

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

БРИГЕРТ ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

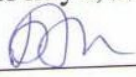
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

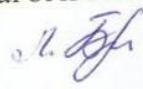
**ПРОЯВЛЕНИЕ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ 6-Х КЛАССОВ С
ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики
кандидат педагогических наук, доцент

09 июня 2017  О.Л. Беляева
дата, подпись

Руководитель: кандидат педагогических наук,
доцент Брюховских Л.А. 

Дата защиты «19» июне 2017 г.

Обучающийся Бригерт И.А.

«09» июня 2017 г.

Оценка отлично
подпись

Красноярск
2017

Внимание! Ответ на вопрос, является ли тот или иной фрагмент текста заимствованным или нет. Ответ на вопрос: да/нет.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ.....	8
1.1 Психофизиологические механизмы письма	8
1.2 Психолого - педагогическая характеристика школьников с умственной отсталостью.....	22
1.3. Нарушение письма у детей с умственной отсталостью.....	31
1.4 Обзор методик коррекции дисграфии у школьников с легкой степенью умственной отсталости	33
ГЛАВА II ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ У ШКОЛЬНИКОВ 6-Х КЛАССОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ.....	40
2.1. Цель. Задачи. Методики исследования	40
2.2 Анализ результатов.....	45
2.3 Методические рекомендации по коррекции дисграфии.....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	90
Список литературы	93
Приложения.....	99

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Проблема нарушения письма очень распространена среди школьников с умственной отсталостью и на прямую влияет на учебные успехи ребенка. Причина проявления кроется в общем недоразвитии речи. В таком случае нарушены все компоненты речевой системы: у школьника нарушено произношение и восприятие звуков, с трудом осваивает грамматический строй речи, школьник обладает скудным словарным запасом. Нарушения интеллекта еще больше усугубляет этот процесс. Сбой дают те системы организма, которые непосредственно участвуют в процессе «зашифровки» устной речи в буквенные символы – письмо и «расшифровки» буквенных символов – чтение. Человеку, который свободно пишет и читает, эти процессы кажутся естественными, почти как дыхание. Если проанализировать их природу, окажется, что они достаточно сложны и требуют согласованности многих анализаторов и функций организма.

Согласно примерной адаптированной основной общеобразовательной программы образования (ПрАООП) обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которая разработана в соответствии с требованиями Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)" к результатам освоения письма к школьнику старшей школы с интеллектуальными нарушениями предъявляются следующие требования:

- обучающиеся должны четко знать понятие и значение в речи таких частей речи как имя существительное, имя прилагательное? глагол, числительное, наречие, местоимение, предлог. Правильно употреблять в написании письменных работ;

- уметь определять и строить простые предложения и сложные предложения, распространенные и нераспространенные предложения.

Повествовательные, вопросительные и восклицательные предложения;

- определять границы предложения;

- владеть умением устанавливать последовательность предложений в тексте. Связывать предложения в тексте с помощью различных языковых средств (личных местоимений, повтора существительного, наречий, синонимической замены);

- уметь работать с деформированным текстом.

- составлять рассказ по серии сюжетных картин,, по опорным словам, материалам наблюдения, по плану, по предложенной теме;

- владеть навыком написания деловых бумаг (в соответствии с возрастом);

- владеть основами грамотного письма.

Но в связи с нарушениями всех компонентов речевой системы в целом у данной категории школьников могут возникнуть сложности в успешной реализации предъявляемым к ним требованиям. В том числе, нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка. Специфическое расстройство письма (дисграфия) влечет за собой и трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил.

Дети дисграфии испытывают существенное напряжение в процессе письма, особенно под диктовку. Они должны концентрироваться то на слуховом, то на зрительном анализе, а также контролировать двигательную работу руки. Дисграфия часто сопровождается пониженным вниманием и быстрой утомляемостью. Поэтому даже самый прилежный и старательный ученик, с дисграфией, показывает очень нестабильные результаты. Повышенная концентрация внимания сменяется рассредоточенностью. В этом случае первая половина диктанта будет написана грамотно, а во второй

половине увидим ошибку на ошибке. Сильное напряжение при письме провоцирует искажение почерка, а в дальнейшем он может стать вообще нечитаемым.

В настоящее время в отечественной логопедии освещены вопросы механизмов дисграфии, симптоматики, структуры этого речевого расстройства, разработаны как общие методологические подходы, так и направления, содержание, дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии (Л.Н. Ефименкова, А.Н.Корнев, Р.И.Лалаева, Е.А.Логинова, Л.Г.Парамонова, И.Н.Садовникова, Е.Ф.Соботович, О.А.Токарева, С.Б.Яковлев и др.). Однако и до настоящего времени эффективность коррекционной работы по преодолению дисграфии недостаточно высока. И, несмотря на появление все большего количества методической литературы, данная проблема остается актуальной.

Объект исследования: дисграфия у школьников с легкой степенью умственной отсталости.

Предмет исследования: проявления дисграфии у учеников 6 класса с легкой степенью умственной отсталости.

Цель исследования: выявления особенностей проявления дисграфии у школьников с легкой степенью умственной отсталости в 6 классе. Подбор методического комплекса коррекционно-развивающих упражнений.

Гипотеза исследования: у школьников с легкой степенью умственной отсталостью будут выявлены различные формы дисграфии (дисграфия, связанная с нарушением различных форм языкового анализа и синтеза, оптическая и аграмматическая дисграфии)

Выявленные нарушения письменной речи позволят составить методический комплекс коррекционно-развивающих упражнений.

Научные задачи исследования:

-анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

- провести обзор методик коррекции письменной речи у школьников с легкой степенью умственной отсталости в 6 классе;
- провести экспериментальное изучение проявления дисграфии у школьников с легкой степенью умственной отсталостью 6 класса;
- сделать выводы и подобрать методический комплекс коррекционно-развивающих упражнений.

Методологической и теоретической основой исследования явились концепция речевой деятельности, как сложного системного функционального единства (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев); принципы системного подхода к диагностике и коррекции нарушений речи (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина); теории о поэтапном формировании речевой деятельности и коррекции нарушений речи (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин).

Методы исследования:

- изучение и анализ научной литературы;
- педагогический эксперимент (констатирующий и обучающий);
- изучение медико-педагогической документации;
- изучение продуктов деятельности учеников;
- беседы с детьми, педагогами, родителями.

Теоретическая значимость исследования – подтверждены научные представления о нарушении письма у школьников с легкой степенью умственной отсталости.

Практическая значимость исследования. Результаты, полученные нами в ходе эксперимента, могут быть применены, как учителями, так и логопедом, для коррекции дисграфии умственно отсталых школьников.

Этапы исследования:

1 этап - анализ литературы по проблеме исследования, сбор материала, подбор методик констатирующего эксперимента.

2 этап - проведение констатирующего эксперимента;

3 этап - анализ результатов констатирующего эксперимента, подбор коррекционно-развивающего комплекса.

База исследования: КГБОУ «Шарыповская школа» Красноярский край, г. Шарыпово.

Структура исследования predetermined целями и задачами, в соответствии с которыми работа состоит из введения, двух глав (теоретической и экспериментальной), заключения, списка использованной литературы и приложения.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

1.1 Психофизиологические механизмы письма

Речь представляет собой одну из сложных высших психических функций человека. Речь является сложной функциональной системой, в основе которой лежит использование знаковой системы языка в процессе общения. Сложнейшая система языка является продуктом длительного общественно-исторического развития и усваивается ребенком в сравнительно короткое время. Речевой акт осуществляется сложной системой органов, в которой главная, ведущая роль принадлежит деятельности головного мозга. Речевая функциональная система основывается на деятельности многих мозговых структур головного мозга, каждая из которых выполняет специфически определенную операцию речевой деятельности. [31].

Благодаря исследованиям П. К. Анохина, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии и других ученых установлено, что к процессу письма имеет отношение весь мозг, все корковые отделы. *Наибольшую значимость имеют следующие участки коры головного мозга:*

- Лобная доля - левое полушарие, отвечает за организацию произвольных движений, за двигательную организацию речи (центр Брока), за планирование и регуляцию деятельности;
- Височная доля - слуховой, гностический центр речи (центр Вернике). Височная доля играет важную роль в организации механизмов памяти;
- Затылочная доля - отвечает за восприятие и переработку зрительной информации, за организацию сложных процессов зрительного восприятия
- Теменная доля отвечает за восприятие и анализ чувственных раздражителей, за пространственную ориентацию (кожно-мышечное, кинестетическое чувство);

- В нижней теменной извилине расположен центр праксиса, т. е. усвоенных движений в процессе целенаправленных упражнений и автоматизированных движений (механический элемент письма). [31].

Все мозговые зоны функционируют по принципу динамической локализации. Как отмечает в своей работе Р.Е.Левина - это обуславливает возможность компенсации нарушенной деятельности какого-либо из звеньев данной системы, обеспечивая письмо.

Письменная речь усваивается сознательно в процессе обучения. Для возможности обучения обязательно созревание мозговых структур, имеющих отношение к письму, чтению, подготовленность психологических процессов, участвующих в письменной речи.

Рассмотрим механизмы письма по А.Р Лурии.

Как бы ни были различны психологические механизмы процессов письма, каждый процесс письма включает в свой состав много общих элементов.

В своей работе «Очерки психофизиологии письма» А.Р. Лурия выделил следующие этапы процесса письма:

1. Возникновение намерения (мотива) письменной речи. Письмо начинается с побуждения, задачи.
2. Создание замысла на основе того, что писать (мысленное составление плана письменного высказывания, его смысловой программы, определение общей последовательности мысли).
3. Соотнесение начальной мысли с определенной структурой предложения. Ориентировка в том, что уже написано и что следует написать.
4. Анализ звуковой структуры слова, который обеспечивает процесс звуко различения.
5. Соотнесение выделенной фонемы с определенным зрительным образом буквы (перешифровка звука в букву), которая должна быть отдифференцирована от другой.

б. Моторная операция письма - воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. [31].

Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем и чтением прочитанного. [38].

Далее рассмотрим более подробно каждый из этапов процесса письма.

Письмо всегда начинается с известной задачи, которая либо возникает у пишущего, либо же предполагается ему. Если учащийся должен написать диктуемое слово или фразу, – этот замысел сводится к тому, чтобы, заслушав текст, написать его со всей точностью и правильностью. Если ученик должен написать свободное изложение или письмо, замысел сначала ограничивается определенной мыслью, которая позднее формируется во фразу, из фразы уже выделяются те слова, которые должны быть написаны первыми. В начале развития навыка замысел чаще всего сводится к написанию того или другого слова или короткой фразы, и лишь за этой непосредственной задачей смутно вырисовывается более общий замысел – запись целой фразы или мысли. На позднейших этапах развития навыка эта задача сводится к письменному изложению содержания, к формулировке целой мысли; промежуточные операции, как было сказано, могут протекать неосознанно и лишь в отдельных случаях смещаться на анализ подлежащих написанию слов или грамматической структуры записываемой фразы.

При всех условиях основная задача (подлежащая формулировке мысль или подлежащая записи фраза) должна быть отделена от всех остальных посторонних факторов. Пишущий должен сохранить нужный порядок написания фразы; должен быть всегда ориентирован, на каком месте он находится, что уже написано им и что еще предстоит написать. Без этого каждый перерыв в письме разрушил бы нужную последовательность и каждая пауза приводила бы к разрушению замысла. В замысел вторгались бы случайные моменты, предвосхищаемые пишущим, или учащийся внезапно начинал бы записывать элементы, переместившиеся из конца слова или

фразы, или же он повторял бы по несколько раз уже написанное им слово, слог или букву. Так действительно бывает в состоянии рассеянности, когда возможность четко формулировать мысль и следовать за нужной последовательностью слов исчезает. Все это говорит о том, что 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 сохранять свой порядок. Это означает также, что сохранение задуманной схемы той фразы или того слова, которое должно быть записано, обязательно должно тормозить все посторонние тенденции – как забегание вперед и преждевременное написание того или другого слова или звука, так и повторение уже написанного слова или звука, его «персеверацию». [27].

Первой из специальных операций, входящих в состав самого процесса письма, является анализ звукового состава того слова, которое подлежит написанию. Из звукового потока, воспринимаемого и мысленно представляемого пишущим под диктовку человеком, должна быть выделена серия звучаний, – сначала тех, с которых начинается нужное слово, а затем и последующих. Эта задача далеко не всегда проста. Только в таких словах, которые состоят из ряда открытых слогов, произносимых достаточно отдельно (как, например; Ма-ша или до-ро-га) последовательное выделение звуков протекает сравнительно легко. В словах, включающих закрытые слоги, и еще в большей степени в словах, в состав которых входит стечение согласных, ряд безударных гласных, – это выделение нужной последовательности звуков становится более трудной задачей. Она еще больше усложняется в тех случаях, когда ребенок пытается повторить нужное слово несколько раз подряд, не расчленяя его на отдельные слоги, но схватывая его как целое, «глобально». Тогда – как его нередко случается – безударные гласные могут выпадать, сильно звучащий слог перемещаться в начало и слабо звучащие слоги вообще пропускаются. Иногда слоги переставляются, и в письме ребенка естественно возникают те дефекты,

которые проявлялись в устной речи на первых этапах ее развития и которые в психологии известны под именем антиципации (предвосхищений), например: «онко» или «коно» вместо окно, элизий (пропусков, упущений), например: «маковь» вместо морковь, «моко» вместо молоко, персевераций (застреваний, повторений отдельных звуков); контаминации (сплавов двух сложных слогов в один, который включает в свой состав элементы каждого из этих слогов) и перестановок. Выделение последовательности звуков, составляющих слово, является первым условием для расчленения речевого потока, иначе говоря, – для превращения его в серию членораздельных звуков.

Вторым условием, тесно связанным с предыдущим, является уточнение звуков, превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие, обобщенные речевые звуки – фонемы. Эта задача далеко не так проста, как это можно было бы думать.

Только в тех случаях, когда слово состоит из отчетливо и недвусмысленно звучащих элементов (как это, например, имеет место в словах Ма-ша или ша-ры), установление звуков происходит без труда. Значительно большую сложность представляют те случаи, когда согласный звук входит то в мягкий, то в твердый слог и когда, например, в совершенно различно звучащих вариантах согласного (то, та, те), нужно воспринять одну и ту же фонему т. Близкие к этому трудности возникают и в тех случаях, когда изменение только одного признака (например, звонкости) превращает один язык в совершенно другой (например, д в т, з в с) и когда, следовательно, ребенок должен различить нужную фонему, отделив ее от близкой по звучанию.

Всем этим ребенок овладевает легко, однако, иногда такие ошибки, как «типлята» вместо цыплята, говорят о тех остаточных трудностях, которые встречаются в этой задаче. Гораздо большие трудности связаны с задачей дифференцировать стечения согласных и различить отдельные элементы, входящие в сложные звуковые комплексы. Педагоги хорошо знают, что эта

задача требует особой работы, и учащийся, проучившийся несколько месяцев, нередко продолжает лишь с очень большим трудом выделять отдельные звуки из таких сочетаний как, например, *спр* (из справлять), *лнц* (из солнца) т. п. Во всяком случае, эта работа по звуковому анализу и уточнению звуков является вторым существенным условием для процесса письма, потому что только эти фонемы, абстрагированные от случайных звучаний и выделенные из общего комплекса звуков, составляющих слово и могут стать предметом дальнейшей записи. [27].

Звуковой анализ слова, выделение отдельных звучаний и превращение звуковых вариантов в четкие фонемы являются первым необходимым шагом для осуществления сложного процесса письма. На начальных этапах развития навыка письма указанные процессы протекают полностью осознанно, на дальнейших этапах они почти перестают осознаваться и осуществляться автоматизирование. За звуковым анализом, необходимым в процессе письма, всегда следует второй этап: выделение фонемы или их комплексы должны быть переведены в зрительную графическую схему. Каждая фонема должна быть переведена в соответствующую букву, которая и должна быть в дальнейшем написана. Если предварительный звуковой анализ был проведен достаточно четко, то перешифровка звуков речи в буквы (или, как говорят лингвисты, – фонем в графемы) не вызывает особых трудностей. Обучение письму показывает, что и это звено навыка усваивается легко, и лишь в редких случаях учителю приходится посвящать ему специальную работу. Однако, смешивание начертания редко встречающихся букв и дефект, известный в литературе под формулировкой «зеркального письма», указывают, что удержание в памяти нужной графемы не всегда является простым процессом и всегда необходимо учитывать возможные затруднения как в запоминании нужной буквы, так и в ее графическом начертании.

Опытные учителя знают, что дети первых классов нередко смешивают письменное Е с З, или б с д, пишут ш как т или и как п, затрудняясь в

различении этих букв, сходных по форме и отличающихся только различным пространственным расположением элементов. Иногда у некоторых детей (чаще всего у левшей) такие затруднения принимают более резкие формы: ребенок не сразу может выделить ту сторону, с которой нужно начинать писать, путая письмо слева направо с записью в обратном направлении и иногда записывая зеркально целые слоги. Как правило, эти затруднения легко преодолеваются и не составляют существенных препятствий в обучении грамоте. Затруднения в сохранении нужного порядка букв и пропуски букв, которые гораздо чаще встречаются у детей, начинающих обучаться письму, происходят не за счет трудностей в удержании нужных начертаний букв, а за счет трудности сохранения звуковой последовательности элементов слов, подлежащих записи.

Последним моментом в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков – букв в нужные графические начертания. Исследования, проведенные Е. В. Гурьяновым, позволяют увидеть, что этот последний этап, входящий в состав процесса письма, не остается неизменным и что именно он отчетливо отражает то неодинаковое строение, которое характеризует письмо на различных стадиях овладения языком. Если, на первых этапах развития навыка движение, нужное для написания каждой буквы (а еще ранее – каждого элемента буквы), является предметом специально осознанного действия, то в последующем эти отдельные элементы объединяются, и человек, хорошо владеющий письмом, начинает записывать объединенным знаком целые комплексы привычных звучаний. Та плавность, которая характеризует всякое развитое письмо и за которой легко увидеть объединение отдельных привычных звуковых сочетаний, убедительно показывает, что процесс развитого письма приобрел сложный автоматизированный характер и что написание целых звуковых комплексов стало постепенно автоматизированной подсобной операцией.

Все изложенное утверждает, что процесс письма меньше всего является тем простым «идеомоторным» актом, каким его нередко пытались

представить, и что в его состав входят очень многие психические процессы, лежащие как вне зрительной сферы (связанной с представлением букв), так и вне двигательной сферы, играющей роль в непосредственном осуществлении процессов письма.

Далее раскроем такое понятие, как дисграфия.

Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

Дисграфия у детей - это, в большинстве случаев, частичное нарушение формирования и полноценного использования письма (т. е. затруднение в овладении письмом). У взрослых - расстройство навыка письма. [24].

Принято выделять аграфию - полную неспособность овладения письмом или его полную утрату и дисграфию, при которой письмо хотя и нарушено, однако как средство общения (хоть и в искаженном виде) оно функционирует.

Степень выраженности дисграфии может быть различной (один вид ошибок или многообразие ошибок).

Дисграфия - большей частью врожденное расстройство, процесс письма изначально формируется искаженно. В случае приобретенной дисграфии, письмо было сформировано, а затем навык пострадал или исчез, что подробно описывается в опытах О.А.Токаревой [46].

Механизмы нарушений письма при дисграфии рассматриваются в трех аспектах:

- Нарушение деятельности тех анализаторов, которые участвуют в акте письма, это анализаторный подход к проблеме.
- Нарушение высших психических функций, участвующих в процессе письма, данный подход к проблеме называют психологическим.
- Недоразвитие операций порождения речевого высказывания, это психолингвистический подход к проблеме [31].

Характеризуя ошибки дисграфиков в соответствии с современной логопедической теорией, определяются данные их особенности: эти ошибки являются многочисленными, специфическими, стойкими и повторяющимися, сохраняются они на длительное время.

Данные ошибки связаны с недоразвитием лексико-грамматического строя речи, неполноценной способностью ребенка дифференцировать фонемы на слух и в произношении, несформированностью оптико-пространственных функций и умения анализировать предложения, осуществлять слоговой и фонематический анализ и синтез.

Выделяют следующие группы ошибок при дисграфии:

- искаженное написание букв;
- аграмматизмы на письме;
- замена рукописных букв, которые имеют графическое сходство и обозначающих звуки фонетически сходные;
- искажение звукобуквенной структуры слова (перестановки, пропуски, добавления, персеверации букв, слогов
- искажение структуры предложения (слитное и раздельное написание слова, контаминации слов) [34].

Классификация дисграфии

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, разработанная сотрудниками кафедры РГПУ им. А.И. Герцена, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма. Ведущими критериями этой классификации являются механизмы нарушения. По данной классификации выделяются данные виды дисграфии: артикуляторно - акустическую, аграмматическую, оптическую дисграфию, дисграфию на основе нарушения фонемного распознавания, на почве языкового анализа и синтеза.

1. Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания или по-другому дифференциации фонем

Эту форму называют акустической дисграфией по традиционной

терминологии. Она выражается в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам, сами звуки при всем при этом произносятся правильно в устной речи. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: звонкие и глухие, свистящие и шипящие, аффрикаты и компоненты, которые входят в их состав.

Данный вид дисграфии вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных выражается в неправильном обозначении мягкости согласных на письме. Ошибками часто являются замены гласных, при этом даже в ударном положении.

В наиболее ярком виде, данная форма дисграфия наблюдается при афазии и сенсорной алалии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки. При этом произношение звуков, которые соответствуют смешиваемым буквам, являются нормальным.

О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения, что обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

Р.Е.Левина, Л.Ф.Спирова говорят о том, что замены букв на письме с фонематическим недоразвитием, с несформированностью представлений о фонеме с нарушением операции выбора фонемы.

Для письма без ошибок необходим определенный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. Затрудняется в целом весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме, при нарушении какого-либо из звеньев, участвующих в процессе письма. Поэтому с учетом нарушенных операций фонетического распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинестетическую и фонематическую.

2. *Артикуляторно - акустическая дисграфия во многом сходна с выделенной М. Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи, он определяет ее, как «косноязычие в письме». В ее основе лежит отражение*

неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Дети при данной форме дисграфии пишут так, как произносят. Ребенок отражает свое дефектное произношение на письме, опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков. Данная форма выражается пропусках букв, их заменах, соответствующим заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при таких нарушениях, как нинолалия, дизартрия, дислалии полиморфного характера. Даже после того, как замены букв устранены в устной иногда они на письме остаются.

Так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков, при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляции, поэтому пропуски и замены звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит возмещение за счет сохранных функций (сформированности фонематических функций и четкой слуховой дифференциации).

3. *Аграмматическая дисграфия* (описана в работах Р.Е.Левиной, Р.И.Лалаевой И.К.Колповской, С.Б.Яковлева)

Данная форма дисграфии связана с недоразвитием грамматического строя речи: синтаксических и морфологических обобщений, является составной частью более широкого симптомокомплекса - лексико-грамматического недоразвития, наблюдаемого у детей с алалией, дизартрией и умственной отсталостью, может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста.

В связной письменной речи у дисграфиков данной формы проявляются трудности в установлении языковых и логических связей между предложениями. Нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями, последовательность предложений может не соответствовать последовательности описываемых событий. На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в замене префиксов, суффиксов искажениях морфологической структуры слова, изменении

падежных окончаний, изменения падежа местоимений, числа существительных нарушений предложных конструкций, нарушения согласования; отмечается также нарушения синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропусках членов предложений, нарушении последовательности слов в предложении.

4. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза

В ее основе лежит нарушение определенных форм языкового анализа и синтеза: слогового и фонематического анализа и синтеза, деление предложений на слова. Несформированность языкового анализа и синтеза выражается на письме в искажениях структуры предложения и слова. Фонематический анализ является одной из самых сложных форм языкового анализа. Вследствие этого распространенными при данной форме дисграфии будут искажения в звуко - буквенной структуре слова. Наиболее характерны такие ошибки, как: пропуски гласных; перестановка букв; пропуски согласных при стечении согласных; добавления и перестановки слогов добавление букв. Для правильного овладения процессом письма нужно, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка не только в речевом, внешнем, но и по представлению, во внутреннем плане.

При данной форме дисграфии сложности при делении предложения на слова, выражаются в слитном написании слов, а особенно предлогов, с другими словами, отдельное написание слова, отдельное написание приставки и корня слова. Нарушение письма вследствие недоразвития фонематического анализа и синтеза представлено в работах Р.Е.Левиной, Д.И.Орловой, Н.А.Никашиной, Г.В.Чиркиной.

5. Оптичная дисграфия

Данная форма выражается в недоразвитии зрительного восприятия, гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в искажениях и заменах букв на письме.

Несформированность элементов зрительного восприятия вызывает

нарушения процессов овладения письмом, оптическую дисграфию.

Трудности усвоения программы школьного обучения являются одной из самых частых причин школьной дезадаптации, низкой учебной мотивации. В большинстве случаев трудности эти возникают из-за нарушения у детей письма.

Нарушения письменной речи отрицательно сказываются на школьной успеваемости ребенка, задерживая сроки овладения школьной программой в целом, вызывая негативное отношение ребенка к процессу обучения.

Нарушения письма могут возникать не только у ребенка с какими либо проблемами и особенностями развития, но и у детей с нормальным интеллектом, сохранной устной речью, полноценным зрением и слухом. В основе этих нарушений лежит недоразвитие неких психических функций, в частности зрительно-пространственных. При недостаточной сформированности зрительного анализа и синтеза зрительного гнозиса и мнезиса, пространственных представлений, речезрительных функций наблюдаются такие виды нарушений, как искаженное восприятие и воспроизведение букв, недописывание элементов и т.д., смещения и замены графически сходных букв [29].

Таким образом, трудности оптического и оптико-пространственного анализа и синтеза, недоразвитие пространственного восприятия и пространственных представлений, недифференцированность зрительного восприятия и памяти могут стать причиной для возникновения оптической дисграфии у ребенка.

Если до начала обучения письму дети не приобрели умения сравнивать предметы по величине (длинный - короткий, широкий — узкий, маленький - большой, толстый — тонкий), по форме (квадратный, треугольный круглый, овальный) и не ориентироваться в пространственном расположении предметов по отношению друг к другу (выше - ниже, дальше - ближе, слева - справа, спереди - сзади), то ему, по мнению Л.Г.Парамоновой, будет достаточно непросто усвоить тонкие различия в начертании оптически

сходных букв [35].

Это объясняется тем, что все буквы русского алфавита, как в печатном, так и в рукописном шрифте состоят из достаточно маленького набора одних и тех же элементов. Чаще всего заменяются графически сходные, рукописные буквы, которые состоят из одинаковых элементов, но различаются в расположении в пространстве листа (*в-q, т-ш*); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (*х-ж, л-м, и-ш, п-т,*); зеркальное написание букв, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковые элементы, лишние (*ш-иш*) и неправильно расположенные элементы (*х-сс, тпп*).

Выделяются литеральная и вербальная формы оптической дисграфии. При литеральной дисграфии отмечается нарушение воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной форме оптической дисграфии воспроизведение изолированных букв сохранно, но при это такие дети с трудом формируют зрительный образ слова, ребенок пишет с грубыми ошибками. При написании слов проявляются контекстуальные влияния соседних букв на воспроизведение зрительного образа буквы, искажения букв, замены и смешения букв сходных графически [29].

Смешение таких букв как: о-а, б-д, и-у, л-я, х-ж, смешением букв по кинетическому сходству, потому что контроль за ходом двигательных актов во время письма происходит за счет зрительного восприятия и кинестезиям (костно-мышечным ощущениям). Умение понимать правильно ли написана буква на основе кинестезии предоставляет пишущему ребенку вносить исправления в движения еще до совершения каких либо ошибок. При недоразвитии динамической и кинетической сторон двигательного акта у детей кинестезии могут не иметь направляющего значения, и тогда мы видим смешение букв, начертание первого элемента которых требует определенных точных движений. С переходом на стадию связного письма отмечается значительное количество именно таких ошибок, что связано с увеличением темпа и количеством объема письменных работ [31].

Приведенные выше специфические ошибки, с точки зрения И.Н. Садовниковой, следует отграничивать от *эволюционной (ложной) дисграфии*, которая является следствием естественных затруднений ребенка в ходе начального обучения письму и связано со сложностью этого вида речевой деятельности.

Данные ошибки могут быть объяснены трудностью распределения внимания между техническими, орфографическими и мыслительными операциями письма (Е.В. Гурьянов).

Признаками незрелого навыка письма можно выделить:

- отсутствие обозначения границ предложений;
- слитное написание слов;
- нетвердое знание (забывание) букв, особенно прописных (определенную роль играет фактор частотности использования конкретных букв в языке);
- нехарактерные смешения;
- зеркальная обращенность букв.

Наличие таких ошибок на первых этапах овладения письмом не доказывает существования дисграфии, если эти ошибки единичны и нестойки [40].

1.2 Психолого - педагогическая характеристика школьников с умственной отсталостью

Умственная отсталость - это состояние задержанного или неполного развития психики, врожденного или приобретенного в раннем детстве (до 3 лет) характера, проявляющееся нарушением способностей (когнитивных, речевых, моторных и социальных), обеспечивающих общий уровень интеллектуальности. При интеллектуальной недостаточности всегда имеет место недоразвитие эмоционально-волевой сферы, речи, моторики и всей личности в целом.

Речевое развитие ребенка с нарушением интеллекта осуществляется с запозданием и своеобразно.

Умственно отсталых школьников длительное время слабо интересует звучащая речь, звуки окружающего мира, они недостаточно прислушиваются к ним. Но в тоже время постепенно овладевают речевым общением на элементарном уровне даже в тех случаях, когда они не посещают специального дошкольного учреждения, и семья не участвует в оказании им помощи. У детей с умственной отсталостью общение с окружающими находится на низком уровне [8].

Для детей с данной патологией характерно снижение потребности в речевом общении, ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость интересов, слабость речевых контактов, что является значимыми факторами, которые обуславливают аномальное и замедленное развитие коммуникативных умений.

Дети с нарушением интеллекта отличаются от нормально развивающихся детей тем, что они имеют нарушения процесса возбуждения и торможения, довольно грубые изменения в условно - рефлекторной деятельности, нарушение взаимодействия сигнальных систем. Эти особенности умственно отсталых детей являются физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая волю, процессы познания, эмоции, речь, личность в целом. Ребенок с интеллектуальной недостаточностью может развиваться и обучаться, но только в рамках своих биологических возможностей [9].

У данной категории детей первая ступень познания окружающего мира - восприятие и ощущение - оказывается дефектной. Это проявляется в огромном влиянии на весь предстоящий ход их развития. Важной их особенностью является расстройство обобщенности восприятия, сниженный темп по сравнению с нормально развивающимися детьми. Умственно отсталым требуется больше времени на восприятие каждого предмета окружающей действительности: они с трудом акцентируются на главном, не

могут установить внутренние связи между частями предмета или явления. Данные нарушения развития проявляются при обучении в замедленном темпе узнавания, учащиеся часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию слова и звуки и т.п.

Для данной категории детей определяющей является узость объема восприятия. Они вырывают отдельные части в прослушанном ими тексте, исследуемом объекте, не выделяют материал для общего понимания. Характерным также является еще и бессистемность восприятия, хаотичность описания. Еще одна их особенность недостаточная активность процесса восприятия, в следствие чего уменьшается возможность дальнейшего понимания какого - либо материала. Им требуется постоянное побуждение. При осуществлении учебной деятельности такие дети не могут выполнить доступные их пониманию задания, без направляющей помощи педагога и без наводящих вопросов.

У детей с умственной отсталостью наблюдаются трудности восприятия времени и пространства. Они делают ошибки при определении времени на часах, в назывании времен года, дней недели. Они намного позже своих сверстников с нормальным интеллектом начинают различать цвета. Самые большие ошибки у них наблюдаются при различении оттенков цветов.

При грамотной, целенаправленной, коррекционной работе недостатки восприятия частично компенсируются и сглаживаются [11].

Восприятие связано неразрывной связью с мышлением. Если ученик воспринял только внешние стороны материала, который ему был предложен и не уловил главное, внутренние зависимости и конечный смысл, то усвоение понимания, и выполнение задания будет для него очень трудным. Мышление является главным в познании и связано оно с развитием речи ребёнка. Все мыслительные операции у данной категории детей недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты.

Особенности осмысливания и восприятия детьми с нарушением интеллекта учебного материала связаны с памятью и ее особенностями

развития. Основные процессы памяти, такие как: запоминание, воспроизведение и сохранение информации, у этих учащихся имеют свои специфические особенности, так как развиваются в условиях аномального развития:

1. Определенные нарушения соотношения между произвольным и произвольным запоминанием.

2. Наиболее точно запоминаются умственно отсталыми детьми реальные объекты, менее успешно изображение объектов, но хуже всего слова. Характер произвольного запоминания определяется в большей мере с содержанием материала.

3. Неполнота воспроизведения. Самые большие трудности характеризуются воспроизведением словесного материала. Опосредованная смысловая память у данной категории детей слабо развита. Неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания, незрелость восприятия, приводит к ошибкам при воспроизведении.

4. Эпизодическая забывчивость. Данная особенность связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости у детей с умственной отсталостью, у них наступает состояние охранительного торможения [11].

Дети данной категории обладают выраженными недостатками внимания: трудности распределения внимания, замедленная переключаемость, утомляемость, малая устойчивость, повышенная отвлекаемость. Однако при целенаправленной, коррекционной работе возможно повысить уровень развития внимания у этих детей.

Мы можем наблюдать у детей с интеллектуальными нарушениями не только особенности познавательной деятельности, но и нарушения эмоционально - волевой сферы, которая также имеет ряд специфических особенностей:

- недоразвитие эмоций, у детей нет оттенков переживаний;
- неустойчивость эмоциональной сферы;

- состояние радости без особых на то причин, они могут сменяется печалью, смех может моментально уступать место слезам;
- переживания их поверхностны и неглубоки;
- эмоциональные реакции могут быть неадекватны источнику;
- иногда наблюдаются эмоциональные патологические состояния, такие как: дисфория, эйфория, апатия.

Волевая сфера у данной категории также особенна. Такие дети выбирают в работе всегда легкий путь, который не требует от них волевых усилий. В их деятельности наблюдается импульсивные поступки и подражание.

Отличительные качества их волевых процессов: слабость собственных побуждений, намерений и большая внушаемость. Особенности развития психических процессов влияют на характер протекание деятельности у детей с умственной отсталостью. Недоразвитие их целенаправленной деятельности, трудности самостоятельного планирования собственной деятельности, несформированность навыков учебной деятельности, не критичность к своей работе, такие дети плохо адаптируются к новым условиям.

Такие особенности психической деятельности детей с нарушением интеллекта приводят к ограниченности социального опыта, недостаточной подготовленности, которая оказывает в свою очередь существенное влияние на характер адаптации, что выражается в неумении устанавливать личные контакты со своими сверстниками и взрослыми, в неуверенности и незнании, как вести себя в той или иной жизненной ситуации в негативном отношении к участию в трудовых процессах [11].

Данные нарушения легко объясняется недоразвитием одного из самых важных инструментов коммуникации - речи. Поэтому умственно отсталый ребёнок плохо понимают смысл и содержание сказок, разговоров окружающих его людей. Они часто не могут быть участниками детских игр, из-за того, что не понимая правила, к ним все реже обращаются нормально развивающиеся дети с просьбами, поручениями, они не видят ответной

правильной реакции от такого ребёнка. Бедность слуховых и наглядных представлений, малое знакомство с предметами и действиями, крайне ограниченный игровой опыт, плохое развитие речи, ограничивают умственно отсталого ребенка и лишают его необходимой базы, на основе которой формируется мышление, в следствие этого довольно медленно развиваются мыслительные операции, имея определенные особенные для таких детей, своеобразные черты [16].

Нарушения речи у умственно отсталых школьников исследовались, такими учеными, как : М. Е. Хватцев, Р. Е. Левина, Е. Ф. Собонович, Е. М. Гопиченко, Р, И. Лалаева , Г. А. Каше, Д. И. Орлова, М. А. Савченко, , К. К. Карлеп и др. По результатам этих исследований, в начальных классах специальных коррекционных школ выраженные дефекты встречаются у 40—60% детей.

За период своей дошкольной жизни нормально развивающийся ребенок активно пользуется речью, он приходит в школу с относительно хорошим словарным запасом, он может участвовать в беседе, владеет предложением, рассказывает о том, что он делал, видел, о чем слышал. У умственно отсталого же ребенка ко времени поступления в школьное учреждение речевое общение значительно беднее и словарный запас гораздо более узкий. Важную роль играют также мотивация к речевой деятельности, которая отличается от мотивации нормально развивающегося ребенка, она несущественна. У данной категории детей неустойчивость внимания, нарушения волевой сферы, значительные отклонения в понимании того, о чем собеседник говорит сказываются на коммуникативности и речевой активности данных детей. Дети, общающиеся в коррекционных школах, обычно спонтанно прибегают к речи для того, что бы выразить свои желания, эмоции, просьбы, но совсем не для того, что бы рассказать своему собеседнику о каких - либо событиях, произошедших в его жизни. [41].

С. Я. Рубинштейн указывал на то, что основными причинами недоразвития речи данной категории детей является «слабость

замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных связей во всех анализаторах». В связи с медленно формирующимися дифференцировочными условными связями в области речеслухового анализатора такой ребенок очень долго не способен различать звуки речи, он не может разграничивать слова, которые произносят окружающие его люди, он недостаточно точно и четко воспринимает речь других людей.

К первому классу школьники с умственной отсталостью значительно отличаются по уровню речевого развития друг от друга. Некоторые из них данной категории детей не понимают целостно, задаваемые им вопросы и обращенные реплики, сами при этом говорят невнятно и очень мало. Другие, отличаясь от первой группы, довольно свободно говорят и взаимодействуют с окружающими их людьми, не боятся вступать в контакт. Данные различия существуют из-за ряда неких причин, к ним относятся: степень нарушения специальных языковых способностей, в том числе склонности к звукоподражанию, глубина и качественное своеобразие структуры дефекта, эмоционально-волевые особенности и то социальное окружение, в котором воспитывается ребенок. Чем больше выражена недостаточность интеллектуальных возможностей ребёнка, тем, как правило, с большим трудом и гораздо медленнее происходит овладение им речью. Довольно важное значение имеют те условия, в которых вырос ребенок, уровень развития его родителей, внимание к нему со стороны близких, спокойное и постепенное включение его в различные домашние дела, правильный режим дня - все это создает положительный эмоциональный фон, который способствует лучшей коммуникативности умственно отсталого ребёнка и ведет к формированию у него интереса к окружающему миру, полезных привычек и навыков, стремления к общению в целом [16].

Умственно отсталые дети, не имея ни аномалий строения речевых органов, ни повреждений слуха, овладевают речью более медленно, нежели дети с нормальным интеллектуальным развитием. Они достаточно правильно

и рано отзываются на интонацию обращающегося к ним взрослого, но вместе с тем гораздо позже, чем это бывает в норме, начинают понимать речь, которая к ним обращена. Поэтому какие-либо побуждения, пояснения или вопросы не вызывают у них соответствующих не только вербальных, но и действенных реакций длительное время. Аномалия умственного развития детей с нарушением интеллекта зависит от более позднего формирования у него фонематического слуха, который служит основой для восприятия речи окружающих [41].

Снижение интереса к окружающему, неустойчивость внимания, а также моторное недоразвитие, тормозящее действенное знакомство ребенка с предметным миром, затрудняет накопление конкретных представлений, при этом обедняя базу, которая необходима для возникновения новых потребностей и формирования начальных этапов мышления.

Дефекты речи умственно отсталого ребенка могут быть обусловлены достаточно медленно формирующимися дифференцировочными условными связями в области слухового анализатора, поэтому ребенок может довольно долго осваивать новые слова. Звуки, произносимые его родителями и обращенные к нему воспринимаются умственно отсталым ребенком нечленораздельно, неполно, вместе с тем, ребенок хорошо может слышать шорохи и различные изолированные звуки в окружающей его среде.

Ребенок с нарушением интеллекта гораздо медленнее, чем нормально развивающийся его сверстник, выделяет слова из речи, он распознает и различает довольно малый набор слов. Но даже когда он их различает, они выделяются в речи нечётко.

Также умственно отсталый ребенок испытывает большие трудности при различении сходных звуков, в частности согласных, в последствие это сказывается на письме ребенка, он не различает фонемы.

Ребенок данной категории даже если усвоил какое - либо слово, может неточно применять его, изменяя его по семантическому сходству, такие дети легче воспринимают сходство предметов, нежели их различия, потому ими

усваиваются в первую очередь наиболее конкретные признаки, в различение предметов, что сказывается также на речи данных детей.

Нарушение речевой моторики, которое выражается в неправильной артикуляции, оказывает отрицательное влияние на овладение умственно отсталым младшим школьником произвольным произношением звуков и слов, потому что для данного процесса необходима довольно четкая скоординированность движений органов речи. Точность речевых движений осуществляется контролем с двух сторон: слуховым и кинетическим. И тот и другой вид контроля у умственно отсталых детей оказывается дефектным.

Отставание в усвоении семантической стороны родного языка также задерживает речевое развитие младших школьников данной категории. Как смысловая единица, слово, играет довольно существенную роль в организации фонематического слуха. Специальные исследования и наблюдения указывают на то, что дети произносят знакомые им слова гораздо точнее и легче, чем незнакомые. Неверное и замедленное понимание речи окружающих отрицательно сказывается на развитии фонематического слуха ребенка с нарушением интеллекта и тормозит его речевое развитие, качественно его изменяя.

Работа, направленная на формирование речи умственно отсталых дошкольников, должна проводиться систематически, это дает, несомненно, довольно положительные результаты. Однако запаздывание и своеобразие в развитии речи данной категории детей сохраняется и отчетливо видно при обучении на всех школьных этапах [11].

Сокращение показателей уровня сформированности аналитико - синтетической деятельности выявляется в нарушениях фонематического восприятия, сложной психической деятельности, которая осуществляет дифференцировку звуков речи. Нарушение познавательной деятельности вызывает трудности усвоения семантической стороны языка, из-за этого дети с нарушением интеллекта с трудом могут овладеть сложными по семантике словами (обобщенными и абстрактными) и грамматическими формами

(сложноподчиненными предложениями с придаточными причины, цели и др.).

В связи с недоразвитием аналитико-синтетической деятельности у умственно отсталых детей затруднено развитие всех языковых обобщений, оно замедленно и качественно иное.

Ограниченность речевых контактов, незрелость интересов, снижение потребности в речевом общении, нецелостность представлений об окружающем мире представляют собой значимые факторы, которые обуславливают аномальное и более медленное развитие речи у детей с нарушением интеллекта.

1.3. Нарушение письма у детей с умственной отсталостью

По данным М. Е. Хватцева, Д. И. Орловой, В. В. Воронковой, нарушения письма у умственно отсталых школьников отмечаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом.

Исследование ряда авторов (В. В. Воронкова, Е. Ф. Собонович, К. К. Карлеп, Е. М. Гопиченко, Д. И. Орлова) говорят о том, что симптоматика дисграфии у школьников с нарушением интеллекта характеризуется специфическим разнообразием и большим количеством ошибок на письме, сложностью их механизмов.

Дисграфия у умственно отсталых детей сопровождается распространенными орфографическими ошибками. Это объясняется тем, что применение многих правил требует достаточно высокого уровня усвоения языковых закономерностей, сформированности языковых обобщений.

Нарушения развития речи сопровождаются, с одной стороны, расстройствами в овладении письменной речью, с другой — трудностями использования орфографическим правил [41].

Дисграфия у умственно отсталых школьников проявляется чаще всего в сложном виде, в комплексе, в сочетании различных форм (дисграфия на

почве языкового анализа и синтеза и акустическая дисграфия, акустическая и артикуляторно-акустическая дисграфия, аграмматическая и акустическая дисграфия и т. д.).

Большая распространенность и особенности симптоматики дисграфии у умственно отсталых детей обусловлены недоразвитием познавательной деятельности, нарушением устной речи, несформированностью языковых обобщений, нарушением деятельности речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, нарушением структуры операций письма, особенностями организации психической деятельности.

Нарушение аналитико-синтетической деятельности проявляется у умственно отсталых детей и в анализе морфологической структуры слова, и в анализе структуры предложения, звуковой структуры слова. Нечеткость представлений о звуко-слоговой структуре слова приводит к большому количеству пропусков, перестановок, замен букв. Неотчетливые представления о морфологической структуре слова обуславливают большое количество аграмматизмов, искажений префиксов, суффиксов, окончаний, особенно в самостоятельном письме. Нарушение анализа структуры предложения проявляется в пропуске слов, их слитном написании, раздельном написании слова. Большое количество ошибок у умственно отсталых детей связано с дефектами произношения звуков речи.

При оптической дисграфии у умственно отсталых школьников обнаруживаются трудности оптического и оптико-пространственного анализа, нарушения зрительного восприятия, неточность представлений о форме, величине, цвете, недифференцированность оптических образов букв. Школьникам с умственной отсталостью уделяется много внимания формированию зрительного восприятия и исправлению его дефектов. Данные направления работы предусмотрены содержанием учебных программ школ [55].

Нарушение письма, так же как и всех компонентов речи, у умственно отсталых школьников характеризуется стойкостью, с трудом устраняется,

сохраняясь вплоть до старших классов школы [29].

1.4 Обзор методик коррекции письменной речи у школьников с легкой степенью умственной отсталости 6 класс

По мнению, Р.И. Лалаевой организация эффективного коррекционного обучения невозможна без проведения тщательной всесторонней диагностики, задача которой выявить характер патологии, ее структуру, индивидуальные особенности проявления. Поэтому не вызывает сомнения значимость специальных коррекционных занятий по исправлению недостатков речи, учащихся с отклонениями в развитии в общей системе коррекционной учебно-воспитательной работы в школе VIII вида.

Особенности детей с отклонениями в развитии проявляются не только в недоразвитии высших форм познавательной деятельности, но и в неполноценности их речевого развития. Система логопедических занятий для учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида построена с учетом специфики основного дефекта детей и предусматривает поэтапное устранение речевых недостатков учащихся. На первом этапе решается задача устранения пробелов в различении звуковой стороны речи (развитие фонематического слуха, уточнение произношения имеющихся звуков, постановка отсутствующих), закрепление зрительного образа буквы, сопоставление ее со звуком. Дифференциация звуков в устной и письменной речи.

Задачами второго этапа являются уточнение имеющегося запаса слов, дальнейшее обогащение словаря, развитие и совершенствование грамматического оформления речи.

На третьем этапе главное внимание уделяется формированию и развитию связной речи.

На четвертом этапе - продолжается развитие связной речи, а также уделяется внимание формированию умений и навыков написания деловых бумаг. [29].

Прежде всего, следует развивать артикуляционный аппарат в строгом соответствии с клинической формой речевого нарушения. Постановка звуков проводится индивидуально. Автоматизация и дифференциация звуков осуществляется на групповых и фронтальных занятиях. [39]

Основными направлениями коррекционного обучения детей с акустической формы дисграфии являются следующие:

1. Развитие фонематического восприятия.
2. Обучение простым и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов.
3. Уточнение и сопоставление звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения.
4. Выделение определенных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.
5. Определение положения звука по отношению к другим. [40]

При устранении оптической дисграфии параллельно с развитием пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза проводится и работа над речевыми обозначениями этих отношений: над пониманием и употреблением предложных конструкций, наречий.

Большое место при устранении оптической дисграфии занимает работа над уточнением и дифференциацией оптических образов смешиваемых букв.

Для лучшего усвоения их соотносят с какими-либо сходными предметами изображениями: О с обручем, З со змеей, Ж с жуком, П с переключателем, У с ушами и т. д. Используются различные загадки о буквах, ощупывание рельефных букв и узнавание их, конструирование из элементов, реконструирование, срисовывание.

Различение смешиваемых букв проводится в следующей последовательности: дифференциация изолированных букв, букв в слогах, словах, в предложениях, тексте.

Коррекционная работа с детьми по развитию языкового анализа и синтеза также включает в себя:

- работу по интеллектуальному развитию (развитие мыслительной деятельности: памяти, восприятия, внимания);
- развитие мелкой моторики пальцев рук (игры с пальчиками, упражнения по обводке предметов, рисование по трафаретам, клеткам, закрашивание контурных изображений линиями, точками, вертикальными и горизонтальными штрихами, упражнения с ножницами);
- развитие восприятия и понимания речи (постепенно усложняющиеся инструкции, бытовые и игровые ситуации, грамматические конструкции, расширение словарного запаса в соответствии с общепринятыми лексико-семантическими темами);
- развитие экспрессивной речи, формирование фразы, распространение (при помощи определений и однородных членов) и употребление в речи простых предложений. [51]

Содержание коррекционной работы при аграмматической форме дисграфии реализуется на протяжении трех взаимосвязанных этапов.

I этап

1. Обучение связности высказывания:

- соблюдение порядка слов в предложениях;
- овладение навыком дифференциации связного текста от набора слов, словосочетаний, предложений и т.д.
- построение высказывания без пропуска членов предложения и излишних повторений;
- составление высказывания из 2-3 фраз, соединенных между собой цепным способом с использованием в качестве «скрепов» лексических повторов, личных местоимений, наречий (раньше, потом, там).

2. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей:

- образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами: -к-, -ик-, -чик-;

- образование и дифференциация возвратных и невозвратных глаголов;
- образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ин-:
- 3. Формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм:
 - дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа имен существительных;
 - отработка беспредложных конструкций существительных единственного числа;
 - согласование существительного и глагола настоящего времени 3-го лица в числе.

II этап

1. Усвоение языковых средств межфразовой связи:
 - усвоение грамматических моделей словосочетаний и предложений;
 - ознакомление с грамматическими признаками частей речи.
2. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей:
 - уменьшительно-ласкательные существительные с суффиксами -оньк-, -еньк-, -ышк-;
 - образование существительных с суффиксом -ниц-;
 - образование существительных с суффиксом -инк-, с суффиксом -ин-;
 - образование и дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида;
 - притяжательные прилагательные с суффиксом -и-, без чередования;
 - относительные прилагательные с суффиксами -н-, -ан-, -ян-, -енн-.
3. Формирование наиболее сложных и менее продуктивных форм словоизменения:
 - понимание и употребление предложно-падежных конструкций с именами существительными в косвенных падежах;
 - закрепление беспредложных форм существительных множественного числа;
 - дифференциация глаголов 1, 2, 3-го лица настоящего времени;
 - согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, числе и роде;

- согласование прилагательного и существительного в именительном падеже единственного и множественного числа.

III этап

1. Овладение более сложными видами средств межфразовой связи:

- закрепление системы языковых средств, реализующих связность речи.

2. Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей:

- образование названий животных;

- притяжательные прилагательные с суффиксом -и- с чередованием;

- относительные прилагательные с суффиксами -ан-, -ян-, -енн-.

3. Закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению менее продуктивных форм словоизменения:

- закрепление навыка употребления предложно-падежных конструкций с именами существительными в косвенных падежах;

- согласование прилагательных и существительных в косвенных падежах;

- согласование местоимений с существительными. [44]

Таким образом, направления логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи разнообразны. Каждая форма дисграфии имеет специфические особенности и свою специфику коррекционной работы. Но основными задачами коррекции нарушений письменной речи являются: развитие правильного звукопроизношения, фонематического слуха, зрительного и слухового анализа и синтеза, развитие связной речи, которые служат одной цели: развитие грамотного письма.

Подводя итог по первой главе, можно сделать следующие выводы:

1. Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность.

Процесс письма осуществляется на основе достаточного уровня сформированности не только определенных речевых, но и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Несформированность какой-либо функции вызывает нарушение процесса овладения письмом, **дисграфию** (частичное специфическое нарушение процесса письма).

А.Р. Лурия определил в процессе письма следующие этапы:

1. Возникновение намерения (мотива) письменной речи. Письмо начинается с побуждения, задачи. Человек знает, для чего пишет.

2. Создание замысла на основе того, что писать. Человек мысленно составляет план письменного высказывания, его смысловую программу и общую последовательность мыслей.

3. Мысль соотносится со структурой предложения. В процессе письма пишущий должен сохранять порядок написания фразы, сориентироваться на то, что он уже написал и что ему предстоит написать. Каждое предложение разбивается составляющие слова и обозначаются границы каждого слова.

4. Анализ звуковой структуры слова, который обеспечивает процесс звуко различения. Необходимо установление последовательности написания букв в слове. Звуковой анализ слова ощущается совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Значимо при определении характера и последовательности звуков проговаривание (громкое, шепотное, проговаривание про себя).

5. Перешифровка звука в букву - соотнесение выделенной фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от другой. Для различия графически сходных букв необходим высокий уровень сформированности зрительного анализатора, синтетических и пространственных представлений.

б. Моторная операция письма - воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем и чтением прочитанного.

Таким образом, формирование навыка письма при обучении длительный и сложный процесс, сложный и по структуре самого акта письма, и по структуре формирования навыка, и по психофизиологическим механизмам, лежащим в его основе.

2. Умственно отсталые дети характеризуются недоразвитием познавательной деятельности, нарушением устной речи, несформированностью языковых обобщений, нарушением деятельности речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, особенностями организации психической деятельности, все это накладывает свой отпечаток на усвоение ими письменной речи. В процессе **нарушения** письма у умственно отсталых школьников прослеживается стойкость дефекта, оно с трудом устраняется, сохраняясь вплоть до старших классов школы.

3. Проанализировав методики коррекционной работы Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, Е.В. Мазановой, Т.В. Ахутиной, Л.Н. Ефименковой, можно сделать вывод о том, что логопедическая работа строится поэтапно, направления работы по коррекции нарушений письменной речи разнообразны, так как каждая форма дисграфии имеет специфические особенности и свою специфику коррекционной работы. Однако основными задачами являются: развитие правильного звукопроизношения, фонематического слуха, зрительного и слухового анализа и синтеза, развитие связной речи, которые служат одной цели: развитию грамотного письма.

ГЛАВА II ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ У ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В 6 КЛАССЕ

2.1. Цель. Задачи. Методики исследования

В рамках выпускной квалификационной работы было проведено экспериментальное исследование.

Цель исследования: диагностика сформированности письма у детей с легкой степенью умственной отсталости с дисграфией в 6 классе.

Для достижения указанной цели были поставлены следующие задачи:

1. Сформировать экспериментальную группу учащихся 6 классов с дисграфией;
2. Подобрать методику для диагностики сформированности письма у школьников 6 классов с легкой степенью умственной отсталости;
3. Провести констатирующий эксперимент;

Экспериментальная база исследования: исследование было организовано и проведено на базе КГБОУ «Шарыповская школа» Красноярского края, г. Шарыпово. Целью данного учреждения является всестороннее образование и формирование личности обучающегося с учетом его физического, психического развития, индивидуальных возможностей. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ Приказ от 19.12.2014г. № 1599 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)"

Участники исследования: для проведения эксперимента была сформирована группа из десяти учащихся 6-ых классов, из них семь мальчиков и три девочки.

При комплектовании экспериментальной группы учитывались следующие критерии:

- Одинаковая возрастная категория (все дети, участвовавшие в экспериментальной работе, достигли возраста 11-12 лет).

- Характер дефекта (легкая степень умственной отсталости, системное недоразвитие речи)

Согласно наблюдениям за детьми, изучения психолого-педагогической и медицинской документации, бесед с педагогами и родителями учеников были получены данные об испытуемых экспериментальной группы, которые представлены в Приложении 1.

Отметим, что у всех испытуемых 100% (10 испытуемых) логопедическое заключение – системное недоразвитие речи, у 70% дизартрия, у 30% дизартрический компонент.

Все испытуемые 100% детей (10 испытуемых) имеют легкую степень умственной отсталости.

У всех детей 100% детей (10 испытуемых), принимающих участие в эксперименте, зрение и слух соответствует норме, все дети правши.

Также можно отметить у данной категории школьников, недостаточность всех уровней мыслительной деятельности: большие трудности вызывают у учеников задания, предусматривающие использование наглядно-образного мышления; наибольшую сложность представляют задания, требующие от учащихся словесно-логического мышления. Здесь же следует подчеркнуть стереотипность мышления.

Отмечается низкий и очень низкий уровень развития памяти (обычно пользуются непреднамеренным запоминанием). Запоминают то, что привлекает внимание, кажется интересным, воспринимают подчас всего лишь отдельные детали.

Методики исследования:

В ходе обследования, помимо изучения школьных тетрадей, детям было предложено выполнить письменные задания в присутствии логопеда, чтобы иметь возможность видеть сам процесс их выполнения и степень имеющихся у ребенка затруднений, колебаний.

Диагностика проводилась посредством традиционных методик исследования уровня развития письма: диктанта и составления письменного рассказа по серии сюжетных картинок (рекомендации И.А. Поваровой, В.А. Гончаровой).

У каждого учащегося было проанализирован 1 диктант и 1 самостоятельно составленный письменный рассказ.

Подача текстового материала осуществлялась с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Диктант для проверки подбирался и составлялся таким образом, что бы он включал в себя слова со звуками близкими по звучанию или сходными по артикуляции [53].

Проверка навыков самостоятельного письма, имеет особое значение, она дает возможность выявить такие ошибки, которые не могут быть обнаружены при письме под диктовку (например, аграмматизм, бедность словарного запаса, неточное употребление слов и предлогов и т.д.). Такое самостоятельное письмо позволяет также понять, в какой мере ребенок владеет письменной речью в целом.

При обследовании навыков письма очень важно учитывать характер процесса письма, т.е. может ли ребенок сразу фонетически правильно записать слово или проговаривает его по несколько раз, ища нужный звук; вносит ли он поправки (зачеркивает, перечитывает и снова исправляет) или совсем не может и не пытается найти ошибки и т.д. [14].

Для диагностики уровня развития письма испытуемым были предложены следующие виды письменных заданий:

1. Диктант

Цель: выявить специфические ошибки нарушения письма.

Инструкция: испытуемым предлагается внимательно прослушать текст. Далее проводится короткая беседа по прочитанному. Следующий шаг - запись предложений под диктовку.

ЧУДЕСНАЯ ОСЕНЬ

Поздняя осень так чудесна и прекрасна! После ночного дождя редет ночная мгла. По небу плывут осенние облака. Выглянуло солнце. Листья на деревьях как золотые монетки. Притихли омытые осенним дождем поля, леса. Гибкие голые ветки кустов и деревьев ждут нового художника. (40 слов)

Оценка результатов диктанта проводилась путем подсчета допущенных учеником ошибок при выполнении задания.

Критерии оценки:

- 3 баллов - дети, которые при выполнении задания не допустят ни одной ошибки.
- 2 балла - дети, которые при выполнении задания допустят не более 9 ошибок;
- 1 балл - дети, которые при выполнении задания допустят более 10 ошибок.

Уровни успешности:

- 3 баллов - высокий уровень развития письменной речи, отсутствие дисграфии;
- 2 балла - средний уровень;
- 1 балл - низкий уровень.

2. Самостоятельное составление письменного рассказа (изложения) по серии сюжетных картинок «Работа в саду» (Приложение 2)

Цель: выявление специфических ошибок нарушения письма.

Материал: распечатанный бланк методики.

Инструкция: предлагаем ребенку карточки и говорим: «Посмотри внимательно на эти картинки, составь по ним предложения, а затем запиши получившиеся предложения в тетрадь».

Составляя письменный рассказ по картинкам "Работа в саду" ребенок должен рассказать о том, что делают ребята, где они находятся, какой результат их работы и т.д. Важно, чтобы картинки ребенок сам распределил в нужном порядке. Для этого нужно понять, что было сначала (эта картинка

станет первой), что было потом и чем вся эта история закончилась (это покажет последняя картинка в ряду).

Рассказ учащегося должен содержать не менее 5 предложений.

Оценка результатов самостоятельного составления рассказа проводилась путем подсчета допущенных учеником ошибок при выполнении задания.

Критерии оценки:

- 3 баллов - дети, у которых самостоятельно составлен связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий тему; соблюдается последовательность в передаче событий и - связь между фрагментами-эпизодами; рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка (с учетом возраста детей); при выполнении задания могут быть допущены только орфографические ошибки;
- 2 балла - дети, у которых достаточно полно отражено содержание темы; отмечаются нерезко выраженные нарушения связности повествования; единичные ошибки в построении фраз; при выполнении задания допускают не более 9 ошибок;
- 1 балл - дети, у которых при выполнении задания нарушена связность повествования; отмечаются пропуски нескольких моментов действия, отдельные смысловые несоответствия; встречаются смысловые ошибки; в тексте могут допустить более 10 ошибок;

Уровни успешности:

- 3 баллов - высокий уровень развития письменной речи, отсутствие дисграфии;
- 2 балла - средний уровень;
- 1 балл - низкий уровень.

При оценке письменных работ исправлялись, но не учитывались орфографические и пунктуационные ошибки.

Общее количество ошибок во всех письменных заданиях позволит сделать вывод об уровне развития состояния письма учащихся, а также выявить детей, страдающих дисграфией.

Предлагаемые задания направлены на выявление особенностей нарушения письма и уровня развития письменной речи, поэтому задания не предусматривают оказания помощи. Письменные работы взяты из Сборника диктантов и творческих работ Л.И.Тикуновой, В.П.Канакиной.

Таким образом, была проведена подготовка к проведению исследования.

2.2 Анализ результатов

Итоговые результаты исследования письменных работ представлены на диаграмме (Рис. 1) и систематизированы в таблице (табл.1)

Аналізу подвергались только дисграфические ошибки, дизорфографические ошибки при исследовании письменных работ отмечались, но не учитывались (Приложение 6).



Рис. 1 Итоговые результаты исследования письменных работ испытуемых

Анализируя полученные данные по методикам диагностики уровня сформированности письма, мы можем сделать следующий вывод, что уровень развития письма находится на низком уровне у 3 испытуемых, что составляет 30% от общего количества испытуемых, на среднем уровне у 7 школьников (70%), высокого уровня не наблюдается ни у одного ребенка.

Таблица 1

**Итоговые результаты исследования письменных работ
испытуемых**

№	Имена детей	Диктант		Изложение		Общие результаты	
		Балл	Уровень	Балл	Уровень	Балл	Уровень
1	Иван М.	2	средний	1	низкий	1,5	средний
2	Максим Т.	2	средний	1	низкий	1,5	средний
3	Алексей В.	2	средний	2	средний	2	средний
4	Никита Р.	2	средний	2	средний	2	средний
5	Яна С.	2	средний	2	средний	2	средний
6	Садык К.	1	низкий	1	низкий	1	низкий
7	Алексей З.	2	средний	1	средний	1,5	средний
8	Юля Д.	2	средний	1	низкий	1,5	средний
9	Арина П.	1	низкий	1	низкий	1	низкий
10	Сергей М.	2	средний	2	средний	2	средний
Итого		1,8	средний	1,4	средний		

Для того чтобы подобрать правильные методические рекомендации по профилактике нарушений письма, нам необходимо было провести подробный анализ дисграфических ошибок, которые допустили учащиеся.

Мы подробно изучили все ошибки, допускаемые школьниками, и обнаружили, что самую большую группу составляют ошибки языкового анализа и синтеза (42%). На втором месте стоят ошибки, обусловленные недоразвитием грамматического строя речи (38%). Следующие по

частотности были выявлены оптические ошибки, в большем количестве которые допускаются школьниками по причине искажения графического образа букв (20%) (Рис 2).

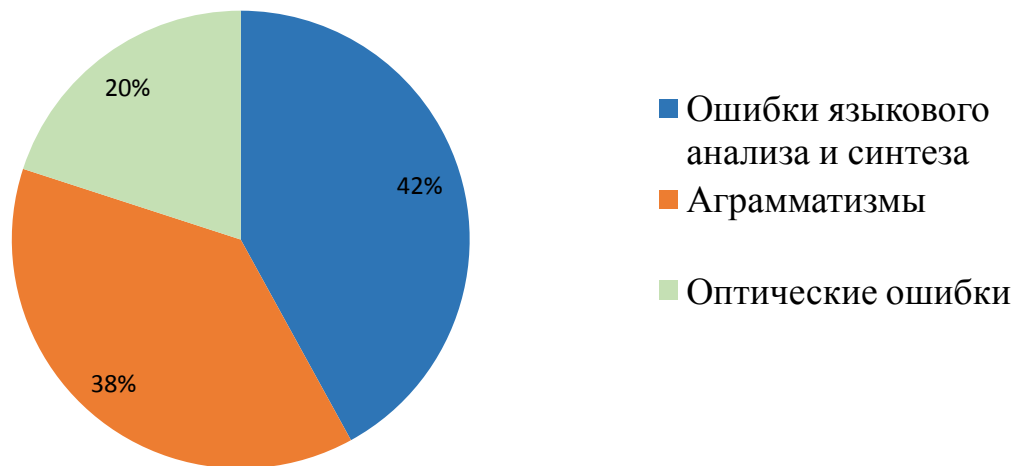


Рис. 2 Общая характеристика проявления дисграфических ошибок

Исследования показали, что учащиеся чаще всего не могут верно определить границы предложения (не обозначают новое предложение с заглавной буквы, не ставят точки в конце предложения). В письменных работах можно часто встретить слитное написание предлогов и союзов со словами (21%) Раздельное написание предлогов наблюдается очень редко (2%). Слитное написание слов в предложении при анализе не выявлено. Слов-контаминаций не обнаружено. (Рис. 3)



Рис. 3 Ошибки на языковой анализ и синтез

Приведем примеры ошибок из письменных работ испытуемых:

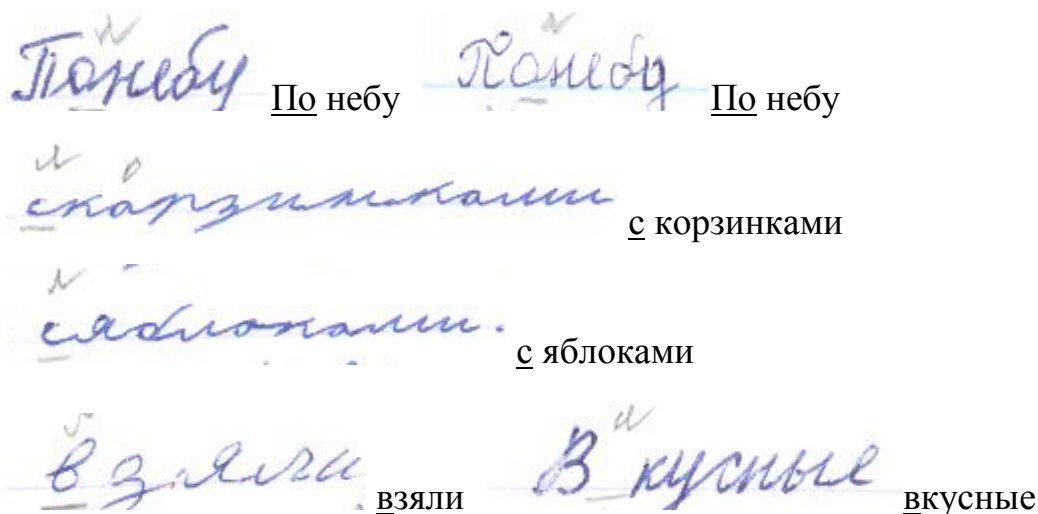
Позняя осень так чудесна
 и прекрасна. После ночного
 дождя редает ночная мгла.
 По лесу поют осенней
 облеванной. Выпавший солнце
 миста на деревьях как золотые
 планетки. Кричишь почита

Летоки подним. Дети наши дружат

солнце. Мистая на деревьях как золотые моле-

Поздняя осень так прекрасна чудесна и прекрасна!
 После ночного дождя редает ночная мгла.

Нарушения границ предложения



Также, в диагностических диктантах и составлении рассказов мы обнаружили большое количество ошибок, связанных с пропуском букв в словах (58%). По сравнению с пропуском букв, ошибки на добавление букв не являются частотными (22%). В письменных работах встречаются пропуски слогов (13%), добавления новых слогов встречается гораздо реже (7%). Процентное соотношение ошибок языкового анализа представлено на диаграмме (Рис. 4).

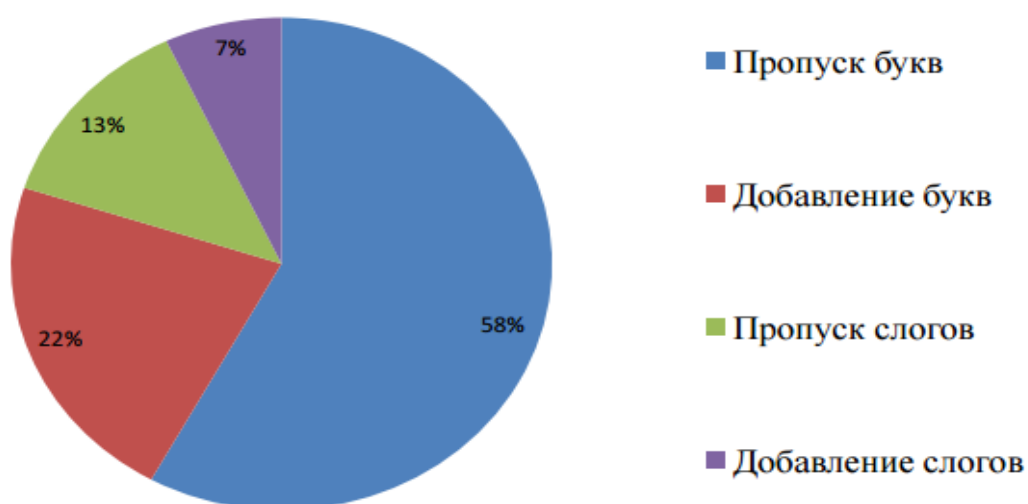
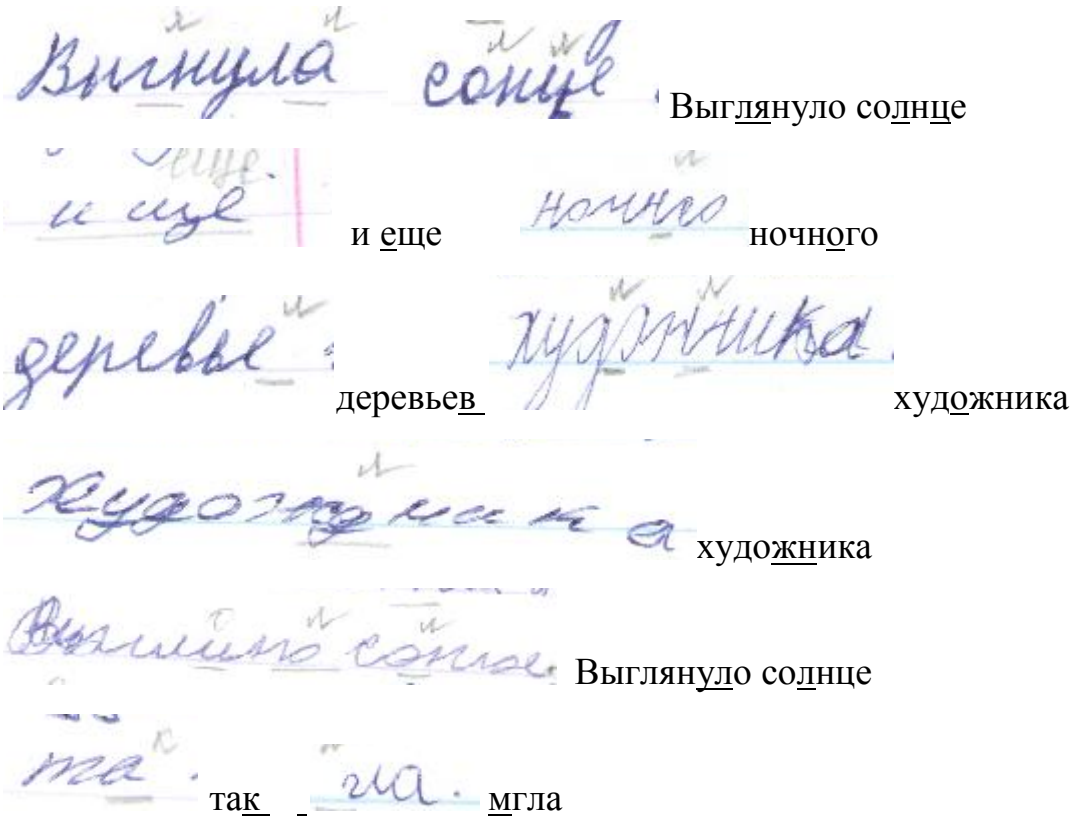


Рис. 4 Ошибки, связанные с пропуском букв, слогов

Приведем примеры ошибок из письменных работ испытуемых:



При анализе ошибок в работах учащихся, мы выяснили, что аграмматизмы на письме - явление нередкое. Школьники часто совершают ошибки при управлении (не могут употребить зависимо слово в том падеже, которое требует главное слово). Ошибки на согласование слов стоят на 2 месте по частотности, а ошибки на употребление предлогов - на 3 месте. Реже всего встречаются ошибки, связанные со словообразованием. Результаты исследования представлены ниже (Рис. 5).

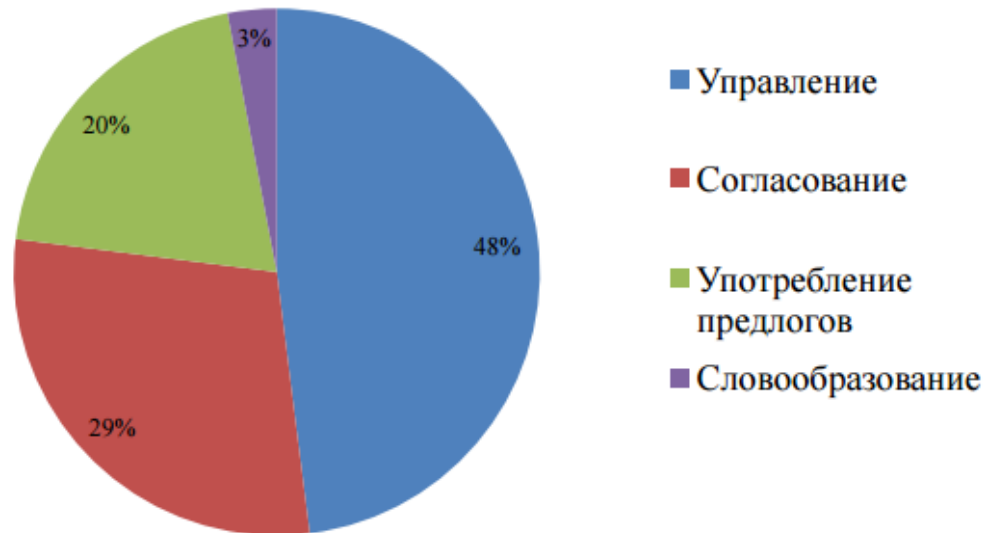
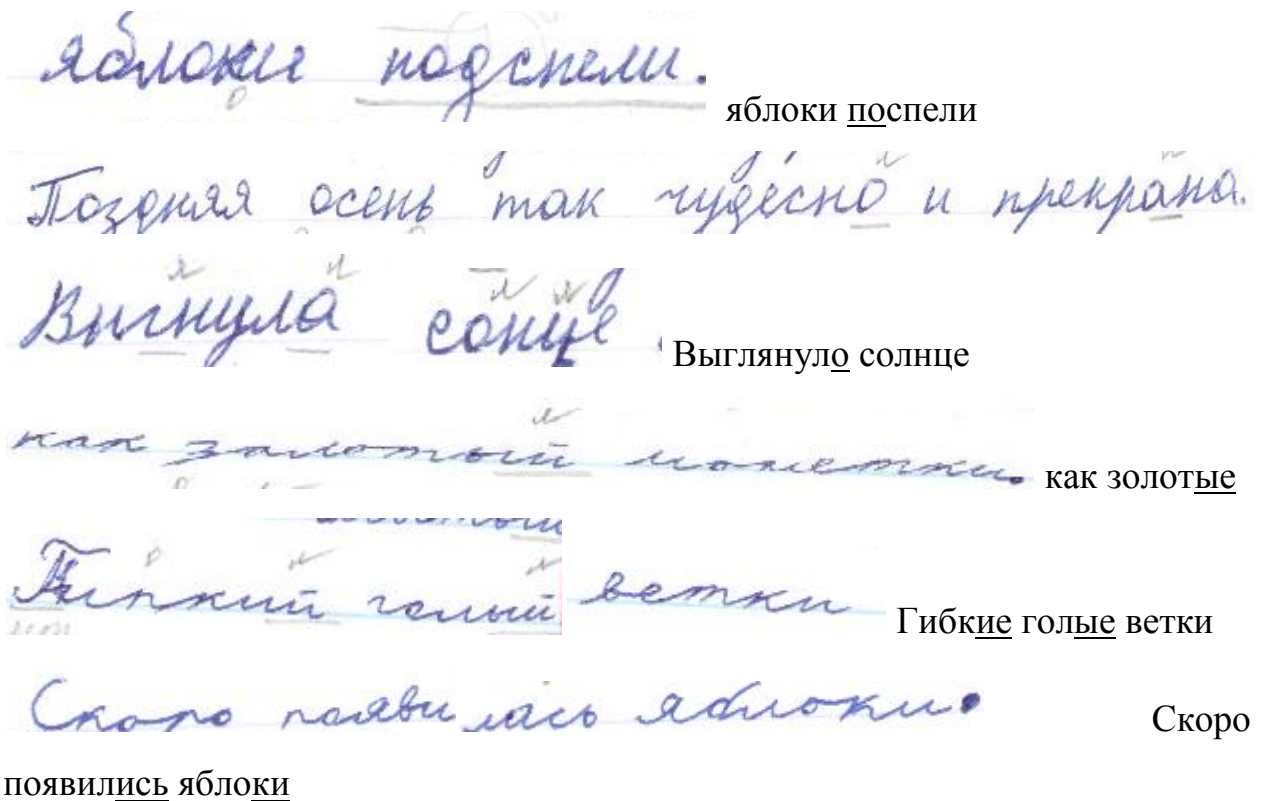


Рис 5. Аграмматические ошибки

Приведем примеры ошибок из письменных работ испытуемых:



Анализируя ошибки связанные с недоразвитием зрительного гнозиса и пространственных представлений, мы выявили преобладание ошибок на искажение графического образа букв, большее количество ошибок обнаружено на пропуски элементов букв, когда соседние буквы имеют

одинаковые элементы (72%), в меньшем объеме были обнаружены ошибки с написанием лишних элементов букв (28%). Результаты представлены в диаграмме (Рис. 6).

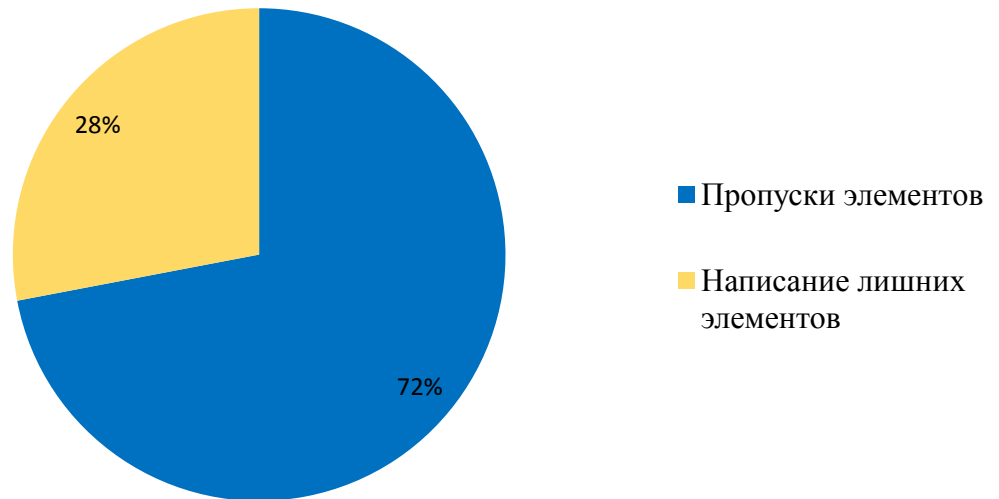
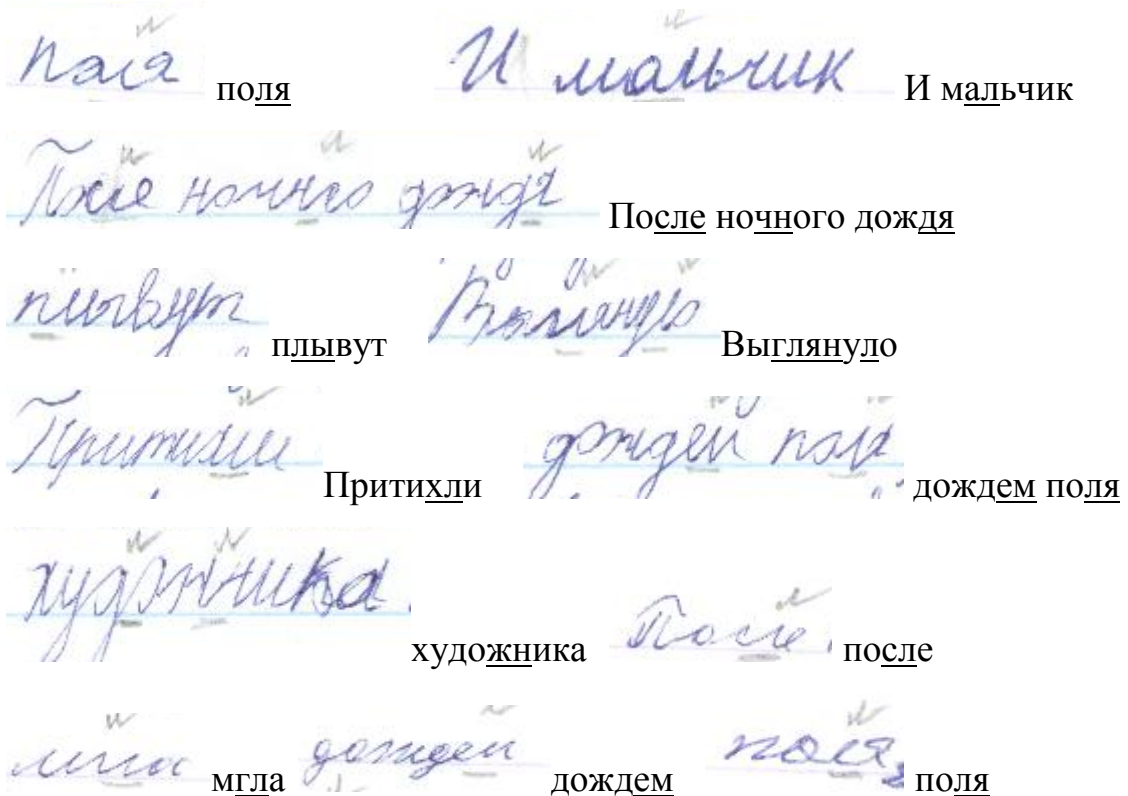


Рис. 6 Оптические ошибки

Приведем примеры ошибок из письменных работ испытуемых:





Главной целью нашего констатирующего эксперимента было выяснение видов часто встречающихся дисграфических ошибок, но в процессе анализа письменных работ учеников мы выяснили, что орфографические ошибки в данный учебный период преобладают над дисграфическими ошибками.

По результатам исследования, в письменных работах количество дисграфических ошибок составляет 36% от всех ошибок, а количество орфографических ошибок 64%.

При исследовании письменных работ учащихся 6 класса и после проведения констатирующего эксперимента мы подсчитали общее процентное соотношение ошибок, которые допускают учащиеся 6 класса (табл. 2).

Таблица 2

Общая характеристика ошибок

Виды ошибок	Количество ошибок (%)
Дизорфографические ошибки	64%
Дисграфические ошибки	36%

При анализе письменных работ, мы обнаружили, что дизорфографические ошибки в работах учащихся уже имеют устойчивый характер. Можно предположить, что это связано с увеличением объема и усложнением речевого материала на уроках русского языка и его, а в большей степени с неспособностью применения изученного правила на практике.

В результате подсчетов, мы выяснили, что школьники чаще всего допускают ошибки при написании таких орфограмм, как словарные слова,

безударные гласные в корне. Дети не всегда умеют обозначить мягкость согласных на письме, написать заглавную букву в именах собственных, правильно написать различные сочетания букв, слова с непроизносимой согласной, а слова с удвоенной согласной и приставки. Результаты представлены на диаграмме (Рис. 7).

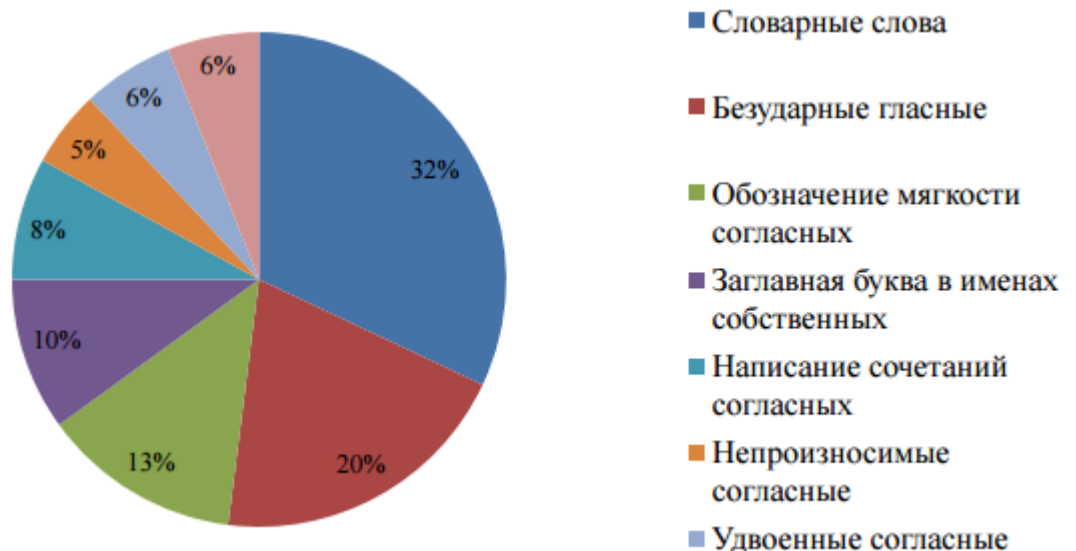


Рис. 7 Дизорфографические ошибки

Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что для детей с легкой степенью умственной отсталости в большей степени, встречаются дизорфографические ошибки, нежели дисграфические. Большинство дисграфических ошибок было допущено на уровне языкового анализа и синтеза, наблюдались многочисленные аграмматические ошибки, а также искажения графического образа букв. Орфографические ошибки учащиеся чаще всего допускали при написании словарных слов и в словах с безударными гласными.

Проведем анализ методик диагностики уровня развития письма, которые мы применили в нашем эксперименте.

При анализе данных первого задания «Диктант» результаты были следующими:

- Высокий уровень успешности: К нему не было отнесено ни одного ребенка.
- Средний уровень: 8 детей.
- Низкий уровень: 2 ребенка.

Были зафиксированы следующие ошибки:

- ошибки обозначения границ предложения и слова;
- пропуски букв, обозначающих согласные и гласные звуки;
- пропуски слогов;
- искажения графического образа букв (пропуск элементов буквы);
- грамматические ошибки (пропуск или неверное употребление предлогов, служебных слов, падежных окончаний, неверное согласования слов, ошибки в управлении).

У многих детей наблюдалось не соблюдение красной строки, не соблюдение полей внешней стороны, колебание наклона и высоты букв.

Таким образом, мы видим, что у преобладающего большинства учащихся не до конца сформирован навык письма под диктовку. Имеются множественные ошибки.

Приведем примеры часто встречающихся ошибок:

– дисграфические ошибки: *ночнго* – *ночного*, *худжник* – *художник*, *выглянула сонце* – *выглянуло солнце*, *золотый монетки* – *золотые монетки*, *осенний облака* – *осенние облака*, *мгла* – *мгла*, *помытые* – *омытые*, *помя* – *поля*.

– орфографические ошибки: *прикрасна* – *прекрасна*, *облока* – *облака*, *гипкие* – *гибкие*, *начного* – *ночного*, *залотые* – *золотые* – *золотые*, *лиса* – *леса*, *манетки* – *монетки*.

Результаты исследования по первому заданию приведены на рисунке (Рис. 8).

Диктант

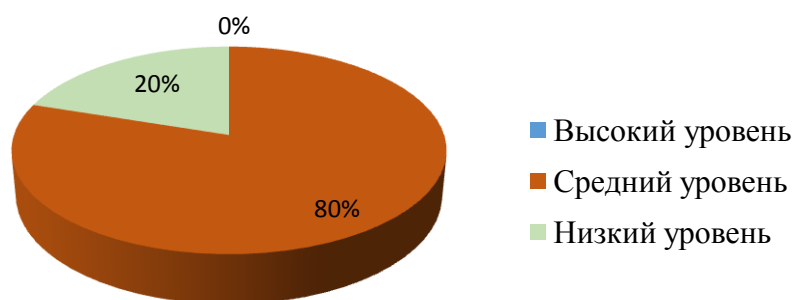


Рис. 8 Результаты диагностики уровня успешности детей по первому заданию «Диктант»

При анализе второго задания «Составление письменного рассказа по серии сюжетных картинок» результаты были следующими:

- Высокий уровень успешности: К нему не было отнесено ни одного ребенка.
- Средний уровень: 5 детей.
- Низкий уровень: 5 детей.

Таким образом, мы видим, что у преобладающего большинства учащихся не до конца сформирован навык написания изложения. У половины детей наблюдалось достаточно полное раскрытие темы, но отмечались нерезко выраженные нарушения связности повествования, единичные ошибки в построении фраз. У второй половины детей присутствовали пропуски нескольких моментов действия, смысловые несоответствия, что привело к нарушению связности рассказа. Многие дети неправильно применяли слова, писали несколько предложений в одно. Большое количество ошибок.

Наблюдаются следующие ошибки:

- дисграфические ошибки: *следучий – следующий, приходят – приходят, залезс – залез, в кусные – вкусные, ложить корзину – ложить в корзину,*

скорзинками – с корзинками, наддеревом – на дерево, ще – еще, в зяли, взяли, постели – поспели.

- орфографические ошибки: *карзинки - корзинки, подовать – подавать, яблаки – яблоки, девачка – девочка, дамной – домой, залес – залез.*

Результаты исследования по второму заданию приведены на рисунке (Рис. 9).

Составление письменного рассказа по картинкам

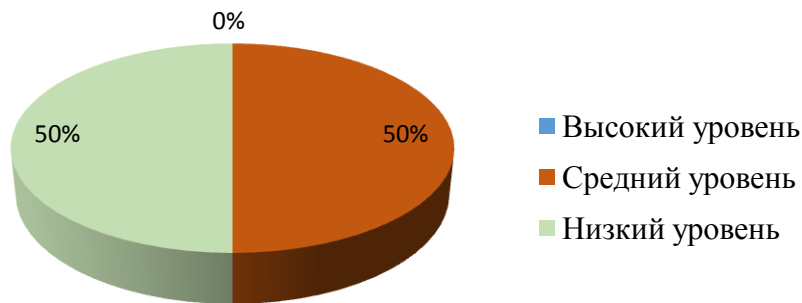


Рис. 9 Результаты диагностики уровня успешности детей по второму заданию «Составление письменного рассказа по картинкам»

По результатам анализа проведенных письменных методик можно отметить, что при выполнении репродуктивного задания (диктанта) у школьников был выше уровень успешности, чем при выполнении творческой работы (составления письменного рассказа по серии сюжетных картинок). Заметим что у учеников недостаточно сформировано письмо под диктовку. А написание изложения находится еще на более низком уровне. Это можно объяснить тем, что самостоятельное составление и запись своего рассказа в тетрадь без опоры на слух детям дается труднее. У школьников наблюдаются значительные нарушения связности повествования из-за отсутствия смысловой и синтаксической связи между отдельными фразами, предложениями и пропусков существенных моментов действия, нарушена

последовательность в передаче событий, отмечаются явно выраженные недостатки в языковой реализации замысла. Хотя характер ошибок тот же, что и при написании диктанта.

Таким образом, были выявлены следующие формы дисграфий (табл. 3)

Таблица 3

Выявленные формы дисграфий у школьников 6-ых классов с легкой степенью умственной отсталости

№	Ф.И.	Формы дисграфий	ДИЗОРФОГРАФИЯ
1	Иван М.	Аграмматическая; оптическая.	
2	Максим Т.	Аграмматическая.	
3	Алексей В.	Дисграфия, связанная с нарушением языкового анализа и синтеза; аграмматическая.	
4	Никита Р.	Аграмматическая.	
5	Яна С.	Дисграфия, связанная с нарушением языкового анализа и синтеза.	
6	Садык К.	Дисграфия, связанная с нарушением языкового анализа и синтеза; аграмматическая; оптическая.	
7	Алексей З.	Дисграфия, связанная с нарушением языкового анализа и синтеза; аграмматическая.	
8	Юля Д.	Дисграфия, связанная с нарушением языкового анализа и синтеза; аграмматическая.	
9	Арина П.	Дисграфия, связанная с нарушением языкового анализа и синтеза; аграмматическая.	
10	Сергей М.	Аграмматическая; оптическая.	

Не выявлено артикуляторно-акустической и акустической дисграфий, т.к у всей группы детей в звукопроизношении и в дифференциации звуков

нарушений не наблюдается. Оптическая дисграфия, проявляющаяся на фоне искажения оптического образа букв наблюдается в большом объеме только лишь в пропусках элементов букв, когда соседние буквы имеют одинаковые элементы (72%), в меньшем количестве были обнаружены ошибки с написанием лишних элементов букв (28%). Дисграфия, связанная с нарушением языкового анализа и синтеза у исследуемых детей проявляется на письме в нарушениях структуры предложения и слова, в частности в слитном написании предлогов (23%), в отдельном написании одного слова (когда приставка или начальная буква или слог напоминают предлог или союз), слитного написания слов и слов-контаминаций не выявлено. В письменных работах школьники показали искажения звукослоговой структуры слова (пропуски согласных при их стечении, пропуски гласных, пропуски слогов, добавление букв и слогов в исследуемых работах очень редкое явление, перестановки букв и слогов отсутствуют). В большом количестве в работах детей выявлена аграмматическая дисграфия (38%), проявляющаяся как на уровне слова и словосочетания так и на уровне предложения и текста и является компонентом системного недоразвития речи, которое имеется у умственно отсталых детей.

Дизорфография была выявлена у всех детей экспериментальной группы.

Таким образом, мы пришли к выводу, что, несомненно, вся исследуемая нами группа школьников 6-ых классов с легкой степенью умственной отсталости нуждается в существенной коррекционной логопедической поддержке.

2.3 Методические рекомендации по коррекции дисграфии

Выявленные нами формы дисграфии позволили нам составить дифференцированные методические рекомендации. При разработке рекомендаций мы опирались на работы Р. И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, Е.В. Мазановой, Л.Н. Ефименковой.

Коррекционная работа по устранению дисграфии у школьников строится на следующих основных принципах (Лалаева Р.И.)

Принцип комплексности.

Дислексия и дисграфия не являются нарушениями, изолированными друг от друга. Они имеют единые механизмы и тесно связаны с нарушениями устной речи. Поэтому логопедическое воздействие охватывает весь комплекс речевых нарушений (устной речи, чтения и письма).

Патогенетический принцип.

Предполагает учёт механизмов нарушения чтения и письма. Во многих случаях сходные симптомы нарушений чтения и письма обусловлены различными причинами. Так, замены букв на письме могут иметь в своей основе различные патологические механизмы: недоразвитие зрительно-пространственного анализа и синтеза, неумение различать графически сходные буквы (при оптической дисграфии), несформированность слуховой дифференциацией фонетически близких звуков (при акустической дисграфии), неправильное произношение звуков (при артикуляторно-акустической дисграфии). И, наконец, замены букв при письме могут происходить из-за нарушения мнестических процессов, вследствие трудностей соотнесения и закрепления связей между зрительным образом буквы и акустическим образом звука. В каждом из этих случаев система логопедической работы будет различной, так как будет направлена на преодоление различных механизмов нарушения.

При оптической дисграфии основными задачами логопедической работы будет формирование зрительно-пространственных функций

(зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений), при акустической дисграфии внимание будет уделяться прежде всего развитию слуховой дифференциации звуков речи, а при артикуляторно-акустической - формированию правильного произношения и кинестетической дифференциации звуков речи. А при мнестических нарушениях письма будет осуществляться закрепление связей между звуком и буквой.

Принцип опоры на сохранное звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие (принцип обходного пути).

В основе этого принципа лежит учение о функциональных системах, о сложной структуре психических функций. Формирование высших психических функций в онтогенезе представляет собой сложный процесс организации функциональных систем. Первоначально психическая функция предполагает участие различных анализаторов, полимодальных афферентаций. Так, процесс дифференциации фонем вначале осуществляется с участием зрительной, кинестетической, слуховой афферентации. Позднее ведущую роль приобретает слуховая афферентация. При недоразвитии слуховой дифференциации звуков речи формирование функциональной системы необходимо проводить с опорой на зрительные, кинестетические афферентации. В тех случаях, когда нарушенной является кинестетическая дифференциация звуков, осуществляется опора на зрительный, слуховой анализаторы.

Принцип поэтапного формирования умственных действий.

В психологических исследованиях (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин) отмечается, что становление умственных действий - сложный и длительный процесс, который начинается с развёрнутых внешних операций, а затем сокращается, свёртывается, автоматизируется, постепенно переводится в умственный план, т.е. интериоризируется.

Поэтапное формирование умственных действий особенно важно в работе с детьми, отстающими в развитии, вследствие недоразвития у них мыслительной деятельности. Значимость поэтапного формирования

умственных действий при коррекции чтения и письма обусловлена и тем, что правильное чтение и письмо возможно лишь при сформированности многих операций во внутреннем плане (в частности, фонематического анализа, дифференциации фонем, соотношения звука с буквой). В связи с этим формирование, например, звукового анализа и синтеза должно осуществляться постепенно, сначала с опорой на вспомогательные средства (фишки, готовая схема слова), затем в плане громкой речи и, наконец, во внутреннем плане (например, придумывание слов с определённым количеством звуков). Таким образом, происходит постепенная интериоризация действия фонематического анализа.

Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала с учётом «зоны ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому).

Постепенное усложнение заданий и речевого материала в коррекционной работе проводится с учётом психологических особенностей детей с отставанием в развитии. Новые, более сложные задания первоначально даются на простом речевом материале. И только тогда, когда будет сформировано, автоматизировано то или иное умственное действие, можно переходить к его выполнению на более сложном речевом материале. Так, например, действие по определению звукового состава слова вначале отрабатывается на односложных словах (ус, на, дом) без стечений согласных, затем - на простых сложных словах (рама, мама), позднее на словах из 1-2 слогов со стечением согласных (стол, крыша) и т.д.

Онтогенетический принцип.

Этот принцип предполагает учёт той последовательности формирования психических функций, которая имеет место в онтогенезе. Так, в работе по преодолению оптических нарушений чтения и письма необходимо учитывать этапы развития пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе: 1) ориентировка на собственном теле, дифференциация правых и левых частей тела; 2)

ориентировка в окружающем пространстве; 3) определение пространственных отношений графических изображений и элементов букв.

При коррекционной работе нарушений письма также учитываются общие дидактические принципы: доступности, наглядности, сознательности, конкретности, индивидуального подхода и др.

Помимо вышеперечисленных принципов существуют и общие подходы в преодолении дисграфии.

Значимым и продуктивным является комплексный подход, включающий психолого-педагогический, психофизиологический, медицинский, лингвистический аспекты рассмотрения данного расстройства письменной речи. Одним из важнейших условий в организации коррекционно-педагогической работы с детьми является дифференцированный подход в выборе педагогической стратегии с каждым ребенком. *Такой подход может осуществляться на основе учета следующих факторов:* неоднородность структуры дисграфии у школьников; степень неполноценности психических функций, входящих в структуру письма; индивидуальные психологические особенности детей. [26]

Таким образом, дифференцированный подход в процессе воздействия должен осуществляться с учетом комплекса факторов и принципов: симптоматики расстройств фонетической стороны речи, характера конкретных видов дефектов звукопроизношения, уровня несформированности речевых и неречевых функций, зоны ближайшего развития, наличие или отсутствие нарушений фонематической и лексико-грамматической стороны речи, механизмов и структуры дефекта, а также индивидуальных особенностей ребенка.

Коррекционная работа для каждого школьника экспериментальной группы строилась с учетом выявленных форм дисграфии (табл.4).

Таблица 4

Методические рекомендации по каждому виду дисграфии

Направления коррекционной работы	Задачи	Дифференцированное воздействие									
		Иван М.	Алексей В.	Максим Т.	Садьк К.	Никита Р.	Яна С.	Арина П.	Сергей М.	Алексей З.	Юля Д.
Дисграфия, связанная с нарушением языкового анализ и синтеза	<p>1. Развитие анализа и синтеза структуры предложения, текста (формировать умение определять количество, последовательность и место слов в предложении, предложений в тексте).</p> <p>2. Развитие слогового анализа и синтеза: умение выделять гласные звуки в слове.</p> <p>3. Развитие фонематического анализа и синтеза: - выделение звука на фоне слова; -вычленение звука в начале, в середине, конце слова; -определение последовательности, количества и места звука в слове.</p>		+		+		+	+		+	+
Аграмматическая дисграфия	<p>Развитие лексическо-грамматического строя:</p> <ul style="list-style-type: none"> - на уровне слова; - на уровне словосочетания; - на уровне предложения и текста. 	+	+	+	+	+		+	+	+	+
Оптическая дисграфия	<p>Развитие зрительно - пространственных функций:</p> <ul style="list-style-type: none"> - зрительного гнозиса, - зрительного мнезиса, - зрительного анализа и синтеза, - пространственных представлений. 	+			+				+		

Коррекционно-развивающая работа при дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза подразумевает использование следующих методов:

Практические

- Упражнение – это многократное повторение ребёнком практических и умственных заданных действий (подражательно – исполнительские, конструирование, упражнения творческого характера).

- Игровой метод (использование каких-либо компонентов игровой деятельности).

- Моделирование (процесс создания моделей в целях формирования представлений о структуре объектов, об отношениях и связях между элементами этих объектов).

Наглядные методы

- Наблюдение.

- Рассматривание рисунков, картин.

- Показ образца задания, способа действия.

Словесные методы

- Рассказ.

- Предварительные, итоговые и обобщающие беседы.

Можно выделить следующие направления коррекционно-развивающей работы по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза школьников с легкой степенью умственной отсталости:

Развитие анализа и синтеза структуры текста.

У школьников с умственной отсталостью выделение предложений из текста вызывает трудности. Это связано с тем, что у школьников несформировано или недостаточно сформировано представление о предложении как о некоторой законченной мысли.

Рекомендуются следующие задания:

- Восстановление деформированного текста.

- Задания по совершенствованию текста.

- Выделение предложений из сплошного текста.
- Составление текста из отдельных предложений.

Развитие анализа и синтеза структуры предложения.

При данной работе большее внимание стоит уделить обучению учеников дифференцировать предлоги и приставки, составлять предложения из слов, данных в неправильной последовательности.

С целью формирования умения определять количество, последовательность и место слов в предложении предлагаются следующие задания:

- Придумать предложение по сюжетной картинке и определить количество слов в нём.
- Придумать предложение с определённым количеством слов.
- Увеличить количество слов в предложении.
- Составить предложение из слов, данных в беспорядке (например, даются слова *погода, сегодня, на, улице, солнечная*).
- Составить предложения по картинкам, на которых изображён один и тот же предмет в различных ситуациях (мишка лежит на полке, на мишку села муха, девочка играет с мышкой). Школьники придумывают предложения по картинкам. Затем называют предложение, в котором слово находится первым в предложении, затем предложение, в котором это слово на втором месте, далее – на третьем месте.
- Придумать предложение с определённым словом.
- Составить графическую схему предложения: предложение обозначается целой полоской, слова – маленькими полосками.
- По графической схеме придумать предложение.
- Определить место слова в предложении (какое по счёту указанное слово).
- Поднять цифру, соответствующую количеству слов в предложении (2, 3, 4, 5).

Развитие слогового анализа и синтеза

При формировании навыков слогового анализа и синтеза коррекционная работа начинается со вспомогательных приёмов (отхлопать или отстучать слово по слогам и назвать их количество). Затем опираясь на умение выделять гласные звуки в слове, дети усваивают основное правило слогаделения: в слове столько слогов, сколько гласных.

Можно выделить следующие игры и упражнения:

1. Отхлопать или отстучать слово по слогам и назвать их количество.
2. Уметь выделять гласные звуки в слове, усвоить основное правило слогаделения: в слове столько слогов, сколько гласных звуков.
3. Уметь выделять гласный звук из слога и слова. Определить гласный звук и место его в слове (начало, середина, конец слова).
4. Назвать гласные в слове.
5. Записать только гласные данного слова.
6. Выделить гласные звуки, найти соответствующие буквы.
7. Повторить слово по слогам. Сосчитать количество слогов.
8. Определить количество слогов в названных словах. Поднять соответствующую цифру.
9. Записать слова в два столбика или разложить картинки на 2 группы в зависимости от количества слогов.
10. Выделить первый слог из названий картинок, записать его.
11. Объединить слоги в слове, предложение, прочитать полученное слово или предложение, (например: «улей», «домик», «машина», «луна», «жаба»). После выделения первых слогов получается предложение: У дома лужа.
12. Определить пропущенный слог в слове с помощью картинки: __буз, уг__, лод__, ка__, ка__даш.
13. Составить слово из слогов, данных в беспорядке (нок, цын, лас, точ, лес, ка).

14. Найти в предложении слова с определённым количеством слогов.

15. По сюжетной картинке (без предварительного называния предметов) назвать слово из одного, двух или трёх слогов.

Развитие фонематического анализа и синтеза.

Учитывая различную сложность форм фонематического анализа и синтеза и последовательность овладения ими в онтогенезе, логопедическая работа проводится в следующей последовательности:

1. Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.

Рекомендуются следующие задания с использованием буквы (звук связывается с буквой):

- Показать букву, если в слове есть соответствующий звук.
- Разделить страницу на две части. С одной стороны записать букву, с другой стороны поставить черточку. Логопед читает слова. Если в слове имеется заданный звук, дети ставят крестик под буквой, если в слове нет звука, то крестик ставится под черточкой.
- Повторить вслед за логопедом слова с заданным звуком, показать соответствующую букву.
- Выделить из предложения слово, включающее данный звук, и показать соответствующую букву.
- Показать картинки, в названии которых имеется звук, обозначаемый заданной буквой

2. Вычленение звука в начале, в конце слова.

При формировании указанного действия применяются следующие задания: определить в слове первый звук, последний звук; определить место звука в слове.

Предлагается следующая последовательность работы:

- вычленение первого ударного гласного из слова.
- вычленение первого согласного из слова.
- определение конечного согласного в слове.

- определение места звука в слове (начало, середина, конец).

3. Развитие сложных форм фонематического анализа. Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.

Начинаем работу с предъявления ученику картинки, слово – название которой необходимо проанализировать, и графическая схема слова, количество клеточек которой соответствует числу звуков в слове, даются фишки. Ученик с помощью фишек заполняет схему, которая представляет модель звукового строения слова. Использование картинки на первом этапе облегчает задачу, так как она напоминает ученику, какое слово анализируется. Представленная графическая схема служит контролем правильности выполнения задания.

Далее опора на материализацию действия исключается и проведение фонематического анализа осуществляется в речевом плане, сначала с использованием картинки, затем без предъявления её. Дети называют слово, определяют первый, второй, третий звук, уточняют количество звуков.

На последнем этапе дети определяют количество, последовательность и место звуков, не называя слова. Например, они отбирают картинки, в названии которых пять звуков. При этом картинки не называются.

В процессе формирования фонематического анализа необходимо учитывать усложнение не только форм анализа, но и речевого материала. Предлагается следующая последовательность предъявления речевого материала:

- односложные слова без стечения согласных, состоящие из одного слога (обратного, прямого открытого, закрытого слога): ус, на, дом, мак, сыр, нос, сок и т.д.;
- двусложные слова, состоящие из двух открытых слогов: мама, рама, лапа, луна, козы, каша, Маша, Шура, рука, розы и т.д.;
- двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слога: диван, сахар, гамак, лужок, дубок, повар и т.д.;

- двусложные слова со стечением согласных на стыке слогов: лампа, мишка, марка, санки, полка, сумка, утка, окна, арбуз, ослик, карман, барбос и т.д.;
- односложные слова со стечением согласных в конце слова: волк, тигр, полк и т.д.;
- двусложные слова со стечением согласных в начале слова: трава, брови, крыша, крыса, слива, грачи, врачи и т.д.;
- двусложные слова со стечением согласных в начале и в конце слова: клумба, крышка, крошка и т.д.;
- трёхсложные слова: паровоз, канава, ромашка, кастрюля и т.д.

В процессе коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у школьников с умственной отсталостью используется не только устный анализ слов, но и составление слов из букв разрезной азбуки, разнообразные письменные упражнения.

Виды работ по закреплению функции фонематического анализа:

1. Составить слова различной звукослоговой структуры из букв разрезной азбуки: дом, мак, рот, муха, сани, лапы, банка, кошка, марка, крот, стол, волк, крыша, спина, крышка, спинка, канава, капуста и др.
2. Вставить в данные слова пропущенные буквы: руч...а, кры...а, с...ин...а, но...ни...ы.
3. Подобрать слова, где заданный звук был бы на первом, втором, третьем месте. Например, придумать слова, в которых звук «к» был бы на первом (кот), втором (окно), на третьем месте (мак).
4. Выбрать из предложения слова с определённым количеством звуков и записать их.
5. Подобрать слова с определённым количеством звуков, например с тремя звуками (дом, дым, рак, мак), с четырьмя звуками (роза, рама, лапа, козы), с пятью звуками (кошка, сахар, банка).
6. Выбрать предметные картинки, в названии которых есть определённое количество звуков.

7. По сюжетной картинке назвать слова с определённым количеством звуков.

8. Подобрать слова к каждому звуку, составляющий исходное слово. Преобразовать слова.

А) добавляя звук в начале слова.

Б) добавляя звук в конце слова.

В) изменяя один звук слова (цепочка слов).

11. Какие слова можно составить из предложенных букв.

12. От записанного на доске слова образовать цепочку слов таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего звука предыдущего.

13. Слово – загадка. На доске предлагается первая буква слова, вместо остальных букв ставятся точки. Задание отгадать записанное слово.

14. Составление графической схемы предложения и слова:

	предложение
	слова
	слоги
	звуки
... ..	

16. Назвать слово, где буквы написаны в обратном порядке.

18. Разложить предметные картинки под цифрами 3, 4, 5 в зависимости от количества звуков в названии.

19. Назвать общий звук в словах, записать соответствующую букву.

20. Определить количество звуков в названии предметов на картинке и выложить под картинки соответствующие цифры.

28. Определить последующие и предыдущие звуки в названии предметов на картинках.

29. Составить слово по первым звукам названий картинок.

На начальных этапах работы по развитию фонематического анализа делается опора на проговаривание слова, в процессе которого уточняются

характер звука, последовательность звуков в слове. Конечной же целью логопедической работы является сформированность действия фонематического анализа в умственном плане, по представлению, без опоры на проговаривание.

Таким образом, комплексная методика разработана с учётом речевого уровня развития младших школьников. Данная методика будет способствовать развитию языкового анализа и синтеза, а также коррекции как общих, так и частных проявлений дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у детей.

Коррекционно-развивающая работа при аграмматической дисграфии.

Коррекция **аграмматической** дисграфии по **Р.И. Лалаевой**

Все этапы коррекции ведутся параллельно.

1 этап – Работа на уровне предложения, формирование синтетической структуры предложения

1) Основной метод - использование графической структуры предложения, на начальных этапах – подбор предложений к заданной схеме и их запись:

- нераспространенные из 2 слов
- распространенные из 3 – 4 слов

2) Чтение предложений различных синтаксических конструкций и их разбор.

3) Составление словосочетаний и предложений из предложенных слов.

4) Вставка в предложение данных слов в нужной грамматической форме.

5) Составление предложений по данной основе, распространение предложений по вопросам.

6) Конструирование предложений по схемам.

7) Расчленение сложных предложений на простые, и наоборот.

8) Конструирование сложных предложений: по схеме, по союзу. по данному придаточному предложению.

Также А.В.Ястребова предлагает следующие виды упражнений:

1. Восстановление дефектных предложений.
2. Выделение предложений из сплошного текста без точек и заглавных букв.
3. Составление, запись и произнесение повествовательных, вопросительных, восклицательных предложений.
4. Развитие связной речи, составление рассказов из отдельных предложений по вопросам, по сюжетным картинкам.

2 этап – Работа по развитию словоизменения

- 1) Изменение существительных по числам.
- 2) Изменение падежных окончаний существительных.
- 3) Использование предлогов.
- 4) Согласование существительных и прилагательных.
- 5) Изменение глаголов прошедшего времени по числам, лицам, родам (согласуясь с онтогенезом).

Упражнения по Р.И.Лалаевой:

1. Вставка пропущенных в словосочетаниях и предложениях слов в нужной форме.
2. Образование существительных множественного числа от единственного.
3. Образование форм существительных родительного падежа единственного числа с наречием «много».
4. Составление предложений с предложными конструкциями, при этом уточняется предлога при помощи схем. Необходима работа по дифференциации приставок и предлогов.
5. Образование настоящего времени глаголов по прошедшему времени, и наоборот.

6. Дифференциация форм глаголов совершенного и несовершенного видов.

7. Согласование существительных, прилагательных и глаголов прошедшего времени.

3 этап – Формирование функции словообразования

Данная работа сочетается с работой над морфологическим анализом слов.

1. *Усвоение корня слова.*

2. *Усвоение приставки:*

- Определение сходства и различия приставок в словах.
- Определение различия слов между собой.
- Сочетание приставки с разными словами.
- Сочетание одного слова с различными приставками.

3. *Усвоение суффикса:* маленький предмет, детеныши, часть целого и т.д. При работе обращаем внимание на то, что одни и те же суффиксы приносят подобное значение словам.

4. *Усвоение сложных слов:*

- Выделение корней и соединительных гласных.
- Самостоятельное составление сложных слов из данных простых.

При устранении аграмматической дисграфии Р.И. Лалаева предлагает использовать следующие виды упражнений:

Вставить пропущенные флексии, суффиксы, приставки в предложениях.

Закончить предложения, изменяя слово вода.

К названию одного предмета дописать названия двух, пяти предметов.

Преобразование единственного числа во множественное.

Один предмет и много предметов.

Письменные ответы на вопросы (ответ словосочетанием или предложением).

Где живет волк ? (В лесу. Или: Волк живет в лесу.)

Подобрать предлоги к каждому из предложений.

Связать линиями слова, подходящие друг к другу по смыслу.

К названию большого предмета подобрать название маленького предмета.

Заменить словосочетания из существительных словосочетаниями из прилагательных и существительных.

К названию предмета дописать его цвет.

огурец..., солнце ..., трава....

Дописать приставки в словах в данном предложении

К предмету подобрать слово, которое отвечает на вопрос, какой? какая? какие?, далее записать его:

Рассмотреть картинки. Из чего сделаны предметы? Образовать словапризнаки, обозначающие материал каждого предмета.

Из слов, данных в беспорядке, составить предложение и записать его.

Вставить в предложение слова вместо картинок. Записать предложение.

Закончить предложение, подобрав нужное слово.

Придумать и записать предложения с данными словосочетаниями.

Среди предложенных изображений предметов назвать и записать предметы одного цвета.

К названию животного дописать название его детеныша.

Волк - волчонок, лиса -..., заяц - ..., медведь -....

Выделить и записать общую часть родственных слов.

Примерные группы слов: стул, стульчик, стулья

При определении этапов работы над предложно-падежными конструкциями учитывается последовательность их усвоения в онтогенезе. В связи с этим сначала отрабатываются предлоги в, на, под с ярко выраженным конкретным значением, а позднее - предлоги около, над, из, за, перед, по, между и др.

При этом необходимо учитывать, что с предлогами употребляются следующие падежные формы:

родительный падеж с предлогом у, обозначающий местонахождение, с предлогами с, из, до со значением направления действия;

дательный падеж с предлогом по (значение местонахождения), с предлогом к (значение направления действия).

винительный падеж с предлогами в, на, за, под (значение направления действия).

творительный падеж с предлогами за, над, под перед (значение местонахождения), обозначающий часть пространства, в пределах которого совершается действие (лежит за книгой, перед книгой)

предложный падеж с предлогами в, на, обозначающий местонахождение предмета.

Каждый предлог сначала отрабатывается отдельно от других предлогов. Работа над предлогом проводится в двух направлениях: над уточнением его конкретного значения и над падежной формой существительного, с которым он употребляется. Значение предлога уточняется с помощью графической схемы.

После изолированной работы над отдельными предлогами проводится дифференциация нескольких предлогов.

С целью уточнения понимания предлогов в импрессивной речи рекомендуются такие задания:

Предлагаются картинки с различным пространственным расположением предметов (ручка в стакане, ручка на стакане, ручка под стаканом), и вопросы к ним. Ученик показывает соответствующую картинку. Выполняет действия с предметами в соответствии с заданиями логопеда.

Для закрепления правильного употребления предлогов в самостоятельной речи предлагается назвать, где расположен предмет на картинке (птичка в клетке, под клеткой, на клетке; ручка на книге, в книге,

под книгой). Назвать действия с предметами, которые выполняет логопед; придумать предложение на основе выполненного действия или по сюжетной картинке; составить предложение из слов в начальной форме.

Коррекционно-развивающая работа при оптической дисграфии.

За основу нами была взята система занятий, изложенная в пособии Мазановой Е.В.

На начальном этапе коррекции оптической дисграфии проводим следующую работу:

Развитие у детей зрительного восприятия и узнавания предметов.

- развитие зрительного гнозиса (развитие восприятия цвета, развитие восприятия формы, развитие восприятия размера и величины)

- развитие буквенного гнозиса (развитие восприятия цвета букв; развитие восприятия формы, размера и величины предметов и букв; дифференциация расположения элементов букв)

- развитие зрительного анализа и синтеза.

Уточнение и расширение объёма зрительной памяти (зрительного мнезиса):

а) развитие запоминания формы предметов;

б) развитие запоминания цвета;

в) развитие запоминания последовательности и количества букв и предметов (вначале проводим работу по развитию зрительной памяти, рассматривая предметы, потом - геометрические фигуры и лишь затем - буквы).

Формирование пространственного восприятия и представлений:

а) ориентировка в схеме собственного тела;

б) дифференциация правых и левых частей предмета;

в) ориентировка в окружающем пространстве.

Формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения.

Развитие зрительно-моторной координации.

Содержание работа на этом этапе составили беседы, фронтальные и индивидуальные занятия по специальному альбому, предлагаемому Мазановой Е.В.

С целью развития предметного зрительного гнозиса нами применялись такие виды занятий как: назвать контурные изображения предметов, перечеркнутые контурные изображения, выделить контурные изображения, наложенные друг на друга.

В процессе работы по развитию зрительного гнозиса обязательно давались задания на узнавание букв (буквенный гнозис).

Например: найти букву среди ряда других букв, соотнести буквы, выполненные печатным и рукописным шрифтом; назвать или написать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями; определить буквы, расположенные неправильно; обвести контуры букв; добавить недостающий элемент; выделить буквы, наложенные друг на друга.

Для развития зрительной памяти нами использовались следующие виды работ:

1. Игра «Чего не стало?». На столе раскладывается 5-6 предметов, картинок, которые дети должны запомнить. Затем убирается незаметно одна из них. Дети называют, чего не стало.

2. Дети запоминают 4-6 картинок, затем отбирают их среди других 8-10 картинок.

3. Запомнить буквы, цифры или фигуры (3-5), а затем выбрать их среди других.

4. Разложить буквы, фигуры, цифры в первоначальной последовательности.

Развитие ориентировки в окружающем пространстве проводилось нами в следующей последовательности:

1. Определение пространственного расположения предметов по отношению к ребенку, т. е. к самому себе.

2. Определение пространственных соотношений предметов, находящихся сбоку: «Покажи, какой предмет находится справа от тебя, слева», «Положи книгу справа, слева от себя».

Если ребенок затрудняется в выполнении этого задания, уточняется: справа, это значит ближе к правой руке, а слева - ближе к левой руке.

3. Определение пространственных соотношений между 2-3 предметами или изображениями.

Также предлагалось детям взять правой рукой книгу и положить ее возле правой руки, взять левой рукой тетрадь и положить ее у левой руки и ответить на вопрос: «Где находится книга, справа или слева от тетради?».

Важным является уточнение пространственного расположения фигур и букв. Детям предлагались карточки с различными фигурами и задания к ним:

1. Написать буквы справа или слева от вертикальной линии.
2. Положить кружок, справа от него квадрат, слева от квадрата поставить точку.
3. Нарисовать по речевой инструкции точку, ниже - крестик, справа от точки - кружок.
4. Определить правую и левую стороны предметов, пространственные соотношения элементов графических изображений и букв.

На этом этапе одновременно проводилась работа по развитию зрительного анализа изображений и букв на составляющие элементы, их синтезу, определению сходства и различия между похожими графическими изображениями и буквами.

Например:

1. Найти фигуру, букву в ряду сходных. Предлагались ряды сходных печатных и рукописных букв (например, ла, лм, ад, вр, вз).
2. Срисовать фигуру или букву по образцу и после кратковременной экспозиции.
3. Сложить из палочек фигуры (по образцу, по памяти).

4. Сконструировать буквы печатного и рукописного шрифта из предъявленных элементов печатных и рукописных букв.

5. Найти заданную фигуру среди двух изображений, одно из которых адекватно предъявленному, второе представляет собой зеркальное изображение.

6. Показать правильно изображенную букву среди правильно и зеркально изображенных.

7. Дополнить недостающий элемент фигуры или буквы по представлению.

8. Реконструировать букву, добавляя элемент: из а - л - д, к - ж, з - в, г - б.

9. Реконструировать букву, изменяя пространственное расположение элементов букв; например: р - ь, и - н, н - п, г - т.

10. Определить различие сходных букв, отличающихся лишь одним элементом: з - в, Р - В.

11. Определить различие сходных фигур или букв, состоящих из одинаковых элементов; но различно расположенных в пространстве: Р - Ъ, Г - Т, И - П, П - Н.

При устранении оптической дисграфии параллельно с развитием пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза проводится и работа над речевыми обозначениями этих отношений: над пониманием и употреблением предложных конструкций, наречий.

На конечном этапе проводилась следующая работа:

Закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме.

Работа над уточнением и дифференциацией оптических образов смешиваемых букв.

Для лучшего усвоения их соотносят с какими-либо сходными предметами изображениями: О с обручем, З со змеей, Ж с жуком, П с перекладной, У с ушами и т. д. Используются различные загадки о буквах,

ощупывание рельефных букв и узнавание их, конструирование из элементов, реконструирование, срисовывание.

Различение смешиваемых букв проводится в следующей последовательности: дифференциация изолированных букв, букв в слогах, словах, в предложениях, тексте.

Таким образом, устранение оптической дисграфии осуществляется приемами, направленными на развитие зрительного гнозиса, мнезиса, пространственных представлений и их речевых обозначений, развитие зрительного анализа и синтеза. Большое внимание уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов.

Подводя итог по второй главе, можно сделать следующие выводы:

1. Констатирующий эксперимент проводился на базе КГБОУ «Шарыповская школа» Красноярского края, г. Шарыпово. Целью данного учреждения является всестороннее образование и формирование личности обучающегося с учетом его физического, психического развития, индивидуальных возможностей. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ Приказ от 19.12.2014г. № 1599 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)"

Для проведения эксперимента была сформирована группа из десяти учащихся 6-ых классов, из них 70% мальчиков (7 испытуемых) и 30% девочек (3 испытуемых).

При комплектовании экспериментальной группы учитывались следующие критерии: одинаковая возрастная категория (все дети, участвовавшие в экспериментальной работе, достигли возраста 11-12 лет) и характер дефекта (легкая степень умственной отсталости, системное недоразвитие речи)

2. Диагностика проводилась посредством традиционных методик исследования уровня развития письма: диктанта и составления письменного рассказа по серии сюжетных картинок (рекомендации И.А. Поваровой, В.А. Гончаровой).

У каждого учащегося было проанализирован 1 диктант и 1 самостоятельно составленный письменный рассказ.

3. Анализируя полученные данные по методикам диагностики уровня сформированности письма, мы можем сделать следующий вывод, что уровень развития письма находится на низком уровне у 3 испытуемых, что составляет 30% от общего количества испытуемых, на среднем уровне у 7 школьников (70%), высокого уровня не наблюдается ни у одного ребенка.

4. Для того чтобы подобрать правильные методические рекомендации по профилактике нарушений письма, нам необходимо было провести подробный анализ дисграфических ошибок, которые допустили учащиеся.

Мы подробно изучили все ошибки, допускаемые школьниками, и обнаружили, что самую большую группу составляют ошибки языкового анализа и синтеза (42%). На втором месте стоят ошибки, обусловленные недоразвитием грамматического строя речи (38%). Следующие по частотности были выявлены ошибки, которые допускаются школьниками по причине искажения графического образа букв (20%)

Анализ ошибок языкового анализа и синтеза показал, что учащиеся чаще всего не могут верно определить границы предложения (не обозначают новое предложение с заглавной буквы, не ставят точки в конце предложения). В письменных работах можно часто встретить слитное написание предлогов и союзов со словами. Слитное написание слов в предложении при анализе не выявлено. Слов-контаминаций не обнаружено. Также, в диагностических диктантах и составлении рассказов мы обнаружили большое количество ошибок, связанных с пропуском букв в словах (58%). По сравнению с пропуском букв, ошибки на добавление букв не являются частотными (22%). В письменных работах встречаются

пропуски слогов (13%), добавления новых слогов встречается гораздо реже (7%).

При анализе ошибок в работах учащихся, мы выяснили, что аграмматизмы на письме частое явление. Школьники систематически совершают ошибки при управлении (не могут употребить зависимо слово в том падеже, которое требует главное слово). Ошибки на согласование слов стоят на 2 месте по частотности, а ошибки на употребление предлогов - на 3 месте. Реже всего встречаются ошибки, связанные со словообразованием. Результаты исследования представлены ниже

Анализируя ошибки связанные с недоразвитием зрительного гнозиса и пространственных представлений, мы выявили преобладание ошибок на искажение графического образа букв, большее количество ошибок обнаружено на пропуски элементов букв, когда соседние буквы имеют одинаковые элементы (72%), в меньшем объеме были обнаружены ошибки с написанием лишних элементов букв (28%).

При анализе третьего задания, направленного на исследование зрительно – пространственных функций результаты были следующими:

- Высокий уровень был выявлен у 4 школьников
- Средний уровень у 3 учеников
- Низкий уровень у 3 учеников.

Проанализировав данную методику мы сделали вывод, что задание на понимание употребления предлогов представляет для школьников самую высокую степень сложности. Следовательно, при коррекционно-развивающей работе нам потребуется обратить внимание на выполнение заданий подобного типа. Во втором задании на исследование буквенного гнозиса в основном были допущены ошибки на узнавание недописанных букв, у двух школьников возникли затруднения на узнавание букв в зеркальном изображении (Садык К., Иван М.).

5. Главной целью нашего констатирующего эксперимента было выяснение видов часто встречающихся дисграфических ошибок, но в

Дисграфия, связанная с нарушением языкового анализ и синтеза	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие анализа и синтеза структуры предложения, текста (формировать умение определять количество, последовательность и место слов в предложении, предложений в тексте). 2. Развитие слогового анализа и синтеза: умение выделять гласные звуки в слове. 3. Развитие фонематического анализа и синтеза: - выделение звука на фоне слова; -вычленение звука в начале, в середине, конце слова; -определение последовательности, количества и места звука в слове.
--	--

процессе анализа письменных работ учеников мы выяснили, что орфографические ошибки в данный учебный период преобладают над дисграфическими ошибки. По результатам исследования, в письменных работах количество дисграфических ошибок составляет 36% от всех ошибок, а количество орфографических ошибок 64%.

6. Таким образом, мы выявили у испытуемых следующие формы дисграфии: дисграфия, связанная с нарушением языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, оптическая дисграфия.

Дизорфография была выявлена у всех детей экспериментальной группы.

Выявленные нами формы дисграфии позволили нам составить дифференцированные методические рекомендации. При разработки рекомендаций мы опирались на работы Р. И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, Е.В. Мазановой, Л.Н. Ефименковой.

Коррекционная работа для каждого школьника экспериментальной группы строилась с учетом выявленных форм дисграфии.

Аграмматическая дисграфия	Развитие лексическо-грамматического строя: - на уровне слова; - на уровне словосочетания; - на уровне предложения и текста.
Оптическая дисграфия	Развитие зрительно - пространственных функций: - зрительного гнозиса, - зрительного мнезиса, - зрительного анализа и синтеза, - пространственных представлений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

О проблеме нарушения письма у детей с легкой степенью умственной отсталости заговорили очень давно. В середине XX века Р.Е. Левина внесла огромный вклад в развитие отечественной логопедии - создала концепцию общего недоразвития речи. Автор этой концепции разработала научные подходы к преодолению нарушений письменной речи, занимаясь изучением проблемы неуспеваемости у школьников. Научными преемниками и последователями научной теории Р.Е. Левиной были продолжены исследования нарушений письма (Р.И. Лалаева, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова), которые способствовали разработке методики диагностики и коррекции дисграфии у школьников.

Современными исследователями продолжается работа по уточнению и расширению научно-теоретических представлений о нарушении письменноречевой деятельности и совершенствованию технологии логопедического воздействия на данный дефект О.А. Азова, О.А. Величенкова, Ю.Е. Вятлева, О.В. Елецкая, А.Н.Корнев, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова, И.Н. Садовникова и многие другие.

Данные авторы являются создателями известных учебников и практических пособий, благодаря которым учителя-логопеды образовательных учреждений могут выстроить верный образовательный маршрут для коррекции нарушений письменной речи.

В своей работе мы провели мониторинг состояния письма среди детей с легкой степенью умственной отсталости с дисграфией в 6 классах. По его результатам был сделан вывод: артикуляторно-акустической и акустической дисграфий, у исследуемых детей не выявлено, т.к у всей группы детей в звукопроизношении и в дифференциации звуков нарушений не наблюдается. Оптическая дисграфия, проявляющаяся на фоне искажения оптического образа букв наблюдается только лишь в пропусках элементов букв, когда соседние буквы имеют одинаковые элементы. Дисграфия, связанная с нарушением языкового анализа и синтеза у исследуемых детей проявляется

на письме в нарушениях структуры предложения и слова, в частности в слитном написании предлогов, в раздельном написании одного слога (когда приставка или начальная буква или слог напоминают предлог или союз), слитного написания слов и слов-контаминаций не выявлено. В письменных работах дети показали искажения звукослоговой структуры слова (пропуски согласных при их стечении, пропуски гласных, пропуски слогов, добавление букв и слогов в исследуемых работах очень редкое явление, перестановки букв и слогов отсутствуют). В большом количестве в работах детей выявлена аграмматическая дисграфия, проявляющаяся как на уровне слова и словосочетания так и на уровне предложения и текста и является компонентом системного недоразвития речи, которое имеется у умственно отсталых детей.

Большая часть ошибок в письменных работах относятся к дизорфографическим. Мы предполагаем, что это может быть связано с неспособностью применять на практике правила орфографии. Даже выучив наизусть правило, ребенок не может применить его на практике, поэтому ошибки повторяются вновь и вновь.

По результатам проведенной диагностики были подобраны коррекционно-развивающие упражнения, которые помогут детям с легкой степенью умственной отсталости с дисграфией преодолеть их ошибки.

Для того чтобы профилактическая работа проходила эффективно, учителю-логопеду необходимо работать совместно с учителем и специалистами психолого-педагогического сопровождения (социальный педагог, педагог-психолог, дефектолог). При своевременно начатой работе и соблюдении всех методических требований проблемы нарушения письменной речи будут скорректированы.

Подводя итоги, на основании вышесказанного, считаем, что выводы и результаты данного исследования могут быть использованы для решения практических задач учителями – логопедами на этапе выявления и профилактики дисграфии с учащимися.

Полученные в ходе исследования результаты могут иметь практическое значение в качестве рекомендаций для учителей и родителей, воспитывающих детей с нарушениями письма.

Таким образом, можно заключить, что цель исследования - анализ выявления особенностей проявления дисграфии у школьников с легкой степенью умственной отсталости в 6-х классах и подбор методического комплекса коррекционно-развивающих упражнений по коррекции данного нарушения – достигнута, основные задачи - выполнены, а исследование - успешно завершено.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаева И.Б., Проглядова Г.А. Курсовая и выпускная квалификационная работы как формы организации самостоятельной работы студента: учебное пособие; Краснояр. Гос. Пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – 188 с.
2. Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. - М.: Просвещение, 2014.
3. Ахутина Т.В. Нейролингвистика нормы // I Международная конференция памяти А.Р. Лурия. Сборник докладов под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. - М.: «Российское психологическое общество», 2008. С. 289-298.
4. Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2011.
5. Ахутина Т. В., Золотарева Э. В. О зрительно-пространственной дисграфии: Нейропсихологический анализ и методы ее коррекции // Школа здоровья. — 1997. №3.
6. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. - М.: МПСИ, 2001. С. 7-20.
7. Ахутина Т.В., Золотарева Э.В. О зрительно-пространственной дисграфии: нейро-психологический анализ и методы ее коррекции // Школа здоровья. 2007. №3. С 38-42.
8. Беляева И.В. Психология умственно отсталого школьника // И.В. Беляева. - М., 2012. - 160 с.
9. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности / /Д.И. Бойков. - М., 2005. - 288 с.

10. Вернадская М. Э. Особенности зрительного восприятия младших школьников с нормальным и глубоко нарушенным зрением: Автореф. дис.канд. психол. наук. — М., 2009.
11. Виноградова А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка //Сост. А. Д. Виноградова. - М.: Просвещение, 1985. -155 с.
12. Волкова Л.С. Логопедия. - М., 2005.
13. Волоскова Н. Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов. — М., 1996.
14. Воронкова В.В., Дмитриев А.А., Горшенков И.А. Олигофренопедагогика: учеб., пособие для вузов. - М.:Дрофа, 2009 год.-397 с.
15. Выготский Л. С. Педагогическая психология. -М., 2007. -301 с.
16. Граборов, А.Н. Основы олигофренопедагогики / А.Н. Граборов. - М.: Классикс Стиль, 2015. - 248 с.
17. Грушевская М.С. Дисграфия у младших школьников: Автореферат дис... канд. пед. наук. (13.0003). - М., 2012. - 23 с.
18. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов. - М.: Просвещение, 2011.
19. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. - М.: Просвещение, Владос, 2015. -102 с.
20. Иншакова О.Б., Иншакова А.Г. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ // Практическая психология и логопедия. - 2013. - № 1-2;
21. Иншакова О.Б. Нарушения письма и чтения учащихся правшей и неправшей. Дисс... канд. пед. наук. - М., 2015. - 169 с.
22. Колповская И.К, Спирина Л. Ф. Характеристика нарушений письма и чтения. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. 2 /Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селеверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 656 с.

23. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2013.
24. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей.-СПб., 2015.
25. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неудачающие дети: Нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. - М.: «Российское педагогическое агентство»,2007.-124 с.
26. Кузьмайте Л. И. Некоторые особенности личных взаимоотношений умственно отсталых детей младших классов. // Дефектология. - 2010.-№ 3.-С. 12-14
27. Лалаева Р.И. Психофизиологическая структура письма. - М.,1989.
28. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников С-Пб., 1997.
29. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах : метод.пособие для учителя-логопеда / Р. И. Лплаева. – М. : Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – 223с.
30. Логинова Е.А. Нарушения письма. Учебное пособие. / Под ред. Волковой Л.С. - СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 208 с.
31. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. - М.: Изд-во МГУ, 2009. - 504 с.
32. Мисаренко, Г.Г.Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями : учебное пособие / Г.Г. Мисаренко. - Москва : Академия, 2014. - 336 с
33. Мисаренко Г.Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков / Г.Г. Мисаренко // Логопед. - М.: Издательство «ООО Творческий Центр Сфера». - 2004. - № 2. - С. 4 - 14.
34. Парамонова Л.Г. К вопросу дисграфии у учащихся общеобразовательных школ/ Л.Г. Парамонова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. - М.: Изд-во МСГИ, 2014. - С. 180 - 187.
35. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии / Л.Г. Парамонова. - СПб.: Издательство «Союз», 2014. - 240 с.

36. Поварова И.А., Гончарова В.А. Дисграфия Методическое пособие для самостоятельной работы студентов - СПб.: Издательство «Союз», 2005. - 143 с.
37. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников / И.В. Прищепова. - СПб.: Издательство КАРО, 2016. - 240 с.
38. Пятница Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах / Т.В. Пятница. – Изд. 6-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2015 – 173 с.
39. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е.Н. Российская. - М.: Издательство Айрис-пресс, 2015. - 240 с.
40. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников / И. Н. Садовникова. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2015. - 256 с.
41. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: Учеб. пособие для студентов. – М.: Классикс Стиль, 2003.
42. Спирина Л.Ф. Дифференцированный подход к проявлению нарушений письма и чтения учащихся общеобразовательной школы / Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова // Дефектология. - 2008. - №5. - С.3 - 9.
43. Спирина Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушением письма. Хрестоматия по логопедии. - М., 2007
44. Спирина Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с ТНР.— М., Педагогика, 2010.
45. Тикунова Л.И., Канакина В.П. Сборник диктантов и творческих работ. Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1992. — 176 с.
46. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О. А. Токарева // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007.
47. Туманова Т.В. К проблеме преодоления нарушений письма у школьников с недоразвитием речи / Т.В. Туманова // Изучение нарушений

письма и чтения. Итоги и перспективы. - М.: Изд-во МСГИ, 2014. - С. 263 - 269.

48. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 2009. - 185 с.

49. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. - М.: Айрис Пресс, 2005.

50. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.А. Фотекова, Т. Ахутина. - М.: АРКТИ, 2012. - 136с.

51. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т.А. Фотекова. - М.: АРКТИ, 2000. - 56с.

52. Храковская М.Г. Методика восстановления и формирования двигательного навыка письма при нарушениях динамического праксиса / М.Г. Храковская // Логопед. - 2014. - №3. – С.4 - 10.

53. Чиркина Г.В. Недостатки письма у детей с дефектами артикуляционного аппарата, пути их преодоления и предупреждения / Г.В. Чиркина: Автореферат дис.. канд. пед. наук. - М., 2007. - 18 с.

54. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д.Б. Эльконин. - М.: Издательство «ИНТОР», 2008. - 112 с.

55. Яковлев С. Б. К вопросу об аграмматизмах на письме у школьников с тяжелыми нарушениями речи. // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых. - Л., 1987. – С.66-74.

56. Яковлев С.Б. Логопедическая работа по коррекции аграмматизмов в письме у учащихся школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1988. – 26 с.

57. Якупова А.Ф. Формирование и развитие навыков письменной речи на этапе основной школы: учебное пособие / Сост. А.Ф. Якупова, под ред. Е.Ю. Головинской. – Самара: ООО «Офорт», 2009. – 56 с.

58. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова. - М.: Просвещение, 2004. – 159 с.

59. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. — М.: АРКТИ, 2015. — 360 с.

60. Ястребова А.В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. / Изд. 2-е. - М.: АРКТИ, 2007. - 131 с.

61. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)"

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1. Анамнестические сведения испытуемых

№	Ф.И.	Возраст	Диаг ноз по МКБ -10	Уровень развития речи	Время поступления в учреждение	Сведения о семье
1	Иван М.	11 лет	F 70	СНР легкой степени	7 лет	Полная семья
2	Максим Т.	11 лет	F 70	СНР легкой степени	8 лет	Полная семья
3	Алексей В.	11 лет	F 70	СНР легкой степени	8 лет	Воспитывается опекуном
4	Никита Р.	12 лет	F 70	СНР легкой степени	7 лет	Полная семья
5	Яна С.	11 лет	F 70	СНР легкой степени	7 лет	Воспитывается опекуном
6	Садык К.	11 лет	F 70	СНР легкой степени	7 лет	Воспитывается опекуном
7	Алексей З.	11 лет	F 70	СНР легкой степени	8 лет	Полная семья
8	Юля Д.	12 лет	F 70	СНР легкой степени	8 лет	Неполная семья (мама воспитывает одна)
9	Арина П.	11 лет	F 70	СНР легкой степени	7 лет	Неполная семья (мама воспитывает одна)
10	Сергей М.	11 лет	F 70	СНР легкой степени	7 лет	Неполная семья (мама воспитывает одна)

Приложение 2. Серия сюжетных картинок «Работа в саду»

Приложение 3. Протоколы исследования навыков письма

Приложение 4. Письменные работы испытуемых