

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Давыдова Наталья Олеговна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПИСЬМА ОБУЧАЮЩИХСЯ 3
КЛАССА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

050714 Олигофренопедагогика
Обучение и воспитание детей с задержкой психического развития

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики
кандидат педагогических наук, доцент
_____ О.Л. Беляева

«_____» _____ 2017 г.

Руководитель: кандидат педагогических наук, доцент
Агаева И.Б.

Дата защиты «_____» _____ 2017г.

Обучающийся Давыдова Наталья Олеговна

«_____» _____ 2017г.

хорошо

Красноярск

2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования.....	7
1.1 Психолого-педагогические особенности обучающихся с умственной отсталостью.....	7
1.2 Особенности сформированности письма обучающихся младшего школьного возраста в норме.....	13
1.3 Современное состояние изученности нарушения письма обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	18
1.4 Научно-методологические подходы коррекции письма у младших школьников с умственной отсталостью.....	37
Выводы по главе 1.....	45
Глава 2. Экспериментальное изучение особенностей сформированности письма обучающихся 3 класса с умственной отсталостью.....	47
2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента.....	47
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	52
2.3 Дифференцированные методические рекомендации по проведению педагогической коррекции письма обучающихся 3 класса с умственной отсталостью.....	60
Заключение	68
Список использованной литературы.....	72
Приложение.....	80

Введение

Актуальность исследования. Одной из распространенных причин появления трудностей в обучении учащихся общеобразовательной школы являются нарушения письма. Они становятся причиной неуспеваемости у 10–20 % младших школьников с нормальным интеллектом и особенностями умственной отсталостью. Однако актуальным является не только исследование проблем письма у младших школьников, но и разработка способов эффективной коррекции данного вида нарушений.

По данным Логиновой Е.А. нарушение письма обусловлено многими факторами, а именно:

- большая распространенность среди учащихся первых классов нарушений овладения письмом и дальнейшее их перерастание в стойкие дисграфии;
- необходимость организации своевременной профилактики, полноценной диагностики и эффективной коррекции нарушений письма;
- многообразие причин возникновения и сложность механизмов дисграфии, привлекающие к ней внимание специалистов из разных областей науки (логопедов, психологов, нейропсихологов).

Письмо, является базой для получения последующего образования и освоения школьной программы. Недостаточное развитие навыков письма вызывают значительные учебные затруднения у учащихся, особенно младшего школьного возраста, что также влияет на процесс их социальной адаптации.

В новом Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» статья 5.1 № 273-ФЗ говорится, что в целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления: создаются необходимые условия для получения без дискриминации

качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Нарушение письма у младших школьников в своих работах описывали: Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева. В настоящее время этот вопрос остается одной из актуальных проблем дисграфии. Особую значимость вопрос о нарушениях письма приобретает в практике обучения детей с умственной отсталостью. По данным ПМПК за последние годы происходит рост числа детей с диагнозами «лёгкая умственная отсталость» и «умеренная умственная отсталость». По данным М.Е. Хватцева, В.В. Воронковой, нарушения письма у детей с умственной отсталостью отмечаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом. Это обусловлено недоразвитием познавательной деятельности, нарушением устной речи, несформированностью языковых обобщений, нарушением деятельности речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, особенностями организации психической деятельности.

Симптоматика нарушений письма, сопровождаемая грубыми нарушениями интеллекта, при целенаправленном коррекционно-логопедическом воздействии постепенно сглаживается, но не исчезает совсем. Таким образом, нарушения письма являются распространенным речевым расстройством у школьников с умственной отсталостью, и остаются актуальной проблемой.

Проблема исследования. В настоящее время существует множество исследований, направленных на изучение особенностей сформированности

письма обучающихся 3 класса с умственной отсталостью, но, несмотря на это, вопрос остается актуальным и открытым, так как нет единого мнения на данную тему.

Цель исследования – экспериментальным путем выявить особенности сформированности письма и предложить методические рекомендации, направленные на устранение особенностей сформированности письма обучающихся 3 класса с умственной отсталостью.

Объект исследования: письмо обучающихся с умственной отсталостью.

Предмет исследования: сформированность письма обучающихся 3 класса с умственной отсталостью.

Гипотеза исследования: Гипотетически мы предположили, что изучение письму обучающихся 3 класса с умственной отсталостью позволит выявить ряд особенностей сформированности письма, выражающиеся в:

- ориентировке собственного тела;
- пространственном представлении;
- восприятию пространственных признаков предметов;
- координирование действий обеих рук;
- развитие мелких движений рук;
- специфических фонетических заменах букв;
- грамматических ошибках, что позволит разработать дифференцированные методические рекомендации по их преодолению.

С учетом выдвинутой гипотезы были сформулированы следующие **задачи:**

1. Проанализировать научно-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Изучить особенности сформированности письма у обучающихся 3 класса в норме и у детей с умственной отсталостью;

3. Составить дифференцированные методические рекомендации, направленные на формирование особенностей письма у обучающихся 3 класса.

Методы исследования: определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе квалификационного исследования применялись: изучение научных источников; изучение общих и специальных психологических, педагогических работ; констатирующее обследование; обработка, анализ и обобщение полученных результатов.

Теоретическая значимость: теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволяют расширить и углубить научные представления об особенностях сформированности письма у обучающихся 9-10 лет с легкой степенью умственной отсталости и в определении методов работы.

Практическая значимость:

Практическая значимость исследования заключается в анализе педагогических наблюдений, разработке рекомендаций для родителей и педагогов по теме: «Особенности сформированности письма обучающихся 3 класса с легкой степенью умственной отсталости».

Организация исследования: Эксперимент проводился на базе Мотыгинской общеобразовательной школе-интернат для детей с интеллектуальным нарушением. В исследовании приняли участие 10 обучающихся 3 класса в возрасте 9-10 лет с диагнозом легкая умственная отсталость.

Исследование проводилось в четыре этапа.

I этап – подготовительный, изучение теоретических аспектов проблемы и подготовку исследования (подбор методик и план проведения констатирующего эксперимента).

II этап – диагностический, проведение диагностического обследования испытуемых по выявлению особенности сформированности письма - констатирующий эксперимент.

III этап – аналитический, предполагает анализ и интерпритацию данных полученных в ходе констатирующего эксперимента.

IV этап – заключительный, предполагает, на основе данных полученных в ходе анализа результатов констатирующего эксперимента подготовку методических рекомендаций для специалистов по работе с детьми обучающихся в 3 классе с умственной отсталостью.

Структура работы: Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, двух глав исследования, заключения, списка литературы и приложения.

Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования

1.1. Психолого-педагогические особенности обучающихся с умственной отсталостью.

Под нарушение интеллекта (умственная отсталость) отечественными специалистами понимается стойкое нарушение познавательной деятельности, возникающее вследствие органического поражения головного мозга (наследственного или приобретенного).

Выделяют две основные формы нарушения интеллекта: олигофрению и деменцию.

При олигофрении имеет место раннее, внутриутробное, недоразвитие головного мозга, обусловленное наследственными влияниями или различными повреждающими факторами окружающей среды, действующими в период внутриутробного развития плода, во время родов и в течение первого года жизни. При олигофрении отсутствует нарастание интеллектуального дефекта. Особенности проявления интеллектуальной недостаточности связаны лишь с возрастными закономерностями развития ребенка.

При олигофрении выделяют три степени нарушения интеллекта: дебильность, имбецильность и идиотию.

Дебилность – легкая по степени и наиболее распространенная форма олигофрении (коэффициент интеллекта 50-69). Характеризуется низким уровнем познавательных процессов, главным образом абстрактного мышления, слабым волевым контролем поведения.

Имбецильность – средняя степень олигофрении (коэффициент интеллекта 20-49). Словарный запас скудный, детей не удается обучить счету и чтению, можно привить элементарные трудовые навыки.

Идиотия – наиболее глубокая степень олигофрении (коэффициент интеллекта менее 20). При идиотии мышление и речь не развиваются; влечения и эмоции элементарны, не корригируются.

Для детей с нарушением интеллекта характерно недоразвитие познавательных интересов. Известно, что при нарушении интеллекта оказывается дефектной уже первая ступень познания – восприятие. Часто восприятие страдает из-за снижения, у детей с нарушением интеллекта, слуха, зрения, недоразвития речи, но и в тех случаях, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей.

Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп. Детям с нарушением интеллекта требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину или текст). Они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами.

Дети с умственной отсталостью выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и не слыша иногда важный для общего понимания материал. Кроме того, характерным является нарушение избирательности восприятия.

При предъявлении детям картины с изображением нелепых ситуаций (нелепость изображенного им понятна) не отмечается выраженных эмоциональных проявлений. Это объясняется не только различиями их эмоциональных реакций, но и пассивностью процесса восприятия. Они не умеют вглядываться, не умеют самостоятельно рассматривать, увидев какую-

то одну нелепость, они не переходят к поискам остальных, им требуется постоянное побуждение. В учебной деятельности это приводит к тому, что дети без стимулирующих вопросов педагога не могут выполнить доступное их пониманию задание.

Для детей с умственной отсталостью характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем. Часто даже в 8-9 летнем возрасте эти дети не различают правую и левую сторону, не могут найти в помещении школы свой класс, столовую, туалет. Они ошибаются при определении времени на часах, дней недели, времен года. Значительно позже своих сверстников с нормальным интеллектом начинают различать цвета. Особую трудность представляет для них различение оттенков цвета.

Восприятие неразрывно связано с мышлением.

Если ученик воспринял только внешние стороны учебного материала, не уловил главное, внутренние зависимости, то понимание, усвоение и выполнение задания будет затруднено.

Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Как показывают исследования (В. Г. Петрова, Б. И. Пинский, И. М. Соловьев, Н. М. Стадненко, Ж. И. Шиф и другие), все эти операции у детей с нарушением интеллекта недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты.

Недоразвитие познавательной деятельности при олигофрении проявляется, прежде всего, в недостаточности логического мышления, нарушении подвижности психических процессов, инертности мышления. Слабость логического мышления заключается в низком уровне развития обобщения, сравнения предметов и явлений окружающей действительности по существенным признакам, в невозможности понимания переносного смысла пословиц и метафор.

Темп мышления замедлен, характерна инертность психических процессов, отсутствует возможность переноса усвоенного в процессе обучения способа действия в новые условия. Недоразвитие мышления сказывается на протекании всех психических процессов. В восприятии, памяти, внимании страдают, прежде всего, функции отвлечения и обобщения. В эмоционально-волевой сфере это проявляется в недостаточности сложных эмоций и произвольных форм поведения.

Так, анализ предметов они проводят бессистемно, пропускают ряд важных свойств, вычлняя лишь наиболее заметные части. В результате такого анализа они затрудняются определить связи между частями предмета. Устанавливают обычно лишь такие зрительные свойства объектов, как величину, цвет. При анализе предметов выделяют общие свойства предметов, а не их индивидуальные признаки.

Из-за несовершенства анализа затруднен синтез предметов. Выделяя в предметах отдельные их части, они не устанавливают связи между ними, поэтому затрудняются составить представление о предмете в целом.

Не умея выделить главное в предметах и явлениях, они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто – по несоотнесимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства.

Отличительной чертой мышления является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок.

Они, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Для всех детей с нарушением интеллекта характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления.

Они обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле.

Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти. Основные процессы памяти – запоминание, сохранение и воспроизведение имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи.

У таких детей позже, чем у их нормальных сверстников, формируется произвольное запоминание, при этом преимущество преднамеренного запоминания выражено не так ярко, как у школьников с нормальным интеллектом. Как отмечают Л.В. Занков и В.Г. Петрова, слабость памяти проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения.

Воспроизведение – процесс очень сложный, требующий большой волевой активности и целенаправленности. Из-за непонимания логики событий воспроизведение носит бессистемный характер. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит детей с нарушением интеллекта к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Опосредствованная смысловая память слабо развита.

Необходимо указать и на такую особенность памяти, как эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости.

У таких детей отмечаются и трудности в воспроизведении образов восприятия представлений.

Недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов и иные нарушения представлений отрицательно влияют на развитие познавательной деятельности.

Наряду с указанными особенностями психических процессов у детей с нарушением интеллекта отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности, физиологической основой которой является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами.

По данным специалистов (М. Ф. Гнездилов, В. Г. Петрова и др.), у детей с нарушением интеллекта страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звуко-буквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате наблюдаются различные виды расстройств письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении.

У данной категории детей выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. При олигофрении сильно страдает произвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона.

Это связано с тем, что при возникновении трудностей дети не пытаются их преодолевать. Они, как правило, в этом случае бросают работу. Однако, если работа интересна и посильна, она поддерживает внимание детей, не требуя от них большого напряжения. Слабость произвольного внимания проявляется и в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде деятельности.

У детей с нарушением интеллекта проявляется не только несформированность познавательной деятельности, но и нарушение эмоционально-волевой сферы, которая имеет ряд особенностей.

Отмечается недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний. Характерной чертой является неустойчивость эмоций. Состояние радости без особых причин сменяется печалью, смех – слезами и тому подобное. Переживания их неглубокие, поверхностные. У некоторых детей эмоциональные реакции не адекватны источнику. Имеют место случаи то повышенной эмоциональной возбудимости, то выраженного эмоционального спада (патологические эмоциональные состояния – эйфория, дисфория, апатия). Слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость – отличительные качества их волевых процессов. Как отмечают исследователи, дети с нарушением интеллекта предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий. Именно поэтому в их деятельности часто наблюдаемы подражание и импульсивные поступки.

Из-за не посильности предъявляемых требований у некоторых детей развивается негативизм, упрямство.

Таким образом, характерные особенности протекания познавательных и эмоционально-волевых процессов детей с нарушением интеллекта носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития (генетические, внутриутробные, во время родов, постнатальные).

1.2 Особенности сформированности письма обучающихся младшего школьного возраста в норме.

Говоря об особенностях письма младших школьников в норме, обратимся к общим аспектам понимания письма. Письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени (Большая энциклопедия). Знаки письма – буквы, обозначающие звуки устной речи. В отличие от устной речи письмо формируется только в условиях целенаправленного обучения, т. е. ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения.

Письмо — один из основных способов существования языка, возникший на протяжении длительного культурно-исторического и социального развития человека для удовлетворения его коммуникативных потребностей в надежных средствах и формах (Б.В. Марков). Письмо-это сложный навык, включающий выполнение тонких координированных движений руки. Техника письма требует слаженной работы мелких мышц кисти и всей руки, а также хорошо развитого зрительного восприятия и произвольного внимания (Петрова, Белякова 2002).

Овладение письма представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, так как процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного. [30, с. 227]

На сегодняшний день феномен письма изучен достаточно широко, среди кластических авторов следует отметить следующих ученых: С. Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия, Т.Б. Филичева, Р.Е. Левина, Е.А. Стребелева.

Рубинштейн С. Л. считает, что в письме все существенные связи мысли должны быть раскрыты и отражены. Письмо требует более систематического, логически связного изложения.

Лурия А. Р., сравнивая устную и письменную формы речи, отмечал, что письмо не имеет никаких внеязыковых, дополнительных средств выражения. Она не предполагает знания ситуации адресатом, не располагает средствами жестов, мимики, интонации, пауз, которые играют роль семантических маркеров в монологической устной речи. Процесс понимания письма резко отличается от процесса понимания устной речи тем, что написанное всегда можно перечитать.

Современные российские авторы, изучая норму письма, отмечают, что письмо может быть рассмотрено с нескольких позиций: как двигательный и сложный психологический акт (Лиходедова Л.Н., 2010); как взаимосвязь уровня сформированности навыков чтения и письма и степени развития устной речи (Крещенко О.Ю., Хромова С.К., 2011).

В письме как двигательном акте различают его двигательный состав и смысловую структуру. Двигательный состав письма весьма сложен и отличается своеобразием на каждой ступени овладения навыком. [30, с. 227]

Выбор данных показателей был обоснован особенностями действий, выполняемых детьми в начальной школе: учащимся в процессе обучения часто приходится выполнять действия только кистями или пальцами рук. Успешность выполнения этих действий зависит от степени развитости мелкой мускулатуры.

В качестве показателей авторами изучено письмо младших школьников, а именно:

1. особенности письма под диктовку;
2. особенности списывания;

В рамках исследовательской работы, такие уровни были разработаны учеными. Так, в них представлены различная степень и конкретные качественные особенности тех критериев, которые определяют содержание индивидуально-типических характеристик как каждого компонента в отдельности, так и всего комплекса развития в целом. Данные уровни в направлении от высшего к низшему характеризуют возможные проявления моторного развития младшего школьника по различным показателям, то есть указывают на зону актуального и ближайшего развития этого комплексного свойства у ребёнка. [56, с. 130-135]

В письме как сложном психологическом акте происходит поэтапное освоение этого навыка, независимо от применяемого к нему метода обучения, **овладевает письмом поэтапно**. Как отмечает Лиходедова Л.Н. [30, с. 227], что на первом этапе обучения школьник пишет крупно. Причина в том, что чем крупнее письмо, тем меньше относительная разница между движениями кончика пера и движениями самой руки, т. е. тем проще и доступнее перешифровка. Письмо всегда начинается с известной задачи. Если учащийся должен написать диктуемое слово или фразу, этот замысел сводится к тому, чтобы, заслушав текст, написать его со всей точностью и правильностью. Если учащийся должен написать изложение или письмо, замысел сначала ограничивается определенной мыслью, которая позднее формируется во фразу, из фразы выделяются уже те слова, которые должны быть написаны первыми.

Замысел, подлежащий превращению в развернутую фразу, необходимо не только удерживать, но с помощью внутренней речи в дальнейшем превращать в развернутую структуру фразы, части которой должны сохранить свой порядок. Условием письма является уточнение звуков, превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки – фонемы. Поначалу оба эти процесса протекают полностью осознанно, в дальнейшем они автоматизируются.

Второй этап процесса письма – это выделение фонемы или их комплексов, которые должны быть переведены в зрительную графическую схему. Каждая фонема переводится в соответствующую букву, которая и должна быть написана.

Третьим этапом в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков – букв в нужные графические начертания. [30, с. 228]

Другие авторы (Крещенко О.Ю., Хромова С.К., 2011) указывают на взаимосвязь уровня сформированности чтения и письма и степени развития устной речи, а также их гендерный аспект. Исследователи отмечают, что речевое развитие девочек по всем параметрам значительно лучше речевого развития мальчиков этого же возраста, что определяет лучшую успеваемость в школе. Существует несколько объяснений превосходства вербальных способностей девочек. Можно предположить, что более высокие показатели вербального развития девочек зависят от особенностей воспитания на ранних этапах онтогенеза. У мальчиков лучше представлена та сторона речи, которая связана с поиском, нахождением словесной ассоциации. Однако девочки чаще вступают в диалог, а это в свою очередь приводит к развитию коммуникативной стороны речи, обогащению словарного запаса, активному использованию развернутых словесных оборотов.

Авторы также считают, что на активный словарный запас детей влияют различия игровой деятельности в дошкольном детстве. Для девочек более характерны игры, в которых ведущая роль отводится взаимоотношениям между людьми, исследованию внутреннего мира человека, его переживаний, в то время как интересы большинства мальчиков сконцентрированы на играх с высокой двигательной активностью. Однако, по некоторым данным [17, Зверева С.В., 2003], девочки значительно лучше выполняют вербальные задания, в которых оценивается широта словарного запаса, скорость вербализации и легкость извлечения слов из памяти среди детей со средними интеллектуальными способностями. У детей, имеющих высокие показатели

развития невербального и общего интеллекта, подобных различий не обнаружено. [21, с. 15-16].

В целом, в аспекте нормального развития письменных навыков в младшем школьном возрасте авторы [21, с. 25] отмечают следующие основные моменты:

1. К моменту окончания начальной школы грамотное оформление письма, а также сформированность различных компонентов устной речи у мальчиков сформировано хуже, чем у девочек.
2. Сформированность навыка письма у мальчиков во многом определяется степенью развития зрительно-моторного компонента письма, а также сформированностью грамматического строя речи и словарного запаса.
3. Мальчики 9-10 лет превосходят девочек по степени сформированности технической стороны навыка чтения, однако отстают от них в понимании прочитанного материала, что свидетельствует об особенностях восприятия учебного материала мальчиками и девочками и недостатках методики преподавания чтения в начальной школе.
4. Характер взаимосвязи, успешности формирования навыков письма и чтения у мальчиков и девочек неодинаковый. У девочек успешность формирования навыка письма наиболее тесно взаимосвязана с успешностью формирования навыка чтения, тогда как у мальчиков подобных взаимосвязей не обнаружено.
5. К моменту окончания начальной школы количество и теснота речевого развития и сформированности навыков письма и чтения у детей 9-10 лет более выражена у девочек, чем у мальчиков, что может объяснять лучшую успеваемость девочек по сравнению с мальчиками.

Опираясь на психологические особенности возраста в аспекте исследования нормального онтогенеза письма, следует отметить, что одной из особенностей младшего школьного возраста является наглядно-образный тип мышления. Это значит, что для детей в данном периоде развития более значимо смысловое значение слова, чем его внешняя оболочка –

звукобуквенный комплекс. Младший школьник сначала воспринимает образ, который заложен в слове, его лексический смысл и только потом определенным волевым усилием переключается на его звуковой состав. Развитие умения переключаться с одного звука на другой – это развитие одной из важнейших функций внимания. А соотнесение звучания слова с его понятием говорит о достаточном развитии не только определённых функций, но и о развитии связей между ними. Связи между структурами мозга координируют их работу, настраивая их на совместную деятельность по выполнению определенной задачи. Именно такие связи (функции) и должны формироваться в процессе развития речемыслительной деятельности. На её развитие должны быть направлены все усилия учителя на начальном этапе обучения. Если при помощи специальных упражнений, сформировать эти связи в младшем школьном возрасте, то на последующих этапах обучения чтению и письму вероятность возникновения у ребенка трудностей будет резко снижена. [53, с. 120]

Таким образом, формирование речевой функции в онтогенезе происходит по определенным закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы. Для овладения письмом имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексикограмматического развития находят отражение в письме и чтении.

1.3. Современное состояние изученности нарушения письма обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Особенности сформированности письма обучающихся 3 класса с интеллектуальными нарушениями.

Рассмотрев особенности письма у детей младшего школьного возраста в норме, напомним, что письмо представляет собой сложную форму речевой

деятельности, осуществляемой на основе достаточного уровня сформированности не только определенных речевых, но и неречевых функций. Несформированность какой-либо из функций вызывает нарушение процесса овладения письмом — дисграфию.

Данный вид нарушений изучается авторами различных областей науки: логопедия, нейропсихология, специальная педагогика и др. Так, в логопедической литературе можно встретить разные определения этого явления. В основном акцент делается на то, что при данном типе расстройства письма наблюдаются специфические ошибки, однако какие ошибки следует считать специфическими, не поясняется.

Литвинова Г.В. [28, 2011] исследуя нейропсихологические основания нарушений письма у младших школьников отмечает, что наиболее полным является определение А. Н. Корнева: «Дисграфией следует называть стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т. е. руководствуясь фонетическим принципом письма), несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха» [19, с. 116]. Следовательно, процесс письма сопровождается стойкими, повторяющимися ошибками, обусловленными несформированностью высших психических функций. [28, с. 66]

В современной литературе термин «дисграфия» определяется неоднозначно. Лалаева Р. И. [25, с. 502-511] характеризует дисграфию как частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Садовникова И. Н. [47, с. 502-511] определяет дисграфию как частичное расстройство письма, где основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, что не связано с нарушением слуха, зрения, снижением интеллекта. Сиротюк А. Л. связывает частичное нарушение навыков письма с очаговым поражением, недоразвитием, дисфункцией коры головного мозга. [30, с. 228]

В целом, следует отметить, что до настоящего времени нет единого понимания, в каком возрасте и на каком этапе школьного обучения можно диагностировать дисграфию у ребенка. Логинова Е. А под «дисграфией» понимает стойкое нарушение процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение техникой письма считается завершенным.

Неоднозначность существующих представлений о дисграфии, ее причинах, механизмах, симптомах связана с расхождением в научных подходах к ее изучению. Лиходедова Л.Н. (2010), изучая теоретические аспекты нарушения письма у младших школьников, отмечает, что существует несколько классификаций дисграфии. Так, с позиции нейропсихологического подхода, дисграфия рассматривается как следствие нарушения аналитикосинтетической деятельности анализаторов. Специалисты говорят о том, что первичное недоразвитие анализаторов и межанализаторных связей приводит к недостаточности анализа и синтеза информации, нарушению перекодирования сенсорной информации: перевода звуков в буквы. Нарушение того или иного анализатора позволило выделить такие виды дисграфии, как моторная, акустическая, оптическая дисграфия.

С позиции психофизиологического анализа механизмов нарушения письма разработана классификация дисграфии М. Е. Хватцева. Он рассматривал не только психофизиологические механизмы нарушения, но и расстройства речевой функции и языковых операций письма. Автор связал дисграфию с недостаточностью языкового развития детей и выделил пять видов дисграфии.

С позиции клинико-психологического подхода исследования позволили выявить неравномерность психического развития у детей с нарушениями письма, определить то, что разные виды дисграфии сопровождаются у детей различными по степени выраженности сочетаниями невропсихической деятельности. Выделяют дисфонологические дисграфии, дисграфию,

обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза, и диспраксическую дисграфию.

Согласно классификации, которая была создана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. Герцена и уточнена Р. И. Лалаевой, выделяются следующие пять видов дисграфии: дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания (акустическая), в основе которой лежат трудности слуховой дифференциации звуков речи; артикуляторно-акустическая дисграфия, при которой имеющиеся у ребенка дефекты звукопроизношения находят свое отражение на письме; дисграфия на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока, при котором ребенок затрудняется в определении количества и последовательности звуков в слове, а также места каждого звука по отношению к другим звукам слова; аграмматическая дисграфия, обусловленная несформированностью у ребенка грамматических систем словоизменения и словообразования; смешанная дисграфия.

И, наконец, И. Н. Садовникова определяет также эволюционную или ложную дисграфию, которая является проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму. [47, с. 228]

Однако в аспекте изучаемой темы, больший интерес для нас представляет нарушение письма у детей младшего школьного возраста, имеющих недостаточное интеллектуальное развитие – нарушение интеллекта. Важный признак нарушения интеллекта — недоразвитие высших форм мыслительной деятельности, абстрактного мышления, образования понятий, низкий уровень обобщения. Другими словами нарушение интеллекта – умственная отсталость различной степени тяжести.

Так, согласно Международной классификации болезней 10-го пересмотра на основе психометрических исследований умственную отсталость подразделяют на четыре формы: легкую (IQ 40–69), умеренную (IQ 35–49), тяжелую (IQ 20–34), глубокую (IQ ниже 20). [52, с. 81]

В отечественной специальной психологии под «умственной отсталостью» подразумевает стойкое нарушение познавательной

деятельности, возникшее в результате органического поражения головного мозга. Говоря о психологических особенностях умственно отсталого ребенка, следует обратиться к трудам Л. С. Выготского, который подчеркивал, что психика умственно отсталого ребенка социально обусловлена. Ученый указывал, что высшие психические функции — высшие формы памяти, мышления, поведения — являются продуктом социального развития, а не биологического созревания. Однако, развитие высших психических функций у умственно отсталых детей ограничено ядерными симптомами. Плохая восприимчивость ко всему новому, недостаточная познавательная активность, слабость ориентировочной деятельности — ядерный симптом, обусловленный неполноценностью коры больших полушарий мозга. [52, с. 81]

Стребелева Е.А., Лазуренко С.Б., Кузенкова Л.М. (2012) отмечают, что к младшему дошкольному возрасту умственно отсталый ребенок без специальной коррекционной работы минует два важных этапа в психическом развитии: развитие предметных действий и общение с другими людьми. Этот ребенок мало контактен как со взрослыми, так и со своими сверстниками, он не вступает в сюжетную игру или какую-либо совместную деятельность с другими людьми. Все это отражается на накоплении социального опыта детей и на развитии высших психических функций — восприятия, мышления, произвольной памяти, речи, воображения, самосознания, воли.

В целом, анализ литературы о видах дисграфии и причинах ее проявления (имея в виду интеллектуальную недостаточность) показал, что можно выделить пять групп «факторов риска» способствующих развитию нарушений письма: психофизиологические, медицинские, речевые, нейропсихологические, психолого-педагогические.

Психофизиологические факторы связаны с недостатками в координации слухового, зрительного, двигательного анализаторов, приводящих к нарушению перекодирования сенсорной информации. Медицинские факторы включают: наследственную отягощенность нервно-психическими

заболеваниями, речевыми расстройствами; наличие органической симптоматики; функциональные нарушения нервной деятельности; незрелость психических процессов и эмоционально-волевой сферы; временные задержки психического развития различного генеза.

Группа речевых факторов связана с отставаниями в развитии процессов звукобуквенного анализа и синтеза и фонематического восприятия, замедлением темпа овладения ономазиологической системой фонем, неумением осознавать средства выражения мысли и рассматривать слово с разных сторон, недостаточностью словаря и неумением оперировать его единицами, недостатками в овладении функциями словоизменения и словообразования, недоразвитием связной речи.

Нейропсихологические факторы связывают нарушения письма с особенностями других психических функций: недостатками зрительного анализа, несформированностью пространственных представлений и зрительно-двигательной координации, недостатками в развитии микромоторики, мыслительной деятельности, процессов самоконтроля и саморегуляции, особенностями темперамента, типом латерального профиля. И к психолого-педагогическим факторам можно отнести недостатки готовности к обучению в школе. [20, с. 2]

В рамках темы исследования, следует сказать и о личностных особенностях детей младшего школьного возраста со сниженным интеллектом. У таких детей наблюдается целый комплекс проблем в развитии личности, что сказывается в первую очередь на их социальной адаптации, что становится причиной тревожности и агрессии во взаимоотношениях с окружающими.

Панова Т.В. (2014,) исследуя личностные особенности младших школьников со сниженным интеллектом, описывает ряд причин-рекомендаций, которым могли бы способствовать социальной адаптации и развитию личностной сферы детей:

- дети с умственной отсталостью не правильно определяют собственные эмоции и эмоции других людей, затрудняются как в определении и дифференциации эмоциональных состояний, так и в вербальном их обозначении, необходима работа по расширению словаря эмоций;
- с умственно отсталыми детьми нужно постоянно общаться, сопровождая свои действия негромкой, плавной речью со спокойной, приветливой интонацией;
- следует уделять внимание развитию дифференцированного восприятия;
- развитие детей с умственной отсталостью не соответствует их возрасту, они не могут справляться со своим психофизическим напряжением, определить и выразить свое состояние. Задача обучения в этом случае – показать разницу между хорошим и плохим самочувствием, хорошим и плохим настроением;
- необходимо учить детей чувствовать состояние других людей.

Автор считает, что умение эмоционально настраиваться на определенную ситуацию – одна из предпосылок успешного обучения навыкам общения:

- умственно отсталый ребенок должен научиться чувствовать себя адекватно окружающей обстановке, переживать соответствующие настроения и чувства, распознавать ситуации, приятные для себя в школе, дома, при взаимодействии с другими людьми в разной обстановке;
- одной из причин агрессии и тревожности является страх. Страх служит естественной реакцией на угрозу неприкосновенности. У некоторых учеников чувство страха выражено слабо, у других – сильно. Это происходит от того, что дети не в состоянии объективно анализировать ситуацию. Часто ученики оценивают ситуацию как угрожающую, хотя для этого нет оснований. Преодоление страха может достигаться на эмоциональном уровне через развитие доверия, приобретение чувства

защищенности и уверенности в себе или на интеллектуальном уровне, когда происходит осознание, понимание ситуации;

- некоторым школьникам нужно научиться адекватно оценивать свои возможности. Это важно, если имеется органическое нарушение, которое может прогрессировать, если ученик душевно страдает от своего нарушения, если есть комплекс неполноценности.

Необходимо помнить, что у детей с умственной отсталостью ограничены возможности переноса действий одной ситуации в другую, аналогичную. Часто случается, что в одном месте они ведут себя в соответствии с правилами, но, если место меняется, дети становятся беспомощными. Процесс обучения идет грамотно, если отрабатывается не каждая отдельная ситуация, а инварианты, т. е. выделяются общие признаки для различных случаев. Особенно это важно в опасных для жизни ситуациях, которые трудно предугадать и предупредить. [42, с. 51-57]

Нарушения речи могут отрицательно влиять на формирование личности ребёнка, вызывать психические наслоения, специфические особенности эмоционально-волевой сферы, способствовать развитию отрицательных качеств характера (застенчивости, нерешительности, замкнутости, негативизма, чувства неполноценности). Нередко эти нарушения наслаиваются и дополняют друг друга, что приводит в дальнейшем к значительным трудностям в овладении школьным материалом. [13]

Кроме личностных особенностей, у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта наблюдается нарушение учебных навыков, а именно письма. По данным Р. И. Лалаевой, Р. М. Левиной (1997) нарушения письма у школьников с интеллектуальной недостаточностью отмечаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом. Симптоматика нарушений письма у школьников с интеллектуальной недостаточностью характеризуется большим количеством и разнообразием ошибок на письме и сложностью их механизмов, что чаще всего проявляется в сложном виде, в комплексе, в сочетании различных форм дисграфии. Куликова, [24, с. 1]

Так, можно выделить специфические ошибки в письме у младших школьников с нарушением интеллектуального развития:

Феномен зеркальности движений, заключается в том, что, как при жестикулировании или при движениях, выполняемых по инструкции одной рукой, вторая рука совершает произвольные зеркальные движения. Такие движения можно связать с незрелостью коры больших полушарий, в особенности левого, и недостаточным развитием межполушарных связей. Полностью этот феномен исчезает обычно к 8–10 годам, когда сформированы межполушарные связи, благодаря которым и тормозятся зеркально-симметричные движения. Одним из факторов, провоцирующих зеркальное письмо, может быть неустойчивое доминирование полушария при письме, т. е. попытки правого полушария взять контроль над пишущей правой рукой. [28, с. 68]

Экспериментальное исследование Баскаковой С.А. (2008) позволило выявить **специфику нарушения звуко-слоговой структуры слова** у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью:

1. Имеется большое различие в качестве произнесения изолированных слов различной слоговой сложности при самостоятельном и отраженном проговаривании, что позволяет нам сделать вывод о значительном влиянии эталона произнесения на качество проговаривания слов различной звуко-слоговой структуры.
2. Различие в качестве произнесения при отраженном проговаривании знакомых детям слов различной слоговой сложности и труднодоступных слов позволяет нам сделать вывод о значительном влиянии усвоения лексических единиц различной звуко-слоговой структуры на качество их проговаривания.
3. Слова различной звуко-слоговой структуры для отраженного проговаривания в составе словосочетаний и предложений менее доступны, чем при изолированном произнесении.

4. Результаты выполнения заданий первого раздела позволяют сделать вывод о наличии определенной корреляции уровней сформированности фонематических процессов и звуко-слоговой структуры слова у младших школьников с нарушением интеллекта.
5. Имеет место существенное расхождение в уровнях сформированности у данной категории детей динамического и ритмического параметров движений на уровне артикуляционной и мелкой моторики.
6. У детей с нарушением интеллекта существует определенная корреляция в степени сформированности динамических и ритмических параметров движений на уровне крупной, мелкой и артикуляционной моторики.
7. Имеет место наличие определенной корреляции между уровнем сформированности темпо-ритмического компонента моторики и уровнем сформированности звуко-слоговой структуры слова у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.
8. Результаты выполнения проб, направленных на исследование чувства ритма, позволяют нам сделать вывод о наличии у испытуемых корреляции между уровнем развития чувства ритма и уровнем сформированности звуко-слоговой структуры слова.

Итак, результаты экспериментального исследования проведенного автором показали, наличие высокого процента учащихся среди популяции младших классов общеобразовательных школ для детей с интеллектуальным нарушением, имеющих нарушения звуко-слоговой структуры слова. Это позволяет сделать вывод о взаимосвязи уровня развития чувства ритма и темпо-ритмической организации движений на уровне крупной моторики и степени сформированности звуко-слоговой структуры слова у этой категории детей. [6, с. 60-61]

Гайдай М.Н. (2012) отмечает, что главным критерием диагностики нарушений письма и чтения у детей, а значит, и трудностей в обучении, принято считать наличие на письме так называемых «специфических ошибок»:

1. Пропуски букв, слогов, слов, их перестановки на письме и при чтении.
2. Замены и смешения букв на письме и при чтении, близких по акустико-артикуляторным характеристикам соответствующих звуков.
3. Смешения букв, сходных по начертанию.
4. Нарушения грамматического согласования и управления слов в предложении.
5. Аграмматизмы.
6. Медленное чтение и непонимание смысла прочитанного и др.

Эти серьезные ошибки следует рассматривать как одно из препятствий в овладении грамотой. Младшие школьники, имеющие в той или иной степени нарушения звукопроизношения, недоразвитие лексического и грамматического строя речи, несформированность фонематического восприятия, расстройство неречевых функций (зрительного гнозиса и мнезиса, пространственных представлений, общей и мелкой моторики, сукцессивных процессов), имеют трудности в овладении письма и чтения в школе. [12]

Литвинова Г.В. (2011) выделяет следующие виды ошибок в различных случаях дисграфии:

Акустическая дисграфия проявляется:

1. в заменах букв, соответствующих акустически близким звукам, находящихся в сильной фонетической позиции: свистящие — шипящие, звонкие — глухие согласные, гласные о—у, е—и;
2. пропуске мягкого знака (или написании лишнего); а—я, о—а, у—ю, э—е.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза проявляется:

1. в нарушении фонемного анализа и синтеза (пропуск или добавление согласного при стечении, пропуск или добавление гласных);
2. нарушении слогового анализа и синтеза (пропуск, добавление, перестановка слогов);
3. нарушении границ предложения;

4.раздельном написании слов с приставками, слитном написании слов с предлогами.

Аграмматическая дисграфия, проявляется в нарушении:

- 1.согласования слов;
- 2.изменения числа существительных и прилагательных;
- 3.пропуски членов предложения, последовательности слов в предложении;
- 4.замены приставок, суффиксов, предлогов.

Оптическая дисграфия проявляется:

- 1.в различном расположении элементов в пространстве;
- 2.количестве элементов;
- 3.зеркальном написании;
- 4.пропуске элементов букв при соединении, неправильном расположении элементов. [28, с. 70]

Артемьева Н.Ю. (2015) рассматривая проблему профилактики и коррекции смешанной дисграфии у младших школьников отмечает, что по мере обучения у данной категории детей устная речь приближается к общепринятым нормам, но возникают трудности при овладении письма. Все типы ошибок, которые отмечаются в устной речи, находят свое проявление на письме: несовершенство звукового и буквенного анализа, трудности использования сложных слоговых структур, недостаточное развитие лексико-грамматического строя речи. Отмечаются устойчивые затруднения при овладении техникой чтения и осмысления прочитанного. [4, с. 47]

В работе Суртаевой О.Н. (2014) автор классифицирует трудности обучения, при которых работа с информацией и анализ различных сторон языковых явлений не приводит младших школьников к развитию речемыслительной деятельности, а в конечном итоге – интеллектуальных навыков.

- 1.Артикуляторные трудности возникают в произношении учеником гласных звуков, они связаны с восприятием речевого потока.

2. Фонетические трудности связаны с членением речевого потока, т.к. неправильно поставлено речевое дыхание.

3. Фонематические трудности также могут быть связаны с недостатками восприятия учениками акустики звука (т.е. искажение звука – возникает в результате неправильного произношения).

Автор отмечает, что младший школьник владеет непроизвольным вниманием, тогда как восприятие патализации в потоке речи требует способности переключения внимания. [53, с. 121]

Исследуя особенности нарушения письма, следует отметить и те критерии, по которым идентифицируются ошибки письма, и отмечается степень их тяжести.

Так, при обследовании детей школьного возраста с патологией речи необходимо помнить о том, что на возрастном этапе от 7 до 17 лет ведущая роль в речевом развитии принадлежит письму. В понятие «письмо» в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо. [2, с. 48]

Акопян Т.А. с соавторами (2014) описывая особенности психологического обследования, освидетельствования младшего школьного с речевыми нарушениями выделяет следующие критерии нарушений письма:

1. Норма – навыки письма и чтения, соответствующие уровню школьного обучения.

2. Легкие нарушения – отставание в развитии письменных навыков в пределах одной–двух учебных четвертей при регулярном школьном обучении.

3. Умеренные нарушения – отставание в развитии навыков письма и чтения в пределах двух–трех учебных четвертей при регулярном школьном обучении.

4. Выраженные нарушения – отставание в развитии навыков письма и чтения при наличии регулярного школьного обучения в пределах четырех учебных четвертей и более.

5. Значительно выраженные – невозможность письма и чтения. [2, с. 48]

Автор отмечает, что результаты психологического исследования письма, вид нарушений, степень выраженности и стойкость обязательно должны быть соотнесены и подкреплены заключением логопеда и сведениями из школьной характеристики.

Таким образом, при оценке состояния устной речи младших школьников мы пользуемся следующей градацией тяжести нарушений:

1. При незначительных (легких) речевых нарушениях ребенок свободно общается, речь его доступна пониманию окружающих, разборчива, строй речи нарушен незначительно.
2. При умеренных нарушениях словарный запас ребенка беден, значительно нарушено звукопроизношение, много аграмматизмов, речь доступна восприятию частично.
3. Выраженные речевые нарушения характеризуются малоразборчивой, невнятной речью при крайне ограниченном словарном запасе.
4. При значительно выраженных нарушениях речь ребенка становится практически недоступной восприятию или отсутствует. [2, с. 49]

Анализ направленности исследований в рамках темы нашего исследования в разные временные периоды позволяет рассматривать динамику научных взглядов на психологию детей с патологией речи как ступенчатый процесс, характеризующийся определенной логикой этапов. В историческом генезисе проблемы психологического изучения речевых детей можно выделить два этапа, отражающих характер задач, решаемых в научных исследованиях: теоретический и прикладной.

Основная задача теоретического этапа состояла в накоплении научных фактов в области психологии детей с нарушением речи через изучение различных аспектов их психического развития и выявления различных типов закономерностей.

Прикладной этап напрямую связан с началом функционирования психологической службы в системе специального образования и

необходимостью разработки практических аспектов психологической помощи детям с недостатками речевого развития. [10, с. 52]

Впервые на нарушения чтения и письма как самостоятельную патологию речевой деятельности указал А. Куссмауль в 1877 г. В конце XIX в. существовали две противоположные точки зрения. Согласно одной из них нарушение письма — один из компонентов умственной отсталости (Ф. Бахман, Г. Вольф, Б. Энглер и др.), согласно другой — изолированное нарушение, не связанное с умственной отсталостью (О. Беркан, Д. Гиншельвуд, А. Куссмауль и др.). Ф. Варбург и П. Раншбург считали, что механизмом нарушений письма является дефективность зрительных образов слов и отдельных букв. В связи с этим нарушения письма стали называть «врожденной словесной слепотой». Постепенно понимание природы нарушений письма менялось, и расстройство уже не определялось как однородное оптическое нарушение. Были разведены понятия «алексия» и «дислексия», «аграфия» и «дисграфия». [28, с. 66-67]

В целом, первые исследования, направленные на изучение психологических особенностей детей с нарушениями речи относятся к концу XIX – началу XX века. Научные интересы исследователей того времени были ориентированы на изучение познавательной деятельности с тяжёлой речевой патологией, возникающей на органической основе (которая позже, была квалифицирована В. Фельдбергом как «алалия»). В процессе изучения высших психических функций у детей данной категории, как в зарубежной, так и в отечественной науке активно разрабатывается вопрос о взаимоотношении речи и мышления в структуре речевого нарушения.

Такие ученые как А. Куссмауль, П. Мари, М.В. Богданов – Березовский ставили речевые расстройства в непосредственную зависимость от дефектов интеллектуальной сферы, считая, что именно умственное недоразвитие определяет нарушение в развитии речи. Другие учёные (К. Гольдштейн, Х. Хэд) считали, что главной причиной является нарушение интегративной деятельности мозга. И, наконец, А. Пик, Ф. Лотмар, Г.Я. Трошин отстаивали

точку зрения непосредственной обусловленности расстройств мышления речевыми дефектами. [10, с. 52]

В 1930-е годы XX в. в отечественной психологии и дефектологии коренным образом меняются теоретические представления о происхождении и строении высших психических функций человека. Методологической основой научных исследований становится культурно-историческая теория психического развития, разработанная Л.С. Выготским. Одним из ключевых моментов концепции Л.С. Выготского, раскрывающим значение речи как высшей психической функции стало представление о роли речи в организации поведения человека, т.е. о связи речи и личности. Делая вывод о том, что слово обладает не только значением, но и смыслом, ученый отмечает, что мысль рождается из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, интересы и побуждения, аффекты и эмоции. Идеи Л.С. Выготского в последующие годы получили теоретическое развитие в рамках многих научных направлений, среди которых значимое место занимает научная концепция Р.Е. Левиной.

Синтезируя прогрессивные психолого-педагогические идеи своего времени, Р.Е. Левина разработала особое междисциплинарное направление в науке, которое изучает широкий спектр психолого-педагогических проблем. Ведущим положением концепции Р.Е. Левиной выступает научно обоснованный ею системный подход к изучению речевых и психических особенностей детей с тяжёлыми нарушениями речи, использование, которого привело к выделению различных по структуре первичных и вторичных дефектов у детей с речевым недоразвитием.

Использование системного анализа привело к выделению различных по структуре первичных и вторичных дефектов у детей с алалией. Р.Е. Левина показала, что первичное доминирование одной какой-либо недостаточности в том или ином звене (акустическом, зрительно-пространственно, мотивационном) закономерно определяет особенности не только речевых

нарушений, но и характер задержки в развитии познавательной сферы ребёнка.

Основные положения и выводы исследования Р.Е. Левиной, касающиеся самого метода системного анализа недоразвития речевых и недостаточности познавательных процессов и до настоящего времени имеют важное дифференциально-диагностическое значение, как в исследовательском, так и в практическом отношении. Значительной научной заслугой Р.Е. Левиной является теоретическое обоснование феномена общего недоразвития речи и разработка методов его преодоления. [10, с. 53-54]

В контексте проблемы общего недоразвития речи важным является положение, сформулированное Р.Е. Левиной, о связи нарушений устной речи и письма. Изучая психологические особенности неуспевающих младших школьников, ученому удалось показать, что изучение связей аномального развития позволяет выявлять признаки возможных отклонений и соответственно предупреждать их возникновение.

На основе психологических и психолингвистических критериев, среди которых учитываются структурные компоненты речевой системы (звуковая сторона, грамматический строй, словарный запас), функциональные аспекты речи, соотношение видов деятельности (устной речи и письма), нарушения речи подразделяются автором на две группы:

1. нарушение средств общения (ФФН, ОНР);
2. нарушения в применении средств общения (заикание). [10, с. 54-55]

В период 80-90-х годов XX в. отмечается активизация научных исследований в области психологического изучения детей с системной речевой патологией. Изучаются различные стороны психического развития таких детей, однако внимание исследователей сосредоточено преимущественно на изучении познавательной деятельности, в частности состояния высших психических функций в структуре речевого дефекта. Функциональный подход к изучению познавательной деятельности детей с нарушениями речи отвечал запросам дефектологии в тот период, когда

коррекционно-развивающая стратегия определяла основное содержание ее парадигмы.

90-е годы XX века являются важной вехой не только в переосмыслении практических задач логопедической коррекции, но и в изменении подходов к проблеме нарушенного развития в целом. В контексте проблемы социализации одним из ключевых является вопрос о социальной приспособленности индивида в его взаимодействии и общении с окружающими. В данной связи важным компонентом успешного решения социальных задач выступает личностная составляющая процесса социальной адаптации. Нарушение процесса коммуникации у детей с недостатками речи и ранее рассматривались в рамках логопедических исследований. Авторами отмечается наличие у детей с речевой патологией трудностей при восприятии и понимании речи, программировании высказывания, отборе языкового материала в ходе общения, смешение иерархии целей общения. В связи с разработкой проблемы коммуникативно-речевой деятельности детей с патологией речи после 2000 года в профессиональный обиход устойчиво входит понятие «коммуникативное поведение», которое определяется как совокупность социальных норм общения и рассматривается с двух позиций – вербальное и невербальное коммуникативное поведение. [10, с. 56]

Волковская Т.Н. (2010) проводя теоретический анализ исследований по проблеме психологического изучения детей с нарушениями речи отмечает, что в настоящее время отсутствует комплексное описание коммуникативного поведения ребенка с речевым недоразвитием, хотя имеется целый ряд работ, в которых эта проблема затрагивается в той или иной степени. [10, с. 57]

Традиционный логопедический подход к изучению дисграфий сегодня тесно связан с нейропсихологическим. В работах, основанных на этом подходе, проводится анализ стойких (специфических) трудностей письма и их связи с нейропсихологическим статусом учащихся, выделяются механизмы и типичные ошибки. Так, Ахутина Т.В. с соавторами (2008) выделяет типы ошибок, в основе которых лежит преимущественная слабость

следующих функций: а) программирования и контроля, б) переработки слухоречевой и кинестетической информации по левополушарному типу (аналитические стратегии), в) переработки зрительно-пространственной и других видов информации по правополушарному типу (холистические стратегии). Характерные для детей каждой группы специфические ошибки представлены [5, с. 52]

Исследования последних десятилетий доказывают, что нередко одной из причин нарушений письма являются трудности становления латерализации (функциональной асимметрии в деятельности парных сенсомоторных органов). Ж. Ажуриагерра, Ф. Кошер, М. Суле считают, что дисграфия может быть следствием расстройства праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятие пространства и времени, так как важнейший фактор дисграфии заключается в трудности нахождения исходной точки в пространстве и времени, пространственной и временной последовательности.

По мнению А. Н. Корнева, трудности в обучении письму возникают как результат трех групп явлений:

1. биологической недостаточности мозговых структур, входящих в систему письменной речи;
2. функциональной недостаточности, возникающей на этой основе;
3. средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям. [28, с. 67]

Итак, на сегодняшний день существуют различные классификации нарушений письма, в которых отмечаются и разные причины дисграфии. Так, дисграфия может быть следствием расстройств в области праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятие пространства и времени. Также исследования выявляют у детей с нарушениями чтения и письма в значительном проценте случаев несформированность произвольной моторики, недостаточность слухомоторной координации и чувства ритма. Возможно сочетание дисграфии с умственной недостаточностью, снижением слуха или зрения, двуязычием в семье, с нерегулярностью школьного обучения.

Подтверждением значимости аффективных расстройств являются рецидивы дисграфии, когда после тревожных событий в семье ребенка уже частично преодоленные нарушения чтения и письма обнаруживаются вновь со всеми проявлениями. [2, с. 48]

Таким образом, авторы отмечают, что в отличие от детей с нормой речевого развития многим детям с недоразвитием речи и расстройством письма (особенно на почве интеллектуальной недостаточности) свойственна пассивность, сензитивность, зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению. В определении таких эмоционально-личностных свойств, как концентричность – эксцентричность у учащихся с нарушением речевой деятельности отмечаются разнополюсные характеристики: отчетливое доминирование свойства эксцентричности, когда дети проявляют живой интерес к окружающему как источнику получения помощи, информации, а также - свойства концентричности, что свидетельствует об их сосредоточенности на собственных проблемах, склонности все переживания держать в себе, замкнутости. [10, с. 57]

1.4 Научно-методологические подходы коррекции письма обучающихся 3 класса с умственной отсталостью

Проблема коррекции нарушений письма учащихся все более актуальна на сегодняшний день в коррекционной педагогике. Письмо, являясь базой всего дальнейшего обучения, вызывают значительное затруднение у младших школьников, что оказывает отрицательное воздействие на усвоение школьной программы и влияет на процесс их социальной адаптации в целом. [4, с. 46]

Дети с отклонениями в развитии имеют специфику, обусловленную их психическими и индивидуальными особенностями, сформировавшимися комплексами неполноценности. Естественно, они требуют особого подхода, нетрадиционных способов, форм и методов обучения. Многие авторы, основываясь на принципе единства сознания и деятельности, утверждают,

что именно в деятельности развиваются и формируются все психические процессы.

Одним из важных звеньев в системе психолого-педагогической помощи детям с нарушениями в развитии является психолого-педагогическая коррекция. Однако в практике помощи ребенку специалист сталкивается с трудностями, обусловленными недостаточным пониманием методологических подходов к проблеме и неадекватным использованием методов коррекции.

В настоящее время существует множество взглядов на проблему психолого-педагогической коррекции, не разработаны ее теоретические и методологические аспекты, не раскрыты ее основные направления и механизмы воздействия при различных вариантах нарушений физического и психического развития у детей. [36, с. 6-7]

Мамайчук И.И. (2012) отмечает, что эффективность психолого-педагогической коррекции в значительной степени зависит от анализа психологической структуры дефекта и его причины. Сложность и своеобразие аномального развития ребенка требует тщательного методологического подхода к его анализу и коррекционным воздействиям. [36, с. 6-7]. В настоящее время существует множество взглядов на проблему

Так, при построении психокоррекционной работы с детьми, имеющими нарушения в развитии, следует опираться на фундаментальные положения психологической науки:

1. развитие аномального ребенка происходит по тем же законам, что и развитие нормального ребенка. При наличии определенных, строго продуманных условий все дети обладают способностью к развитию (П.Я. Трошин, Л.С. Выготский, М. Монтессори, В.В. Лебединский и др.);
2. личность - это целостная психологическая структура, формирующаяся в процессе жизни человека, на основе усвоения общественных форм сознания и поведения (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);

3. психическое развитие и формирование личности ребенка возможны только в процессе общения с окружающими взрослыми (М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов и др.);

4. в психическом развитии ребенка важную роль играет формирование ведущего вида деятельности.

В связи с вышеизложенным следует отметить базовые принципы коррекционной работы с детьми с нарушениями в развитии:

1. принцип комплексности психологической коррекции, которую можно рассматривать как единый комплекс клинико-психолого-педагогических воздействий;

2. принцип единства диагностики и коррекции, согласно которому перед началом проведения психологической коррекции необходимо выявить особенности психического развития ребенка, уровень сформированности определенных психологических новообразований, соответствие уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных образований возрасту ребенка;

3. принцип личностного подхода, сущность которого состоит в учете того, что ребенок - целостная личность с индивидуальными особенностями. В процессе психологической коррекции учитывается личность в целом;

4. принцип деятельностного подхода гласит, что психокоррекционная работа должна строиться как целостная, осмысленная деятельность ребенка с учетом основного ведущего вида деятельности ребенка;

5. иерархический принцип психологической коррекции базируется на положениях Л.С. Выготского, который считал, что в качестве основного содержания коррекционной работы необходимо создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка;

6. каузальный принцип психологической коррекции направлен на устранение причин и источников отклонений в психическом развитии ребенка. Сложная иерархия отношений между симптомами и их причинами, специфическая

структура дефекта при различных видах аномального развития определяют задачи и цели психологической коррекции. [36, с. 7-8]

При этом, влияние дефекта на развитие ребенка измеряется тем, насколько удается современными коррекционными средствами наиболее полноценно обеспечить возможное для ребенка общение с окружающей средой.

В рамках нашей темы исследования обратимся к рассмотрению методологии коррекционных мероприятий для работы с детьми младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Так, Соколова Е.М. (2008) предлагает использовать в речевой коррекции технологический подход, который, по мнению автора, может быть чрезвычайно полезным во всестороннем развитии ребёнка. Обладая колоссальными компенсаторными возможностями воздействия на человеческую психику, занятия по технологии раскрепощают, мобилизуют внутренние механизмы учения (интерес, активность, трудолюбие, прилежание и т. д.), поскольку являются движущими силами обучения, воспитания и развития. Соколова Е.М. считает, что введение технологического подхода в начальной школе является целесообразным и естественным образом повышает эффективность педагогического воздействия, стимулируя раскрытие потенциальных возможностей таких учащихся в процессе овладения ими продуктивными видами деятельности. [48, с. 161]

По мнению Стребелевой Е.А с соавторами (2012) методической основой коррекционно-развивающего обучения и воспитания является личностно-центрированный подход к организации деятельности ребенка со взрослым человеком и сверстниками.

Личность ребенка, его эмоциональное состояние стоит во главе коррекционно-педагогического воздействия на всех этапах обучения. Коррекционно-педагогические задачи по работе с детьми с нарушением интеллекта учитывают не только возрастные, но и особенности, связанные с нарушением познавательного развития. [52, с.84]

Так, другой современный автор, Локалова Н.П. (2009) ранее отмечает, что в нивелировании различных речевых патологий среди младших школьников следует обратить внимание на развитие когнитивной сферы. Автор отмечает, что вне осуществления конкретной деятельности по анализу и синтезу невозможно сформировать обобщенные когнитивные структуры, нужно в рамках вполне определенного психологического содержания каждого отдельно взятого когнитивного процесса учить конкретным умениям анализировать, синтезировать и обобщать чувственно и вербально воспринимаемые воздействия. Постепенно у ребенка появляются обобщенные умения анализировать и синтезировать любые воздействия вследствие закономерного формирования их структурно-функциональной основы. [33, с. 71]

С этой целью, в рамках школьного курса, автор реализует специальную программу «120 уроков психологического развития младших школьников». Центральная идея психологического развития младших школьников состоит в обогащении их чувственной сферы, расчленении на основе закона системной дифференциации различных чувственных впечатлений и формировании дифференцированных наглядно-перцептивных когнитивных структур, служащих инструментом осуществления наглядно-образных форм мышления. [33, с. 72]

Кривых С.В. и Аристова Т.А. (2011) отмечают на важность развития не только когнитивной сферы, что, по мнению авторов, затруднено для детей с диагнозом «умственная отсталость», сколько на развитие способности к рефлексии. Рефлексия как особый вид аналитической деятельности, позволяет индивиду конструировать новое, не имеющееся у него ранее знание, понимание; новые способы деятельности, ведущие к приобретению знаний. Автор занимается вопросами развития речемыслительной деятельности посредством рефлексии. В итогах реализации соответствующей программы он отмечает, что во время обучения речемыслительной

деятельности учащиеся не только получают знания, но и овладевают способами добывания этих знаний. Школьник опирается на чувственную сферу в процессе обучения, осознает те процессы, которые он ощущает, т.е. приобретает знание через познание себя. Сначала ученик, сосредотачиваясь на своих ощущениях, вербализует их, затем на основе чувственного познания речевых звуках учится рассуждать и делать выводы. [22, с. 185]

Систему обучения речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса авторы делят на три компонента:

1. анализ речевого потока;
2. анализ речевых звуков;
3. интеллектуальное развитие (развитие мыслительных операций и рефлексивных умений).

Система обучения речемыслительной деятельности базируются на операциональной концепции интеллекта Ж. Пиаже [43], однако несколько отличается от нее. Согласно этой концепции любая информация воспринимается человеком, проходя четыре этапа:

- I. Сенсорно-моторный (чувственное восприятие).
- II. Символьный или образный (чувственно-логический).
- III. Логический (дискурсивно – логический).
- IV. Лингвистический (аккомодация информации в сознании через речемыслительную деятельность, проработанная на первых трёх этапах). [22, с. 187]

Чугунова Т.Н. (2014) считает важным использование здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе, по мнению автора, учет компонента «здоровья» способствует снижению показателей заболеваемости детей, улучшение психологического климата в детском коллективе и следовательно лучшему усвоению школьного материала. [57, с. 6] Также автор обращает внимание на важность просветительской работы с родителями (законными представителями) по вопросам охраны и укрепления

здоровья детей. В опыте своей работы Чугунова Т.Н. описывает эффективность использования тематических родительских собраний, консультаций психолога, социального педагога, лекций, круглых столов; создание и распространение буклетов, информационных листов о детском здоровье.

По мнению Грибовой О.Е. (2009) кроме рассмотренных выше методологических аспектов коррекционной работы с детьми, на наш взгляд следует отметить и взаимосвязь с требованиями системы начального образования. В частности, в условиях современной системы начального образования и требований, предъявляемых к педагогам, возникает необходимость, в анализе недостаточности речевого развития с акцентом на выделение первичного неполноценного звена в триаде «способность – деятельность – компетенция», что позволит выбрать адекватные подходы к коррекции и прогнозировать динамику речевого развития ребёнка [15].

Так, Рябовой О.В. (2013) в соответствии с особенностями развития речевой деятельности учащихся с дисграфией была разработана четырёхкомпонентная модель анализа ключевых компетенций младших школьников, которая включает следующие уровни: каузальный, уровень базовых составляющих, феноменологический и компетентностный уровни.

В рамках каузального уровня изучаются социальные условия речевого развития ребёнка: собираются анамнестические данные; исследуется медицинская документация, изучаются психологическая и педагогическая характеристики. Уровень базовых составляющих включает в себя компоненты, которые являются основополагающими для видов деятельности, исследуемых на феноменологическом уровне. К таким базовым составляющим относятся:

1. пространственно-временные представления, симультанные и сукцессивные процессы, функция внимания;

2. мотивация, планирование действий, реализация плана, контроль; фонематические процессы, анализ и синтез речевого потока, грамматический строй речи;

3. диалог, монолог, списывание, слуховой диктант, самостоятельное письмо по картине.

В рамках феноменологического уровня исследуются такие виды деятельности, как познавательная, учебная, языковая и речевая, в рамках компетентностного ключевые компетенции, необходимые для полноценного формирования навыка письма. Такими компетенциями являются учебно-познавательная, языковая и речевая. [46, с. 97-98]

Итак, система логопедической работы по коррекции дисграфии через формирование ключевых компетенций младших школьников зарекомендовала себя как эффективная методика в следующих аспектах:

1. повышение мотивации младших школьников как в самом обучении в школе, так и в собственном развитии и самосовершенствовании, что подтверждается уравниванием внутренних и внешних учебных мотивов;

2. коррекция смешанной дисграфии, что обусловлено развитием базовых составляющих основных видов деятельности, на базе которых формируются ключевые компетенции, необходимые учащимся для успешного овладения навыком письма и дальнейшего совершенствования письма;

3. обучение школьников умению учиться, т. е. самостоятельно вырабатывать способы и схемы, которые бы позволили им справляться с возникающими трудностями и соответственно более успешно формировать универсальные учебные действия.

Это, как представляется, открывает дополнительные возможности для успешной коррекции дисграфии как на базе массовых школ, так и в условиях ППМС- центров. [46, с. 104]

Таким образом, следует отметить, что возможности коррекционной работы по развитию письма обучающихся в 3 классе с умственной отсталостью на сегодняшний день представлены с научно-обоснованных позиций.

Разработка коррекционных мероприятий в этом отношении предполагает формулировку цели и задач, определение содержания работы с учетом научных оснований.

Выводы по главе 1.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что у детей в норме, развитие мышления соответствует возрасту, а у детей с умственной отсталостью происходит замедленный процесс мышления, что приводит к трудностям в обучении.

1. Младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка, он является переходным, от дошкольного детства к возрасту, в котором происходит кардинальная перестройка личности ребенка, обнаруживающая себя в специфических возрастных новообразованиях и особенностях развития эмоциональной сферы, формируются первые фундаментальные основы настоящей личности психологически готовой к обучению в школе.

2. Особенности развития письма в младшем школьном возрасте в нормальном онтогенезе характеризуются

- грамотным оформлением письма;
- высокой степенью развития зрительно-моторного компонента письма;
- сформированностью грамматического строя речи и словарного запаса;
- последовательным и взаимосвязанным развитием всех сторон речевой системы.
- высоким уровнем развития наглядно-образного типа мышления (в данном периоде развития более значимо смысловое значение слова, чем его внешняя оболочка – звукобуквенный комплекс).

3. Особенности развития письма в младшем школьном возрасте с нарушением интеллекта (умственная отсталость) характеризуются:

- значительными речевыми нарушениями, которые проявляются в артикуляционных, фонетических и фонематических трудностях;

- наличием «дисграфии» - стойким нарушением у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение техникой письма считается завершенным;
- наличием специфических ошибок письма, таких как феномен зеркальности движений, нарушения звуко-слоговой структуры слова, нарушение чувства ритма и низкий уровень развития крупной, мелкой и артикуляционной моторики.
- нарушения речи отрицательно влияют на формирование личности ребёнка с нарушением интеллекта и могут вызывать проявление специфических особенностей эмоционально-волевой сферы и способствовать развитию отрицательных качеств характера, что приводит в дальнейшем к значительным трудностям в овладении школьным материалом.

Глава 2. Экспериментальное изучение особенностей сформированности письма обучающихся 3 класса с умственной отсталостью

2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента

Цель констатирующего эксперимента заключалась в изучении особенностей письма обучающихся 3 класса с умственной отсталостью.

Экспериментальной базой для реализации исследования послужила Мотыгинская общеобразовательная школа-интернат для детей с интеллектуальным нарушением. Эксперимент проходил в первой половине дня, в нем участвовало 10 обучающихся 3 класса в возрасте (9-10 лет). (см. Приложение 1)

Контингент испытуемых по уровню интеллектуального развития был относительно однороден: все дети, принимающие участие в обследовании имели умственную отсталость. В исследовании принимали участие 4 девочки и 6 мальчиков.

В основу определения выборки исследования нами были положены следующие критерии:

- 1.однотипный характер клинической формы нарушения - легкой степени умственно отсталыми;
- 2.одна возрастная группа;
- 3.обучение в одной параллели - обучающиеся 3 класса.

Экспериментальное изучение особенностей письма обучающихся 3 класса с умственной отсталостью, реализовывалось нами через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. Подготовительный этап, предполагающий изучение теоретических аспектов проблемы письма у обучающихся 3 класса с умственной отсталостью и подготовку исследования (подбор методик и план проведения констатирующего эксперимента).

2. Диагностический этап, предполагал проведение диагностического обследования испытуемых по выявлению особенностей письма – констатирующий эксперимент.
3. Аналитический этап, предполагал анализ и интерпретацию данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента.
4. Заключительный этап предполагал подготовку дифференцированных методических рекомендаций для специалистов по работе с детьми обучающихся 3 класса с умственной отсталостью на основе данных, полученных в ходе анализа результатов констатирующего эксперимента.

Для проведения констатирующего эксперимента нами были использованы следующие методики:

1. Методика проведения исследования состояния общей моторики Т.Б.Филичевой (проведение двигательных проб) и мелкой моторики. При помощи тестов мотометрической шкалы Озерецкого-Гельнитца.
2. Методика проведения исследования письма Т.Б. Филичевой (письмо по слуху, письмо с печатного образца).

С целью исследования состояния сформированности письма обучающихся 3 класса с умственной отсталостью, нами были подготовлены 3 блока заданий:

- I – изучение состояния общей моторики и мелкой моторики (при помощи тестов мотометрической шкалы Озерецкого-Гельнитца) Т.Б.Филичева.
- II – изучение письма по слуху (Т.Б. Филичева).
- III – списывание с печатного текста (Т.Б. Филичева).

I Блок. Исследование состояния общей моторики (Т.Б.Филичевой).

С этой целью были использованы тесты мотометрической шкалы Озерецкого-Гельнитца, где обследовались статическая и динамическая координация, одновременность, отчетливость движений.

Детям давались инструкции и демонстрации заданий.

Задание 1. Стояние с открытыми глазами в течение 10 секунд попеременно на правой и левой ноге. Одна нога согнута в коленном суставе под прямым углом, руки вытянуты по швам. Задание считается не выполненным, если обследуемый опустил приподнятую ногу, коснулся пола подогнутой ногой, сошёл с места. Учитывается и приподнимание подогнутой ноги, балансирование, подпрыгивание.

Задание 2. Цель: координирование действий обеих рук, ориентировка собственного тела. Детям давались инструкции и демонстрации заданий.

Попадание мячом в цель с расстояния 1 метр. Цель: квадратная доска 25x25см на стене, на уровне груди обследуемого. Ребёнок кидает мяч диаметром 8 см с «развернутого плеча» сначала правой, затем левой рукой. Задание считается выполненным, если из трех метаний правой рукой мальчики 2 раза попадут в цель (девочки – 2 раза из 4 метаний). В протоколе указывается, для какой руки задание не выполнено. Задание можно повторить.

Задание 3. Цель: развитие пространственного представления. Детям давались инструкции и демонстрации заданий.

Перепрыгнуть с места без разбега через веревку, протянутую на высоте 20 см от пола. При прыжке необходимо сгибать обе ноги и одновременно отделять их от земли. Из трёх проб испытуемый должен 2 раза перепрыгнуть веревку, не задев её. Задание считается не выполненным при касании руками пола, падении.

Задание 4. Цель: ориентировка собственного тела и координация движений обеих рук. Детям давались инструкции и демонстрации заданий.

Обследуемый марширует по комнате в любом темпе. Маршируя, он должен: взяв катушку в левую руку, сматывать с неё нитку и наматывать её на указательный палец правой руки в течение 15 секунд. После перерыва в 5-10 секунд предлагают взять катушку в правую руку. Задание считается не выполненным, если обследуемый во время маршировки более 3 раз менял темп или проделывал задание разновременно (отмечается, для какой руки

выполнение не удалось). Допускается повторение 2 раз.

Выполнение заданий оценивается по трехбалльной системе.

Критерии оценки:

Высокий уровень(3 балла) – точное выполнение всех заданий;

Средний уровень (2 балла) – невыполнение одного задания;

Низкий уровень (1 балл) – невыполнение более одного задания.

Исследования состояния мелкой моторики (методика Т.Б. Филичевой):

Цель: развитие целенаправленности и внимания при выполнении задания.

Задание 5. Ребёнку предлагалось взять в руки перкуссионный молоток и несколько раз с силой ударить им по столу. Следят за тем, чтобы не было лишних движений.

Задание 6. «Шнурок»

Цель развитие мелких движений рук.

Детям было предложено быстро завязать и развязать шнурки .

Задание 7. « Бусы»

Цель: развитие соотносящие действия, координированию обеих рук, эмоциональное отношение к своей деятельности.

Детям было предложено быстро нанизать на верёвку бусы.

Критерии оценки:

Высокий уровень(3 балла) – точное выполнение всех заданий;

Средний уровень (2 балла) – невыполнение одного задания;

Низкий уровень (1 балл) – невыполнение более одного задания.

II Блок. Исследования письма (методика Т.Б. Филичевой):

Задание 8. Письмо по слуху (диктант):

Цель: проверка специфических фонетических заменах букв, грамматических ошибок.

Детям был предложен текст диктанта:

Грибы.

В лесной тиши слышен птичий щебет. Хорошо идти по тропинке в тени лип и осин!

Дети пришли в лес собирать грибы. Нина ищет лисички, а Лида – рыжики. Не каждый гриб найдёт место в корзинке. Поганки ядовиты. Они бывают похожи на хорошие грибы.

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) – выполнение работы без ошибок;

Средний уровень (2 балла) - выполнение работы с 1-2 ошибками;

Низкий уровень (1 балл) – выполнение работы с 3 и более ошибками.

III Блок. Списывание с печатного текста:

Задание 9. Цель: Проверка правописания слов с текста.

Детям был предложен текст для списывания:

Скоро лето!

Наступила весна. Какие чудные стоят дни! Весело чирикают воробьи. Они рады теплу и свету. Летят с юга ласточки, стрижи и другие птицы. Грачи уже свили гнезда.

На улицах много ребят. Мальчики пускают в ручьях кораблики, строят запруды. Девочки вывели на прогулку своих кукол. Скоро лето!

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) – выполнение работы без ошибок;

Средний уровень (2 балла) - выполнение работы с 1-2 ошибками;

Низкий уровень (1 балл) – выполнение работы с 3 и более ошибками.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.

Для исследования особенностей письма обучающихся 3 класса с умственной отсталостью, мы использовали методику Т.Б. Филичевой и рассматривали следующие параметры: состояние общей и мелкой моторики, письмо по слуху и с печатного образца. В результате нами были получены данные, которые были проанализированы и соответствующим образом интерпретированы.

Были предложены три блока заданий с целью изучения особенностей сформированности письма обучающихся 3 класса с умственной отсталостью на подготовительном этапе исследования были проанализированы личные дела (изучение социальной ситуации развития), психолого-медико-педагогические заключения, результаты логопедического обследования на каждого учащегося. В возрасте 7 лет был выставлен диагноз – легкая степень умственной отсталости.

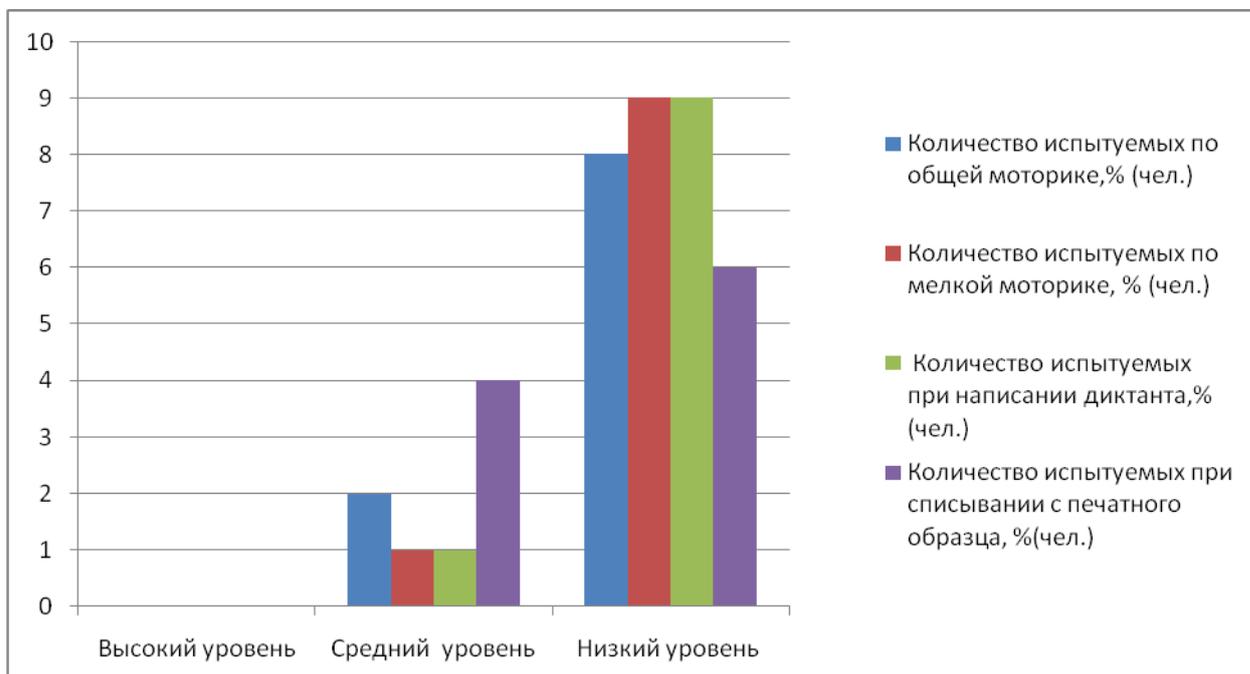


Рисунок 1. Сравнительные данные выполнения заданий по результатам констатирующего эксперимента.

Анализ результата наблюдения за детьми показали: в целом дети идут на контакт с учителем-логопедом, большая часть (60%) принимает активное участие в предлагаемых занятиях и играх. Однако во время игр и межличностного общения друг с другом и взрослыми, у части детей наблюдаются яркие эмоциональные реакции, так как гнев и восторг, а другая часть ребят может проявлять некоторую апатию и дистимичность. В общении с родителями, дети могут капризничать, проявлять повышенную плаксивость, чего мы не наблюдали во время проведения игр и занятий со специалистами.

Во время занятий, дети требуют индивидуального подхода многие дети не проявляли активности и работали в замедленном темпе, наблюдались признаки стеснения, неуверенности и тревожности во время занятий.

Анализ результатов 1 задания:

Целью нашего исследования по результатам выполнения 1 задания являлись статическая и динамическая координация, одновременность, отчетливость движений.

А именно, особые трудности вызвало в сформированности общей моторики в:

- ориентировке собственного тела;

- координации движений.

При нарушении координации и ориентировке тела, говорят об изменениях, происходящих в ЦНС, что приводят к нарушению состояния общей моторики.

Анализ результатов 2 задания:

Целью нашего исследования по результатам выполнения 2 задания являлись координирование действий обеих рук, ориентировка собственного тела.

А именно, особые трудности вызвало в:

- ориентировке собственного тела;

- координации движений обеих рук, что указывает на нарушение состояния общей моторики.

Анализ результатов 3 задания:

Целью нашего исследования по результатам выполнения 3 задания являлись развитие пространственного представления.

А именно, особые трудности вызвало в:

- пространственное представление;

При выполнении задания, у детей наблюдалось нарушение развития пространственного представления.

Анализ результатов 4 задания:

Целью нашего исследования по результатам выполнения 4 задания являлись ориентировка собственного тела и координация движений обеих рук.

А именно, особые трудности вызвало в:

- ориентировке собственного тела;

- координации движений обеих рук;

- координации движения тела, что указывает на нарушение состояния общей моторики.

Анализ результатов 5 задания:

Целью нашего исследования по результатам выполнения 5 задания являлись развитие целенаправленности и внимания при выполнении задания.

Особые трудности вызвало в:

-некоординированности движений;

-невнимательность.

При выполнении заданий, была нарушена координация движений рук, присутствовала невнимательность детей, что проявляется в слабом развитии мелкой моторики.

Анализ результатов 6 задания:

Целью нашего исследования по результатам выполнения 6 задания являлись развитие мелких движений рук.

Испытуемые допустили следующие ошибки в:

- координации мелких движений рук.

Дети выполняли это задание в замедленном темпе и нечёткостью движений рук, что является слабым развитием мелкой моторики.

Анализ результатов 7 задания:

Целью нашего исследования по результатам выполнения 7 задания являлись развитие соотносящие действия, координированию обеих рук, эмоциональное отношение к своей деятельности.

Испытуемые допустили следующие ошибки в:

- координации движений рук;
- нарушение скорости движений рук, что является слабым развитием мелкой моторики.

Как видно из приложения 2 сформированности общей моторики: 8 испытуемых имеет низкий уровень развития, который свидетельствует о том, что данное количество детей с умственной отсталостью не справлялись с большим количеством заданий, а 2 детей имеют средний уровень развития. По результатам развития мелкой моторики из приложения 3, видно, что 9 испытуемых имеют низкий уровень развития, а 1 средний. Причём испытуемые не старались исправить допущенные ошибки, проявляли яркие и часто с негативной окраской эмоции. Кроме того, исследователю

приходилось несколько раз, путем повторения и демонстрации давать инструкцию к заданиям.

Анализ написания диктанта: В написании диктанта встречались пропуски букв, слогов, слов, неправильно определялись границы предложения, допускались ошибки в окончаниях частей речи, обнаруживалось написание имен и фамилий с маленькой буквы, испытуемые добавляли лишние буквы в слова. Также у некоторых ребят наблюдается недостаточно четкое различие звуков в речи (вялая артикуляция и недостаточно развита дикция) и лексические ошибки, проявляющиеся в замене близких по смыслу слов. Уровень развития связной речи, состояние лексико-грамматического строя, словарного запаса.

Проанализировав результаты 8 задания, целью которого было проверка специфических фонетических заменах букв, грамматических ошибок в диктанте.

Испытуемые допускали следующие ошибки:

1. Замена букв, обозначающих шипящие и свистящие звуки.

Примеры: щебет – *чебет* (Арсений Б.) ищет – *ичит* (Ярослав М.), птичий – *птиший* (Маргарита К.), корзинке – *корцинке* (Максим Л.), рыжики – *рышеки* (Леонид З.)

2. Замены букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные звуки.

Примеры: поганки – *поканки* (Максим Л.), гриб – *грин* (Дмитрий Д.), в тени – *в дени* (Арсений Б.), ищет – *ищед* (Светлана К.).

3. Пропуски букв, обозначающих согласные звуки.

Примеры: слышен – *сышим* (Екатерина П.), (Ярослав М.).

4. Слитное написание служебных частей речи.

Примеры: не каждый – *некаждый* (Николай С.), на хорошие грибы – *нахорожие гребы* (Леонид З.), в корзинке – *вкорзинке* (Людмила Н.), на хорошие грибы – *нагрибы* (Светлана К.).

5. Кинетические ошибки.

- добавление лишнего элемента: и-ш (Светлана К), ц-щ (Людмила Н.);
- недописывание элементов букв: и, л, щ, у (Николай С., Екатерина П.);
- замена сходных по написанию букв: Г – Р (Дмитрий Д.).

б. Аграмматические ошибки.

Грибы – *гребы* (Максим Л.), ядовитые – *едовитые* (Леонид З.), корзинке – *карзинке* (Людмила Н.).

По результатам написания диктанта, ошибки допущенные детьми, можно отнести к трём видам дисграфии: акустической, оптической, аграмматической.

Анализ списывания с печатного образца: если сравнивать результаты написания диктанта и списывания с печатного образца, то во втором случае наблюдается меньшее количество допускаемых ошибок. В результате исследования письма путем написания слухового диктанта и списывания с печатного образца, нами был выявлен факт большого количества ошибок, что свидетельствует о наличии дисграфии у всех испытуемых с умственной отсталостью.

Это позволяет сделать вывод, что диктант для детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью является более сложным заданием.

Проанализировав результаты 9 задания, целью которого была проверка правописания слов с текста.

Испытуемые допускали следующие ошибки при списывания с печатного текста:

1. Замена букв, обозначающих шипящие и свистящие звуки.

Пример: чирикают-щирикают (Арсений Б.)

2. Добавление лишнего элемента.

Пример: запруды-забруды (Светлана К.)

3. Не дописывания элемента.

Пример: стрижи-стриж (Николай С.)

4.Пропуск букв.

Пример: девочки-девчики (Екатерина П.)

5.Добавление лишних букв, слогов.

Пример: весна-весная (Светлана К.)

По результатам списывания с печатного текста, ошибки допущенные детьми, можно отнести к двум видам дисграфии: акустической и оптической.

В целом полученные данные представлены (Приложение 4).

Так, по результатам анализа материалов письма, нами были получены данные, которые свидетельствуют о низком уровне развития связной речи и активного словаря. У испытуемых наблюдается низкое качество лексико-грамматической стороны речи. В структуре текста испытуемых наблюдаются простые предложения, в ряде случаев нарушена логическая связь.

В целом наблюдается низкий уровень самостоятельного письма и большое количество речевых ошибок.

Как видно из приложения № 4, уровень развития письма у большинства испытуемых характеризуется как низкий, т.е. младшие школьники сделали более трех различных ошибок при составлении текста. Анализ зарегистрированных в текстах испытуемых ошибок представлен ниже.

В целом, анализ данных по результатам исследований уровня сформированности письма свидетельствует о том, что все испытуемые имеют общее недоразвитие речи III-IV уровня. Данный уровень расстройства речи проявляется в наличии развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Свободное общение у таких детей затруднено, вступают в контакты с окружающими только в присутствии знакомых (значимых взрослых), которые вносят соответствующие пояснения об их речи. Учитывая выявленные особенности письма обучающихся 3 класса с умственной отсталостью, следует обратить внимание на вероятные проблемы и трудности в обучении. В частности трудности могут проявляться в виде

различных форм дисграфии, что требует проведения комплексного воздействия (логопедического, педагогического и медицинского).

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента нами были получены данные характеризующие особенности письма обучающихся 3 класса с умственной отсталостью. В целом, уровень развития письма у испытуемых характеризуется как низкий, что приводит к трудностям в обучении и вероятно, может способствовать социальной дезадаптации личности. Следовательно, возникает необходимость составления коррекционных методических рекомендаций, направленных на формирование нарушений письма.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволили определить, что письмо у детей с умственной отсталостью характеризуется низким уровнем сформированностью развития общей моторики (80%), сформированность мелкой моторики (90%), обучающиеся допускали ошибки на письме по слуху (у 90%). При изучении сформированности письма обучающиеся допускали ошибки при списывании с печатного текста у (60%), что свидетельствует о III-IV уровне недоразвития речи и необходимости составления дифференцированных методических рекомендаций.

Дифференцированные методические рекомендации по организации педагогической коррекции письма обучающихся 3 класса с умственной отсталостью.

В соответствии с результатами констатирующего эксперимента были сформированы следующие группы детей.

В I группу были включены обучающиеся испытывающие трудности следующего характера:

- ориентировке собственного тела;
- координации движений;
- координации движений обеих рук,
- пространственное представление;
- координации движения тела;
- некоординированности движений;
- невнимательность;
- координации мелких движений рук;
- нарушение скорости движений рук.

Во II группу были включены обучающиеся испытывающие трудности следующего характера:

1. Замена букв, обозначающих шипящие и свистящие звуки.

Примеры: щебет – *чебет* (Арсений Б.) ищет – *ичит* (Ярослав М.), птичий – *птиший*, корзинке – *корцинке* (Максим Л.), рыжики – *рышеки* (Леонид З.)

2. Замены букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные звуки.

Примеры: поганки – *поканки* (Максим Л.), гриб – *грип* (Дмитрий Д.), в тени – *в дени* (Арсений Б.), ищет – *ищед* (Светлана К.).

3. Пропуски букв, обозначающих согласные звуки.

Примеры: слышен – *сышим* (Екатерина П.), (Ярослав М.).

4. Слитное написание служебных частей речи.

Примеры: не каждый – *некаждый* (Николай С.), на хорошие грибы – *нахорошие гребы* (Леонид З.), в корзинке – *вкорзинке* (Людмила Н.), (Арсений Б.), на хорошие грибы – *нагрибы* (Светлана К.), (Дмитрий Д.).

5. Кинетические ошибки.

- добавление лишнего элемента: и-ш (Светлана К), ц-щ (Людмила Н.);
- недописывание элементов букв: и, л, ш, у (Николай С., Екатерина П.);
- замена сходных по написанию букв: Г – Р (Дмитрий Д.), (Ярослав М.), (Екатерина П.), (Николай С.).

6. Аграмматические ошибки.

Грибы – *гребы* (Максим Л.), ядовитые – *едовитые* (Леонид З.), корзинке – *карзинке* (Людмила Н.), (Екатерина П.)

В III группу были включены обучающиеся испытывающие трудности следующего характера:

1. Замена букв, обозначающих шипящие и свистящие звуки.

Пример: чирикают-цирикают (Арсений Б.), (Леонид З.)

2. Добавление лишнего элемента.

Пример: запруды-забруды (Светлана К.), (Екатерина П.)

3. Не дописывания элемента.

Пример: стрижи-стриж (Николай С.), (Дмитрий Д.).

4. Пропуск букв.

Пример: девочки-девчики (Екатерина П.)

5. Добавление лишних букв, слогов.

Пример: весна-весная (Светлана К.)

В соответствии с дифференциацией обучающихся по характеру трудностей письма были составлены дифференцированные методические рекомендации.

Для обучающихся I группы.

1. Ориентировка в схеме собственного тела.
2. Развитие пространственных представлений с опорой на ведущую руку.
3. Восприятие отношений между предметами.
4. Восприятие пространственных признаков предметов.
5. Понимание логико-грамматических структур языка.
6. Развитие координации движений тела.
7. Развитие координации мелких движений рук.

Работа по формированию понимания логико-грамматических структур языка имеет два направления:

1. Обучение умению понимать предложения, в состав которых входят предлоги с пространственным значением. Дети учатся понимать данные конструкции и правильно употреблять их. Сначала отрабатывается умение понимать пространственные предлоги на реальных объектах (в том числе в схеме своего тела), затем - при анализе расположения конкретных предметов и их макетов. И только после этого используются изображения объектов.
2. Развитие понимания инверсионных конструкций и конструкций атрибутивного родительного падежа. Для этого проводится смысловой анализ слов в предложении, грамматический анализ слов, составление конструкций с заданными связями между словами. Для повышения эффективности работы используются графические схемы, схематические изображения, система вопросов педагога.

Автор считает, что одновременно необходимо вести работу по коррекции и развитию буквенного гнозиса. Эта работа включает в себя блок упражнений на воспитание и дифференциацию зрительно-пространственных характеристик букв. У учащихся необходимо сформировать:

1. Умение выделять элементы, составляющие букву.

2. Умение узнавать букву с помощью тактильных ощущений.
3. Умение узнавать букву по контурному изображению.
4. Развитие узнавания пространственных признаков буквы.

Таким образом, по мнению Тенкачевой Т.Р. (2006) все описанного выше коррекционного воздействия позволяют сформировать базу для развития речевых и неречевых функций у младших школьников и обеспечить успешное обучения данной категории детей письму. [54, с. 44-45]

Для обучающихся II группы.

1. отбираются картинки, в названии которых есть нужный звук, эти слова записываются.

2.упражнения по преодолению у детей нарушений языкового анализа и синтеза, устранению аграмматизма, а также ошибок, связанных с нарушением артикуляционно-акустической стороны речи;

3. упражнения по коррекции лексико-грамматических ошибок;

4.упражнения, направленные на развитие зрительной памяти, внимания, зрительного анализа и синтеза и развитие пространственных представлений.

Тематика упражнений предлагаемых автором представлена ниже:

1.восстановление последовательности букв в слове, слогов в слове, слов в предложении, предложений в тексте;

2.выделение из слова определенную букву или звук, вставить слоги в слова;

3.разделения слова на слоги, текст на предложения;

4.определение количества букв в слове, слов в предложении;

5.упражнения в использовании предлогов;

6.упражнения в формообразовании слов.

По рекомендации Алексеевой Л.А. (2013) данные виды упражнений, являются эффективными при работе по коррекции письма у детей младшего школьного возраста, имеющих умственную отсталость.

Для обучающихся III группы.

Алексеева Л.А. (2013) рекомендует следующие виды упражнений:

1. упражнения по преодолению у детей нарушений языкового анализа и синтеза, устранению аграмматизма, а также ошибок, связанных с нарушением артикуляционно-акустической стороны речи;
2. упражнения по коррекции лексико-грамматических ошибок;
3. восстановление последовательности букв в слове, слогов в слове.
4. слов в предложении, предложений в тексте;
5. выделение из слова определенную букву или звук, вставить слоги в слова;
6. разделения слова на слоги, текст на предложения;
7. определение количества букв в слове, слов в предложении;
8. упражнения в формообразовании слов;
9. упражнения по преодолению у детей нарушений языкового анализа и синтеза, устранению аграмматизма, а также ошибок, связанных с нарушением артикуляционно-акустической стороны речи;
10. упражнения по коррекции лексико-грамматических ошибок;
11. упражнения, направленные на развитие зрительной памяти, внимания, зрительного анализа и синтеза и развитие пространственных представлений.

Тематика упражнений предлагаемых автором представлена ниже:

1. восстановление последовательности букв в слове, слогов в слове, слов в предложении, предложений в тексте;
2. выделение из слова определенную букву или звук, вставить слоги в слова;
3. разделения слова на слоги, текст на предложения;
4. определение количества букв в слове, слов в предложении;
5. упражнения в использовании предлогов;
6. упражнения в формообразовании слов;
7. упражнения в образовании различных разрядов прилагательных (относительных, качественных и притяжательных);

- 8.упражнения в подборе синонимов, антонимов;
- 9.упражнения в подборе однокоренных слов;
- 10.упражнения, формирующие грамматические обобщения;
- 11.упражнения в составлении предложений, рассказов по сюжетным картинкам, закрепляющие сформированные навыки и активизирующие использование отработанной лексики в письменных и устных высказываниях детей;
- 12.упражнения на дифференциацию неречевых звуков;
- 13.упражнения на дифференциацию речевых звуков, как на слух, так и в произношении;
- 14.запись под диктовку букв;
- 15.узнавание букв из ряда других, схожих по написанию;
- 16.упражнения, направленные на запоминание написания букв. [3, с.10]

На сегодняшний день имеются обширные исследования эффективности использования тех или иных логопедических технологий в коррекции нарушений письма у младших школьников. Так, классическими авторами в рамках данного направления работы являются: Т.В. Ахутина, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, Л.Г. Парамонова, А.В. Ястребова, О.И. Кукушкина и др.

Коррекционно-педагогическая работа с ребенком с умственной отсталостью начинается с педагогического обследования педагогом-дефектологом. [52]. Проведение диагностики уровня развития речи и письма должно базироваться на принципах концепции возраста Л. С. Выготского [11], сущностью которой является понимание значимости возрастных психологических новообразований на каждом этапе детского развития. Так, при проведении диагностики следует учитывать следующие основные моменты:

- 1.социальной ситуации развития (круга общения и характера взаимоотношений со взрослыми и сверстниками в семье, школе и т. д., с обществом в целом);

2.уровня развития ведущей деятельности (игры, обучения, рисования, конструирования, элементов труда и т. д.), оценки его соответствия возрастным нормативам;

3.диагностики характерных для данного возрастного этапа преобразований в эмоционально-личностной и познавательной сферах психического развития ребенка, в области самосознания.

Следовательно, целью психологического обследования ребенка дополняется изучение уровня сформированности возрастных психологических новообразований (как наивысших достижений возраста), ведущей и типичных видов детской деятельности. [52, с. 82]

Вторым этапом работы по коррекции письма у младших школьников является выбор направлений и интенсивности коррекционно-педагогического воздействия. Здесь основная задача специалиста (логопеда) состоит в том, чтобы своевременно выявить и преодолеть расстройства письма, не допуская их перехода на следующие ступени обучения, где письмо становится уже средством обучения.

Алексеева Л.А. (2013) отмечает, что актуальным является использование различных мультимедийных технологий, которые позволяют существенно повысить эффективность обучения. К таким технологиям относят использование интерактивной доски и мультимедийных комплексов. [3, с.99]

Преимущества информационных технологий в специальном образовании были выделены О.И. Кукушкиной (2004): повышение эффективности подачи материала; организация групповой работы; активизация учащихся; интерактивность обучения; формирование у детей мотивации и интереса к занятиям [23].

При использовании интерактивной доски можно назвать следующие преимущества для логопеда:

1.возможность сохранения изображений на доске, включая любые записи, сделанные во время занятия, что позволяет проанализировать ошибки,

- сделанные учеником, которые впоследствии он сможет исправить;
- 2.мобильность использования дидактических возможностей интерактивной доски, экономия времени урока;
 - 3.частота смена видов деятельности за счет использования мультимедийных возможностей.

Преимущества использования интерактивной доски для учащихся в коррекционном процессе:

- 1.повышение мотивации за счет наглядности материала (видео, музыка, иллюстрации, различные программы и т.д.). Все это способствует более полному и глубокому восприятию учебного материала;
- 2.возможность для участия в коллективной работе за счет контроля деятельности учащихся;
- 3.ясность, эффективность и динамичность подачи материала. Происходит активизация деятельности учащихся за счет возможности самостоятельного управления объектами на доске или видимой всему классу работе у компьютера, что позволяет сосредоточить внимание учащихся на доске. [3, с.100]

Об эффективности использования мультимедийных технологий в коррекции нарушений письма у младших школьников говорят и другие авторы, такие как Логинова Е.А., Плетенцова Е.И. (2014). В частности исследователи описывают использование компьютерной программы «Пишем правильно». Данная программа является одной из современных педагогических технологий по коррекции нарушений письма у младших школьников. Задачи использования данной программы – это, прежде всего, оптимизация и повышение эффективности логопедической работы по коррекции дисграфии путем оснащения ее быстро доступным, правильно подобранным и систематизированным дидактическим материалом.

Материал программы учитывает теорию единства развития речи и мышления, что реализовано посредством применения дидактических заданий, активно влияющих на речевую и мыслительную деятельность

младших школьников. Прежде всего, это задания, которые активизируют у детей мыслительные операции: конкретизацию и обобщение, сравнение. [31, с.313, 316]

Организация логопедической работы в русле педагогической классификации подтвердила свою эффективность в практике работы не одного поколения логопедов. Однако значительные затруднения в организации логопедической работы вызывает необходимость обеспечения ее большим количеством дидактического материала, используемого в коррекционно-образовательном процессе для формирования у детей языковых способностей, письменных навыков и их закрепления в тренировочных упражнениях. [31, с.315]

Заключение

Настоящая работа посвящена изучению особенностей сформированности письма обучающихся 3 класса с умственной отсталостью и рассмотрению теоретических основ содержания коррекционной работы.

Проблема нарушений письма у школьников – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащимися. [2, с. 48]

Таким образом, авторы отмечают, что в отличие от детей с нормой речевого развития многим детям с недоразвитием речи и расстройством письма (особенно на почве умственной отсталости) свойственна пассивность, сензитивность, зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению.

В определении таких эмоционально-личностных свойств, как концентричность – эксцентричность у учащихся с нарушением речевой деятельности отмечаются разнополюсные характеристики: отчетливое доминирование свойства эксцентричности, когда дети проявляют живой интерес к окружающему как источнику получения помощи, информации, а также - свойства концентричности, что свидетельствует об их

сосредоточенности на собственных проблемах, склонности все переживания держать в себе, замкнутости. [10, с. 57]

У детей в норме, формирование речевой функции в онтогенезе происходит по определенным закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы. Для овладения письмом имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят отражение в письме и чтении. При оценке состояния устной речи обучающихся 3 класса с умственной отсталостью мы пользуемся следующей градацией тяжести нарушений:

1. При незначительных (легких) речевых нарушениях ребенок свободно общается, речь его доступна пониманию окружающих, разборчива, строй речи нарушен незначительно.
2. При умеренных нарушениях словарный запас ребенка беден, значительно нарушено звукопроизношение, много аграмматизмов, речь доступна восприятию частично.

Выраженные речевые нарушения характеризуются малоразборчивой, невнятной речью при крайне ограниченном словарном запасе.

При значительно выраженных нарушениях речь ребенка становится практически недоступной восприятию или отсутствует. [2, с. 49]

Процесс обучения детей в начальной школе строится на основе полноценного развития устной речи и психических процессов, необходимых для развития письма. Успехи ребенка в школе во многом определяются его готовностью к ней. На современном этапе общеобразовательные школы нашей страны ориентированы на среднестатистического ребенка, имеющего определенный уровень психического развития и подготовки. Для многих детей темп и объем программы оказываются чрезмерными, поскольку количество детей, испытывающих трудности в усвоении учебного материала общеобразовательной школы, по данным разных исследований, составляет от

15 до 40% от общей популяции детей школьного возраста начального звена.
[12, с. 2]

Трудности овладения письмом, иначе говоря, различные виды дисграфий – явление нередкое в начальной школе. Они обнаруживаются в первом классе и в значительном числе случаев сохраняются и позднее, отчетливо проявляясь при повышении требований к письму. Эффективное преодоление дисграфии требует понимания механизмов обучения речемыслительной деятельности, которое должно быть построено с учётом трудностей обучения речемыслительной деятельности. [53, с. 120]

В процессе теоретического исследования мы изучили идеи классических и современных отечественных авторов по проблеме и разработали методические рекомендации, которые следует учитывать при разработке коррекционной направленности. Основы коррекции строятся на фундаментальных принципах психического развития ребенка и основных принципах психокоррекции.

В рамках констатирующего эксперимента мы провели исследование особенности сформированности письма обучающихся 3 класса с умственной отсталостью.

Для подтверждения гипотезы было организовано диагностическое исследование, направленное на выявление особенности письма обучающихся 3 класса с умственной отсталостью, в процессе которого были использованы методики Т.Б. Филичевой.

В основу комплектования выборки испытуемых нами были определены следующие критерии:

- 1.однотипный характер клинической формы нарушения - диагноз «умственная отсталость легкой степени»;
- 2.схожесть показателей возраста;
- 3.обучение в одной параллели - учащиеся третьих классов.

В результате констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности письма: уровень развития письма у испытуемых характеризуется как низкий, что приводит к трудностям в обучении и вероятно может способствовать социальной дезадаптации личности; уровень развития письма свидетельствует о том, что все испытуемые имеют общее недоразвитие речи III-IV уровня, что также оказывает негативное влияние на формирование процессов письма. Учитывая выявленные особенности письма обучающихся 3 класса с умственной отсталостью, следует обратить внимание на вероятные проблемы и трудности в обучении.

В целом, были получены результаты, свидетельствующие о том, что обучающиеся 3 класса, имеющие умственную отсталость в развитии навыков письма и присутствие акустической, аграмматической, оптической видов дисграфий, что свидетельствует о низком уровне развития детей, которым требуется логопедическая и педагогическая коррекция.

Таким образом, результаты проведенного теоретического исследования и данные констатирующего эксперимента подтверждают выдвинутую нами ранее гипотезу о том, что обучающиеся 3 класса с умственной отсталостью имеют особенности письма, которые характерны для данного контингента детей.

Список использованной литературы

1. Аверин В.А. О взаимосвязи невербального и эмоционального интеллекта детей в возрасте от 8 до 11 лет [Текст] / В.А. Аверин // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология Выпуск № 42 (259), 2011.
2. Акопян Т.А., Дашина М.Г., Самарин Б.А. Психологическое обследование освидетельствуемых младшего школьного возраста с речевыми нарушениями [Текст] / Т.А. Акопян, М.Г. Дашина, Б.А. Самарин // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. Выпуск № 1, 2014. С. 47-50
3. Алексеева Л.А. Мультимедийные технологии как средство коррекции нарушений письма у младших школьников [Текст] / Л.А. Алексеева // Обучение и воспитание: методики и практика. Выпуск № 10 / 2013. С. 99-104
4. Артемьева Н. Ю. Профилактика и коррекция смешанной дисграфии у младших школьников [Текст] / Н.Ю. Артемьева // Специальное образование Выпуск № XI, том II, 2015. С. 46-50
5. Ахутина Т.В., Бабаева Ю.Д., Корнеев А.А. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма [Текст] / Т. В. Ахутина, Ю.Д. Бабаева, А.А. Корнеев // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. Выпуск № 3, 2008. С. 63-79
6. Баскакова С.А. Использование ритмики в работе по преодолению нарушений звуко-слоговой структуры слова у младших школьников в условиях школы VIII вида [Текст] / С.А. Баскакова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Выпуск № 88, 2008. С. 59-62

7. Бахтеева Э.И. Особенности формирования личности ребенка на этапе перехода от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту [Текст] / Э.И. Бахтеева // Обучение и воспитание: методики и практика № 2, 2012. С. 189-193.
8. Бережковская Е. Л. Психическое и личностное в развитии ребенка при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту. [Текст] / Е.Л. Бережковская // Вестник РГГУ № 18, 2013. С. 108-117
9. Бузарова Е.А., Четыз Т.Н. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / Е.А. Бузарова, Т.Н. Четыз // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология Выпуск № 3, 2007.
10. Волковская Т.Н. Теоретический анализ научных исследований по проблеме психологического изучения детей с нарушениями речи [Текст] /Т.Н. Волковская// Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Выпуск№ 3, том 3, 2010. С. 51-60
11. Выготский, Л. С. Психология развития человека [Текст] / Выготский Л.С. - М.: Смысл: Эксмо, 2003. - 1136 с.
12. Гайдай М.Н. Совершенствование процесса подготовки детей с речевой патологией в школе [Текст] / М.Н. Гайдай // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. Выпуск № 3 (103) 2012. С. 1-7
13. Галкина В.А. Технология формирования самоконтроля у младших школьников с легкой умственной отсталостью в процессе обучения [Текст] / В.А. Галкина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Выпуск № 4, том 3, 2014. С. 66-75
14. Горбачевская, Н. Л. Современные подходы к диагностике и лечению когнитивных нарушений у детей и взрослых [Текст] / Н. Л. Горбачевская // Психологическая наука и образования. № 5, 2010. С. 268 – 275

15. Грибова О.Е. Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ: моногр. [Текст] / О.Е. Грибова. – М.: АПК и ППРО, 2009. – 120 с.
16. Дети с трудностями обучения: диагностика, коррекция, помощь [Текст] // Новые исследования. Выпуск № 2, 2009
17. Зверева С.В. Психофизиологические предпосылки ускоренного интеллектуального развития мальчиков и девочек 7-8 лет [Текст] / С.В. Зверева, С.А. Воробьева // Психологические проблемы подростка в современной школе и пути их решения. СПб., 2003. – С. 20-31.
18. Клинико-психологическая диагностика, коррекция и терапия детей и подростков [Текст] / Коллектив авторов // Научно-образовательный материал, подготовленный некоммерческой организацией «Ассоциация московских вузов» ГОУ ВПО РГМУ федерального Агентства по здравоохранению и социальному развитию г. Москвы. – М.: 2010 г. 35 с.
19. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А.Н. Корнев — СПб.: Мим, 1997; Речь, 2003.
20. Котляр Л.Я. Логопедическая работа по профилактике нарушений письма у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта [Текст] / Л.Я. Котляр // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Выпуск № 3, 2008. С. 1-7
21. Крещенко О. Ю., Хромова С. К. Гендерные особенности речевого развития и сформированности навыков письма и чтения у детей 9-10 лет [Текст] / О.Ю. Крещенко, С.К. Хромова // Новые исследования. Выпуск № 29, том 1, 2011. С. 14-27
22. Кривых С. В., Аристова Т. А. Образовательная система интеллектуального развития младших школьников средствами речемыслительной деятельности [Текст] / С.В. Кривых, Т.А. Аристова // Мир науки, культуры, образования. Выпуск № 5, 2011. С. 184-192

23. Кукушкина О.И. Текстовый редактор Microsoft Word и развитие письменной речи детей: помощь в трудных случаях: метод. пособие [Текст] / О.И. Кукушкина; ИКП РАО. – М.: Сов. спорт, 2004. – С. 58.
24. Куликова Н.С. Изучение предпосылок письма и его реализации в различных видах работ у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Н.С. Куликова // Концепт. Выпуск № S23, 2015. С. 1-8
25. Лалаева Р. И. Дисграфия [Текст] / Р.И. Лалаева // Хрестоматия по логопедии: в 2 т. Т. 2 / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. — М.: Владос, 1998. — С. 502–511.
26. Ларина Е.А. Психолингвистические основы изучения и формирования интонационной стороны речи у младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] / Е.А. Ларина // Образование и наука. Выпуск № 5, 2007. С. 70-75
27. Левина Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом // Хрестоматия по логопедии: в 2 т. Т. 2 [Текст] / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. — М.: Владос, 1998. — С. 375–386.
28. Литвинова Г.В. Нейропсихологическое обоснование анализа нарушений письменной речи у младших школьников (гендерный аспект) [Текст] / Г.В. Литвинова // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. Выпуск № 2, 2011. С. 66-71
29. Лиходеева Л. Н. Нарушение письменной речи у школьников с задержкой психического развития [Текст] / Л.Н. Лиходеева // Специальное образование. Выпуск № 2, 2012. С. 93-101
30. Лиходеева Л. Н. Определение и причины возникновения дисграфии как специфического нарушения письменной речи [Текст] / Л.Н. Лиходеева // Ученые записки Российского государственного социального университета. Выпуск № 7, 2010. С. 227-229

31. Логинова Е. А., Плетенцова Е. И. Коррекция нарушений письма у младших школьников с использованием компьютерной программы «пишем правильно» [Текст] / Е.А. Логинова, Е.И. Плетенцова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. Выпуск № 35 / 2014. С. 313-319
32. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. — М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2007. — Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. — 479 с. — (Библиотека учителя-дефектолога).
33. Локалова Н. П. 120 уроков психологического развития младших школьников (Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I–IV классов) [Текст] / Н.П. Локалова. - М., 2008. С. 68-85
34. Локалова Н.П. Повышение интеллектуального потенциала учащихся как актуальная задача современного школьного образования [Текст] / Н.П. Локалова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. Выпуск № 3, 2009
35. Лукаш О.Л. Изучение слообразовательных навыков младших школьников с системным недоразвитием языковых средств и анализ предпосылок формирования связной письменной речи [Текст] / О.Л. Лукаш // Образование и наука. Выпуск № 8, 2008. С. 65-75
36. Мамайчук И.И. Методологические и методические аспекты психологической коррекции детей и подростков с нарушениями в развитии. [Текст] / И.И. Мамайчук // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Выпуск № 1, том 5, 2012. С. 6-17

37. Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. [Текст] / Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. - 672 с.
38. Мищенко Л. И. проектирование подготовки учителя к вариативным формам образования детей с трудностями в обучении [Текст] / Л.И. Мищенко // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. Выпуск № 2, том 15. 2008. С. 108-116
39. Моторный компонент и мелкая моторика [Электронный ресурс] / URL: <https://sites.google.com/site/prescribo/Home/metodiceskie-voprosy-i-osnovania/podgotovka-ruki-k-pismu/motornyj-komponent-pisma-i-melkaa-motorika> (дата обращения: 08.01.2016)
40. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. [Текст] / В.С. Мухина. Учебник для студентов высших учебных заведений. 14-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 608 с.
41. Новотроицкий Д.В. Комплексное обследование детей с нарушениями письменной речи с использованием технологий НЛП [Текст] / Д.В. Новотроицкий // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Выпуск № 88, 2008. С. 96-100
42. Панова Т. В. Личностные особенности детей младшего школьного возраста со сниженным интеллектом [Текст] / Т.В. Панова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. Выпуск № 42, 2014. С. 51-57
43. Пиаже, Ж. Психология ребенка: научное издание [Текст] / Ж. Пиаже, Б. Инхельдер; Ред. С. Л. Соловьев. - 18-е изд. - СПб.: Питер, 2003. - 159 с.
44. Реан А. А. Психологический атлас человека [Текст] / А.А. Реан. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. 651 с.

45. Романова О. М. Особенности эмоциональной культуры младших школьников [Текст] / О.М. Романова // Интеграция образования Выпуск № 3, 2010.
46. Рябова О.В. Формирование ключевых компетенций младших школьников как средство коррекции дисграфии [Текст] / О.В. Рябова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Выпуск № 4 / том 3 / 2013. С. 96-105
47. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И.Н. Садовникова. — М.: Просвещение, 1998
48. Соколова Е. М. О технологической подготовке учащихся начальных классов с речевой патологией [Текст] / Е.М. Соколова // Сибирский педагогический журнал. Выпуск № 7, 2008. С. 160-168
49. Солнцева Л.И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология) [Текст] / Л.И. Солнцева. - М.: Классике Стиль, 2006. - 256 с.
50. Сорокоумова С. В. Увеличение числа учащихся с дисграфией, обусловленной недоразвитием фонематического анализа и синтеза, в условиях классов КРО общеобразовательных школ. Актуальность и направления коррекционной работы [Текст] / С.В. Сорокумова // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. Выпуск № 5, 2013. С. 42-46
51. Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр [Текст] / Е.А. Стребелева. - М.: Владос. 2008.
52. Стребелева Е.А., Лазуренко С. Б., Кузенкова Л. М. Дети с нарушениями интеллекта [Текст] / Е.А. Стребелева, С.Б. Лазуренко, Л.М. Кузенкова // Педиатрическая фармакология. Выпуск № 6, том 9, 2012. С. 80-84

53. Суртаева О. Н. Деятельность учителя при обучении речемыслительной деятельности как средство профилактики дисграфии у младших школьников [Текст] / О.Н. Суртаева // Мир науки, культуры, образования. Выпуск № 2 (45), 2014. С. 119-122
54. Тенкачева Т.Р. Характеристика нарушений письма у младших школьников с недостатками пространственного гнозиса и пути их коррекции [Текст] / Тенкачева Т.Р. // Специальное образование. Выпуск № 7, 2006. С. 42-45
55. Ткаченко Л.В. Психолого-педагогические и психолингвистические особенности развития речи младших школьников в период обучения грамоте [Текст] / Л.В. Ткаченко // Концепт. Выпуск № 7, 2015. С. 1-6
56. Хоршева Н. А., Володина Г. В. Изучение особенностей моторного развития младших школьников с нормальным и задержанным психическим развитием [Текст] / Н.А. Хоршева, Г.В. Володина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. Выпуск № 18, 2011. С. 130-135
57. Чугунова Т. Н. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе [Текст] / Т.Н. Чугунова // Психология и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения. Выпуск № 4, 2014. С. 1-6
58. Якунина О.В. Уровень развития мелкой моторики как фактор формирования графомоторных навыков младших школьников [Текст] / О.В. Якунина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. Выпуск № 2, том 3, 2014. С. 194-198
59. ФГОС начального общего образования/ Методкабинет. рф.
Всероссийский педагогический портал. URL: <http://www.методкабинет.рф/index.php/fgosnoo.html> (дата обращения: 05.01.2016г).

Приложение 1.**Список испытуемых**

№ п/п	Испытуемый	возраст	Речевой анамнез
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1	Ярослав М.	06.01. 2007г	Задержка речевого развития
2	Максим Л.	24.09.2007г	Задержка речевого развития
3	Маргарита К.	18.05.2007г	Задержка речевого развития
4	Леонид З.	10.08.2007г	Задержка речевого развития
5	Светлана К.	12.02.2007г	Задержка речевого развития
6	Людмила Н.	06.11.2007г	Задержка речевого развития
7	Дмитрий Д.	26.07.2007г	Задержка речевого развития
8	Арсений Б.	19.07.2007г	Задержка речевого развития
9	Николай С.	04.05.2007г	Задержка речевого развития
10	Екатерина П.	16.03.2007г	Задержка речевого развития

Приложение № 2. Результаты исследования общей моторики.

№ п/п	Уровень развития общей моторики	Количество испытуемых, % (чел.)
1	Высокий	0
2	Средний	20 (2)
3	Низкий	80 (8)

Приложение № 3. Результаты исследования мелкой моторики.

№ п/п	Уровень развития письма	Количество испытуемых, % (чел.)
1	Высокий	0
2	Средний	10 (1)
3	Низкий	90 (9)

Приложение 4. Результаты исследования при написании диктанта.

№ п/п	Уровень развития письма	Количество испытуемых, % (чел.)
1	Высокий	0
2	Средний	10 (1)
3	Низкий	90 (9)

Приложение 5. Результаты исследования при написании текста с печатного образца.

№ п/п	Уровень развития письма	Количество испытуемых, % (чел.)
1	Высокий	0
2	Средний	40 (4)
3	Низкий	60 (6)

Приложение 6. Анализ ошибок при написании диктанта и списывании с печатного текста.

№ п/п	Виды допущенных ошибок	Количество испытуемых, % (чел.)	
		Написание диктанта	Списывание с печатного образца
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1	Замены шипящих и свистящих	50 (5)	10 (1)
2	Замены звонких и глухих	40 (4)	-
3	Замены гласных	30 (3)	-
4	Пропуск согласных при стечении	20 (2)	-
5	Слитное написание предлогов	30 (3)	-
6	Слитное написание союзов	10 (1)	-
7	Раздельное написание приставок	10 (1)	-

8	Добавление лишнего элемента	40 (4)	10 (1)
9	Не дописывание элемента	40 (4)	10 (1)
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
10	Пропуск букв	30 (3)	10 (1)
11	Пропуск слогов	20 (2)	-
12	Пропуск слов в предложении	20 (2)	-
13	Добавление лишних букв, слогов	20 (2)	10 (1)
14	Неправильное определение границ в предложении.	20 (2)	-

