманах. – 2021. – № 6-1 (80). – С. 68-73.

86. Садовникова, И.Н. Нарушения механизма письма у младших школьников и пути их преодоления / И.Н. Садовникова. – М.: Кнорус, 2006. – 255 с.
87. Садовникова, И.Н. Происхождение специфических ошибок младших школьников при письме / И.Н. Садовникова // Начальная школа. – 2001. – № 8. – С. 134-139.
88. Септарова, А.В. Психолого-педагогические основы коррекции дисграфий у детей с умственной отсталостью / А.В. Септарова // Аллея науки. – 2018. – Т. 5. – № 6 (22). – С. 549-552.
89. Соловьева, Л.Г. Логопедия / Л.Г. Соловьева, Г.Н. Градова. – М.: Юрайт, 2019. – 191 с.
90. Соловьева, Л.Г. Логопедия / Л.Г. Соловьева. – М.: Юрайт, 2020. – 192 с.
91. Соловьева, С.В. Оценка качества образования обучающихся с легкой умственной отсталостью в общеобразовательной организации: нормативно-правовой аспект / С.В. Соловьева // Коррекционно-педагогическое образование. – 2023. – № 1 (33). – С. 19-37.
92. Степкина, С.Ю. Обучение детей с легкой умственной отсталостью в условиях общеобразовательной школы / С.Ю. Степкина, Н.И. Широких, И.Н. Гутара // Вестник научных конференций. – 2022. – № 11-4 (87). – С. 109-110.
93. Суворина, М.С. Проблема формирования навыка каллиграфии у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья / М.С. Суворина, Т.Е. Поветкина // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. – 2022. – 11(101). – Url: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/14491> (дата обращения: 20.04.2023).
94. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: АРКТИ, 2002. – 236 с.
95. Шашкина, Г.Р. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: логопедическая ритмика / Г.Р. Шашкина. – М.: Юрайт, 2019. – 215 с.

96. Шашкина, Г.Р. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: логопедическая ритмика / Г.Р. Шашкина. – М.: Юрайт, 2020. – 216 с.
97. Шеховцева, Т.С. Развитие универсальных учебных действий у обучающихся начальных классов с речевой патологией / Т.С. Шеховцева, Е.В. Стахеева // Социокультурная интеграция и специальное образование: сборник научных статей. – 2015. – С. 406-415.
98. Шиповалова, О.С. Готовность к письму умственно отсталых детей / О.С. Шиповалова // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5-3. – С. 371.
99. Шишкина, А.С. Развитие орфографических навыков у обучающихся младших классов с ОВЗ / А.С. Шишкина // Молодой ученый. – 2016. – № 25 (129). – С. 607-610.
100. Шишкина, К.Л. Умственная отсталость у младших школьников и особенности ее проявления / К.Л. Шишкина // NovaUm.Ru. – 2022. – № 37. – С. – 196-199.
101. Щербакова, М.В. Коммуникативный подход в условиях реализации ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью на логопедических занятиях в системе развития речи / М.В. Щербакова // Педагогический поиск. – 2022. – № 3. – С. 27-30.
102. Щербакова, М.В. Приемы, используемые для преодоления нарушений письма у умственно отсталых школьников / М.В. Щербакова // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2015. – Т. 3. – С. 99-104.
103. Яруллин, И.Ф. Основы специальной педагогики и психологии: краткий конспект лекций / И.Ф. Яруллин; Казанский (Приволжский) федер. ун-т. – Казань, 2013. – 136 с.
104. Ястребова, А.В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя логопеда при общеобразовательной школе / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. – М.: Когито-центр, 1996. – 46 с.

105. Enabling Technology for Neurodevelopmental Disorders: From Diagnosis to Rehabilitation / D. Kakkar, T. Wadhera. New York: Taylor & Francis, 2022. – 252 p.

106. Mamatkulova, L.T. Using computer technology in overcoming the written speech defects in children with mental retardation / L.T. Mamatkulova //Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities. – 2022. – №12 (8). – P. 39-43.

107. Shaywitz, S. Effect of atomoxetine treatment on reading and phonological skills in children with dyslexia or attention-deficit / S. Shaywitz, B. Shaywitz // Child and Adolescent Psychopharmacology. – 2017. – №1. – P. 19-28.

Приложения

Приложение А

Таблица А.1 – Результаты выполнения детьми заданий на констатирующем этапе исследования

ЭГ	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2.1.	3.1.	3.2.	3.3.	Баллы	Ср балл	%	Уровень
1	3	1,5	3	3	3	1,5	1,5	1,5	0	18	0,67	66,67	н
2	3	1,5	3	3	3	1,5	3	3	1	22	0,81	81,48	с
3	1,5	1,5	3	3	3	2	2	2	1	19	0,70	70,37	н
4	3	3	3	3	3	3	1,5	1,5	1,5	22,5	0,83	83,33	с
5	1	1,5	3	3	1,5	1	3	2	0	16	0,59	59,26	н
6	3	3	3	3	3	2	1,5	1	1,5	21	0,78	77,78	с
7	3	3	1,5	3	3	1	3	1,5	1	20	0,74	74,07	с
8	3	1,5	3	3	1,5	2	1,5	1,5	3	20	0,74	74,07	с
9	3	3	3	1,5	3	2	3	2	1,5	22	0,81	81,48	с
10	1,5	3	3	3	3	1	3	2	1	20,5	0,76	75,93	с
11	1,5	3	3	3	3	3	3	3	1	23,5	0,87	87,04	с
12	3	3	3	3	3	1	1,5	3	1	21,5	0,80	79,63	с
Баллы	29,5	28,5	34,5	34,5	33	21	27,5	24	13,5				
Ср б	2,4	2,3	2,8	2,8	2,7	1,7	2,2	2	1,1				
%	81,9	79,2	95,8	95,8	91,7	58,3	76,4	66,7	37,5				

Календарно-тематическое планирование подгрупповых логопедических
занятий по формированию базовых компонентов письма у младших
школьников с легкой умственной отсталостью

Неделя	Звуки, буквы	Кол-во занятий	Формируемые умения и навыки
Ноябрь			
3	Гласные – согласные	2	Знакомство с речевыми звуками. Знакомство с характерными признаками гласных и согласных звуков. Дифференциация гласных и согласных звуков.
4	Гласные I – II ряда	2	Знакомство с гласными I ряда. Знакомство с гласными II ряда. Дифференциация понятий «звук» – «буква». Дифференциация твердых и мягких согласных.
Декабрь			
1	А – Я	1	Дифференциация твердых и мягких согласных. Обозначение мягкости на письме при помощи гласной Я. Дифференциация А-Я в слогах, словах и предложениях. Развитие навыков фонематического анализа, звуковой анализ слова.
	О – Э – Е	1	Дифференциация твердых и мягких согласных. Обозначение мягкости на письме при помощи гласной Е. Дифференциация О – Э – Е в слогах, словах и предложениях. Развитие фонематического восприятия, навыков фонематического анализа и синтеза. Работа со звуковой схемой слова.
2	У – Ю	1	Дифференциация твердых и мягких согласных в слогах, словах и предложениях. Обозначение мягкости на письме при помощи гласной Ю.
	Ы – И	1	Дифференциация твердых и мягких согласных. Обозначение мягкости на письме при помощи гласной И. Выделение гласных Ы – И в слогах, словах, предложениях. Развитие навыков фонематического и слогового анализа и синтеза.
3	[с]-[с'] [з]-[з'] С-З	2	Знакомство с правильной артикуляцией и характеристикой звуков. Дифференциация звуков в слогах, словах, предложениях, тексте. Развитие фонематического восприятия, навыков фонематического анализа, соотнесение звуков с символами. Развитие слуховой памяти.
4	[ш]-[ж] Ш -Ж	2	Знакомство с правильной артикуляцией и характеристикой звуков. Дифференциация звуков в слогах, словах, предложениях, тексте. Связь звука и буквы. Работа с паронимами. Развитие фонематического восприятия, навыков фонематического и слогового анализа.
Январь			

3	[с]-[ш] С -Ш	2	Знакомство с правильной артикуляцией и характеристикой звуков. Сравнение артикуляции, соотнесение звука с буквой. Дифференциация звуков в слогах, словах, предложениях, тексте. Работа с паронимами. Развитие фонематического восприятия, навыков фонематического, слогового и языкового анализа.
4	[з]-[ж] З -Ж	2	Знакомство с правильной артикуляцией и характеристикой звуков. Сравнение артикуляции, соотнесение звука с буквой. Дифференциация звуков в слогах, словах, предложениях, тексте. Развитие фонематического восприятия, навыков фонематического и слогового анализа и синтеза.
Февраль			
1	[ч]-[т'] Ч- Т	2	Знакомство с характеристикой звуков. Дифференциация звуков в слогах, словах, предложениях, тексте. Развитие слухового и зрительного внимания. Развитие фонематического восприятия, навыков языкового, слогового и фонематического анализа.
2	[с]-[ц] С- Ц	2	Знакомство с характеристикой звуков. Выделение звуков на фоне слога, слова. Дифференциация звуков в слогах, словах, предложениях, тексте. Соотнесение звука и буквы. Работа над паронимами, развитие навыков фонематического и слогового анализа и синтеза.
3	[ч]-[щ] Ч -Щ	2	Знакомство с характеристикой звуков, соотнесение звуков с символами и буквами. Выделение звуков на фоне слога, слова. Дифференциация звуков в слогах, словах, предложениях, тексте. Развитие слухового и зрительного внимания.
4	[ч]-[ц] Ч-Ц	2	Знакомство с характеристикой звуков, соотнесение звуков с буквами. Дифференциация звуков в слогах, словах, предложениях, тексте. Развитие фонематического восприятия, навыков языкового, слогового и фонематического анализа.
Март			
1	[в]-[л] В-Л	2	Знакомство с артикуляцией звуков, их характеристикой. Соотнесение звуков с буквами. Дифференциация звуков в слогах, словах, предложениях, тексте. Развитие фонематического восприятия, навыков языкового, слогового и фонематического анализа и синтеза.
2	Ш-[л'] Й -Л	2	Знакомство со звуками, соотнесение звуков с символами и буквами. Выделение звуков на фоне слова. Дифференциация звуков в слогах, словах, предложениях, тексте. Развитие фонематического восприятия, навыков слогового и фонематического анализа и синтеза.
3	[р]-[л] Р-Л	2	Знакомство с артикуляцией звуков, их характеристикой, соотнесение звука и буквы.

			Выделение звуков на фоне слова. Дифференциация звуков в слогах, словах, предложениях, тексте. Развитие навыков фонематического анализа и синтеза.
4	[р']-[л'] Р-Л	2	Знакомство с артикуляцией звуков, их характеристикой, соотнесение звука и буквы. Выделение звуков на фоне слова. Дифференциация звуков в слогах, словах, предложениях, тексте. Развитие навыков языкового и фонематического анализа и синтеза. Развитие слухового внимания и слуховой памяти.
Апрель			
1	Дифференциация глухих и звонких звуков	2	Работа, направленная на умение различать звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство на слух, в собственном произношении и на письме.
2	Развитие навыков звуко-буквенного анализа и синтеза слов	2	Закрепление навыков звукового анализа и синтеза у обучающегося.
3	Слоги. Слоговой анализ слов	4	Закрепление у детей умение делить слова на слоги, формирование у учеников представления о слогообразующей роли гласного, выделение гласный из слов, составление слова из слогов.
Май			
1	Слоговой анализ двусложных и трехсложных слов.	2	Закрепление у детей умение делить слова на слоги, формирование у учеников представления о слогообразующей роли гласного, учить выделять гласный из слов, составлять слова из слогов.
2	Дифференциация одно -, двух -, трёхсложных слов.	2	Развитие умения выделять в слове голосом одного из слогов (ударение).
3	Ударение	2	Развитие умения выделять в слове голосом одного из слогов (ударение).
4	Предложение	2	Составление предложения из трех слов.
24 недели		48 часов	

Конспекты фронтальных логопедических занятий по преодолению
нарушений механизма письма у младших школьников с легкой умственной
отсталостью

Конспект фронтального логопедического занятия

Тема: Дифференциация звуков [р]-[р']-[л]-[л'], букв Л-Р.

Цель: дифференциация звуков [р]-[р']-[л]-[л'], букв Л-Р в слогах, словах, предложениях.

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

- закреплять умение различать звуки [р]-[р']-[л]-[л'] и буквы Л-Р в словах, предложениях, текстах;
- закреплять знания об акустико-артикуляционном образе звуков [р]-[р']-[л]-[л'], учить давать им характеристику;
- закреплять умение составлять словосочетания, согласовывать глаголы и существительные;
- закреплять умение определять количество слов в предложении.

Коррекционно-развивающие:

- развивать мелкую и общую моторику, координацию речи с движением;
- развивать зрительное внимание и восприятие;
- развивать фонематическое восприятие;
- развивать навыки словообразования и словоизменения;
- развитие навыков языкового анализа и синтеза;
- развивать логическое мышление.

Коррекционно-воспитательные:

- воспитывать интерес к родному языку;
- воспитывать умение вслушиваться в речь педагога и сверстников;
- воспитывать коммуникативные навыки, навыки речевого этикета.

Формирование универсальных учебных действий (УУД)**Личностные:**

- проявлять интерес к новым знаниям;
- проявлять ответственность при выполнении задания, соблюдать правила поведения на уроке;
- оценивать результаты своей деятельности.

Регулятивные:

- умение придерживаться заданной цели, работать в определенном темпе;
- умение планировать и осуществлять свою деятельность по образцам и правилам;
- умение контролировать процесс и результат своей деятельности.

Познавательные:

- умение сравнивать, классифицировать, анализировать, делать выводы;
- умение работать с текстом, схемой, рисунком;
- усвоение понятий «твердый согласный звук», «мягкий согласный звук»;

Коммуникативные:

- умение участвовать в коллективном обсуждении, вслушиваться в речь педагога и сверстников, соблюдать речевой этикет;
- умение понять и принять учебную задачу, поставленную в вербальной форме;
- умение отвечать на вопросы в соответствии с инструкцией, задачей;
- умение употреблять усвоенную учебную терминологию в связном высказывании.

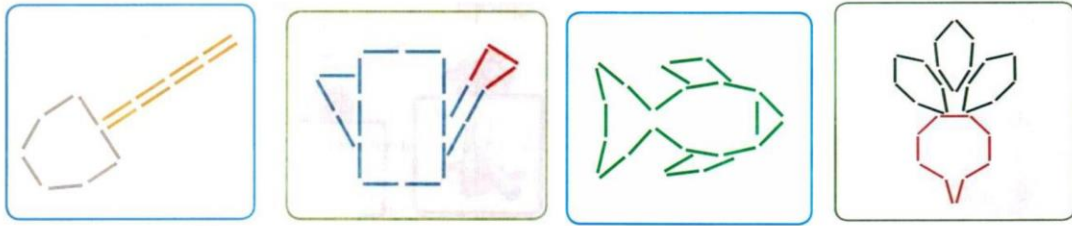
Оборудование: контурные картинки (лопата, лейка, рыба, редиска), мяч, слова с пропущенными буквами Л-Р, картинки с изображением овощей и фруктов, схемы для составления словосочетаний.

Ход занятия:

1. Организационный момент.

Рисование по контуру, развитие мелкой моторики, зрительного внимания и восприятия.

– Обведите предметы по контуру, назовите картинки, определите первый звук в каждом слове.



2. Сообщение темы занятия.

– Сегодня мы продолжим учиться различать звуки [р]-[р']-[л]-[л'].

3. Акустико-артикуляционный образ звуков, характеристика звуков.

– Дайте характеристику каждому звуку.

Звук [р] – согласный, звонкий, твердый, обозначаем синим цветом.

Звук [р'] – согласный, звонкий, мягкий, обозначаем зеленым цветом.

Звук [л] – согласный, звонкий, твердый, обозначаем синим цветом.

Звук [л'] – согласный, звонкий, мягкий, обозначаем зеленым цветом.

4. Дифференциация звуков [р]-[р']-[л]-[л'] в слогах.

Игра с мячом «Скажи наоборот».

– Становимся в круг. Я называю слог с твердой согласной и бросаю мяч. Вы называет этот слог с мягкой согласной и возвращаете мяч обратно.

ра-ря ло-лё ру-рю ла-ля ри-ре лу-лю ры-ри лы-ли

5. Дифференциация звуков [р]-[р']-[л]-[л'] в словах.

– Запишите слова, вставляя пропущенные буквы.

...ожка, пи...а, к...ыжовник, г...иб, ...ыжи, ё...ка, то...т, смо...одина, до...ога,
кук...а, самосва..., самова..

6. Развитие общей моторики, координации речи с движением, профилактика переутомления.

Физкультминутка «Лягушки». Выполнение действий по тексту стихотворения.

На болоте две лягушки,

Две зеленые подружки.

Рано утром умывались,

Полотенцем растирались.

Ножками топали,

Ручками хлопали.

Вправо - влево наклонялись

И обратно возвращались.

Вот здоровья в чем секрет

Всем друзьям - физкультпривет!

7. Дифференциация звуков [р]-[р']-[л]-[л'] в словах.

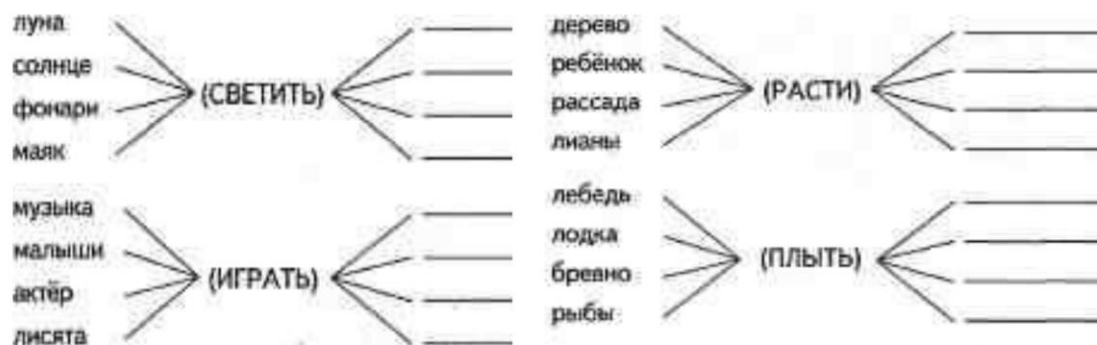
– Посмотрите на картинки. На какие две группы мы можем их разделить? (Овощи и фрукты).

Запишите слова в два столбика, в первый – названия фруктов и овощей со звуками [р]-[р]', во второй – слова со звуками [л]-[л'].

Картинки: яблоко, свекла, фасоль, виноград, помидор, лук, перец, груша, огурец.

8. Дифференциация звуков [р]-[р']-[л]-[л'] в словосочетаниях, развитие умения согласовывать глаголы с существительными.

– Посмотрите на схемы. Составьте словосочетания с каждым словом, запишите их. Например: луна светит, музыка играет и т.д.



9. Дифференциация звуков [р]-[р']-[л]-[л'] в предложениях, развития навыков языкового анализа и синтеза, развитие логического мышления.

– Послушайте предложения. Найдите ошибку, посчитайте количество слов в каждом предложении.

– Запишите предложения правильно, подчеркните буквы Л и Р.

Лошадка причесывает мальчика. Малыши веселят грустного клоуна. Больной ставит градусник доктору. Много карасей и лещей поймали рыбака. Всадник скачет за лошадей.

10. Итог занятия.

- Какие звуки мы сегодня учились различать?
- Дайте характеристику этим звукам.
- Назовите слова со звуком [р], со звуком [р'], со звуком [л], со звуком [л'].

Конспект подгруппового логопедического занятия

Тема: Дифференциация звуков [с]-[ш], букв С - Ш.

Цель: дифференциация звуков [с]-[ш] в слогах, словах, словосочетаниях.

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

- закреплять различение звуков [с]-[ш] и букв С-Ш в слогах, словах, словосочетаниях;
- закреплять навыки составления словосочетаний;
- закреплять навыки образования сравнительной степени прилагательных.

Коррекционно-развивающие:

- развивать общую и мелкую моторику, координацию речи с движением;
- развивать фонематическое восприятие;
- развивать навыки фонематического анализа и синтеза;
- развивать навыки словоизменения и словообразования.

Коррекционно-воспитательные:

- воспитывать интерес к логопедическим занятиям, родному языку;
- воспитывать ответственность при выполнении задания, целенаправленность деятельности.

Формирование универсальных учебных действий (УУД)

Личностные:

- проявлять заинтересованность к выполнению речевых и языковых заданий;

- развивать навыки сотрудничества с педагогом;
- оценивать результат своей деятельности.

Регулятивные:

- умение определять последовательность действий для достижения цели;
- умение планировать и осуществлять учебную деятельность по предложенному плану;
- умение определять успешность выполнения задания.

Познавательные:

- умение делать самостоятельные выводы на основе наблюдения;
- умение анализировать, сравнивать, находить закономерности.

Коммуникативные:

- умение вести диалог, отвечать на вопросы, вслушиваться в речь педагога;
- умение соблюдать речевой этикет.

Оборудование: карточки со словами, карточки с пропущенными буквами, мяч.

Ход занятия:

1. Организационный момент.

Развитие мелкой моторики, координации движений. Упражнение «Кулак – ребро».

– Сейчас я прочитаю слова. Если услышите звук ш – покажите кулак, звук с – ладонь.

Слова: шапка, собака, кошка, машина, сорока, сумка, шутка, самолет, сундук, башня.

2. Сообщение темы занятия.

– Сегодня мы продолжим учиться правильно произносить и различать звуки с-ш.

3. Дифференциация звуков [с]-[ш] в слогах.

Упражнение «Лишний слог».

– Внимательно послушайте цепочки слогов и назовите лишний слог.

ша-ша-са со-шо-шо шу-су-шу ши-сы-ши

ас-ас-аш ош-ош-ос ус-уш-ус иш-ис-иш

4. Дифференциация звуков [с]-[ш] в словах.

– Прочитайте слова.

Спешка, насмешка, смешинка, соглашение, пустошь, фисташка, веснушка, шелест, старушка.

5. Дифференциация звуков [с]-[ш] в словах, развитие навыков фонематического анализа и синтеза.

Упражнение с мячом «Поменяй звук».

– Я буду бросать мяч и называть слова, тот кто поймал мяч меняет в слове звук с на звук ш и возвращает мяч. Запишите новые слова.

Суметь, нас, басня, сутки, сайка, сок, плюс, скала, каска, крыса, миска.

6. Развитие общей моторики, координации речи с движением, профилактика переутомления.

Физкультминутка «Кошка».

Вот окошко распахнулось, Вышла кошка на карниз. Посмотрела кошка вверх, Посмотрела кошка вниз, Вот налево повернулась, Проводила взглядом мух, Потянулась, улыбнулась И уселась на карниз.	Руки в стороны. Голову и руки поднимаем вверх. Голову и руки опускаем вниз. Руки на поясе, поворот корпусом влево. Потягиваемся, улыбаемся. Присаживаемся на корточки.
---	---

7. Дифференциация букв С-Ш. Упражнение «Четвертый лишний».

– Прочитайте слова, вставляя пропущенные буквы С и Ш.

...уп, ...ум, ...утка, камы...

...умка, подно..., анана..., мы...ка,

глобу..., пу...тыня, ве...алка, вы...ота.

– Какое слово в ряду лишнее и почему?

8. Дифференциация звуков [с]-[ш] в словосочетаниях, составление словосочетаний.

Упражнение «Составь словосочетания».

– Подберите к словам из первого столбика слова, подходящие по смыслу из второго столбика. Запишите словосочетания.

пушистый шарф весёлый пастушок

шерстяной овес ясное путешествие

сушёный снег интересное солнышко

9. Дифференциация звуков [с]-[ш] в словосочетаниях, образование прилагательных сравнительной степени.

– Закончите предложение по образцу: У Паши смешной стишок, а у Сани еще ... смешнее.

Лариса успешно учится, а Настя еще ... Сережа поспешно собирается, а Денис еще ... Ваня очень шустрый, а Саша еще ... В глухом лесу очень страшно, а ночью еще ...

10. Итог занятия.

– Какие звуки мы сегодня учились произносить?

– Дайте характеристику этим звукам.

Конспект подгруппового логопедического занятия

Тема: Дифференциация звуков [ч]-[ч'], букв Ч-Т.

Цель: дифференциация звуков [ч]-[ч'], букв Ч-Т в слогах, словах, предложениях.

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

– закреплять умение различать звуки [ч]-[ч'] и буквы Ч-Т в словах, предложениях, текстах;

– закреплять навыки образования слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами;

– закреплять навыки образования глаголов 3-го лица ед.ч.;

– закреплять навыки употребления предлогов.

Коррекционно-развивающие:

- развивать общую моторику;
- развивать фонематическое восприятие;
- развивать навыки словообразования и словоизменения.

Коррекционно-воспитательные:

- воспитывать интерес к родному языку;
- воспитывать целенаправленность деятельности, коммуникативные навыки.

Формирование универсальных учебных действий (УУД)

Личностные:

- проявлять заинтересованность к выполнению языковых заданий;
- оценивать поставленные цели и результаты своей деятельности.

Регулятивные:

- умение работать по плану, предложенной инструкции;
- умение самостоятельно исправлять ошибки, определять степень успешности выполнения задания.

Познавательные:

- умение сравнивать, анализировать, обобщать, делать выводы;
- умение самостоятельно находить информацию в текстах, схемах.

Коммуникативные:

- умение вслушиваться в речь педагога, соблюдать речевой этикет;
- умение высказывать свою точку зрения, аргументировать ее.
- умение правильно оформить свою речь в устной и письменной форме;

Оборудование: предметные картинки со звуками [ч]–[ч’], карточка со словами, в которых пропущены буквы Ч и Т, карточка с предложениями, в которых пропущены предлоги.

Ход занятия:

1. Организационный момент.

- Придумайте слова, которые начинаются на звук [ч].
- Придумайте слова, которые начинаются на звук [ч’].

2. Сообщение темы занятия.

– Сегодня мы продолжим учиться различать и правильно произносить звуки [ч] и [ч’].

3. Дифференциация звуков [ч]–[ч’] в слогах, развитие фонематического слуха.

Игра «Скажи наоборот».

– Я буду называть слоги со звуком [ч], а вы повторяйте слоги со звуком [ч’].

ча-ча ... (тя-тя) чи-чи ... (ти-ти) ча-чу ... (тя-тю) чи-ча ... (ти-тя)

4. Дифференциация звуков [ч]–[ч’] в словах.

– Посмотрите на картинки, назови их. Разложите картинки на две группы: в первую – слова со звуком [ч], во вторую со звуком [ч’]. Запишите слова в два столбика.

Картинки: чайник, утёнок, мяч, очки, нить, телефон, телега, тигр, черепаха, ку-чер.

5. Дифференциация звуков [ч]–[ч’] в словах, образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Упражнение «Назови ласково».

– Я буду называть слова, а вы назовете их ласково. Например, тюльпан – тюльпанчик.

Слова: телефон, ботинок, стена, котенок, утёнок, тетрадка, пластинка.

6. Развитие общей моторики, координации речи с движением, профилактика переутомления.

Физкультминутка «Часы»

Тик-так, тик-так Все часы идут вот так: тик-так. Смотри скорей, который час: Тик-так, тик-так, тик-так. Налево – раз, направо – два. Тик-так, тик-так.	Наклоны головы вправо - влево. Раскачивания в такт маятника. Повороты корпусом вправо - влево.
---	--

7. Дифференциация букв Ч – Т в словах.

Упражнение «Буквы потерялись».

– Прочитайте слова, вставляя пропущенные буквы Ч и Т.

...ема, ...удо, ...елега, ...еловек, до...ь, пу...ь, но...ь, у...ебник, ап...ека, с...ена, п...ела, гос...и, пле..о.

8. Дифференциация звуков [ч]–[ч'] в словосочетаниях, образование глаголов 3-его лица ед.ч. настоящего времени.

Упражнение «Я и он».

– Закончите предложение по образцу. Пример: я молчу, и он ... молчит.

Я читаю и он ... Я чихаю и он ... Я кричу и он ... Я рычу и он ... Я учу детей и он ... Я качаю девочку и он ... Я лечу птичку и он ...

9. Дифференциация звуков [ч]–[ч'] в предложениях.

– Прочитайте предложения, вставьте пропущенные предлоги.

Учитель говорит ... телефону. Катя играет ... котёночком. Тёма убегает ... теле-ночка. Почтальон едет ... велосипеде. Птичка прилетела ... птенчикам. Стены сделали ... кирпичей. Петя списывает ... отличника. Бабочки летают ... лютиками. Утёночек спрятался ... крылечком.

10. Итог занятия.

– Какие звуки мы сегодня учились произносить?

– Дайте характеристику этим звукам.

Таблица Г.1 – Результаты выполнения детьми заданий на контрольном этапе исследования

ЭГ	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2.1.	3.1.	3.2.	3.3.	Баллы	Ср балл	%	Уровень
1	3	2	3	3	3	2	2	2	1	21	0,78	77,78	с
2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	26	0,96	96,30	в
3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	21	0,78	77,78	с
4	3	3	3	3	3	3	3	2	2	25	0,93	92,59	в
5	2	2	3	3	3	2	3	2	2	22	0,81	81,48	с
6	3	3	3	3	3	3	2	2	2	24	0,89	88,89	с
7	3	3	3	3	3	3	3	3	2	26	0,96	96,30	в
8	3	3	3	3	3	3	2	2	2	24	0,89	88,89	с
9	3	3	3	3	3	3	3	2	2	25	0,93	92,59	в
10	3	3	3	3	3	3	3	2	2	25	0,93	92,59	в
11	3	3	3	3	3	3	3	3	2	26	0,96	96,30	в
12	3	3	3	3	3	3	3	3	2	26	0,96	96,30	в
Баллы	34	33	36	36	36	33	32	28	23				
Ср б	2,8	2,8	3,0	3,0	3,0	2,8	2,7	2,3	1,9				
%	94,4	91,7	100	100	100	91,7	88,9	77,8	63,9				

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА

**логопедических занятий по формированию базовых компонентов
письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью**

Пояснительная записка

Логопедическая работа в школе играет ключевую роль в обучении и развитии детей с легкой умственной отсталостью. Такие дети сталкиваются не только с нарушениями устной, но и механизма письма, что влияет на их способность адекватно и полноценно общаться со сверстниками, усваивать учебный материал и адаптироваться в обществе.

Особенностью механизма письма является не только воспроизведение графического образа буквы, но и умение строить правильные предложения, соблюдая правила грамматики, пунктуации и орфографии. У детей с легкой умственной отсталостью возникают трудности в области механизма письма, начиная от формирования рукописного почерка до сложности в написании сложных слов и конструкций предложений.

Цель логопедических занятий – помочь детям преодолеть сложности механизма письма, развивая у них навыки письма, усваивая правила грамматики, пунктуации и орфографии, углубляя словарный запас и лексические навыки.

Основные задачи программы:

1. Формирование корректного почерка.
2. Развитие орфографического и пунктуационного навыка.
3. Развитие грамматической стороны механизма письма.
4. Углубление словарного запаса для улучшения качества механизма письма.
5. Формирование умения строить тексты разных жанров.
6. Преодоление ошибок в механизма письма, характерных для детей с легкой умственной отсталостью.

В процессе логопедических занятий особое внимание уделяется использованию разнообразных наглядных материалов, а также игровых и практических упражнений, которые помогут сделать обучение интересным и эффективным. Особенности детей с легкой умственной отсталостью требуют

от логопеда частой смены видов деятельности, использования элементов новизны, а также дополнительного времени на закрепление материала.

По окончании курса логопедических занятий ожидается, что обучающиеся смогут писать грамотно, без ошибок, строить логичные и связные тексты, что значительно улучшит их коммуникативные навыки и уровень социализации.

В целом, рабочая программа нацелена на то, чтобы дать детям с легкой умственной отсталостью полноценные навыки механизма письма, которые помогут им в дальнейшем обучении и жизни в обществе.

Данная рабочая адаптированная общеобразовательная программа составлена с учетом медицинских рекомендаций, психофизических возможностей детей. В ней учтены рекомендации, полученные в ходе диагностической работы психолога, коррекционной работы с ребенком. Программа реализуется в соответствии со статьями 8, 66, 79 Закона Российской Федерации-273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года, СанПиН 2.4.2.2821-10, утвержденных постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29.12.2010 № 189, СанПиН 2.4.2.3286-15, утвержденных постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 N 26; Приказа Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. N 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 N 35850)

Общая характеристика программы

Содержание логопедической работы по преодолению дисграфии младших школьников с легкой умственной отсталостью включает в себя три основных раздела:

- 1) развитие слухового восприятия и внимания;
- 2) автоматизация смешиваемых звуков в самостоятельной речи;
- 3) дифференциация звуков.

В процессе коррекции проводится работа по развитию всех видов восприятия и внимания, мыслительных операций, а также оперативной памяти. Включаются задания и упражнения на развитие зрительного, слухового и кинестетического анализатора. На логопедических занятиях также осуществляется развитие фонематического восприятия, навыков звукобуквенного анализа и синтеза слов, уточняются и сопоставляются произносительные и слуховые характеристики изучаемых звуков, вырабатываются навыки грамотного чтения и письма.

Содержание логопедической работы по преодолению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза предполагает коррекцию специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова, развитие слогового анализа и синтеза на уровне слова, преодоление ошибок на уровне словосочетания, предложения и текста.

В процессе коррекции осуществляется развитие произвольного внимания, всех видов восприятия, словесно-логической памяти, мыслительных операций, зрительно-пространственной ориентировки, а также зрительно-моторной координации. В работу включаются упражнения на развитие фонематических процессов, навыков простых и сложных форм фонематического анализа и синтеза, слогового анализа и синтеза. Проводится работа по закреплению основной терминологии, дифференциации предлогов и приставок, развитию анализа структуры предложения и текста.

Методологические и теоретические основы программы

Как и любая программа, «Программа логопедических занятий по формированию базовых компонентов письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью» имеет под собой методологические и теоретические основания. В качестве одного из таких оснований могут выступать принципы, определяющие построение, реализацию программы и организацию работы по ней:

1. Принцип гуманизма: Каждый ребенок в центре внимания, учитываются его эмоциональные и психологические особенности.

2. Принцип системности: Подход к ребенку как к уникальной личности, рассматривая все стороны его развития в совокупности.

3. Принцип реалистичности: Работа строится на основе реальных возможностей и потребностей ребенка.

4. Принцип деятельностного подхода: Основой логопедической коррекции является активная деятельность ребенка, соответствующая его возрастным особенностям.

5. Принцип индивидуально-дифференцированного подхода: Методы и формы работы выбираются исходя из индивидуальных особенностей каждого ребенка.

6. Принцип системного подхода: Подход к коррекции речевых нарушений в комплексе, учитывая все аспекты речевой деятельности.

Цели и задачи программы

Цель программы:

Коррекция нарушений механизма письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью, способствующая их успешной интеграции в учебную и социальную среду.

Основные задачи программы:

Коррекция звукопроизношения: создание условий для формирования и закрепления правильного звукопроизношения на уровне слов, фраз и текстов с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося.

Развитие артикуляционной моторики: применение специфических упражнений и методов для стимуляции артикуляционных органов, что способствует лучшему произношению звуков.

Работа над грамматической структурой: целенаправленная коррекция дефектов устной и механизма письма через упражнения на грамматические категории и структуры.

Обогащение словарного запаса: использование различных методов и материалов для расширения и активизации словаря детей, что в свою очередь способствует развитию их коммуникативных навыков.

Развитие познавательной деятельности: стимулирование общеинтеллектуальных умений и учебных навыков через разнообразные задания и упражнения, а также работа над развитием слухового и зрительного восприятия, памяти, внимания и фонематического слуха.

Развитие мелкой моторики и общей координации: применение специализированных упражнений и деятельности, направленных на улучшение мелкой моторики рук и общей координации движений.

Организация работы по программе

Анализ методической литературы по проблеме преодоления нарушений механизма письма, а также данные, полученные в ходе констатирующего исследования, позволили определить основные направления логопедической работы с детьми экспериментальной группы:

- 3) коррекция фонематического восприятия;
- 4) коррекция языкового анализа и синтеза.

Таким образом, логопедическая работа с детьми первой группы проводится по первому направлению, с детьми второй группы – по второму направлению, с детьми третьей группы – по обоим выделенным направлениям.

Рассмотрим особенности логопедического воздействия по каждому из выбранных направлений.

Направление 1. Коррекция фонематического восприятия.

Развитие фонематического восприятия проводится параллельно с развитием фонематического анализа и синтеза. Формирование дифференциации смешиваемых звуков проводится с опорой на зрительные и тактильные ощущения. Предварительный этап направлен на кинестетическое различение фонем, что формируется на основе системы упражнений и заданий по определению положения органов артикуляции, работы голосовых складок при воспроизведении звуков речи.

Дифференциация звуков проводится в следующей последовательности: [б] – [п], [д] – [т], [г] – [к], [з] – [с], [ж] – [ш], [с] – [ш], [з] – [ж], [ц] – [с], [ч] – [т'1], [ч] – [щ], [л] – [р].

Формирование слуховой и произносительной дифференциации пар смешиваемых звуков проводится в два этапа. На первом этапе проводится предварительная работа над каждым из смешиваемых звуков в отдельности. На втором этапе в работу включаются упражнения, направленные на развитие умения различать пары звуков.

Предварительный этап включает в себя уточнение артикуляции с опорой на зрительное и тактильное восприятие. Например, при произношении звука [с] внимание ребенка фиксируется на положении органов артикуляции (кончик языка внизу, язык в форме «горки»), определяется, что воздушная струя холодная, «горлышко молчит». При произношении звука [ш] обращается внимание, что кончик языка находится вверху, язык в форме «чашечки», выходит теплая воздушная струя, «горлышко молчит».

Далее формируется умение выделять звук на фоне ряда звуков, слогов, слов. С этой целью применяются такие упражнения, как «Поймай звук», «Подними флажок», «Хлопни в ладоши». Затем в работу включаются упражнения на формирование связи звука и буквы.

На основном этапе проводится работа по сопоставлению смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Сначала с опорой на зрительные и кинестетические ощущения дифференцируются изолированные звуки. Затем проводится работа по слуховому и произносительному сопоставлению звуков в слогах, далее – в словах.

Параллельно отрабатываются навыки звукового анализа и синтеза. Используются такие задания, как «Сравни слова», «Запиши слова в два столбика», «Разложи картинки на две группы» и другие.

Далее звуки дифференцируются в предложениях. С этой целью используются такие задания, как «Придумай предложение с заданными звуками», «Выдели из текста слова и запиши в два столбика», «Вставь пропущенные буквы» и другие.

В процессе дифференциации звуков в связной речи широко применяются задания на составление рассказов по картине, серии картин, написание диктантов и изложений с изучаемыми звуками.

Выделенные этапы логопедической работы проводятся по каждой из смешиваемых пар звуков, в том числе звонких и глухих, твердых и мягких согласных.

Направление 2. Коррекция языкового анализа и синтеза.

Составными компонентами данного направления является развитие анализа структуры предложения, развитие слогового анализа и синтеза, развитие фонематического анализа и синтеза.

Развитие анализа структуры предложения проводится на материале таких заданий, как «Определи границы предложений», «Расставь точки», «Придумай предложение с заданным количеством слов», «Составь предложение», «Исправь ошибку» и других.

Формирование слогового и фонематического анализа и синтеза осуществляется с учетом поэтапного формирования умственных действий. Вначале обучающимся предлагается выполнение заданий с опорой на вспомогательные средства (отстукивание слов по слогам, проговаривание слов с движением руки). Далее слоговой анализ и синтез осуществляется с опорой на речь, проводится работа по выделению гласных звуков из слова, слога, дифференциации гласных и согласных звуков. Опорами служат графические схемы слов, слоговые схемы, символы звуков. Постепенно усвоенные навыки переводятся во внутренний план, слоговой и фонематический анализ осуществляется на основе слухопроизносительных представлений.

В процессе развития навыков фонематического анализа и синтеза можно выделить три этапа. На первом этапе формируется умение определять наличие звука в слове. На втором этапе формируются навыки определения места звука в слове. На третьем этапе формируется умение определять последовательность, количество и место звуков по отношению к другим звукам.

Навыки выделения звука на фоне слова формируются сначала на материале звуков раннего онтогенеза. На основе зрительных, кинестетических и слуховых ощущений уточняется артикуляция звуков, далее формируется умение определять наличие или отсутствие звука на материале слогов. Каждый отрабатываемый звук связывается с буквой.

Логопедическая работа по выделению первого и последнего звука в слове начинается с уточнения артикуляции гласных звуков, обращается внимание на положение губ при утрированном произношении гласных звуков, используются картинки, символы, звукоподражания. Сначала формируется умение выделять первый ударный гласный звук, далее первый согласный, последний согласный, затем – заданный звук в середине слова.

Вводятся и закрепляются понятия «звук», «слог», «слово», «первый звук», «последний звук», «начало слова», «середина слова», «конец слова». Используются упражнения на определение места ударного гласного, места согласного в слове: «Где звук?», «Домик», «Светофор», «Разложи картинки».

Формирование сложных форм фонематического анализа проводится в тесной связи с обучением письму и чтению и предполагает формирование умения определять место звука по отношению к другим звукам, последовательность и количество звуков в слове.

На первом этапе широко используются наглядные опоры и вспомогательные средства в виде букв разрезной азбуки, символы звуков, фишки, схемы. Отрабатывается анализа и синтез односложных слов типа сом, дом.

На втором этапе вспомогательные средства исключаются, фонематический анализ осуществляется в речевом плане.

На третьем этапе фонематический анализ осуществляется в умственном плане. С этой целью включаются упражнения на придумывание слов с заданным звуком, отбор картинок. Параллельно проводится работа по коррекции нарушений механизма письма. Включаются такие задания, как

составление слов из букв, подбор слов с заданным местом звука в слове, преобразование слов, выделение общего звука в словах.

Итоговой целью логопедической работы является сформированность действий фонематического анализа и синтеза в умственном плане, без использования внешних и речевых опор.

Коррекционная программа по формированию базовых компонентов письма у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью

Занятие	Цель занятия
Направление 1. Коррекция фонематического восприятия	
Подготовительный этап – уточнение артикуляции с опорой на зрительное и тактильное восприятие	
Логопедические упражнения	при произношении звука [с] внимание ребенка фиксируется на положении органов артикуляции (кончик языка внизу, язык в форме «горки»), определяется, что воздушная струя холодная, «горлышко молчит». При произношении звука [ш] обращается внимание, что кончик языка находится вверху, язык в форме «чашечки», выходит теплая воздушная струя, «горлышко молчит».
«Поймай звук», «Подними флажок», «Хлопни в ладоши»	формируется умение выделять звук на фоне ряда звуков, слогов, слов.
Основной этап – работа по сопоставлению смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане	
«Сравни слова», «Запиши слова в два столбика», «Разложи картинки на две группы»	отрабатываются навыки звукового анализа и синтеза
«Придумай предложение с заданными звуками», «Выдели из текста слова и запиши в два столбика», «Вставь пропущенные буквы»	процесс дифференциации звуков в связной речи. В процессе дифференциации звуков в связной речи широко применяются задания на составление рассказов по картине, серии картин, написание диктантов и изложений с изучаемыми звуками.
Задания на составление рассказов по картине, серии картин, написание	

диктантов и изложений с изучаемыми звуками	
Направление 2. Коррекция языкового анализа и синтеза	
Подготовительный этап – развитие анализа структуры предложения, развитие слогового анализа и синтеза	
«Определи границы предложений», «Расставь точки»	Формирование слогового и фонематического анализа и синтеза осуществляется с учетом поэтапного формирования умственных действий. Вначале обучающимся предлагается выполнение заданий с опорой на вспомогательные средства (отстукивание слов по слогам, проговаривание слов с движением руки).
«Придумай предложение с заданным количеством слов», «Составь предложение»,	Слоговой анализ и синтез осуществляется с опорой на речь, проводится работа по выделению гласных звуков из слова, слога, дифференциации гласных и согласных звуков. Опорами служат графические схемы слов, слоговые схемы, символы звуков.
«Исправь ошибку»	Постепенно усвоенные навыки переводятся во внутренний план, слоговой и фонематический анализ осуществляется на основе слухопроизносительных представлений.
Основной этап – развитие фонематического анализа и синтеза	
«Где звук?», «Домик», «Светофор», «Разложи картинку»	Вводятся и закрепляются понятия «звук», «слог», «слово», «первый звук», «последний звук», «начало слова», «середина слова», «конец слова». Используются упражнения на определение места ударного гласного, места согласного в слове
Составление слов из букв, подбор слов с заданным местом звука в слове, преобразование слов, выделение общего звука в словах	фонематический анализ осуществляется в умственном плане. С этой целью включаются упражнения на придумывание слов с заданным звуком, отбор картинок. Параллельно проводится работа по коррекции нарушений механизма письма.

Основные требования к знаниям и умениям обучающихся 2 класса

К концу обучения младшие школьники с легкой умственной отсталостью должны знать:

- все буквы алфавита, правильную артикуляцию звуков русского языка;
- слуховые и произносительные характеристики, как гласных, так и согласных звуков русского языка;

—понятия: «звук», «буква», «твердый звук», «мягкий звук», «согласный звук», «гласный звук», «звонкий звук», «глухой звук» и т.д.

—буквы, обозначающие твердые и мягкие, звонкие и глухие согласные звуки.

К концу обучения младшие школьники с легкой умственной отсталостью должны уметь:

—различать гласные и согласные звуки;

—определять твердость/мягкость звука;

—различать звонкие и глухие согласные звуки;

—различать звуки по их слухопроизносительным параметрам;

—выполнять звуковой анализ слова;

—подбирать слова с заданным звуком, определять наличие звука в слове, его место в слове;

—определять количество и последовательность звуков в слове;

—различать звуки, схожие по артикуляционно-акустическим параметрам, как на уровне устной, так и на уровне механизма письма;

—писать слуховые и зрительные диктанты;

—правильно произносить все звуки на уровне самостоятельного высказывания.

В результате логопедической работы обучающиеся овладевают метапредметными результатами, которые представлены ниже.

Регулятивные УУД:

—принятие и сохранение учебной задачи;

—планирование действий для решения задачи;

—выполнение заданий в речевой или интеллектуальной форме;

—использование речи для регуляции своих действий;

—оценивание своих достижений, осознание трудностей, поиск способов их преодоления;

—планирование действий для преодоления трудностей, поиск решения проблемы.

Познавательные УУД:

—осознание познавательной задачи;

—умение вслушиваться в речь педагога и сверстников;

—понимание информации;

—анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация языкового материала по заданным критериям;

—построение простых рассуждений, установление причинно-следственных связей, формулирование выводов;

—осуществление выбора способа решения конкретной речевой задачи, поиск ответов на вопросы в тексте, иллюстрациях, схемах;

—умение делать выводы в результате совместной деятельности;

—преобразование информации из одной формы в другую.

Коммуникативные УУД:

—участие в диалоге, общей беседе с соблюдением правил речевого этикета;

—умение задавать вопросы и отвечать на вопросы других;

—выражение своих мыслей, чувств в вербальной форме в соответствии с ситуацией речевого общения;

—умение работать в паре, в группе, оказание взаимопомощи, осуществление взаимоконтроля;

—оформление своих мыслей в устной и письменной форме.

Тематическое планирование 2 класс групповые занятия 35ч.

I четверть 8 ч.

№ п/п	Темы логопедического занятия	Лексическая тема	Цель, задачи	Информационное сопровождение. Оборудование
1	Обследование устной стороны речи		Выявить недостатки устной стороны речи.	Логопедическое обследование основано на методике Фотековой Т.А., Ахутиной Т.В., Мазановой Е.В. https://pedportal.net/
2	Обследование письменной стороны речи		Выявить недостатки чтения и письма.	Логопедическое обследование основано на методике Фотековой Т.А., Ахутиной Т.В., Мазановой Е.В. https://pedportal.net/
3	Звуки окружающего мира	Овощи и фрукты	Определение последовательности звуков в словах. Закрепить понятие «звук»	О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. Аудиозапись
4	Звукобуквенный анализ слов. Звук и буква А	Овощи и фрукты	Выделение звука (а) в ряду гласных, слогах, словах. Формировать умение определять позиции звука (а) в слове, образовывать относительные прилагательные и их согласование с существительными.	Л.Н. Ефименкова. Коррекция устной и письменной речи обучающихся начальных классов. О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. В.Волина Праздник букваря
5	Звукобуквенный анализ слов. Звук и буква У	Сбор урожая	Выделение звука (у) в ряду гласных, слогах, словах. Формировать умение определять позиции звука (у) в слове, образовывать относительные прилагательные и их согласование с существительными.	Л.Н. Ефименкова. Коррекция устной и письменной речи обучающихся начальных классов. О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. В.Волина Праздник букваря
6	Звукобуквенный анализ слов. Звук и буква О	Золотая осень	Выделение звука (о) в ряду гласных, слогах, словах. Формировать умение определять позиции звука (о) в слове, образовывать относительные прилагательные и их согласование с существительными.	Л.Н. Ефименкова. Коррекция устной и письменной речи обучающихся начальных классов. О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. В.Волина Праздник букваря
7	Звукобуквенный анализ слов. Звук и буква Э	Золотая осень	Выделение звука (э) в ряду гласных, слогах, словах. Формировать умение определять позиции звука (э) в слове, образовывать относительные прилагательные и их согласование с существительными.	Л.Н. Ефименкова. Коррекция устной и письменной речи обучающихся начальных классов. О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. В.Волина Праздник букваря

8	Звукобуквенный анализ слов. Звук и буква Ы	Птицы	Выделение звука (ы) в ряду гласных, слогах, словах. Формировать умение определять позиции звука (ы) в слове, образовывать относительные прилагательные и их согласование с существительными.	Л.Н. Ефименкова. Коррекция устной и письменной речи обучающихся начальных классов. О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. В.Волина Праздник букваря
II четверть 8 ч.				
9	Звукобуквенный анализ слов. Звук и буква И	Птицы	Выделение звука (и) в ряду гласных, слогах, словах. Формировать умение определять позиции звука (и) в слове, образовывать относительные прилагательные и их согласование с существительными.	Л.Н. Ефименкова. Коррекция устной и письменной речи обучающихся начальных классов. О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. В.Волина Праздник букваря
10	Звукобуквенный анализ слов. Звук и буква Я	Домашние животные	Выделение звука (я) в ряду гласных, слогах, словах. Формировать умение определять позиции звука (я) в слове, образовывать относительные прилагательные и их согласование с существительными.	Л.Н. Ефименкова. Коррекция устной и письменной речи обучающихся начальных классов. О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. В.Волина Праздник букваря
11	Звукобуквенный анализ слов. Звук и буква Ю	Деревенский двор	Выделение звука (ю) в ряду гласных, слогах, словах. Формировать умение определять позиции звука (ю) в слове, образовывать относительные прилагательные и их согласование с существительными.	Л.Н. Ефименкова. Коррекция устной и письменной речи обучающихся начальных классов. О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. В.Волина Праздник букваря
12	Звукобуквенный анализ слов. Звук и буква Е	Дикие животные	Выделение звука (е) в ряду гласных, слогах, словах. Формировать умение определять позиции звука (е) в слове, образовывать относительные прилагательные и их согласование с существительными.	Л.Н. Ефименкова. Коррекция устной и письменной речи обучающихся начальных классов. О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. В.Волина Праздник букваря
13	Звукобуквенный анализ слов. Звук и буква Ё	Подготовка животных к зиме.	Выделение звука (ё) в ряду гласных, слогах, словах. Формировать умение определять позиции звука (ё) в слове, образовывать относительные прилагательные и их согласование с существительными	Л.Н. Ефименкова. Коррекция устной и письменной речи обучающихся начальных классов. О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. В.Волина Праздник букваря

14	Дифференциация Р-Л	Продукты питания	Учить различать звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство на слух, в собственном произношении и на письме.	Слоговые таблицы для чтения, карточки с заданиями. Л.Н. Ефименкова. С.Ю. Горбунова «Сборник конспектов логопедических занятий» О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. В.Волина Праздник букваря
15	Дифференциация М -Н	Зима	Учить различать звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство на слух, в собственном произношении и на письме.	Слоговые таблицы для чтения, карточки с заданиями. Л.Н. Ефименкова. С.Ю. Горбунова «Сборник конспектов логопедических занятий» О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. В.Волина Праздник букваря
16	Дифференциация Б-П	Новый год	Учить различать звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство на слух, в собственном произношении и на письме.	Слоговые таблицы для чтения, карточки с заданиями. Л.Н. Ефименкова. С.Ю. Горбунова «Сборник конспектов логопедических занятий» О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. В.Волина Праздник букваря
III четверть 10ч				
17	Дифференциация Г-К	Одежда	Учить различать звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство на слух, в собственном произношении и на письме.	Слоговые таблицы для чтения, карточки с заданиями. Л.Н. Ефименкова. С.Ю. Горбунова «Сборник конспектов логопедических занятий» О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. В.Волина Праздник букваря
18	Дифференциация В-Ф.	Посуда	Учить различать звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство на слух, в собственном произношении и на письме.	Слоговые таблицы для чтения, карточки с заданиями. Л.Н. Ефименкова. С.Ю. Горбунова «Сборник конспектов логопедических занятий» О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. В.Волина Праздник букваря
19	Дифференциация Д-Т.	Зимние забавы	Учить различать звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство на слух, в собственном произношении и на письме.	Слоговые таблицы для чтения, карточки с заданиями. Л.Н. Ефименкова. С.Ю. Горбунова «Сборник конспектов логопедических занятий» О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. В.Волина Праздник букваря
20	Дифференциация З-С	Зимние забавы	Учить различать звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство на слух, в собственном произношении и на письме.	Слоговые таблицы для чтения, карточки с заданиями. Л.Н. Ефименкова. С.Ю. Горбунова «Сборник конспектов логопедических занятий» О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. В.Волина Праздник букваря

21	Дифференциация Ж-Ш.	Животные жарких стран	Учить различать звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство на слух, в собственном произношении и на письме.	Слоговые таблицы для чтения, карточки с заданиями. Л.Н. Ефименкова. С.Ю. Горбунова «Сборник конспектов логопедических занятий» О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. В.Волина Праздник букваря
22	Дифференциация глухих и звонких звуков	Человек и семья	Учить различать звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство на слух, в собственном произношении и на письме.	Слоговые таблицы для чтения, карточки с заданиями. Л.Н. Ефименкова. С.Ю. Горбунова «Сборник конспектов логопедических занятий» О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. В.Волина Праздник букваря
23	Развитие навыков звуко-буквенного анализа и синтеза слов	Мебель	Закрепить навыки звукового анализа и синтеза у обучающегося.	Л.Н. Ефименкова. Коррекция устной и письменной речи обучающихся начальных классов.
24	Развитие навыков звуко-буквенного анализа и синтеза слов	Мебель	Закрепить навыки звукового анализа и синтеза у обучающегося.	Л.Н. Ефименкова. Коррекция устной и письменной речи обучающихся начальных классов.
25	Слоги. Слоговой анализ слов.	Весна.	Закреплять у детей умение делить слова на слоги, дать ученикам представление о слогообразующей роли гласного, учить выделять гласный из слов, составлять слова из слогов.	Л.А. Метиева. Э.Я. Удалова Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. Сборник игр и упражнения Слоговые таблицы для чтения, карточки с заданиями. Л.Н. Ефименкова. С.Ю. Горбунова «Сборник конспектов логопедических занятий»
26	Слоги. Слоговой анализ слов.	Прилёт птиц	Закреплять у детей умение делить слова на слоги, дать ученикам представление о слогообразующей роли гласного, учить выделять гласный из слов, составлять слова из слогов.	Л.А. Метиева. Э.Я. Удалова Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. Сборник игр и упражнения Слоговые таблицы для чтения, карточки с заданиями. Л.Н. Ефименкова. С.Ю. Горбунова «Сборник конспектов логопедических занятий»
IV четверть 9 ч.				
27	Слоговой анализ двусложных и трехсложных слов.	Цветы	Закреплять у детей умение делить слова на слоги, дать ученикам представление о слогообразующей роли гласного, учить выделять гласный из слов, составлять слова из слогов.	Л.А. Метиева. Э.Я. Удалова Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. Сборник игр и упражнения Слоговые таблицы для чтения, карточки с заданиями. Л.Н. Ефименкова. С.Ю. Горбунова «Сборник конспектов логопедических занятий»
28	Дифференциация одно -, двух -, трёхсложных слов.	Деревья	Закреплять у детей умение делить слова на слоги, дать ученикам представление о слогообразующей роли гласного, учить выделять гласный из слов, составлять слова из слогов.	Л.А. Метиева. Э.Я. Удалова Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. Сборник игр и упражнения Слоговые таблицы для чтения, карточки с заданиями. Л.Н. Ефименкова. С.Ю. Горбунова «Сборник конспектов логопедических занятий»

29	Слоговой анализ двусложных и трехсложных слов.	Времена года	Развитие умения выделять в слове голосом одного из слогов (ударение)	Слоговые таблицы для чтения, карточки с заданиями. Л.Н. Ефименкова. С.Ю. Горбунова «Сборник конспектов логопедических занятий» О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. В.Волина Праздник букваря
30	Ударение	Лес	Развитие умения выделять в слове голосом одного из слогов (ударение)	Слоговые таблицы для чтения, карточки с заданиями. Л.Н. Ефименкова. С.Ю. Горбунова «Сборник конспектов логопедических занятий» О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. В.Волина Праздник букваря
31	Ударение	Транспорт	Развитие умения выделять в слове голосом одного из слогов (ударение)	Слоговые таблицы для чтения, карточки с заданиями. Л.Н. Ефименкова. С.Ю. Горбунова «Сборник конспектов логопедических занятий» О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий. В.Волина Праздник букваря
32	Предложение	Игрушки	Учить составлять предложения из трех слов.	Л.Н.Ефименкова Коррекция устной и письменной речи обучающихся в начальной школе.
33	Обследование устной стороны речи			
34	Обследование устной стороны речи.		Выявление речевых недостатков	Логопедическое обследование основано на методике Фотековой Т.А., Ахутиной Т.В., Мазановой Е.В. https://pedportal.net/
35	Обследование письменной стороны речи.		Выявление умения владеть навыками чтения и письма.	Логопедическое обследование основано на методике Фотековой Т.А., Ахутиной Т.В., Мазановой Е.В. https://pedportal.net/

Учебно-методическая и справочная литература

1. Богомолова А. И. Логопедическое пособие для занятий с детьми. - СПб.
2. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи обучающихся начальных классов. - М.: «Просвещение»
3. Зикеев А.Г. Развитие речи обучающихся специальных коррекционных образовательных учреждений.
4. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах.
5. Лалаева Р.И. Нарушения чтения.
6. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов.
7. Садовников И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. -
8. Светлова И.В. Домашний логопед.
9. Теремкова Н.Э. Логопедические домашние задания для детей 5 -7 лет с ОНР. Альбом 1,2,3,4. М.: Издательство «Гном и Д»
10. Туманова Т.В. Исправление звукопроизношения у детей. - М.
11. Егорова О.В. Звуки В, ВЬ Ф, ФЬ. Речевой материал и игры по автоматизации и дифференциации звуков у детей 5-7 лет. - М.: Издательство «Гном и Д»,
12. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Дид. материал по автоматизации звуков Р, РЬ у детей. - М.: Изд-во «Гном и Д»
13. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Дом. тетр. №1 для закрепления произношения свистящих звуков С, З, Ц. Пособие для логопедов, родителей и детей. - М.: изд-во ООО «Гном - ПРЕСС»
14. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Дом. тетр. №2 для закрепления произношения свистящих звуков С, З. Пособие для логопедов, родителей и детей. - М.: изд-во ООО «Гном - ПРЕСС»

15. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Дом. тетр. №3 для закрепления произношения шипящих звуков Ш, Ж. Пособие для логопедов, родителей и детей. - М.: изд-во ООО «Гном - ПРЕСС»
16. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Дом. тетр. №4 для закрепления произношения шипящих звуков Ш, Щ. Пособие для логопедов, родителей и детей. - М.: изд-во ООО «Гном - ПРЕСС»
17. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Дом. тетр. №5 для закрепления произношения звука Л. Пособие для логопедов, родителей и детей. - М.: изд-во ООО «Гном - ПРЕСС»
18. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Дом. тетр. №6 для закрепления произношения звука Л. Пособие для логопедов, родителей и детей. - М.: изд-во ООО «Гном - ПРЕСС»
19. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Дом. тетр. №7 для закрепления произношения звука Р. Пособие для логопедов, родителей и детей. - М.: изд-во ООО «Гном - ПРЕСС»
20. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Дом. тетр. №8 для закрепления произношения звука Р. Пособие для логопедов, родителей и детей. - М.: изд-во ООО «Гном - ПРЕСС»
21. Успенская Л.П., Успенский М.Б. Учись говорить правильно (в 2-х частях). - М.
22. Филичева Т.Г., Н.А. Чевелёва, Т.В.Чиркина. Основы логопедии. - М.: «Просвещение»
23. Фомичёва М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. - М.: «Просвещение»
24. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. - М.: АРКТИ,- 56 с.: илл.
25. Щербакова Е.К. Свистящие звуки. Альбом №1. Дид. материалы по исправлению недостатков произношения у слабослышащих детей. - Ярославль. Академия развития.

26. Щербакова Е.К. Шипящие звуки. Альбом №2. Дид. материалы по исправлению недостатков произношения у слабослышащих детей. - Ярославль. Академия развития.

27. Щербакова Е.К. Альбом №3. Дид. материалы по исправлению недостатков произношения у слабослышащих детей. - Ярославль. Академия развития.

28. Щербакова Е.К. Работа над темпом речи, интонацией, орфоэпией. Альбом №4. Дид. материалы по исправлению недостатков произношения у слабослышащих детей. - Ярославль. Академия развития.

29. О.Н. Лиманская Конспекты логопедических занятий первый год обучения.

Аудио и видео материалы

1. Е.Железнова Логоритмические упражнения.

Примеры логопедических упражнений

Дидактическая игра «Четвертый лишний»

Цель игры: автоматизация звука С в словах, формирование базовых психических процессов.

Задачи:

образовательные:

- автоматизировать звук С в словах (в различной позиции);
- учить детей определять на слух наличие или отсутствие звука в слове;
- активизировать и обогащать номинативную лексику;
- приучать детей проявлять самостоятельность в обосновании выбора лишней картинки и умение аргументировать свой выбор;

развивающие:

- развивать мыслительные операции, зрительную и слуховую память, внимание.

- развивать фонематический слух;
- развивать в игре сообразительность, умение самостоятельно решать поставленную задачу.

воспитательные:

- воспитывать умение выполнять правила игры;
- воспитывать доброжелательные отношения между детьми, обогащать способы их игрового взаимодействия.

Целевая группа: игра предназначена для детей с легкой умственной отсталостью 8-10 лет

Количество участников: 1-5 человек

Предварительная работа: постановка и автоматизация звука С в словах, дидактические игры «Четвертый лишний», «Поймай звук».

Инструкция: посмотри, перед тобой картинки, на которых изображены 4 предмета. Послушай их, повтори, правильно называй в словах звук С. Найди

в каждой группе предмет, в названии которого, нет звука С. Объясни свой выбор.

Ход игры: игра состоит из 12 карт с 4 картинками в каждом. Сначала, названия предметов проговаривает педагог, затем повторяет ребенок. Далее ребенок должен на слух определить предмет, в названии которого нет звука С, этот предмет и будет являться лишним.

1. собака сыр, дом, самолет
2. сапог, кран, самокат, санки
3. медведь, свекла, слива, спички
4. слон, мыло, стул, стакан
5. оса, банан, весы, носок
6. часы, молоток, колбаса, мясо
7. яблоко, капуста, масло, миска
8. паста, книга, кастрюля, маска
9. редис, кактус, пес, мяч
10. автобус, нос, абрикос, тарелка
11. велосипед, такси, осень, пила

Упражнение «сравни предметы»

Цель:

1. Учить четко произносить слова слоговой структуры 12-го типа при образовании сравнительной степени наречий
2. Расширять и активизировать словарный запас.

Ход игрового упражнения.

Логопед предлагает ребенку закончить предложение словом, подходящим по смыслу.

Логопед:	Ребенок:
Яблоко твердое, а айва еще ...	тверже.
Река глубокая, а море еще ...	глубже.
Весной птицы поют звонко, а летом еще ...	звонче.
Собака рычит громко, а лев еще ...	громче.
Веревка крепкая, а канат еще ...	крепче.

Упражнение «Выдели общий звук»

Цель: учить различать звуки.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: у Саши большой шарик. Воздух из шарика выходит так: с-с-с-с (твердо). У Сережи маленький шарик. Он сдувается и воздух из него выходит так: съ-съ-съ-съ (мягко).

А теперь послушай и скажи, чей это шарик сдувается. Можно самим придумать такие ситуации, а можно воспользоваться уже готовыми идеями о больших и маленьких комариках, машинах и т.д.

Задание «Исправь ошибки»

Шагали друзья по лесной тропинке и оказались у дома кенгуру по имени Кенга. Мама Кенга проверяла домашнее задание Крошки Ру и нашла ошибки. Давайте посмотрим эту работу (вывешиваю на доску плакат).

Найдите слова, которые неправильно разделены на слоги.

Слова: ЗВЕ – РИ Я – КОРЬ ШУТК – А

ОС – СЕНН – ЕЕ ВЕ – СЕ – ЛЬИЙ

Молодцы, ребята! Винни Пух и Пятачок идут дальше.

Упражнение «Проговори правильно»

- Сейчас вы назовете все свои картинки и назовете цвет. Розовая роза, розовая рыбка, желтое солнышко, желтая лопатка, оранжевая пижама, оранжевый жилет.

«Проговори чистоговорку»

Ра-ра-ра- начинается иг.....ра.

Ла-ла –ла- лодочка плы....ла

Жа-жа-жа- мы видели е....жа

Ла-ла-ла- Маша молоко пи...ла.

Ру-ру-ру- я увидел кенгу....ру

Лы-лы-лы- мама вымыла по...лы

Жу-жу-жу- на диване я ле...жу

Ло-ло-ло – белка строила дуп...ло

Упражнение «Преднамеренные ошибки»

Задание: Внимательно прочитай текст. Найди ошибки. Напиши слова, в которых допущены ошибки, правильно. Напиши текст правильно.

Солнечная ванна гадюки.

Гадюка каждое утро выползает на сухой пенек. Она с трудом ползет. У нее на холоде остыла кровь. На солнышке она ошивает и ползет шуржа, за мышами и лягужками.

Упражнение «Мягкий или твердый звук»

Логопед предлагает ребёнку повторить одинаковые слоги, чередующих мягкий и твердый звук [с]:

- повторение одинаковых слогов: СИ – СИ – СИ, СЕ – СЕ – СЕ, СЯ – СЯ – СЯ, СЁ – СЁ – СЁ, СЮ – СЮ – СЮ;

- далее предлагается запомнить и повторить по два слога:

СИ – СИ

СЕ – СИ

СЯ – СИ

СЁ – СИ

СЮ – СИ

СИ – СЕ

СЯ – СЕ

СЁ – СЕ

СЮ – СЕ

СИ – СЯ

СЕ – СЯ

СЯ – СЯ

СЁ – СЯ

Упражнение «предмет или действие»

- Если я назову слово-предмет – нужно хлопать, если слово-действие – топать.

Слова: тетрадь, бег, ручка, карандаш, говорить, читать, писать, мышь.