

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
 федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
 образования  
 «КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
 им. В.П. АСТАФЬЕВА»  
 (КГПУ им. В.П. Астафьева)  
 Институт социально-гуманитарных технологий  
 Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

НИКИТИНА ДАРЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Особенности проявления дисграфий у обучающихся 3-го класса с легкой  
 умственной отсталостью

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

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. кафедрой доцент, к.п.н. Беляева О.Л.

03.06.2019

(дата, подпись)

Руководитель доцент, к.п.н. Брюховских Л.А.

24.05.2019

Дата защиты 14.06.2019

Обучающийся Никитина Д.А.

24.05.2019

(дата, подпись)

Оценка

(прописью)

Красноярск, 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

<u>ВВЕДЕНИЕ</u> .....	4
<u>ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ 3-ГО КЛАССА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ</u> .....	8
<u>1.1. Этиология и патогенез нарушения письменной речи</u> .....	8
<u>1.2. Симптоматика и классификация дисграфий</u> .....	19
<u>1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика обучающихся 3-го класса с легкой умственной отсталостью</u> .....	29
<u>1.4. Особенности письменной речи обучающихся 3-го класса с легкой умственной отсталостью</u> .....	39
<u>Выводы по I главе</u> .....	51
<u>ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ДИСГРАФИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 3-ГО КЛАССА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ</u> .....	53
<u>2.1. Методы и организация исследования</u> .....	53
<u>2.2. Анализ результатов исследования нарушений письма у обучающихся 3- го класса с легкой умственной отсталостью</u> .....	57
<u>2.3. Методические рекомендации по преодолению особенностей нарушения письма у обучающихся 3-го класса с легкой умственной отсталостью</u> .....	62
<u>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</u> .....	92
<u>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ</u> .....	95
<u>ПРИЛОЖЕНИЕ</u> .....	104

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В настоящее время специальная педагогика находится на этапе внедрения Федерального государственного образовательного стандарта специального образования, совершенствования стандарта начального образования. Среди детской популяции возрастает число детей имеющих нарушения интеллектуального развития. Психическое недоразвитие, проявляется в нарушениях всех высших психических функций, то есть мышления, памяти, внимания, речи и др., и влечет за собой нарушение функционирования базовых психических процессов, влияющих на состояние основных учебных навыков, в том числе на формирование навыка письма. Такие школьники образуют ведущую группу риска по школьной неуспеваемости, что ярко заметно в процессе овладения письмом и чтением. Успешность школьного обучения ребенка во многом определена особенностями его овладения письмом. Для младших школьников с умственной отсталостью решение данной проблемы имеет важнейшее значение.

В функциональной системе письма задействованы различные структурные компоненты, каждый из которых, входя в состав других психических процессов, вносит специфический вклад и формирования определенных операций письма. Первичное недоразвитие любого из структурных компонентов устной речи ( операции по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации, серийная организация движений, избирательная активация и т.д.) закономерно отражает не только на самом письме, но и на ряде других высших психических процессов, в состав которых данный компонент входит, указывая на их тесную взаимосвязь (Т.В. Ахутина, Э.В. Золотарева, Е.В. Крупская, А.В. Курганский, Р.И. Мачинская, О.В. Семенова и др.).

Наиболее полный подход к изучению дисграфии у школьников с умственной отсталостью представлен в работах Е.М. Гопиченко, Г.А. Игониной, Р.И. Лалаева, И.М. Плоткиной, Е.Ф. Соботович, Н.А. Щуренковой и др.

Психолого-педагогическая работа по преодолению нарушений процесса письма у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями может быть ориентирована на индивидуально-психологические особенности ребенка и построена с их учетом – это одно из ведущих направлений в психолого-педагогическом сопровождении детей с умственной отсталостью. Решение данной проблемы обеспечивает подготовку школьников с данным нарушением к успешной социальной адаптации в обществе.

Для достижения наибольшего результата психолого-педагогического сопровождения по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью необходимо своевременно продиагностировать и изучить особенности проявления дисграфии у учащихся начальных классов с умственной отсталостью.

Таким образом, **тема исследования:** «Особенности проявления дисграфий у обучающихся 3-го класса легкой умственной отсталостью» является актуальной.

**Объект исследования:** дисграфии у обучающихся 3-го класса с умственной отсталостью.

**Предмет исследования:** проявления дисграфий у обучающихся 3-го класса с легкой умственной отсталостью.

**Цель исследования:** выявить формы дисграфий у обучающихся 3-го класса с легкой умственной отсталостью и разработать методические рекомендации для их коррекции.

**Гипотезой исследования:** служит следующие предположение:

-у обучающихся третьего класса с легкой умственной отсталостью будут выявлены смешанные формы дисграфий.

Достижение выдвинутой цели обусловило необходимость решения следующих задач:

1. Изучить теоретические аспекты проблемы нарушения письма у обучающихся третьего класса с легкой умственной отсталости.

2. Подобрать методики, провести констатирующий эксперимент и проанализировать полученные результаты.

3. Разработать методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей нарушений письма у обучающихся 3-го класса с легкой умственной отсталости.

**Методологической основой** исследования явились научные теории о психофизиологических механизмах и психологической структуре процесса письма (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и другие); психолингвистические теории, объясняющие причины дисграфий как следствие несформированности отдельных языковых операций, недостаточной сформированности процессов интеграции различных компонентов языковой системы (Р. Лалаева); концепция речевой деятельности как сложного системного функционального единства (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Р.Е. Левина); психолого-педагогические концепции и теории деятельностного подхода в развитии и формировании человека (Б.Г. Ананьев, В.Г. Афанасьев, А.А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Э.Г. Юдин и др.); теория о поэтапном формировании речевой деятельности и коррекции нарушений речи (П. Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин).

**Методы исследования:** теоретические - анализ психолого-педагогической, лингвистической и психолингвистической литературы по проблеме дисграфий; изучение и обобщение педагогического опыта по преодолению нарушений письма у младших школьников; эмпирические - педагогический эксперимент; наблюдение, анализ продуктов деятельности (письменных работ учащихся 3-го класса по русскому языку).

**Этапы работы:**

**Первый этап. (декабрь-январь 2018-2019 г.).** Изучение и анализ литературы по проблеме исследования, формулирование цели, задач и гипотезы исследования, составление плана исследования, разработка методики констатирующего эксперимента.

**Второй этап. (февраль-март 2019г.).** Проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов.

**Третий этап. (апрель 2019г.).** Разработка методических рекомендаций у обучающихся с умственной отсталостью легкой степени.

**База исследования** Исследование проводилось в г. Красноярск на базе КГБОУ «Красноярская школа №5». В исследовании приняли участие обучающиеся 3-го класса (10 человек).

**Практическая значимость исследования:** разработка методических рекомендаций, подбор диагностического материала.

**Структура работы.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения.

# ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ 3-ГО КЛАССА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

## **1.1. Этиология и патогенез нарушения письменной речи**

Под нарушениями письма понимают трудности овладения графикой и орфографией. Соответственно, к нарушениям письма у детей относят дисграфию и дизорфографию. Основным критерием разграничения дисграфии и дизорфографии являются те принципы русского письма, которые при этом не соблюдаются.

При дисграфии затруднено написание в соответствии с фонетическим принципом письма. Появляется значительное количество так называемых специфических ошибок, связанных с искажением звукового состава слова [30, 32]. В связи с этим термины «дисграфия» и «специфическое нарушение письма» часто используются как тождественные.

Под дисграфией у детей понимают стойкое нарушение письма, связанное с недостаточной сформированностью тех или иных компонентов функциональной системы письма и проявляющееся в большом количестве специфических ошибок.

Вопрос этиологии нарушений письма у детей является недостаточно изученным. В последние годы наметилась тенденция к рассмотрению дисграфии с междисциплинарных позиций. Это позволяет существенно углубить представления об этиологии данного расстройства у детей.

В качестве факторов, влияющих на возникновение нарушений письма у детей (как и вообще речевых расстройств), обычно указывают различные экзогенные вредности пренатального, натального и раннего постнатального периодов [30, 31, 32, 37]. В анамнезе подавляющего большинства детей с нарушениями письма обнаруживаются заболевания матери во время беременности, инфекции, интоксикации, токсикозы беременности, различная

акушерская патология, родовые травмы, тяжелые заболевания или травмы в первые годы жизни. При этом характер вредности вряд ли сказывается на симптоматике и выраженности нарушения. Более важным является время воздействия повреждающего фактора. А. Н. Корнев считает, что в этиологии нарушений письма «более важная роль принадлежит сравнительно поздно воздействующим патогенным факторам (интра- и постнатального периода)» [31].

Согласно Р.И. Лалаевой, В. Hallgren, G.Th. Pavlidis, P.H.K. Seymour и др., определенное место в этиологии дисграфии принадлежит эндогенным факторам, в частности, наследственной предрасположенности. По данным А.Н. Корнева, у 60% детей с нарушениями письма наследственность отягощена различными пограничными психическими расстройствами, речевыми нарушениями [37].

Подтверждают значимость генетических факторов в возникновении нарушений письма и близнецовые исследования [55].

Итак, большинство работ, посвященных изучению дисграфии, направлено на поиск внутренних причин возникновения этих нарушений. Однако выполненные в рамках той или иной научной концепции, они представляют лишь один из срезов изучения этой сложной проблемы, связанный с попыткой объяснить феномен дисграфии через описание недостаточности в развитии самого ребенка. Вместе с тем справедливо выделить и другой аспект изучения нарушений письма, связанный с исследованием роли внешних, социокультурных факторов.

В нашей стране лишь некоторые исследователи указывают на значимость социальных причин появления нарушений письма [51]. Так, отсутствие положительной мотивации обучения, недостаточное внимание к развитию речи ребенка со стороны взрослых, педагогическая запущенность могут привести к трудностям усвоения письма. Нужно принимать во внимание также особенности изучаемой ребенком системы письменности. В ряде случаев появление нарушений письма обусловлено несоответствием

возрастных особенностей ребенка и школьных требований при овладении грамотой в странах с трудной для усвоения письменностью.

А.Н. Корнев считает, что возникновение нарушений письма у детей, как правило, является следствием взаимодействия целого комплекса этиологических факторов, среди которых он выделяет: а) конституциональные предпосылки; б) экзогенные вредности и в) условия обучения и особенности письменности того или иного языка. По мнению автора, монокаузальная модель возникновения дисграфии не является актуальной и не отражает всей сложности нарушения. Любая из возможных внешних (экзогенных) причин вызывает патологические изменения только при наличии определенных внутренних условий (например, наследственной предрасположенности) и соответствующих социальных предпосылок (например, высокого уровня предъявляемых индивиду требований) [30].

Психолого-педагогический подход к исследованию патогенеза дисграфии у школьников широко распространен. Возникновение нарушений чтения и письма представители этого направления связывают с несформированностью психических функций, обеспечивающих процесс письма.

Еще на начальных этапах изучения нарушений чтения и письма у детей в отечественной и зарубежной логопедии сформировались две основные концепции, объясняющие возникновение дисграфии у детей: концепция речевого (а в зарубежной литературе — фонологического) дефицита и концепция зрительного дефицита. Именно с нарушением данных психических функций связывали возникновение дисграфии. Причем если на Западе эти две концепции представлены одинаково широко, то у нас большее распространение получила теория речевого дефицита.

Начало целенаправленному педагогическому изучению нарушений письма у детей в нашей стране положили работы Р.Е. Левиной и ее учеников. В рамках данной научной школы дисграфия рассматривается как следствие нарушений устной речи: дефектов звукопроизношения, фонематического

восприятия, анализа и синтеза, лексико-грамматического строя. Благодаря трудам Р.Е. Левиной и ее коллег изучение нарушений чтения и письма приобрело психолого-педагогическую направленность [33].

Начиная с кандидатской диссертации «Исследование алексии и аграфии в детском возрасте», защищенной в 1941 году, Р.Е. Левина выстраивает концепцию общего недоразвития речи у детей, в основе которой лежит нарушение фонематического восприятия звучащей речи. В соответствии с этой концепцией нарушения чтения и письма трактуются как результат устно-речевой неподготовленности ребенка к обучению грамоте. На первое место выносятся трудности фонематических и морфологических обобщений. В 1961 году в своей докторской диссертации «Нарушения письма у детей с недоразвитием речи» Левина показала системные взаимосвязи формирования устной и письменной речи. Ее идеи, базирующиеся на рассмотрении дисграфии как компонента речевых нарушений при общем или фонетико-фонематическом недоразвитии речи, развиты большим количеством работ ее учеников и последователей [34]. Благодаря трудам Р.Е. Левиной, ее учеников и коллег появляется новый раздел логопедии — нарушения чтения и письма у детей.

В 1967 году выходит книга «Основы теории и практики логопедии» под редакцией Р.Е. Левиной, которая стала обобщением результатов работы сотрудников сектора логопедии Института дефектологии АПН СССР. В двух главах книги приведено описание механизмов этих нарушений, система их устранения и предупреждения. Глава «Нарушения чтения и письма у детей с недоразвитием речи» написана И.К. Колповской, Л.Ф. Спириной и Н.А. Никашиной; глава «Предупреждение нарушений чтения и письма» — Г.А. Каше. Итогом этой работы стало формирование существующей системы психолого-педагогической диагностики и логопедической помощи детям с речевыми нарушениями, затрудняющими процесс обучения грамоте.

Создаются школы для детей с тяжелыми нарушениями речи и логопедические пункты в общеобразовательных школах. Основным направлением их работы является преодоление нарушений письма, обусловленных ФФН и ОНР [2, 36, 37].

Итак, в отечественной логопедии центральным патогенетическим механизмом дисграфии у детей считается недостаточность речевых функций. Различные авторы называют следующие речевые предпосылки успешного овладения грамотой:

- Ребенок дифференцирует звуки речи и на слух, и артикуляционно, выделяет смыслоразличительные признаки звуков, то есть имеет представление о фонеме. Нечеткий образ звука затрудняет соотнесение буквы с конкретным звуком. В результате в чтении и письме ребенка могут появиться смешения букв, обозначающих акустически и артикуляционно сходные звуки.

Ребенок имеет представления о звуковом составе слова, ему доступны элементарные формы звукового анализа и синтеза. Нарушение в формировании этих операций приводит к трудностям слогослияния и овладения синтетическим чтением; пропускам, добавлениям и повторам букв при чтении и письме [3].

- У ребенка в практическом плане сформированы морфологические и грамматические обобщения, обеспечивающие правильное словообразование и словоизменение, согласование слов в предложении. Эти устно речевые навыки обеспечивают при чтении предвосхищение содержания и понимание прочитанного. Их недостаточная сформированность приводит к аграмматизмам в чтении и при составлении самостоятельного письменного высказывания.

- У ребенка имеется достаточный словарный запас, определяющий смысловую догадку при чтении и адекватное понимание смысла прочитанного.

Рассмотрим основные патогенетические механизмы возникновения различных типов специфических ошибок чтения и письма с точки зрения научной школы Р.Е. Левиной.

Смещения на письме и в чтении букв, обозначающих близкие по акустико-артикуляционным признакам звуки, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спинова, И.К. Колповская, Н.А. Никашина, М.С. Грушевская, А.В. Ястребова объясняют дефектами звукопроизношения и фонематического восприятия. Дети с отставанием в развитии фонетической стороны речи, с произносительными смещениями и заменами звуков, недостаточно четко дифференцируют на слух парные звонкие-глухие согласные, свистящие — шипящие звуки, р-л, некоторые гласные. Это приводит к соответствующим ошибкам в письме и чтении. Особо подчеркивается, что у учащихся с нарушениями произносительной стороны речи дисграфия встречается значительно чаще, чем у детей без речевой патологии [35].

Пропуски, перестановки, вставки букв и слогов, по мнению этих же авторов, являются результатом трудностей формирования у школьников как простых, так и тем более сложных форм фонематического анализа и синтеза. Дети с речевым недоразвитием затрудняются в подборе слов на заданный звук, не могут определить число звуков в слове, назвать их последовательность, составить слово из заданных звуков. Нарушения звукового анализа и синтеза приводят к искажениям звукового состава слова на письме и при чтении.

Что касается ошибок обозначения границ предложения и слова на письме, то они объясняются лексико-грамматическим недоразвитием, на фоне которого задерживается формирование навыков языкового анализа и синтеза. Учащиеся, допускающие подобные ошибки, слабо вычленяют из речевого потока предложение как законченную мысль и слово как самостоятельную смысловую единицу. Предлог вместе с последующим словом воспринимается ими как нерасчлененное целое, связанное с конкретной ситуацией. Нет понимания самостоятельного значения

предлогов, которое формируется в результате наблюдения за языковыми явлениями, и обобщения их [41].

Такие ошибки, как персеверации и антиципации букв и слогов, смешения графически сходных букв на письме, оптические ошибки в чтении, первоначально не включались Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, А.В. Ястребовой и др. в основной симптомокомплекс нарушений чтения и письма. Эти ошибки считались вторичными по отношению к устноречевому дефекту. «Затруднения звукового анализа ведут к снижению зрительного контроля, ослабляют внимание к начертанию букв» [53]. Плохая концентрация внимания, снижение самоконтроля не рассматривались Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, А.В. Ястребовой в ключе патогенеза дисграфии. «Графические ошибки усложняют картину нарушений письма у детей с недостатками речи, но ни в коей мере не составляют картину дефекта» [52].

В последующие годы идеи Р.Е. Левиной получили дальнейшее развитие в исследованиях Р.Д. Тригера, И.В. Троицкой, А.В. Ястребовой, Л.Н. Ефименковой, Е.Ф. Соболевич, Е.М. Гопиченко, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, А.Н. Корнева и других авторов. Появились новые подходы к изучению патогенеза нарушений чтения и письма и трактовке некоторых видов специфических ошибок.

И сегодня наибольшее сходство взглядов наблюдается относительно механизма смешений букв, обозначающих близкие звуки. Действительно, эти ошибки можно считать достаточно «однозначными» по механизму возникновения. Их связывают с недоразвитием у детей фонематического восприятия. Но психофизиологические исследования последних лет, показавшие, насколько сложен процесс восприятия речи, привели исследователей к необходимости более тонкого анализа затруднений фонемного распознавания у школьников. Согласно данным Е.Ф. Соболевич, Е.М. Гопиченко при различении звуков ученики могут опираться на их артикуляционные признаки и недостаточно использовать слуховой контроль. Напротив, О.А. Токарева, И. Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев

указывают на возможность при дисграфии нарушений как акустических, так и артикуляционных дифференцировок. Таким образом, показана необходимость диагностики и специальной коррекции нарушений слухового и кинестетического различения звуков речи у детей, допускающих смешения букв, обозначающих близкие звуки.

Пропуски, перестановки, вставки букв и слогов в настоящее время большинство педагогов объясняет недостаточностью фонематического анализа и синтеза. Однако есть и другие подходы к изучению данных ошибок. Например, О.А. Токарева считает их проявлениями моторных трудностей ребенка при «слитном написании слов или отдельных слогов...». «Дети как бы забывают порядок букв в слогах или словах и не могут его правильно воспроизвести на письме» [37]. Она выделяет особое нарушение письма — моторную дисграфию.

Н.П. Карпенко, А.И. Подольский в качестве одного из основных патогенетических факторов пропусков, перестановок букв и специфических ошибок вообще называют нарушения внимания у детей. И.М. Плоткина (1978) связывает такие ошибки с нарушением сукцессивных функций.

О.Б. Иншаковой описаны нарушения чтения и письма у школьников с признаками левшества в моторной и сенсорной сфере. Автор отмечает особый характер перестановок букв у учащихся-неправшей, обусловленный несформированностью стереотипа слежения взором слева направо, тенденцией к зеркальному восприятию и зеркальной организации движений в письме и чтении.

Несколько изменился за последние годы подход к механизму perseverаций и антиципаций букв и слогов: многие представители психолого-педагогического направления считают их ошибками фонематического анализа и синтеза. И.Н. Садовникова видит в perseverациях и антиципаниях явления аналогичные прогрессивной и регрессивной ассимиляции и объясняет их слабостью дифференцировочного торможения [51].

Ошибки обозначения границ предложения и слова на письме в настоящее время объясняют нарушением языкового анализа — трудностями вычленения из речевого потока устойчивых единиц — слов, законченной мысли — предложения [45]. Однако, согласно А.Н. Корневу, языковой анализ является одной из форм интеллектуальной деятельности, поэтому подобные ошибки могут быть следствием неполноценности предпосылок интеллекта. По нашим данным, подобные ошибки могут быть связаны с недостаточностью произвольной регуляции и контроля акта письма [30]. Ребенок с регуляторными трудностями не справляется с достаточно сложной программой написания предложения, опускает такие значимые ее компоненты, как выделение начала и конца предложения, обособление слова.

Оптические ошибки в чтении в настоящее время объясняют нарушениями зрительных функций. Большинство исследователей психолого-педагогического направления сейчас считают зрительные трудности самостоятельным патогенетическим механизмом дислексии, наряду с нарушениями устной речи. Отечественные авторы [30, 51, 55, 57, 63] описывают оптическую дислексию как особый вид нарушения и включают в ее симптоматику смешения букв, сходных по зрительному образу.

Наиболее дискуссионной на сегодняшний день группой специфических ошибок являются смешения графически сходных букв на письме.

С одной стороны, широкое распространение в современной коррекционной педагогике получила теория зрительного и зрительно-пространственного дефицита. Так, Б.Г. Ананьев описывает смешения букв и-у, т-п, б-д и др. как ошибки пространственного различения в письме. М.С. Хватцев объясняет данные смешения нарушением формирования зрительного образа слова, О.А. Токарева — неустойчивостью зрительных представлений [37]. Исследования Р.И. Лалаевой аккумулируют взгляды разных авторов — смешения графически сходных букв она связывает с «недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений» [34]. Вслед за М.С. Хватцевым, О.А. Токаревой она выделяет

особый вид дисграфии — оптическую — и предлагает соответствующую коррекционную работу по развитию зрительных и зрительно-пространственных функций.

С другой стороны, Е.Ф. Соботович и Е.М. Гопиченко не смогли обнаружить у детей с дисграфией отклонения в оптико-мнестической сфере. Они предполагают, что смещения этого типа возникают из-за трудности переключения с одной буквы на другую в определенных позиционных условиях.

Принципиально новую трактовку смешений графически сходных букв ошибок предложила И.Н. Садовникова [51]. По ее представлениям, смещения букв происходят не по оптическому, а по их кинетическому сходству, то есть сходству движений при написании. Анализ оптически сходных букв рукописного шрифта позволил автору обнаружить, что к числу наиболее часто смешиваемых букв относятся те, у которых есть совпадение начертания первого элемента: б-д, и-у, У-Ч, п-т, П-Т, л-м, Л-М, х-ж, ч-ъ, Г-Р, Н-К и т.д. В то же время, буквы типа с-е, о-с, у-д-з, м-ш, в-д, являющиеся оптически сходными, практически не смешиваются учащимися общеобразовательной школы. Начальные элементы этих пар не совпадают. И.Н. Садовникова делает вывод о двигательной природе смешений графически сходных букв: написав первый элемент, ребенок не может далее дифференцировать движение руки в соответствии с замыслом и либо неправильно передает количество однородных элементов (т-п, л-м, и-ш), либо ошибочно выбирает следующий элемент (д-б, Г-Р, т-к, и-у, Н-К, х-ж). Эти ошибки возникают вследствие инертности двигательных стереотипов, недостаточности кинетической стороны двигательного акта (серийной организации движений) [51].

Еще одним аргументом, свидетельствующим не в пользу оптической природы таких ошибок, следует, по нашему мнению, считать возрастную динамику подобных смешений. К 4-му классу процент смешений графически сходных букв от общего числа специфических ошибок не только не

уменьшается, но и возрастает. Более того, это одна из самых частых «описок» и у взрослых людей. Логично предположить, что даже в том случае, если у ребенка имеются нарушения зрительных функций, к концу начальной школы они должны подвергаться спонтанной коррекции: большой стаж письма обеспечивает запоминание в общем-то ограниченного набора графических символов. Скорее увеличение доли таких ошибок можно связать с кинетическими трудностями на фоне возрастающих требований как к темпу письма, так и к уровню сложности решаемых параллельно орфографических задач. Кроме того, существует видовое «расписание» созревания различных психических функций, и кинетический праксис относится к одним из поздно формирующихся функций, в отличие от зрительного восприятия [48].

Вероятно, смешения графически сходных букв неоднозначны по своей природе. По нашему мнению, они имеют полифакторную модель возникновения, и этим, по всей видимости, объясняется наибольшая распространенность этих ошибок по сравнению с другими. Действительно, взаимозамены описанных рукописных букв можно считать смешениями, как по кинетическому, так и по оптическому сходству (в основном на ранних этапах обучения грамоте). Однако нужно учитывать еще один возможный механизм таких смешений: в ряде случаев — артикуляционное сходство звуков, которые обозначают данные буквы. Напомним, что к числу наиболее частых смешений относятся взаимозамены букв п-т, б-д. Звуки, которые обозначают эти буквы, различаются только местом артикуляции. Ребенок с трудностями кинестетического анализа может при проговаривании спутать собственно звуки, а не оптический или двигательный образ буквы [61].

Относительно зеркальных ошибок письма среди исследователей практически нет разногласий — указывают на недостаточность пространственного различения. Наиболее полно ошибки зеркального характера у детей изучены Н.Л. Немцовой. По мнению автора, они тесно

связаны с наличием пространственных трудностей, зеркальных движений у детей с признаками левшества.

Итак, в рамках психолого-педагогического направления не только имеются указания на патогенез этих расстройств. Если на начальных этапах изучения нарушений чтения и письма у детей в нашей стране основная роль отводилась речевым патогенетическим механизмам, то в настоящее время исследователи приходят к выводу, что в основе нарушений чтения и письма у школьников лежит недостаточная сформированность различных психических функций. Специфические ошибки чтения и письма объясняют нарушениями как устной речи, так и зрительного и зрительно-пространственного восприятия, памяти, мышления, внимания, кинетического и кинестетического компонентов моторики, зрительно-моторных координаций.

## **1.2. Симптоматика и классификация дисграфий**

Наличие различных точек зрения на симптоматику и механизмы нарушений письменной речи у школьников проявляется в том, что существует несколько классификаций. При этом каждая классификация учитывает лишь один из аспектов дисграфии, но не может охватить все случаи, все разнообразие индивидуальных сочетаний в структуре дефекта, в его симптомокомплексе.

По мнению М.Е. Хватцева, дисграфии у детей предлагает классифицировать следующим образом: дисграфия на почве дефектов фонематического восприятия, дисграфия на почве расстройств устной речи (имеются в виду нарушения звукопроизношения), дисграфия на почве нарушений произносительного ритма, оптическая дисграфия [57].

О.А. Токаревой в основу классификации положен принцип первичного нарушения какого-либо анализатора — слухового, зрительного,

двигательного. Соответственно, она выделяет акустическую, оптическую, моторную дисграфию. При акустической дисграфии имеются смещения по акустико-артикуляционному сходству, трудности установления звуко-буквенных связей. При оптической дисграфии, по мнению автора, преобладают оптические и зеркальные ошибки в чтении и письме. Моторная дисграфия характеризуется затруднениями в организации движений руки при письме и, как результат, — пропусками и перестановками букв.

В классификации дисграфий Р.И. Лалаева описывает следующие виды нарушений письма [32].

Артикуляторно акустическая дисграфия. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Проявляется эта дисграфия в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи.

Дисграфия на почве нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам.

Дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза. В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в смещениях и искажениях графически сходных рукописных букв.

Аграмматическая дисграфия. Автор описывает различные трудности составления самостоятельного письменного высказывания: нарушения связности, последовательности изложения, пропуски членов предложения, ошибки в предложно-падежных конструкциях, нарушения согласования и т.д.

Одна из последних классификаций нарушений письма принадлежит А.Н. Корневу [31]. Его классификация учитывает наметившуюся тенденцию разделения нарушений письма на дисграфию и дизорфографию:

А. Специфические нарушения письма:

І. Дисграфии (аграфии):

Дисфонологические дисграфии (аграфии):

а) паралилическая дисграфия (косноязычие в письме);

б) фонематическая дисграфия.

Метаязыковые дисграфии:

а) дисграфия вследствие нарушений языкового анализа и синтеза;

б) диспраксическая (моторная) дисграфия.

ІІ. Дизорфография.

Б. Неспецифические нарушения письма вследствие задержки психического развития, умственной отсталости, педагогической запущенности и т.д.

Однако большинство представителей психолого-педагогического направления придерживается какого-то одного варианта объяснения разных типов ошибок.

В тех же случаях, когда ошибки школьника имеют разнообразный характер, говорят о так называемых смешанных формах дисграфии. Причем подобные заключения — смешанная дисграфия (дислексия) — встречаются на практике очень часто, в подавляющем большинстве случаев. Это связано с тем, что в письме и чтении детей с дисграфией, как правило, имеются и пропуски букв, и смешения графически сходных букв, и другие ошибки.

При описанном выше подходе не учитывается такое важное обстоятельство, как полифакторное происхождение многих ошибок. Представим наглядно в виде таблицы возможные механизмы различных специфических ошибок [45].

Таблица 1

## Возможные механизмы различных ошибок письма

Вид ошибки	Возможные механизмы возникновения
Смещения букв, обозначающих близкие по акустико-артикуляторным признакам звуки	Нарушения фонематического восприятия (вследствие трудностей акустического или кинестетического анализа)
Пропуски букв, персеверации и антиципации букв	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Нарушения звукового анализа и синтеза.</li> <li>2. Нарушения динамических моторных функций (серийной организации движений).</li> <li>3. Нарушения внимания (произвольной регуляции)</li> </ol>
Перестановки букв	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Нарушения звукового анализа и синтеза.</li> <li>2. Нарушения динамических моторных функций.</li> <li>3. Несформированность стереотипа слежения и графической деятельности слева направо у учащихся-неправшей</li> </ol>
Смещения графически сходных букв на письме	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Нарушение зрительных и зрительно-пространственных функций.</li> <li>2. Нарушения динамических моторных функций (серийной организации движений).</li> <li>3. Нарушения кинестетического анализа артикулем</li> </ol>

Согласно существующей логопедической практике, заключение о наличии у школьника дисграфии делается на основании нескольких критериев.

Первым критерием является обнаружение в письменных работах ребенка ошибок, связанных преимущественно с несоблюдением фонетического принципа письма: звуковой состав слова отражается не полностью или искажается. Такие ошибки принято называть специфическими [58].

Вторым критерием диагностики дисграфии следует считать частотность специфических ошибок. Поскольку овладение фонетическим

принципом письма является одной из задач начального обучения, вполне естественно, что практически все младшие школьники допускают при написании искажения звукового состава слова. Однако обычно таких ошибок немного. Проведенное нами популяционное исследование всех учащихся 2-4 классов одной из московских школ показало, что в среднем на одну письменную работу (изучались контрольные диктанты и списывания за учебный год) приходится 1,6 специфических ошибки. Значительное увеличение количества этих ошибок по сравнению со среднестатистическими популяционными данными может указывать на наличие у школьника дисграфии. Например, А. Н. Корневым, Г. М. Сумченко показано, что у детей со специфическими нарушениями письма, обучающихся в общеобразовательной школе, около 6-8 ошибок в одной работе. При этом количество дисграфических ошибок при различных видах письма (списывание и диктант) неодинаково. Обычно дети допускают при списывании меньше ошибок. Это связано с различиями в психологическом содержании процессов письма под диктовку и списывания. Тем не менее считать списывание более легким и поэтому «вполне доступным» для детей с дисграфией видом письма нельзя [52].

По нашему мнению, о дисграфии разумно говорить в том случае, когда количество специфических ошибок соответствует неудовлетворительной оценке согласно школьным критериям (от 4-5 ошибок в одной работе). Ведь это означает, что ребенок не усваивает программу.

Третьим важным критерием диагностики специфических нарушений письма является стойкость ошибок: они должны обнаруживаться практически во всех письменных работах в течение длительного времени.

Кроме того, важно отметить, что заключение о дисграфии может быть сделано только при условии регулярного школьного обучения в течение длительного времени. Говорить о нарушении письма у первоклассника и тем более у дошкольника преждевременно. В этих случаях логопед может выявить предрасположенность к нарушениям письма.

Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, О.А. Токаревой, И.Н. Садовниковой, Р.И. Лалаевой и многими другими авторами накоплено большое количество данных о симптоматике специфических нарушений письма. Но единого подхода к типологии ошибок не существует. Большинство авторов объединяет ошибки по предполагаемому механизму их возникновения.

Рассмотрим группы специфических ошибок, которые описывает большинство исследователей [30, 32, 51, 61, 64].

1. Смещения букв, обозначающих близкие по артикуляционно-акустическим признакам звуки.

Поскольку данные ошибки носят непостоянный характер, представляется более правильным называть их именно смещениями, а не заменами. К этой группе относят такие ошибки:

- Смещения букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные звуки в сильной позиции в слове. Вот примеры таких смещений: собака – «сопака», три – «дри», звёзды – «свости», пароход – «бароход», долго – «долко», шумно – «жумно».

У учащихся общеобразовательной школы в целом не наблюдается тенденции к озвончению или оглушению согласных звуков. Замены звонких согласных глухими и глухих звонкими встречаются с одинаковой частотой.

- Смещения букв, обозначающих свистящие и шипящие со-гласные звуки [с] – [ш], [з] – [ж], [с'] – [ш']: шишки – «шиски», привезли – «привежли», щенок – «сенок» [35].

- Смещения букв, обозначающих аффрикаты и их компоненты: [ч] – [ц], [ч] – [ш'], [ч] – [т'], [ц] – [с], [ц] – [т], [ц] – [т']. Например, часто – «цасто», щуки – «чуки», цветы – «светы» (Р.Е. Левина, 1959), чертит – «черчит», птицы – «пцицы» (И.Н. Садовникова, 1995).

- Смещения букв, обозначающих некоторые гласные звуки в сильной позиции в слове: [а] – [о], [о] – [у]. Поскольку эти гласные звуки могут обозначаться буквами как первого ряда (а, о, у), так и второго ряда (ё, ю), то в

письме наблюдаются смешения букв а-о, о-у, ё-ю. Например, часто – «чосто», туча – «точа», клюква – «клёква».

Следующую группу ошибок большинство авторов относят к смешениям по акустико-артикуляционному сходству, однако, на наш взгляд, эти ошибки следует рассматривать отдельно.

Это нарушения обозначения мягкости согласных на письме [37]. Напомним, что в русском письме существует два способа обозначения мягкости согласного звука: при помощи мягкого знака или гласной буквы второго ряда. У учащихся общеобразовательной школы данные ошибки не являются смешениями согласных звуков по твердости-мягкости, так как практически не наблюдается написание после твердого согласного мягкого знака или гласной второго ряда. Ошибки носят однонаправленный характер: после мягкого согласного ученики пропускают мягкий знак или вместо гласной второго ряда пишут соответствующую ей гласную первого ряда (чаще всего я ^ а, ю ^ у, ё ^ о). Такой однонаправленный характер ошибок был показан в работе Г.М. Сумченко и свидетельствует о том, что дети просто не усваивают способы обозначения мягкости согласных в русском письме, поскольку они являются скорее исключением из общего характера звуко-буквенных отношений. И.Н. Садовникова вообще не считает нарушения обозначения мягкости согласных звуков стойкими ошибками и поэтому не относит их к дисграфическим.

Рассмотрим примеры таких ошибок: любит – «лубит», письмо – «писмо» [32].

Пропуски букв, обозначающих согласные звуки: дыню – «дыню»), страна – «стана». Исследователи указывают на то, что школьники чаще допускают пропуски согласных при их стечениях.

- Пропуски слогов: электровозы – «электрозы», колокольчики – «калкочи».

И.Н. Садовникова отмечает, что пропуску буквы или слога могут способствовать некоторые позиционные условия: встреча двух одноименных

букв на стыке слов («стал лакать», «живут дружно»); соседство слогов, включающих две одинаковые буквы – «настала», «сидит» [51].

4. Перестановки букв и слогов в слове. О.Б. Иншакова обращает внимание на то, что в примерах, приводимых под словом «перестановка», можно увидеть различные явления. Иногда в письме ребенка возникает обратный порядок букв: Москва – «маскав», ковром – «корвом», все – «све», клубок – «кулбок». Такие ошибки можно считать реверсиями – изменением направления воспроизведения слова. К другому типу могут быть отнесены перестановки, при которых точный обратный порядок букв не соблюдается: поклажей – «плакажей», тропа – «прота».

6. Персеверации букв и слогов. Под персеверациями чаще всего понимают такое написание, когда ребенок повторяет букву, слог или вместо нужной буквы (слога) воспроизводит уже написанную букву или слог. Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова относят к ним ошибки типа: магазин – «магазим», за машиной – «за зашиной», спускались – «спуспуклись», горка – «гогка». По нашему мнению, выделенные И.Н. Садовниковой ошибки – «Аавгуст», «Ггрибы», «Рребята» – также следует относить к группе персевераций букв. Автор обращает внимание на то, что такие ошибки являются результатом механического закрепления графо-моторных навыков, к которому приводят первоклассников письменные упражнения в прописях, если предлагаются для письма образцы букв в следующем виде: Аа, Вв, Сс, Чч [51].

8. Смешения графически сходных букв. К этой группе ошибок относятся смешения букв, сходных по внешнему виду и написанию: рукописные варианты букв и-у, т-п, б-д, х-ж, л-м и т.д. О.А. Токарева и М.С. Хватцев называют эти смешения оптическими, а Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, И.В. Троицкая, Е.Ф. Собонович – графическими. На наш взгляд, наиболее точное обозначение данных ошибок имеется у Р.И. Лалаевой – смешения графически сходных букв. Этот термин отражает одновременно сходство и конфигурации, и способа написания букв [32].

Рассмотрим примеры смешений графически сходных букв: золотился – «золопился», брат – «драт», мохнатые – «можнатые», муха – «миха».

9. Зеркальное написание букв (с - э, г - п, э - е) представляет собой особую группу ошибок. Эти ошибки условно связаны с несоблюдением фонетического принципа письма: фонемный состав слова в данном случае школьником передается правильно, однако для обозначения звука используется несуществующий знак. Тенденция к зеркальности наблюдается в основном при написании строчных букв э, с, г и прописных букв С, З, Е, Ё.

Существует несколько групп ошибок, которые невозможно трактовать как нарушение реализации фонетического принципа письма. Однако логопедическая традиция относит их к дисграфическим ошибкам. Вот эти ошибки.

10. Нарушения обозначения границ предложения – отсутствие заглавной буквы в начале предложения и/или точки в конце предложения: «гуси вышли изадвора» [51]. Такие ошибки в школьной практике считаются пунктуационными, учителя начальных классов обычно не относят их к «логопедическим» ошибкам. Однако, как мы увидим в дальнейшем, они могут иметь механизмы, сходные с искажениями звукового состава слова. К этой же группе следует относить неуместное написание заглавной буквы или точки в середине предложения (хотя такие ошибки встречаются гораздо реже).

11. Нарушения обозначения границ слов также считают дисграфическими ошибками. Имеется в виду слитное написание нескольких слов в предложении или раздельное написание частей слова. Большинство педагогов отмечает, что наиболее часто встречаются ошибки, связанные с написанием предлогов и приставок: наступила – «на ступила», в доме – «вдоме» [32]. Дифференциация предлогов и приставок представляет трудность для многих детей, поэтому школьная программа включает упражнения на эту тему. Данные ошибки также можно понимать двояко: как орфографические и как дисграфические. Реже можно обнаружить слитное

написание двух знаменательных слов или разрыв слова не на стыке морфем: светит луна – «светитлуна», брат – «б рат» [51].

Итак, нами перечислены основные группы ошибок, которые традиционно относят к специфическим.

Некоторые из этих ошибок являются более распространенными, некоторые типы встречаются крайне редко. По мнению Р.Е. Левиной, М.Е. Хватцева, М.С. Грушевской, А.В. Ястребовой, Л.Ф. Спириной, наиболее часто при дисграфии возникают смешения букв, обозначающих близкие по артикуляционно-акустическим признакам звуки. А так называемые, графические ошибки – относительно редкое явление (не более 9% от общего количества специфических ошибок, по данным Л.Ф. Спириной). Напротив, И.Н. Садовникова считает, что смешения графически сходных букв – весьма распространенная ошибка у учащихся общеобразовательной школы.

Такие различия во мнениях относительно распространенности дисграфических ошибок разных видов объясняются различными вариантами трактовки самих ошибок. Например, М.С. Грушевская написание «щветы» вместо «цветы», «трешали» вместо «трещали» называет смешениями букв, обозначающих близкие по акустико-артикуляционным признакам звуки. Но и буквы ц-щ-ш схожи между собой и графически. В замене о на а один исследователь видит смешение букв, обозначающих близкие звуки, а другой – графическую ошибку. В таких разночтениях нет ничего удивительного. Действительно многие ошибки можно трактовать по-разному, их оценка зависит от педагога, носит субъективный характер. Если принимать во внимание позиционные условия конкретного написания, количество возможных вариантов трактовки ошибки еще увеличивается. Так, написание «поропились» вместо «торопились» можно считать смешением графически сходных букв п-т, а можно – антиципацией буквы п.

По нашим данным, как в популяции учащихся общеобразовательной школы в целом, так и у детей с дисграфией к числу наиболее

распространенных ошибок относятся смешения графически сходных букв, нарушения обозначения границ предложения и слова, пропуски букв.

Из таблицы видно, что соотношение различных типов ошибок примерно одинаково как в детской популяции в целом, так и у детей с дисграфией. Нельзя говорить об «особом» характере ошибок при дисграфии, по крайней мере, у учащихся общеобразовательной школы.

Однако приведенные данные не означают, что в письменных работах школьников всегда наблюдается именно такое соотношение специфических ошибок. У ребенка может быть обнаружено преобладание ошибок какого-то одного типа или определенные сочетания различных видов ошибок в зависимости от механизма имеющегося нарушения письма.

По наблюдениям Л.Г. Милостивенко, Г.М. Сумченко, И.В. Прищеповой, у многих детей с нарушениями письма имеется тесная связь между дисграфическими и орфографическими ошибками. Как правило, у детей наряду с пропусками, смешениями, персеверациями букв и другими специфическими ошибками имеется не меньшее количество «ошибок на правило». Нередко дети, прошедшие коррекционный курс по устранению дисграфии, избавлялись от дисграфических ошибок, но при этом на первый план выступали орфографические ошибки.

### **1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика обучающихся 3-го класса с легкой умственной отсталостью**

Как отмечалось ранее, что детей с умственной отсталостью и другими психическими нарушениями ежегодно увеличивается. В связи с этим, большое значение в решении коррекционно-развивающих задач является развитие системы специальных образовательных учреждений. Для этого необходимо решение проблемы в соответствии с комплексным научным подходом, в том числе включающего поиск эффективных средств, форм и

методов обучения и организации жизнедеятельности данной категории детей. Прежде чем включаться в поиск эффективных средств, форм, методов обучения и т.п., следует изучить психолого-педагогическую характеристику детей с умственной отсталостью. «Умственно отсталые дети - это дети, у которых в результате органических поражений головного мозга наблюдается стойкое нарушение нормального развития психических, особенно высших познавательных, процессов (активного восприятия, произвольной памяти, словесно-логического мышления, речи и др.)» [1]. В.Н. Чумаков в своей научно-методической литературе отмечает, что в разных источниках представлено более 20 классификаций умственной отсталости. Их отличиями являются первоначальные и основные этиология и патогенез данного заболевания.

А.С. Самыличев по этому поводу ранее говорил, что из-за разнообразия симптоматики, характеризующей психологические и клинические признаки умственной отсталости появилось такое большое количество классификаций. Он также отметил, что в прошлом веке у олигофрении рассматривались такие типы, как апатичный, ажитированный, сенситивный, боязливый и т.д. [43]

В.В. Ковалев в руководстве для врачей раскрыл две основные формы интеллектуальных нарушений. К ним относятся умственная отсталость или олигофрения, являющейся разновидностью дизонтогенеза и деменция. При олигофрении не происходит увеличение интеллектуального дефекта, а при деменции происходит функциональное ухудшение интеллектуальных способностей.

По мнению В.Г. Петровой, И.В. Беляковой, «умственно отсталый ребенок относится к весьма разнообразной по составу массе детей (они составляют более 2% от общей детской популяции), которых объединяет наличие органического повреждения мозга, имеющего диффузный, то есть широко распространенный характер». Поэтому в Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10, 1994) даются лишь общие ориентиры для наиболее адекватной оценки состояния больных.

Легкая степень расстройства (F70) - диагностируется при тестовых данных IQ в пределах 50-69 баллов, что в целом соответствует психическому развитию ребенка 9-12 лет. Умеренная степень (F71) диагностируется при IQ в пределах 35-49 баллов (6-9 лет), тяжелая степень (E72) - при IQ в пределах 20-34 баллов (3-6 лет), глубокая (F73) - при IQ ниже 20 баллов (ребенок до 3 лет) [44].

Выше перечисленные границы, характеризующие степень тяжести расстройства в МКБ-10 связаны с градацией, которой достигают больные по уровню социального приспособления.

При легкой степени умственной отсталости (дебильность), несмотря на видимую задержку развития, больные в дошкольном возрасте часто не отличаются от здоровых, они в состоянии усваивать навыки общения и самообслуживания, отставание развития сенсомоторики минимально. К позднему подростковому возрасту при благоприятных условиях они осваивают программу 5-6 классов обычной школы, в дальнейшем они могут справиться с посильной работой, не требующей навыков абстрактного мышления, жить и вести хозяйство самостоятельно, нуждаясь в наблюдении и руководстве лишь в ситуациях серьезного социального или экономического стресса. Низкая социальная компетенция резко ограничивает социальный ролевой репертуар [42].

При умеренной степени умственной отсталости (имбецильность) речевые и навыки самообслуживания в развитии никогда не достигают среднего уровня. Заметное отставание интеллекта делает необходимым постоянное умеренное наблюдение. Школьное обучение даже в минимальном объеме маловероятно. Возможно освоение социальных и ручных навыков, самостоятельные покупки, поездки по знакомым местам. В дальнейшем больные могут избирательно общаться и устойчиво справляться с неквалифицированным или несложным трудом в специализированных условиях.

При тяжелой форме (тяжелая олигофрения) развитие речевых навыков и моторики минимально, в дошкольном периоде больные, как правило, неспособны к самообслуживанию и общению. Только в подростковом возрасте при систематическом обучении оказывается возможным ограниченное речевое и невербальное общение, освоение элементарных навыков самообслуживания. Приобретение ручных навыков невозможно. В дальнейшем при постоянном наблюдении и контроле возможно достижение автономности существования на резко сниженном уровне [48].

При глубокой умственной отсталости (идиотия) минимальное развитие сенсомоторики позволяет в некоторых случаях при систематической тренировке добиться резко ограниченных навыков самообслуживания лишь в подростковом возрасте, что делает необходимым постоянный уход за больными. Большинство пациентов остаются неподвижными и неспособными контролировать физиологические отправления. Элементарное общение возможно лишь на невербальном уровне.

Чем более выражено расстройство умственной отсталости, тем раньше оно обращает на себя внимание. Выявление резко усиливается с началом обучения в школе, достигая пика в 10-15 лет, после чего постепенно снижается до 1% популяции [25].

Что касается умеренных и более тяжелых форм расстройств, то они встречаются в разных социальных слоях общества. При этом легкие формы расстройств часто встречаются в малообеспеченных семьях и количество таких детей составляет от 10 до 30%.

Причины могут быть самыми разными, которые способствуют появлению дисфункций центральной нервной системы (ЦНС) на самых ранних этапах развития. Обычно это происходит в возрасте до трёх лет.

Как говорится в литературных источниках, не всегда можно распознать специфические этиологические факторы, если только имеются явные перинатальные осложнения, поэтому такие факторы называются идиопатическими. Это можно отнести к легкой форме олигофрении, которая

представляет собой часто встречаемый вариант умственной отсталости. Его диагностируют только в школьно возрасте, но не ранее. Часто можно встретить и обнаружить данную форму умственной отсталости в семьях, где родители также страдают данным заболеванием. Поэтому идиопатический вариант ещё обозначают «семейным» [25].

Предполагается, что «дефицит интеллекта и социальной компетенции первично обусловлен полигенным механизмом. В процессе развития решающую роль играет патогенное влияние социальных и ситуативных факторов (бедность, недостаточное медицинское обслуживание, педагогическая запущенность, психосоциальная депривация и т.д.). Все это может способствовать передаче легкой степени умственной отсталости из поколения в поколение».

По данным литературы форма слабоумия - деменция различается по характеру поражения головного мозга, и от вида заболевания из-за которого оно проявилось.

По этиологии грубоорганического поражения головного мозга может проявиться тотальное (паралитическое) слабоумие, которое характеризуется выраженной слабостью суждения. При данном слабоумии происходит резкое снижение критики, торпидность психических процессов, встречается стойкая эйфория, утрачиваются индивидуальные особенности психического склада. и Дисмнестическое (парциальное) слабоумие возникает также на почве грубоорганического поражения головного мозга. Выражается данное слабоумие ослаблением памяти с часто преобладающим расстройством памяти прошлого. Он может быть эмоционально несдержанным, слезливым, спадать в легкую растерянность.

Слабоумие бывает, вследствие разных заболеваний, эпилептическое и шизофреническое.

Наряду с основными формами интеллектуальных нарушений (олигофренией и деменцией) выделяют пограничную умственную отсталость [44].

Среди таких групп расстройств с учетом этиологии, патогенеза и разными клиническими проявлениями и особенностями динамики состояния, касающейся легкой интеллектуальной недостаточности, имеется промежуточная форма стоящая посредине интеллектуальной нормы и состоянием олигофрении. Такие состояния по степени выраженности и структуре нарушений интеллектуальной деятельности приближенные к олигофрении со степенью легкой дебильности называются субдебильностью.

Г.Е. Сухарева предложила использовать термины «задержка темпа психического развития», «задержка психического развития» (ЗПР), которые используются и сегодня. «Состояния, относимые к ЗПР, являются составной частью более широкого понятия - «пограничная интеллектуальная недостаточность». Они характеризуются, прежде всего, замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности, по структуре и количественным показателям отличающимися от олигофрении, и имеют тенденцию к компенсации и обратному развитию» [43].

По клинико-патогенетической классификации Г.Е. Сухаревой изучение особенностей детей и подростков с умственной отсталостью рассматривается как со стороны медицины, так и психологии. При этом дифференциальная диагностика необходима, чтобы определить болезненные симптомы, которые влияют на недоразвитие ребенка.

По исследованию ряда отечественных ученых, умственная отсталость относится к таким состояниям, которые были вызваны органическими повреждениями коры головного мозга. При этом у человека проявляются стойкие и необратимые нарушения, связанные с познавательной деятельностью и самой личности [10. 25, 43.]. «Умственная отсталость - это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такая аномалия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие».

По данным выше перечисленных ученых, у умственно отсталых людей с происходит нарушение условно-рефлекторной деятельности, несбалансированный процесс возбуждения и торможения, а также нарушение при взаимодействии сигнальных систем организма. Все перечисленные физиологические проявления, а также процессы, характеризующие познание, эмоции, волю, а также личность в целом составляют основу для аномально-психического развития ребенка.

У умственно отсталых проявляется недоразвитие познавательных интересов, выражающие в том, что у них в меньшей степени имеется потребность в познании при сравнении с их нормальными сверстниками. У таких детей в возрасте младшего школьного возраста преобладает игровая деятельность над познавательной деятельностью. В результате эти дети имеют об окружающем искаженное и неполное представление. Умственно отсталые дети поступают в школу без закрепленных сенсорных эталонов. Намного позже своих нормально развитых сверстников, эти дети начинают различать цвета. Особо сложно различают они оттенки цветов. Восприятие умственно отсталых происходит замедленно, хорошо известные предметы узнают не сразу, снижена подвижность нервных процессов, сужен объем воспринимаемого материала. Узость и ограниченность в восприятии мешает учащимся ориентироваться в окружающем мире, они теряются в непривычной, незнакомой ситуации, происходит дезориентация, потеря смысла происходящих вокруг них событий. Наблюдая за объектом, дети не пытаются основательно понять его свойства и особенности; отсутствует потребность всматриваться, не происходит анализ и сопоставление его с другими объектами; затруднено установление связей и отношений как между предметами в целом так и их частями. Происходит упрощенное и искаженное восприятие и понимание окружающего мира. Необходимо руководить восприятием умственно отсталого ребенка. Детям требуется постоянное побуждение. В обучении это выражается в том, что детям необходимы

стимулирующие вопросы педагога, в противном случае даже доступные для их понимания задания становятся невыполнимыми.

Нарушена также константность восприятия, умственно отсталые не могут узнать предмет с разных точек зрения, ввиду недостаточной аналитической деятельности и малой активности. К примеру, младшеклассники не понимают явления перспективы, отсутствует различие светотеней, слабо выделяют цвета и оттенки. Детей с трудом воспринимают пространство и время. В возрасте девяти лет у детей отсутствует различие о правой и левой стороне, присутствуют ошибки при определении времени по часам, дня недели, времени года.

Н.А. Строгова отмечает, «что воспитание, обучение и развитие умственно отсталых детей является в настоящее время важнейшей социально-педагогической проблемой» [44].

Отставание в физическом развитии учащимся вспомогательных школ сильно мешает познавать явления и изменения природы, что связано с патологической замедленности, нарушения зрительно-двигательной координации, расстройства мышечного тонуса, нарушения общей и мелкой моторики). Все это отрицательно влияет на воспитание и обучение детей.

Восприятие неотделимо от мышления. Воспринявший внешние стороны учебного материала ученик и не усвоит главного, и в дальнейшем не сможет понять, усвоить и выполнить задание. Мышление - главный инструмент в познании. В процессе мышления происходит анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Но у умственно отсталых детей эти процессы слабо выражены и своеобразны. В итоге затруднено определение связей частей предмета; устанавливаются только зрительные свойства объекта, величина, цвет; анализ предмета выделяет общие его свойства. Несовершенный анализ мешает синтезу предметов. Выделив в предметах части, дети не могут установить связей в них и затрудняются составить общую картину о предмете. Заметно проявляется специфика сравнительных операций, необходимо проводить сопоставительный анализ и

синтез, но они нарушены. В результате в расчет принимаются несущественные признаки, а зачастую и несоотносимые, происходит затруднения в установлении различия в похожих предметах и общее в разных. Операции мышления развиваются медленно и с трудом. Мышление умственно отсталого конкретно, единично; ригидно, не переключается с одного вида деятельности на другую; некритично, дети не оценивают собственный труд. Ошибки не замечаются. Дети довольны как собой, так и своей работой независимо от её результата.

У умственно отсталых детей снижена активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Умственно отсталые обычно выполняют задание, не дослушав рекомендации по выполнению, без цели задания и внутреннего плана действий. Восприятие и осмысливание учебного материала тесно связаны с памятью. Запоминание, сохранение и воспроизведение у детей с интеллектуальной недостаточностью специфично из-за аномальных условий формирования и развития. Лучше запоминаются внешние, зачастую случайные, зрительные атрибуты. Сложнее происходит осознание и запоминание внутренних логических цепей; у них позже формируется произвольное запоминание. Для запоминания необходимо много повторений. И хотя запоминание в процессе обучения может заметно улучшиться, оно никогда не достигнет нормы.

В.Г. Петрова отмечает: «слабость памяти умственно отсталых, проявляется не столько в сложностях получения и хранения информации, сколько воспроизведения ранее усвоенного». «Воспроизведение это очень сложный, требующий большой волевой активности и целенаправленности процесс. Из-за непонимания логики событий воспроизведение умственно отсталых бессистемно. Восприятие незрело, приемы запоминания и припоминания не используются, из-за чего возникают ошибки при воспроизведении. Наиболее сложно воспроизвести словесный материал из-за слабо развитой опосредствованной смысловой памяти». Часто у умственно отсталых детей возникает состояние охранительного торможения,

выражающегося недостатком внимания, сужением его объема, малой устойчивости и трудности с распределением внимания, переключение между задачами затруднено. Несмотря на обучение и воспитание, внимание несколько улучшается, но нормы не достигает. Для успешного обучения необходимо развитое воображение. У умственно отсталых детей воображение неточно и схематично, из-за бедности жизненного опыта, мыслительные операции несовершенны, воображение формируется неблагоприятно, развитие речевой деятельности идет плохо, из-за физиологических нарушений во взаимодействии первой и второй сигнальными системами. По данным В.Г. Петровой, «у детей с умственной отсталостью страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая». Речь воспринимается и понимается с трудом. Наблюдается расстройство письма, трудности при овладении чтением, потребность в речевом общении снижена. Нарушена эмоционально-волевая сфера: недоразвиты эмоции, отсутствуют оттенки переживаний, эмоции неустойчивы. Радость без видимых причин переходит в печаль, смех в слезы. Некоторые олигофрены не адекватно эмоционально реагируют, равнодушны к искусству. Иногда наблюдаются реакции, совершенно противоположные данной ситуации [10].

Следует принимать во внимание волевое состояние умственно отсталых, им присущи слабые собственные намерения, побуждения, они обладают сильной внушаемостью. Эти качества характерны умственно отсталым детям. Согласно выводам ученых для умственно отсталых детей характерен не требующий волевых усилий легкий путь в работе. Вследствие сложности требований предъявляемых некоторым детям у них развивается негативизм и упрямство. Их деятельности протекает с учетом особенностей психических процессов и влияют на характер детей. Психологию деятельности глубоко изучали дефектологи Г.М. Дульнев, Б.И. Пинский. Отмечая несформированные навыки учебной деятельности, необходимо также, выделить недоразвитие целенаправленности деятельности, трудность

самостоятельного планирования собственных действий. В ходе работы они часто уходят от правильно начатого выполнения действия, возвращаются к действиям, произведенным ранее, перенося их без изменения, несмотря на другое задание. Отступление от задачи происходит в случае возникновения затруднений, в случае, когда ближайшие мотивы деятельности являются ведущими.

Несмотря на необратимость явления умственной отсталости оно может корректироваться. Исследователи [9] указывают, что «при правильно организованном врачебно-педагогическом воздействии, в условиях специальных учреждений, отмечается положительная динамика в развитии умственно отсталых детей». Но состояния принимаемого за норму они никогда не достигнут.

#### **1.4. Особенности устной и письменной речи обучающихся 3-го класса с легкой умственной отсталостью**

Актуальность и значимость проблемы нарушений речи и их коррекции у детей с нарушением интеллекта определяется, прежде всего, когнитивной функцией речи, тесной связью процессов развития речи и познавательной деятельности ребенка.

Нарушение письменной речи у младших школьников с нарушением интеллекта изучали: А.К. Аксенова, Т. А. Власова, Т. М. Дульнев, Л. В. Занков, Р.И. Лалаева, В. Г. Петрова, М. С. Певзнер и другие. В настоящее время этот вопрос остается одной из актуальных проблем логопедии. Особую значимость вопрос о нарушениях письма приобретает в практике обучения детей со сниженным интеллектом.

В советской и зарубежной специальной литературе широко представлены данные, свидетельствующие о том, что дети с нарушением интеллекта, не имея ни повреждений слуха, ни резких аномалий строения

речевых органов, овладевают речью значительно позднее своих нормально развивающихся сверстников.

В XIX в. такие ученые как Э. Сеген, А. Бине, Т. Симон обратили внимание на особенности речевого развития детей с нарушением интеллекта и рассматривали их, как один из основных критериев аномалии умственного развития.

Среди отечественных ученых на данную проблему в своих исследованиях обращали внимание Т. А. Власова, Л. В. Занков, Т. М. Дульнев, М. С. Певзнер и другие также включали в характеристику ребёнка с нарушением интеллекта низкие вербальные возможности.

В работах А. К. Аксёновой и В. Г. Петрова было подробно описано речевое развитие младших школьников с нарушением интеллекта. Прежде чем обратиться к их исследованиям, охарактеризуем особенности онтогенеза речи детей, рассматриваемой категории, на более ранних этапах [37].

На первом году жизни у ребенка с нарушением интеллекта наблюдается отсутствие или позднее появление лепета. Это обусловлено недоразвитием фонематического слуха, которое является следствием аномалии общего развития детей рассматриваемой категории.

Запоздание лепета, гуления, первых слов к концу первого, доречевого этапа, обеспечивает и задержку появления активной речи на втором этапе речевого онтогенеза - неполное понимание обращенной к ребенку речи и особенности самостоятельного пользования ею. У некоторых детей с нарушением интеллекта наблюдается отсутствие речи даже к 4-5 годам.

Снижение интенсивности развития фонематического восприятия или вовсе его отсутствие ведет к задержке овладением звукопроизношением и на третьем, уже дошкольном, этапе речевого онтогенеза. Недоразвитие познавательных интересов ребёнка с нарушением интеллекта, является причиной формирования неполных, а порой искаженных представлений об окружающем. Опыт такого дошкольника крайне беден и, как следствие, увеличение словарного запаса и развитие грамматического строя речи не

происходит. Нарушение деятельности анализаторов и психических процессов, неразвитость фонематического слуха и другие причины приводят к неполноценности психофизиологической базы формирования речи. Это создаёт трудности при овладении детьми рассматриваемой категории всеми видами речевой деятельности, то есть не подготовленность к четвёртому этапу становлению речи.

Речь детей с интеллектуальной недостаточностью часто монотонная, маловыразительная, лишена сложных и тонких эмоциональных оттенков, в одних случаях замедленная, в других - ускоренная. У детей с нарушением интеллекта наблюдается бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря, преобладание пассивного словаря над активным, нарушение процесса организации семантических полей. Они не знают названий многих предметов, частей предметов, в их словаре доминируют существительные с конкретным значением, отсутствуют слова обобщающего характера, мало прилагательных, наречий, преобладают замены слов по семантическому сходству. Пассивный словарь шире активного, но он с трудом актуализируется; часто для его воспроизведения требуется наводящий вопрос; многие слова так и не становятся понятиями [39].

Несформированность грамматической стороны речи проявляется в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений, выявляются искажения в употреблении падежей, смешения предлогов, неправильные согласования существительного и числительного, существительного и прилагательного. Для высказываний детей характерны простые, нераспространенные предложения, часто структурно не оформленные, с пропусками главных членов. Увеличение длины предложения происходит за счет перечисления событий, объединения предложений с помощью интонации и союза «и».

Становление связной речи у детей с нарушением интеллекта осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными

качественными особенностями. Дети младшего школьного возраста с нарушением интеллекта довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи, на этапе ситуативной речи. Переход к самостоятельному высказыванию, даже при условии логопедической помощи, протекает у этих детей очень трудно и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов вспомогательной школы. Связные высказывания малоразвернуты, фрагментарны. В рассказе нарушена логическая последовательность, связь между отдельными частями. Более легко дается детям пересказ, однако не без издержек: пропускаются важные части текста, упрощенно передается содержание, дети не понимают причинно-следственные, временные и пространственные связи.

У школьников с нарушением интеллекта наблюдается искажение, как внутреннего смыслового уровня, так и языкового уровня связной речи, в связи с чем у них возникают трудности при составлении рассказа по сюжетной картинке, где закономерность развития событий не задана, и при пересказе текста с сохранением последовательности событий

Особое внимание следует обратить на особенности развития словаря у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. К особенностям словаря у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта относятся бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудность актуализации словаря, более значительное, чем в норме, преобладание пассивного словаря над активным, а также несформированность структуры значения слова, нарушения процесса организации семантический полей [44].

Исследование семантических полей у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, проведенное А.Р. Лурией и О.С. Виноградовой, показало их недостаточную сформированность. У детей данной категории исследовались вербальные ассоциации. Известно, что в норме выбор слова-реакции осуществляется на основе смысловых ассоциаций, т.е. по смысловому сходству (высокий - низкий, яблоко - груша).

У детей актуализируется часто случайные, иногда звуковые ассоциации (врач-грач), что свидетельствует о недостаточной сформированности семантических полей.

Недостаточная сформированность устной речи ведет к нарушениям письменной речи.

В работах М.Ф. Гнездилова и В.Г. Петровой отмечается, что у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звуко-буквенного анализа и синтеза, восприятие и понимание речи. В результате наблюдаются различные виды расстройства письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении [18, 53].

Сложные функции устной и письменной речи у детей с нарушением интеллекта развиваются в условиях сниженной познавательной активности и при недоразвитии таких процессов как анализ, синтез, сравнение и обобщение. Проявляется это в запоздалом развитии речи, в безразличии к своим особенностям произношения, в отсутствии внимания к звуковой стороне речи, а позже в нарушениях письма.

В работах В.В. Воронковой, В.А. Ковшикова, М.С. Певзнер отражено, что ошибки письма у детей с нарушением интеллекта связано с нарушениями мотивационной деятельности и такими конкретными причинами [10]:

- неполноценностью зрительно-гностических функций;
- недостаточностью оптико-пространственной дифференциации в предметных изображениях;
- нечеткостью зрительных образов букв;
- нарушениями оптико-пространственных ориентировок в буквах;
- неполноценностью анализа пространственных отношений;
- несформированностью ориентировки в сторонах собственного тела;
- несформированностью моторных функций руки.

Таким образом, изучение нарушений письма у детей с интеллектуальной недостаточностью не дает оснований для выводов о механизмах дисграфии. Важен вывод о причинно-следственных связях между несформированностью фонематических процессов и нарушением высших психических функций.

Изучением нарушений письма у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта занимались И.М. Плоткина и Е.Ф. Собонович [44].

Исследуя дисграфию у детей с нарушением интеллекта, объясняют это расстройство нарушением структуры основных операций, лежащих в основе письма, недостаточностью развития слухового контроля речи при фонемном распознавании звукового состава слова (как во внешнем, так и во внутреннем плане), особенностями зрительного и кинестетического контроля в процессе записи слов и предложений. Эти нарушения, по мнению данных авторов, обусловлены особенностями организации психической деятельности ребенка во время письма: трудностью координации всех операций письма и задач, стоящих перед пишущим, трудностью распределения внимания между ними, невозможностью их синхронного выполнения и переключения с одной операции на другую.

Таким образом, среди особенностей речевого развития младших школьников с нарушением интеллекта возможно выделить следующие: нарушения фонетической стороны речи; недостатки в лексике; особенности овладения синтаксической стороной речи; состояние связной речи; использование речи, как регулятора поведения; особенности письменной речи.

С каждым годом увеличивается количество обучающихся специальных (коррекционных) школ VIII вида, испытывающих значительные трудности в овладении грамотным письмом. Поэтому логопедические занятия на современном этапе должны соответствовать требованиям ФГОС II поколения. Конечной целью логопедических занятий является формирование умения учиться. Одной из важнейших задач начального образования в

соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования является обеспечение «условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, т. е. детей с ограниченными возможностями здоровья» [1].

Логопедическое воздействие строится с учетом механизма того или иного вида дисграфии, симптоматики, структуры дефекта, психологических особенностей учащихся с дисграфией (Л. Ефименкова, Р. Лалаева, Г. Мисаренко, Л. Парамонова, И. Садовникова, А. Ястребова и др.).

Однако некоторые авторы подчеркивают, что логопедическая работа по коррекции нарушений письменной речи до сих пор строится по симптоматическому принципу, без учета ведущего механизма нарушения, поскольку дисграфия рассматривается преимущественно как языковое нарушение (А. Корнев [30] и др.). Поэтому методы коррекции нарушений письма и чтения направлены, в основном, на коррекцию нарушений устной речи, лежащих в основе нарушений письма: на постановку звукопроизношения, выработку дифференциации фонем, формирование навыков языкового анализа. Это приводит к определенному разрыву между теорией и практикой логопедии. Так, многие случаи дисграфии не могут быть объяснены лишь недоразвитием устной речи, поскольку у части детей с дисграфией или дислексией нарушения устной речи либо не выявляются, либо не являются выраженными в той степени, при которой они могли бы привести к возникновению нарушений письменной речи.

В методике О. Токаревой [37] коррекционная работа, направленная на преодоление дисграфии, тесно связана с коррекцией нарушений звукопроизношения, развитием фонематического слуха и формированием звукового анализа слова. В качестве одного из важнейших принципов работы указывается принцип наглядности. При этом автор подчеркивает, что логопедическая работа при расстройствах письма с различными группами

детей должна строиться с учетом механизма нарушения, в зависимости от того, какой из анализаторов первично пострадал.

Содержание методики логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи у детей, разработанной Р. Лалаевой [32], зависит от вида дисграфии и нарушенных механизмов письма и чтения. Так, при артикуляторно-акустической дисграфии, дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания и фонематической дислексии коррекционная работа строится в два этапа. На первом этапе прорабатывается каждый из смешиваемых звуков, на втором этапе логопед работает над слуховой и произносительной дифференциацией смешиваемых звуков. Кроме того, предусматривается работа по коррекции звукопроизношения. Формирование и развитие произносительных дифференцировок осуществляется в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. Логопедическая работа у младших школьников с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза и фонематической дислексией проводится по трем направлениям: развитие анализа структуры предложения, развитие слогового анализа и синтеза и развитие фонематического анализа и синтеза. В качестве основных направлений коррекционной работы при аграмматической дисграфии и дислексии автор выделяет следующие: работа над морфологической системой языка и формирование структуры предложения. Развитие морфологической системы языка проводится в тесной связи с усвоением структуры предложения, развитием лексики, формированием фонематического анализа и синтеза. При коррекции оптической дисграфии и дислексии основное внимание направлено на развитие зрительного восприятия, зрительного анализа и синтеза и зрительной памяти, формированию пространственных представлений и речевых обозначений зрительно-пространственных отношений, дифференциацию смешиваемых букв.

А. Ястребова [63] в качестве одного из главных принципов логопедической работы выделяет коммуникативную направленность комплекса коррекционно-воспитательного воздействия. Логопед побуждает учащихся к выполнению на занятиях различных видов речевой деятельности, вербализации учебной работы. А. Ястребова, Т. Бессонова считают, что основной задачей начального этапа коррекционно-развивающего обучения является восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи детей. В связи с этим логопедическая работа с учащимися с легкой степени умственной отсталостью предусматривает формирование полноценных фонематических процессов, представлений о звуко-буквенном составе слова, навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слова, а также исправление дефектов произношения. При этом данное направление является составной частью лишь первого этапа коррекционно-развивающего обучения. Вторым этапом логопедической работы с учащимися с легкой степенью умственной отсталости является расширение словарного запаса и формирование грамматического строя речи детей. Целью третьего этапа является развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания. Авторы также указывают на необходимость развития у детей с легкой степенью умственной отсталостью внимания к языковым явлениям, зрительной и слуховой памяти, контрольных действий, способности к переключению, однако не приводят конкретных методов работы по данному направлению.

Л. Ефименкова, Г. Мисаренко [21] полагают, что основным направлением коррекционной работы на первом этапе обучения является формирование связной речи, поскольку в течение первого года обучения дети не овладевают в достаточной степени чтением и письмом. На этом этапе основное внимание уделяется работе над словом, которое рассматривается с точки зрения его лексического и грамматического значения; предложением, его структурой, грамматическим и интонационным оформлением; формированием связной речи. На втором году обучения логопед переходит к

устранению нарушений письма у учащихся вторых классов. Данное направление работы предусматривает работу над звуко-слоговым составом слова, развитием звуко-буквенного анализа и синтеза слов, фонематического восприятия. Кроме того, продолжается работа над словом, которое на этом этапе рассматривается с точки зрения его лексического значения и морфологического состава. Развитие связной речи проводится внутри каждой темы в виде работы над деформированными текстами, изложениями, сочинениями по картинкам и т. п.

В методике, предложенной И. Садовниковой [51], выделяется четыре направления работы по преодолению дисграфии. На начальных этапах большое внимание уделяется развитию и уточнению пространственно - временных представлений. Коррекционная работа на фонетическом уровне направлена на развитие фонематического восприятия и формирование навыков звукового анализа слов. Третье направление работы - на лексическом уровне — предусматривает расширение словаря за счет качественных и количественных изменений. И, наконец, логопедическая работа на синтаксическом уровне направлена на устранение аграмматизмов в речи учащихся и совершенствование связной речи путем ознакомления с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций.

Я. Микфельд [37] связывает имеющиеся трудности в овладении грамотой у детей с нарушениями произношения с неправильным пониманием учащимися обращенной речи и отмечает, что у них имеют место нарушения памяти, внимания, фонематического слуха. Поэтому в качестве одного из главных направлений начального этапа коррекционной работы автор выделяет воспитание слухового внимания, которое начинается с обучения детей слушать обращенную речь. К формированию фонематического слуха логопед приступает значительно позже. Перед этим ребенок учится оперировать словом в различных вариантах и ситуациях, что значительно обогащает его словарный запас. Кроме того, большое внимание

уделяется развитию памяти и внимания, а также мыслительных операций над словом.

А. Корнев [31] предлагает комплексный подход к преодолению дисграфии. Данный подход включает следующие направления: психотерапевтическую работу, медикаментозное лечение и лечебно-педагогические мероприятия. Автор подчеркивает, что, по мнению ряда исследователей, психотерапия должна являться одним из ведущих направлений работы с детьми. При этом психотерапевтическая работа должна проводиться не только с ребенком, но и его семьей. Коррекция нарушения письменной речи строится с учетом принципов лечебной педагогики (Е. Мастюкова). Логопедическое направление работы реализуется на основе методик, описанных в работах Р. Лалаевой, И. Садовниковой и др. В качестве самостоятельного направления А. Корнев выделяет формирование функционального базиса навыков чтения и письма. Оно включает следующие разделы: развитие речевых навыков и функций, необходимых для овладения грамотой; развитие зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления; формирование зрительно-графических способностей; развитие сукцессивных способностей ребенка; развитие способностей к концентрации, распределению и переключению внимания [32].

В настоящее время разрабатываются программы оказания психологической помощи учащимся с трудностями в обучении, в том числе с дисграфией (М. Поваляева). Коррекционная работа с детьми предусматривает решение многих задач: развитие когнитивных способностей, коррекцию неблагоприятных личностных особенностей, развитие межличностных взаимодействий и коммуникативных умений, психосоматическое оздоровление, психолого-педагогическая работа с родителями, психолого-педагогическое сопровождение детей, находящихся на домашнем обучении. Авторы используют в работе методы телесно-ориентированной терапии, арттерапии, элементы нейролингвистического

программирования, двигательные и когнитивные приемы, возрастнопсихологическое консультирование. Программа подбирается для каждого ребенка индивидуально. По данным авторов, положительный результат появляется уже через 15 занятий и проявляется в исчезновении учебных и личностных проблем.

Ряд авторов указывают на необходимость медикаментозного лечения дисграфии у детей с легкой степени умственной отсталостью [2; 53]. Так, комплексное обследование детей различными специалистами до и после курса лечения энцефаболом показало, что даже без дополнительных коррекционно-педагогических занятий в 47% случаев наблюдается положительный эффект. Он проявляется в улучшении характеристик поведения, показателей чтения и письма, школьной успеваемости по чтению и письму. На фоне лечения энцефаболом наблюдается значительное уменьшение числа оптических и грамматических ошибок, в то время как число ошибок, связанных с нарушением фонематического восприятия, существенно не изменяется. При этом ни у одного пациента не наблюдается побочных эффектов. Исходя из этого, авторы делают вывод о том, что своевременно проведенное медикаментозное лечение в сочетании с методами психолого-педагогической коррекции способствует наиболее полной коррекции проявлений нарушений письменной речи у детей [53].

Таким образом, в современной логопедической литературе имеются некоторые указания на необходимость формирования и развития неязыковых функций, входящих в системную организацию письма (за исключением оптико-пространственных функций). Психологический аспект коррекции дисграфии разработан недостаточно. Отдельные исследования направлены на изучение особенностей отдельных психических функций, либо различных видов того или иного познавательного процесса.

### **Выводы по 1 главе**

Изучив специальную педагогическую, психологическую, логопедическую, медицинскую научную литературу по данной теме, можно сделать вывод о том, что вопрос о формировании письменной речи у детей младшего школьного возраста интересует многих исследователей.

Под письмом понимается продуктивный вид речевой деятельности, при которой информация передается на расстоянии с помощью графических знаков.

Нарушение процесса письма в литературе принято называть дисграфией. Проблемой расстройств письма занимались такие ученые, как Б.Г. Ананьев, Ф. Бахманов, Ф. Варбург, Д. Гилншельвуд, Е. Иллинг, А. Куссмауль, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, В. Морган, С.С. Мухин, О. Ортон, И.Н. Садовникова, М.Е. Хватцев, Б. Эглер и др

Дисграфия - нарушение процесса письма, проявляющиеся в повторяющихся, стойких ошибках, которые обусловлены несформированной высшей психической деятельностью, участвующей в процессе письма. Данное нарушение является препятствием для овладения учениками грамоты и грамматики языка.

Письмо является вторичной, так как ее формирование происходит после возникновения устной. Именно поэтому нами был изучен онтогенез речевой деятельности, предложенный А.А. Леонтьевым.

К дисграфии могут привести как внешние, так и внутренние причины. Нарушения письма оказывает влияние на весь процесс обучения и речевое развитие детей так и в формировании ряда функций неречевого характера

(процесса латерализации, пространственных и временных ориентировок, двигательных функций руки, слухо-моторных координации).

Решая задачи нашего исследования, нами была проанализирована клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с легкой степени умственной отсталостью. Под нарушением интеллекта понимается стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим поражением головного мозга.

У учащихся с легкой степени умственной отсталостью отмечается более замедленный темп развития всех процессов, чем у детей с нормальным развитием. При нарушении умственного развития главными и ведущими неблагоприятными факторами оказываются слабая любознательность и замедленная обучаемость ребенка, то есть его плохая восприимчивость к новому. Так же у детей данной категории отмечается своеобразие формирования устной и письменной речи.

Среди учащихся с легкой степени умственной отсталостью достаточно часто встречаются дети с дисграфией, поэтому следует говорить о значении психолого-педагогического сопровождения в преодолении нарушений письменной речи. Только в процессе психолого-педагогического сопровождения ребенок с легкой степени умственной отсталостью достаточно сможет получить необходимую помощь от всех специалистов службы сопровождения в преодолении дисграфии.

## ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ДИСГРАФИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 3-ГО КЛАССА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

### 2.1. Методы и организация исследования

Цель данного экспериментального исследования - изучить особенности письменной речи у обучающихся 3-го класса с легкой умственной отсталостью.

Для выявления этих особенностей письменной речи у учащихся младших школьников с легкой степенью умственной отсталости были поставлены следующие задачи:

- изучение медицинской и педагогической документации;
- подборка диагностического комплекса для изучения состояния письменной речи у учащихся младших школьников с легкой степенью умственной отсталости;
- проведение исследования и выявление уровня дисграфии у учащихся младших школьников с легкой степенью умственной отсталости на уроках письма;
- анализ письменных работ по русскому языку (диктантов, списывание);
- анализ полученных данных.

Диагностика нарушенного развития на современном этапе должна строиться с опорой на ряд принципов, ранее описанных в трудах ведущих специалистов (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, С.Д. Забрамная).

Принцип комплексного изучения детей обязывает учитывать при коллегиальном обсуждении данные, полученные при обследовании ребенка всеми необходимыми специалистами: врачами, психологами, специальными педагогами. Он позволяет вскрыть глубокие внутренние причины и механизмы возникновения того или иного отклонения. При расхождении

мнений назначается повторное обследование. В любом случае при вынесении заключения на первое место ставится учет интересов ребенка.

Принцип всестороннего, системного и целостного изучения предусматривает, что психическое развитие ребенка не складывается из простой суммы отдельных изолированных способностей, поэтому нельзя делать заключение только на основании исследования состояния восприятия, памяти, других психических функций ребенка. Согласно данному принципу, необходимо установление взаимосвязи и взаимозависимости между отдельными проявлениями нарушений развития и первичными нарушениями; иерархии обнаруженных недостатков или отклонений в развитии; соотношения первичных и вторичных отклонений.

Принцип динамического изучения, самый специфический в отечественной специальной психологии и педагогике, опирается на концепцию Л.С. Выготского о двух уровнях умственного развития ребенка - актуальном и потенциальном. Он обуславливает требование об учете в процессе обследования и при оценке результатов выполнения заданий не только того, что ребенок знает и может выполнить в момент исследования, но и его возможностей в обучении, т.е. «зоны ближайшего развития».

Принцип качественно-количественного подхода предусматривает при оценке выполненного задания учет не только и не столько конечного результата, но и способа действий рациональности выбранных решений, логической последовательности операций, настойчивости ребенка в достижении цели и т.д. Качественный анализ не противопоставляется учету количественных данных, но дополняет, уточняет и обогащает их.

Принцип индивидуального подхода к ребенку в процессе обследования требует, во-первых, максимальной индивидуализации используемых методов и материалов с учетом возрастных и характерологических особенностей детей; во-вторых, специальной организации позитивной направленности ребенка на контакт со специалистом.

Принцип единства диагностической и коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии, то есть задачи коррекционно-педагогической работы могут быть решены только на основе диагностики, определения прогнозов психического развития и оценки потенциальных возможностей ребенка.

Констатирующий эксперимент проводился в г. Красноярск на базе КГБОУ «Красноярская школа №5»

Была проведена диагностика уровня сформированности процесса письма у учащихся младших школьников с легкой степени умственной отсталостью, с выявлением у них (дисграфических) ошибок письма.

Для диагностики, мы воспользовались методикой И.Н Садовниковой.

Авторский вклад включался в адаптацию методики для детей с легкой умственной отсталостью. Тексты для основных видов работ — диктантов и списываний, подобраны с учетом программы обучений и отработанного речевого материала.

Методика включала три вида работ:

Первый вид работы «Слуховой диктант».

Грибы.

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

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

Второй вид работы «Списывание с печатного текста».

Детям предлагались для написания не большие тексты.

Осень пришла.

Все меньше стало теплых дней. В садах и парках цветут последние цветы. Красив сейчас наряд леса! Краснеют осинки. Березы стоят в золотом уборе. Вот на землю упал лист клена. Птицы тронулись в дальний путь.

Критерии оценки:

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

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

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

Третий вид работы «Самостоятельное письмо». Детям было предложено 3 задания.

Задание 1. «Составьте предложение по картинке и предложенной схеме».

Задание 2. «Подписать картинку»

Задание 3. «Составить предложение из предложенных слов».

Критерии оценки:

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

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

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

В исследовании приняли участие обучающиеся 3-го класса (таблица 2).

Таблица 2

Список детей, участвующих в исследовании

№ п/п	Ф.И. ребенка	Возраст	Диагноз
1	Коля У.	10 лет 10 месяцев	F 70
2	Маша П.	11 лет 1 месяц	F 70
3	Катя С.	10 лет 6 месяцев	F 70
4	Слава Б.	11 лет 11 месяцев	F 70
5	Даша Д.	11 лет 8 месяцев	F 70
6	Максим К.	10 лет 11 месяцев	F 70
7	Лиза А.	11 лет 3 месяца	F 70
8	Данил Б.	10 лет 5 месяцев	F 70
9	Катя А.	11 лет 2 месяца	F 70
10	Сережа В.	11 лет 1 месяцев	F 70

## 2.2. Анализ результатов исследования нарушений письма у младших школьников с легкой степени умственной отсталостью

В процессе написания диктанта и списывания было выявлено, что у всех учащихся младших школьников с легкой степенью умственной отсталости имеется большое количество ошибок. Дети были допущены следующие виды ошибок:

Замена букв, обозначающих шипящие и свистящие звуки, выявлены у 50% учащихся младших школьников с легкой степени умственной отсталостью. Примеры: щебет- чебет, ищет - ичит (Катя А.), птичий- птиший (Сергея В., Лиза А.), корзинке - корцинке (Коля У.), рыжики -рышеки (Максим К.).

Замены букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные звуки, выявлены у 40% учащихся младших школьников с легкой степени умственной отсталостью. Примеры: поганки - поханки (Маша П.), гриб - грип (Слава Б.), в тени - в дени (Сергея В.), ищет - ищед (Лиза А.). Пропуски букв, обозначающих согласные звуки. Примеры: слышен - сышим (Катя С.).

Слитное написание служебных частей речи, выявлены у 30% учащихся младших школьников с легкой степени умственной отсталостью. Примеры: не каждый - некаждый, на хорошие грибы - нахорожие гребы (Максим К.), в корзинке - вкорзинке (Катя А.), на хорошие грибы - нагрибы (Лиза А.).

Оптические ошибки. а) добавление лишнего элемента: и-ш (Маша П., Данил Б.),ц-щ (Максим К., Маша П.), выявлены у 40% учащихся младших школьников с легкой степени умственной отсталостью;

б) недописывание элементов букв: и, л, ш, у, выявлены у 40% учащихся младших школьников с легкой степени умственной отсталостью;

в) замена сходных по написанию букв: Г – Р (Лиза А.)

Так же в написании диктанта встречались пропуски букв, слогов, слов, неправильно определялись границы предложения, допускались ошибки в

окончаниях существительных, глаголов, наречий, написание имен и фамилий с маленькой буквы, добавление лишних букв в слово.

Примеры работ детей представлены в приложении А, Б

Таблица 3

Качество написания диктанта и списывания обучающихся 3-го класса с легкой умственной отсталостью

	Количество детей	%
Высокий уровень	-	-
Средний уровень	1	10
Низкий уровень	9	90

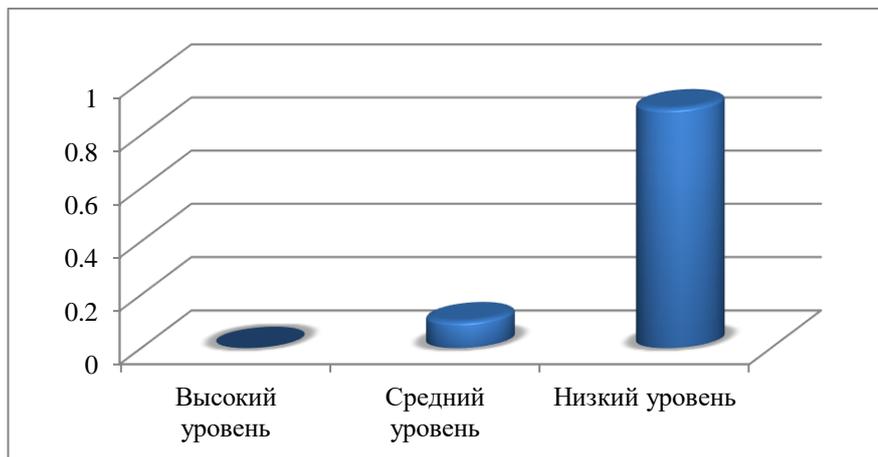


Рис. 1. Качество написания диктанта и списывания обучающихся 3-го класса с легкой умственной отсталостью

Таблица 4

Анализ основных ошибок при написании диктанта и списывании

Виды ошибок	диктант	%	списывани	%
	Кол-во детей допустивших ошибки			
Замены шипящих и свистящих	5	50	1	10
Замены звонких и глухих	4	40	-	
Замены гласных	3	30	-	
Пропуск согласных при стечении	2	20	-	
Слитное написание предлогов	3	30	-	
Слитное написание союзов	1	10	-	
Раздельное написание приставок	1	10	-	

Добавление лишнего элемента	8	80	6	60
Не дописывание элемента	4	40	1	10
Пропуск букв	3	30	1	10
Пропуск слогов	2	20	-	10
Пропуск слов в предложении	2	20	-	
Добавление лишних букв, слогов	2	20	1	10
Неправильное определение границ в предложении.	2	20	-	

Как видно из таблицы №4, детям особенно плохо удавалось овладение правильным написанием букв, что чаще всего приводило к добавлению лишних элементов к букве, ошибкам двигательного запуска (смещению букв по кинетическому сходству), неточности передачи графического образа букв, персеверациям. Рассмотрим примеры перечисленных ошибок.

Добавление лишних элементов к буквам составили в среднем 80% от общего количества ошибок. Данный факт мог быть связан с тем, что двигательные образы букв на начальном этапе обучения грамоте были ещё недостаточно автоматизированы.

Распространённость следующего вида ошибок — ошибок двигательного (кинетического) запуска в среднем составила также 50% от общего количества ошибок. К данному виду дисграфических ошибок относились смещения букв, сходных по написанию первого элемента. Наиболее часто учащиеся первого - второго класса заменяли буквы: п — т, и ~ у, б ~ д.

Следующий вид ошибок - персеверации (20%). Они проявлялись в повторах воспроизведённых ранее букв, слогов. Чаще в письменных работах младших школьников были повторы гласных букв.

Неточности воспроизведения графического образа буквы в работах школьников в конце первого - начале второго класса преобладали в группе зрительно-моторных дисграфических ошибок (90%). Высокий уровень распространенности этих ошибок в работах учащихся частично мог быть связан с тем, что дети находились на начальном этапе овладения навыком письма.

Результат исследования самостоятельного письма.

В результате выполнения серии трех заданий было выявлено, что высокий уровень развития навыков письма не был выявлен среди учащихся. У 30% детей наблюдается сочетание дисграфических ошибок с отдельными дизорфографическими, большинство из которых исправляется при самопроверке. Средний уровень развития навыков письма продемонстрировали Слаба Б., Катя С., Даша Д. Дети данной группы смогли придумать предложения по предложенным словам и схемам, но при этом допускали дизорфографические ошибки. Смогли правильно дописать предложения, но при этом неоднократно обращались за помощью к педагогу.

Низкий уровень развития навыков письма показали 70 % испытуемых. У представителей данной группы письменная работа содержит многочисленные помарки и исправления, стойкие дисграфические ошибки в большинстве слов, помощь взрослого неэффективна.

Таблица 5

Результат исследования самостоятельного письма

	Количество детей	%
Высокий уровень	-	-
Средний уровень	3	30%
Низкий уровень	7	70%

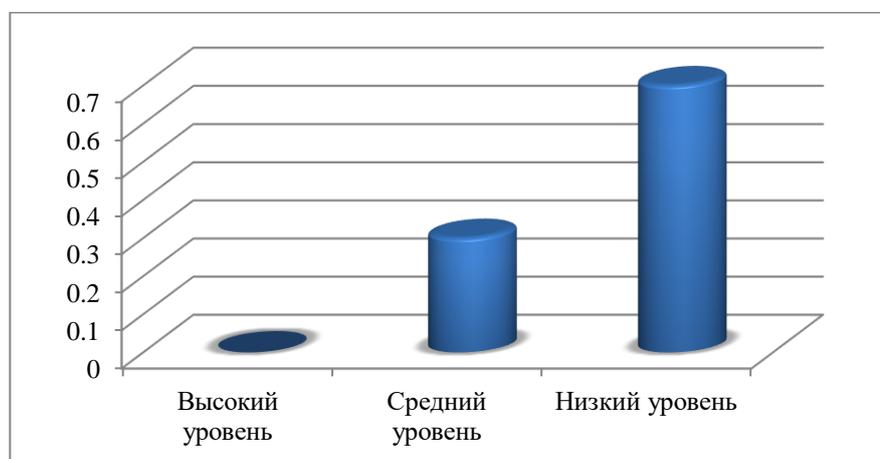


Рисунок 2. Результат исследования самостоятельного письма

В результате анализа ошибок допущенных младшими школьниками при написании диктанта и списывания были выделаны основные виды дисграфии у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости.

У 20 % учащихся обнаружен средний уровень словообразования. Представители этой группы выполняли без ошибок задания, связанные с существительными и глаголами, остальные задания вызывали трудности.

Низкий уровень был зафиксирован у 80 % учащихся. При осуществлении заданий на исследование словообразования эти обследуемые справлялись только с заданиями, связанными с существительными, остальные вызывали затруднения.

Таблица 6

Виды дисграфий у обучающихся 3-го класса с легкой умственной отсталостью

Виды дисграфии	Количество детей
Акустическая дисграфия	50%
Артикуляторно-акустическая дисграфия	50%
Дисграфия на почве нарушения языкового слуха и зрения	30%
Оптическая дисграфия	40 %
Аграмматическая дисграфия	80%

В результате исследования было выявлено что у детей младшего школьного возраста преобладает смешанная дисграфия.

По итогам проведенного исследования следует сделать вывод, о том, что дети младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости нуждаются в помощи по преодолению дисграфии.

### **2.3. Методические рекомендации по преодолению дисграфии у младших школьников с легкой степени умственной отсталостью**

Анализ специальной научно-методической работы позволил определить принципы коррекционной работы, которые должны быть положены в основу логопедической работы по коррекции у младших школьников [2; 17; 19; 21; 24; 26; 27; 31; 35]. Рассмотрим их.

Принцип комплексности - коррекция должна организовываться как единое клинико-психолого-педагогическое воздействие (связь разных специалистов). Важно учитывать, как клинические, так и психолого-педагогические факторы развития дошкольников; вести учет анамнестических данных их развития;

Принцип системности (Л. Выготский) - подразумевает: коррекцию не только письменной, но и устной речи; развитие психических процессов детей (внимание, память, восприятие, мышление); формирование их познавательной деятельности; формирование связей между отдельными функциональными системами, обеспечивающими переход на качественно новую ступень развития ребенка; использование системы методов. использование системы методов на всестороннее изучение ребенка (необходимо исследовать взаимосвязь дисграфии с особенностями развития познавательной сферы детей); системность проведения логопедических коррекционных занятий (занятия должны проводиться не время от времени, а регулярно, придерживаясь определенной логики);

Принцип учета симптоматики - предполагает учет степени выраженности дисграфических нарушений (в нашем исследовании были выявлены учащиеся с выраженной и легкой степенями дисграфии, поэтому и содержание коррекционной работы должно быть индивидуальным для них);

Патогенетический принцип - указывает на необходимость изучения этиологии, механизмов и структуры дисграфических нарушений.

Принцип последовательности - письменная речь - это сложная многоуровневая деятельность, включающая большое количество операций, каждая из которых обеспечивается работой различных функциональных систем и их взаимодействием в процессе деятельности. Как указывают Р. Лалаева [26], для нормализации целостной деятельности процесса письменной речи та или иная операция должна быть не только сформирована, но и доведена до автоматизма. Поэтому логопедическая работа должна проводиться в следующей последовательности: 1) формирование или коррекция нарушенной операции письма с учетом причины, вызвавшей данное нарушение; 2) автоматизация данной операции; 3) включение данной операции в целостную структуру деятельности письма. Таким образом, начинать коррекционную логопедическую работу важно с выявления и устранения причин, обуславливающих дисграфические нарушения. Также важно развивать психические процессы, которые отвечают за нормальное развитие письменной (а также и устной) речи - внимание, память, восприятие, мышление;

Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации - данный принцип базируется на учении о сложной структуре психических функций, а также на представлении о речи как сложной функциональной системе. Формирование высших психических функций в онтогенезе является сложным процессом организации функциональных систем. На ранних этапах развития ребенка функция осуществляется с участием различных анализаторов, т. е. на основе полимодальных афферентацией (Р Лалаева).

В ходе онтогенеза между различными зонами коры головного мозга вырабатываются сложные ассоциативные связи, в результате чего происходит объединение их функций (Т Визель). Чем большее количество различных анализаторов, а, следовательно, и различных зон мозга, обеспечивающих их работу, задействуется в процессе коррекционной работы, тем большее количество сложных ассоциативных связей образуется в коре головного мозга. Это, в свою очередь, обеспечивает более прочное

усвоение тех или иных знаний, умений и навыков. Поэтому в процессе коррекционного воздействия логопед должен опираться на зрительный, слуховой, тактильный, кинестетический анализаторы;

Принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции - компенсация дефектных или незрелых функций обеспечивается совершенствованием деятельности всех анализаторов, участвующих в акте письма, но с опорой на достаточно сформированные функции;

Принцип деятельностного подхода - подразумевает учет ведущей деятельности в том или ином возрасте (Л. Выготский, А. Леонтьев и др.). В младшем школьном возрасте коррекционный процесс должен базироваться на учебной деятельности с элементами игры. Т.е., коррекционное логопедическое воздействие должно осуществляться с учетом основного, ведущего вида деятельности ребенка, но, необходимо учитывать специфику и задачи коррекционной работы, ориентируясь на тот вид деятельности, который является личностно значимым для ребенка в данный момент (Т Андрущенко). Так, на начальном этапе обучения для детей с дисграфией должны создаваться условия, сочетающие игровой и учебный типы деятельности. Деятельность может быть игровой по форме, но учебной по направленности. Такая организация деятельности предполагает достижение целей, связанных с занятием ребенком позиции субъекта по присвоению нового - учебно-игрового опыта. При этом в процессе логопедической коррекции решаются несколько задач, во-первых, доформирование основных психических новообразований, которые складываются у ребенка при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту и являются необходимыми предпосылками учебной деятельности; во-вторых, формирование психологического потенциала, обеспечивающего успешное продвижение в новой деятельности.

Принцип управления психическим развитием ребенка - данный принцип связан с теоретическим положением о ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка. Развитие обеспечивается помощью

взрослого, его участием в организации жизнедеятельности ребенка (Л. Выготский). Реализация этого принципа предполагает организацию совместной деятельности взрослого и ребенка, в которой взрослый выступал в качестве носителя образца действия. При этом помощь логопеда на начальных этапах должна быть максимальной, затем ее объем уменьшается, и каждый очередной шаг в деятельности передается ребенку на уровень самостоятельного исполнения.

Принцип поэтапного формирования психических функций - реализация данного принципа связана с теорией планомерного формирования деятельности, где переход внешнего практического действия во внутреннее, умственное действия является многоэтапным процессом (П. Гальперин). Логопедическая работа должна строиться не как тренировка отдельных умений и навыков ребенка, а как целостная система, в которой должны быть выделены определенные этапы, учитывающие последовательность формирования каждой конкретной психической функции в онтогенезе.

Принцип учета «зоны ближайшего развития» - реализация этого принципа означает целенаправленное формирование психологических новообразований, требует максимальной активности ребенка и носит опережающий характер, т.к. коррекция направлена на зону ближайшего развития ребенка. Логопед в процессе коррекции ориентирован не только на уровень актуального развития ребенка, но и на его потенциальные возможности, т.е. ребенку нужно предлагать такие задания, выполнение которых было бы возможно с минимальной помощью взрослого.

Принцип единства коррекционного и развивающего обучения - в процессе логопедической работы должны осуществляться не только коррекция тех или иных нарушений, выявленных у ребенка, но и развитие сохранных функций. При этом коррекция тех или иных нарушений должна осуществляться с опорой на сохранные операции.

Принцип дифференцированного подхода. В процессе констатирующего исследования были выделены учащиеся с выраженной и легкой формами

дисграфии, поэтому коррекционная работа должна проводиться индивидуально в подгруппах - в зависимости от степени выраженности дефекта. Также необходимо учитывать и особенности познавательной деятельности, которые также влияют на дисграфические нарушения (для этого необходимо проводить дополнительное исследование на взаимосвязь психических процессов с дисграфией). Дифференцированный подход предполагает учет: степени выраженности дисграфии, уровень развития устной речи, внимания, зрительного гнозиса, памяти и мышления, поэтому коррекционная работа не должна быть одинаковой во всех группах.

Принцип личностного подхода - важный принцип коррекционного логопедического воздействия, обеспечивающий его эффективность. Организовывая коррекционно-развивающую работу, логопед должен добиться положительного настроения ребенка на этот процесс, возникновения у ребенка желания преодолеть имеющиеся трудности, возникновение эмоциональной связи с логопедом.

В процессе логопедической работы по преодолению дисграфии должны учитываться следующие условия: эмоциональное состояние ребенка, степень осознания своих проблем и отношение к ним, уровень мотивации.

Выявленные в результате констатирующего эксперимента особенности нарушений письменной речи позволили выделить коррекцию нарушений речевого развития учащихся вторых классов общеобразовательной школы как важное направление коррекции дисграфии.

Коррекция дисграфии может осуществляться на основе традиционных методик устранения нарушений устной и письменной речи, которые уже апробированы отечественными учеными (Л. Ефименкова [17; 18], И. Садовникова [43], Р. Лалаева [26], Г. Мисаренко [35], Л. Парамонова [37; 38], А. Ястребова [52] и другие). В целом, содержание логопедической работы по коррекции дисграфий у младших школьников должно быть направлено на упорядочивание представлений о звуковой стороне речи и овладение учащимися навыками языкового анализа и синтеза.

В рамках данной работы были выделены следующие направления логопедической работы, направленной на коррекцию дисграфий у обучающихся третьего класса с легкой умственной отсталостью *с смешанной дисграфией*:

I. Коррекция нарушений звукопроизношения, которая должна проводиться в следующей последовательности.

- 1- й этап - подготовительный;
- 2- й этап - автоматизации поставленного звука:
  - автоматизация поставленного звука в прямых, обратных слогах и слогах со стечением согласных;
  - автоматизация данного звука в словах различной звуко-слоговой структуры;
  - автоматизация данного звука в словосочетаниях;
  - автоматизация данного звука в предложениях различной грамматической сложности;
  - автоматизация данного звука в самостоятельной речи.
- 3- й этап - дифференциации смешиваемых звуков в устной речи:
  - дифференциация смешиваемых звуков в прямых, обратных слогах и слогах со стечением согласных;
  - дифференциация смешиваемых звуков в словах различной звуко-слоговой структуры;
  - дифференциация смешиваемых звуков в словосочетаниях;
  - дифференциация смешиваемых звуков в предложениях различной грамматической сложности;
  - дифференциация смешиваемых звуков в самостоятельной речи.

II. Развитие фонематического восприятия.

Данное направление работы должно проводиться в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза (Р. Лалаева [26]).

III. Формирование навыков языкового анализа и синтеза может проходить в выделенной Р. Лалаевой [26] последовательности:

1. Формирование навыков анализа и синтеза на уровне предложения. Работа по формированию анализа и синтеза на уровне предложений и текста предусматривает овладение учащимися следующими умениями:

- определять количество и последовательность слов в предложении;
- определять место заданного слова в предложении;
- составлять предложение из заданного количества слов;
- составлять предложения с заданным словом на заданном месте;
- составлять предложения из отдельных слов;
- добавлять пропущенное слово в предложение;
- распространять предложение путем добавления второстепенных членов;
- узнавать и вычленять предлоги в качестве отдельных слов;
- дифференцировать предлоги и приставки;

2. Формирование слогового анализа и синтеза - предусматривает развитие у детей умения определять количество и последовательность слогов в словах, делить слова на слоги и составлять слово из слогов.

На этом этапе учащиеся могут поупражняться в выделении гласных звуков из слова. Кроме того, на этом этапе проводится работа над усвоением школьниками понятия «ударения в слове»; дети могут определять количества слогов в словах, составлять слова и предложения, произнесенных по слогам.

3. Формирование фонематического анализа и синтеза - проводится в определенной последовательности.

- 1) выделение звука на фоне слова.
- 2) вычленение звука в начале и в конце слова
- 3) определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.

Формирование слогового и фонематического анализа должно осуществляться в несколько этапов: на первом этапе формирование

фонематического и слогового анализа проходит с опорой на вспомогательные средства, с использованием внешних опор; на втором этапе формирование фонематического и слогового анализа осуществляется в речевом плане; на третьем этапе формирование фонематического и слогового анализа осуществляется уже в умственном плане.

Каждая логопедическая тема должна быть связана с грамматической темой в практическом плане. Учащиеся могут поупражняться в образовании слов различных частей речи префиксальным и суффиксальным способом - по образцу, наблюдать чередование согласных в корнях слов и т. п.

Предполагается, что такая организация логопедической работы по коррекции дисграфий у младших школьников должна проводиться регулярно - 3 раза в неделю и не менее 6 месяцев, чтобы были заметны положительные результаты. Все это должно расширить языковой опыт учащихся, а главное - повысить эффективность процесса коррекции дисграфий у младших школьников в условиях общеобразовательной школы. Такую работу логопед должен проводить совместно с учителем русского языка.

Сначала фонематический анализ и синтез проводится с опорой на вспомогательные средства: схему слова, цифровой ряд; затем — в речевом плане. Слово называется, определяются первый, второй, третий и т.д. звуки, уточняется их количество. После этого происходит формирование фонематического анализа в умственном плане, без произнесения слова.

Активно используется как полный, так и краткий фонетический разбор. Приведем образец полного фонетического разбора, который дети выполняют по программе начальной школы (количество звуков и букв записывается после разбора слова): я-ма — 2 слога, 3 буквы, 4 звука.

я — [й] — согласный, мягкий, звонкий, непарный.

[а] — гласный, ударный.

м — [м] — согласный, твердый, звонкий, непарный.

а — [а] — гласный, безударный.

Краткий фонетический разбор не включает запись характеристики звуков:

ель — [йэл'], луг — [лук], шьёт — [шйот].

Рассмотрим некоторые виды заданий, которые направлены на развитие простых и сложных форм фонематического анализа и синтеза.

Назвать правильно буквы, которые показывает логопед, какие звуки они обозначают: *а, р, с, о, у, к, ш, п*.

Записать в тетрадь только те слоги, в которых есть звук [с]: *ос, от, ту, су, ша, ас, цат, ста, спа, жа, нас*. Подчеркнуть букву «с».

- Прочитать и сравнить слова. Какими звуками они различаются?

*дом — сом, палка — галка, сок — ток, бочка — почка, пилка — вилка, врачи — грачи, ветка — сетка.*

- Прочитать слова. Подобрать слова, которые отличаются от данных слов одним звуком:

*мак — ..., пар — ..., лом — ..., нора — ..., капля — ...*

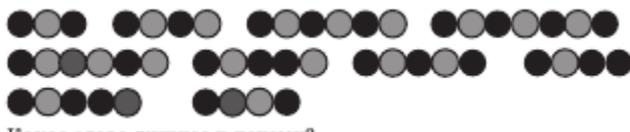
- Посмотреть на картинки и послушать слова. Назвать те слова, в которых есть звук [м]:

*нос, дом, ноты, маяк, волк, лампа, потолок, комбайн.*

- Назвать первый звук в словах, которые называет логопед: *уши, осы, Аня, облако, иголка, иней, астры, окна, он, имя.*

- Определить место звука [р] в словах, которые называет логопед, подобрать схему:

*пар, роза, корова, пароход, сорока, ракета, полка, парад, торт, корабль, крем.*



Какое слово лишнее и почему?

- Вставить пропущенную букву, записать слова в тетрадь: картинки и подписи к ним

*к.от, с...ол, та...к, сум...а, гол.бь, тра.вай.*

- Вставить в слово разные буквы так, чтобы получилось несколько слов:

*...ар, ...ак, ...ол, ...ень.*

- Составить слово из звуков. Логопед называет звуки в прямом порядке:

[с], [о], [н]; [к], [о], [т]; [г], [р], [а], [ч]; [к], [р], [ы], [ш], [а].

Записать слова в тетрадь.

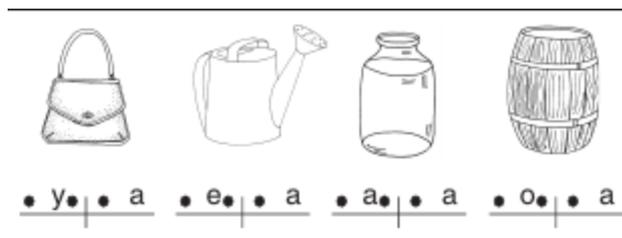
- Найти общий звук в словах, которые называет логопед: *луна — стол, кино — игла, окна — дом.*

- Придумать цепочку слов, в которой следующее слово начинается с той буквы, которой заканчивается предыдущее: *лес — сон — ножка* и т.д.

- Разместить предметные картинки в домики с красной и синей крышей (наборные полотна): в первый домик слова, начинающиеся с гласного, во второй — с согласного звука:

*лавка, санки, облако, диван, овощи, игла, цветок, апельсин.* Подобрать

схемы к картинкам:



По нашему мнению, это направление коррекции должно включать и работу по формированию умения обозначать мягкость согласных на письме. Как уже отмечалось, учащиеся общеобразовательной школы практически не допускают смешений твердых и мягких согласных, которые могли бы быть обусловлены нарушением фонематического восприятия. Данные ошибки связаны с трудностью овладения самим способом обозначения категориального признака согласных звуков, так как оппозиция твердость-мягкость передается на письме не одной буквой, а двумя (буква, обозначающая согласный звук, + мягкий знак или гласная буква второго

ряда). Такой способ обозначения мягкости согласного звука требует достаточного уровня развития фонематических представлений и нуждается в автоматизации, закреплении, поскольку является исключением из общего принципа звукобуквенного письма.

Рассмотрим последовательность работы по теме «Обозначение мягкости согласных на письме».

Эта тема может быть включена в качестве завершающей на этапе развития звукового анализа и синтеза. После уроков «Звуки речи», «Гласные и согласные звуки» может идти тема «Обозначение мягкости согласных при помощи мягкого знака», а затем — «Обозначение мягкости согласных гласными второго ряда».

На этапе овладения грамотой в букварный период дети практически знакомятся сначала с обозначением мягкости согласных при помощи гласных второго ряда. После гласных букв «а», «о», «у» первоклассники знакомятся с буквой «и» и, читая слоги с этой гласной, наблюдают различия в звучании согласных (ма, мо, ми). Такая последовательность материала в букваре понятна — этот способ обозначения мягкости согласных более частотный по сравнению с другим (при помощи мягкого знака). Однако с точки зрения сложности эти два способа не равнозначны. Обозначение мягкости согласных на письме при помощи мягкого знака значительно проще — ребенку требуется только «определить» мягкость звука и написать после согласной буквы мягкий знак. При обозначении мягкости согласных при помощи гласных второго ряда ребенку приходится следовать более сложному алгоритму написания — не только «определить» мягкость согласного, но и в зависимости от последующего гласного звука [а], [о], [у], [э] выбрать соответствующую гласную букву второго ряда «я», «ё», «ю», «е» или «и».

В связи с этим при коррекции дисграфии целесообразно сначала давать тему «Обозначение мягкости согласных при помощи мягкого знака», а затем — «Обозначение мягкости согласных гласными второго ряда».

При изучении темы «Обозначение мягкости согласных при помощи мягкого знака» учащиеся повторяют свойства согласных звуков, выполняют несколько упражнений на определение твердости — мягкости согласных звуков (большое количество таких упражнений дети выполняли на предыдущих занятиях по развитию звукового анализа и синтеза). Затем можно предложить школьникам для чтения слоговые таблицы типа:

АС	АСЬ
ОН	ОНЬ
УЛ	УЛЬ
ЭТ	ЭТЬ

Дети читают слоги, сравнивают звуковой и буквенный состав и делают вывод о способе обозначения мягкости согласного звука на письме.

После этого проводятся письменные упражнения, направленные на закрепление навыка обозначения мягкости согласных при помощи мягкого знака. Причем сначала речевой материал подбирается так, чтобы мягкий знак стоял в конце слова, а затем вводятся упражнения со словами с мягким знаком в середине.

Рассмотрим некоторые упражнения по данной теме:

- Вставить в конце слов мягкий знак, прочитав получившиеся слова:

*мел — мель, угол — ..., цел — ..., вес — ..., жар — ...*

- Изменить слова так, чтобы они называли один предмет. Записать пары слов в тетрадь, подчеркнуть мягкий знак:

*лоси — лось, тюлени — ..., олени — ..., дни — ..., пни — ..., лебеди — ..., цепи — ..., голуби — ...*

- Записать только слова с мягким знаком на конце. Логопед диктует слова:

*дверь, соль, пол, моль, карамель, целый, костер, тетрадь.*

Письменные упражнения на формирование умения обозначать мягкость согласного при помощи гласных второго ряда можно проводить, сравнивая попарно употребление букв а-я,

о-ё, у-ю (по одной паре на каждом занятии: «Буквы а-я», «Буквы о-ё», «Буквы у-ю»). Пара е-э не изучается на отдельном занятии, так как в русском языке практически нет слов с буквой э в середине слова. Проводить сравнение случаев употребления букв и-ы не имеет смысла, поскольку учащиеся общеобразовательной школы не заменяют при обозначении мягкости согласного звука букву «и» на «ы». Эти буквы не образуют пары, обозначают разные гласные звуки.

Приведем несколько упражнений по этой теме:

- Логопед диктует цепочки слогов. Школьники должны записать тот слог, который повторяется:

*са-ся-ся, тѐ-то-тѐ, рю-рю-рю, ме-мэ-ме, вя-вя-ва, ке-ке-кэ, по- пѐ-пѐ, на-ня-на.*

Какой слог лишний и почему?

- Записать слова, в которых мягкость согласного звука обозначается гласной второго ряда. Подчеркнуть букву, обозначающую мягкий согласный, зеленым цветом, гласную букву второго ряда — красным цветом двумя чертами:

*пол, дом, лес, конь, сел, май, люк, бил, лось, мѐд, клѐн.*

- Заменить гласную букву первого ряда на парную гласную второго ряда, записать слова в тетрадь. Подчеркнуть букву, обозначающую мягкий согласный, зеленым цветом, гласную букву второго ряда красным цветом двумя чертами:

*лук — ..., рад — ..., мал — ..., воз — ..., нос — ..., вол — ..., слог — ..., ров — ..., мать — ...*

- Записать слова в два столбика — с гласными первого и второго ряда. Объяснить употребление гласных букв второго ряда:

*мыло, тигр, мыть, собака, лилия, летит, мелкий, Лёня, служба, мять, школа, треск, тюлень.*

- Вставить в слова пропущенные буквы а-я, списать предложения:

В в...зе зав.ли л.ндыши. На п...р...д идёт отр...д. Выступает анс.мбль песни и пл.ски. Пир...ты спр.тали кл...д в б.шне.

Развитие грамматического строя речи является важной составляющей логопедической работы в школе. На начальных этапах основной задачей является устранение возможных нарушений словообразования и словоизменения у школьников, развитие навыков согласования слов в словосочетании и предложении, формирование умения строить предложения различной структуры. Практическое усвоение грамматики языка, норм словоизменения и словообразования готовит детей к обобщению, типизации языковых явлений в старшем возрасте. По мере овладения учащимися программой начальной школы по русскому языку все большее значение приобретает развитие у детей морфологических и синтаксических представлений. Изучение морфологии предполагает формирование знаний о грамматическом значении слова, грамматических категориях различных частей речи (роде, числе, падеже, склонении, лице и т.д.); изучение синтаксиса — знаний о синтаксической роли в предложении различных частей речи. Школьники заучивают и осмысливают грамматические термины.

Упражнения на развитие навыков словоизменения и словообразования могут включаться в логопедические занятия на различные темы. Поскольку темы «Речь. Предложение», «Предложение. Слово», «Слова-предметы», «Слова-действия», «Слова-признаки» предполагают анализ связи слов в предложении и словосочетании, значительная часть упражнений по развитию грамматического строя речи приходится именно на такие уроки.

В процессе наблюдения за изменением различных частей речи формируется основа для изучения грамматических категорий существительного, прилагательного, глагола. Так, с одной стороны,

школьники учатся вычленять общее значение словоформ и способы выражения этого значения в однородном ряду: краски, банки, пули, кости. С другой стороны, проводятся упражнения по дифференциации грамматических форм и выбору нужной формы из парадигматического ряда. Развитие словоизменения предполагает практическое знакомство с различными формами выражения каждой грамматической категории. Это необходимо для преодоления тенденции к употреблению наиболее частотной формы (ее унификации). Например, для образования множественного числа существительных дети часто используют окончание —ы с сохранением основы единственного числа и в тех случаях, когда происходит чередование: лев — левы, лоб — лобы, стул — стулы. Родительный падеж множественного числа существительных школьники с лексико-грамматическими трудностями часто выражают окончанием -ов без изменения основы: ботинков, котёнков.

Особое внимание уделяется трудным для детей грамматическим формам различных частей речи.

Развитие навыков словоизменения и словообразования существительных.

- Дифференциация единственного и множественного числа существительных в именительном падеже.
- Образование множественного числа существительных с чередованиями в основе (*лист — листья, ухо — уши, пень — пни, львенок — львята и т.д.*).
- Употребление несклоняемых имен существительных: пальто, кофе, какао, пюре, пианино, кино, радио, желе.

Образование падежных форм существительных единственного и множественного числа (в том числе некоторых трудных случаев образования родительного падежа множественного числа существительных типа *апельсинов, баклажанов, мандаринов, помидоров, яблок; гольфов, носков,*

*сандалий, петель, простынь, рейтуз, рукавов, чулок, блюдец, оладий, тефтелей, тортов; обручей, ружей; рельсов, шоферов и т.п.).*

- Образование предложно-падежных конструкций: существительное в предложном падеже с предлогами на, в; в творительном падеже с предлогами за, над, под, перед; в дательном падеже с предлогами по, к; в винительном падеже с предлогами в, за, на, под; в родительном падеже с предлогами у, с, из, до, из-за, из-под.

- Образование существительных наиболее продуктивными способами (суффиксальным и приставочно-суффиксальным): уменьшительно-ласкательных существительных, названий профессий, названий предметов по назначению, названий детенышей животных и др.

Образование сложных существительных сложением основ: *сенокосилка, пароход, водопровод и т.д.*

Развитие навыков словоизменения и словообразования прилагательных.

- Согласование прилагательных с существительными в единственном и множественном числе (в том числе с существительными типа пальто, брюки, перчатки).

Согласование прилагательных с существительными в роде (включая существительные среднего рода, а также некоторые существительные, представляющие особую трудность для детей: зал, занавес, калоша, клавиша, кофе, манжета, рельс, сандалия, тюль, шампунь, какао, пианино и т.д.).

Согласование прилагательных с существительными в падеже.

- Образование качественных прилагательных с малопродуктивными суффиксами: дождливый, беловатый, доверчивый, тоненький и т.д.

- Образование относительных прилагательных: *шерстяной, мясной, железный, грушевый, рябиновый и т.д.*

- Образование притяжательных прилагательных: дедушкин, лисий, медвежья и т.п.

Образование сравнительной степени прилагательных как при помощи суффиксов -ее, -ей, -е (особенно с чередованием согласных): выше, длиннее, дороже, звонче, проще, резче, слаще, суше, туже; так и при помощи других корней: хороший — лучше, плохой — хуже.

Развитие навыков словоизменения и словообразования глаголов.

- Согласование глаголов и существительных в числе.
- Согласование глаголов прошедшего времени и существительных в роде.
- Изменение глаголов по временам.
- Изменение глаголов по лицам в настоящем и будущем времени (особенно с чередованиями в основе: жгу — жжет — будет жечь).
- Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида, образование глаголов совершенного вида при помощи приставок (пить — выпить), образование глаголов несовершенного вида суффиксальным способом (сбрить — сбривать).
- Дифференциация возвратных и невозвратных глаголов.
- Образование глаголов приставочным способом.

Навыки словоизменения и согласования слов закрепляются в словосочетаниях и предложениях.

Школьники учатся составлять глагольные и именные словосочетания различного типа, словосочетания с наречиями, местоимениями и числительными.

При работе над предложением происходит постепенное усложнение речевого материала. Дети сначала анализируют и составляют простые предложения с одним второстепенным членом. При этом более доступными по синтаксической структуре являются предложения с дополнением (прямым и/или косвенным), более сложными — предложения с обстоятельством места, выраженным существительным с предлогом. Используются упражнения на распространение предложений, составление предложений с однородными членами. В дальнейшем переходят к составлению сложных

предложений. Сложносочиненные предложения представляют меньшую трудность для учащихся, чем сложноподчиненные. Школьников побуждают в соответствии с моделью употреблять в собственной речи сложные предложения с придаточными времени, места, цели, причины, а также с определительными придаточными.

Так же были подобраны упражнения для коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, акустической дисграфии, артикуляторно-акустической дисграфии.

*1. Развитие фонематического восприятия (дифференциации фонем).*

- Хлопни в ладоши, если услышишь звук [с]: с, ж, ф, в, с, п, с, ч.
- Прочитай написанную на доске слоговую таблицу, затем по заданию логопеда быстро найди и покажи слоги: са, ас, со, ус, ос, су.

СА	СО	СУ
АС	ОС	УС

- Запиши под диктовку только те слоги, в которых есть звук [с]: аф, со, фас, ка, сту, жи, хо, ска, ох, сы. Проверь, подчеркни букву «с» синим карандашом.
- Посмотри на картинки (сом, жаба, санки, носки, петух, нос, хвост) и отбери те, в названии которых есть звук [с].
- Запиши слова в два столбика — со звуком [с] в конце слова и со звуком [с] в начале слова (используются схемы слов \_\_\_\_\_● и ●\_\_\_\_\_): пёс, сом, халат, миска, слон, трус, стакан, шарф, утёс. Проверь написанное, подчеркни букву «с» синим карандашом.
- Придумай как можно больше слов, начинающихся со звука [с].
- Вставь пропущенную букву «с», запиши слова в тетрадь: ...орока, ве...ы, ве.на, на...о., ку.ок, поя., ле.ной, на.орил.
- Прослушай предложение, назови слова со звуком [с]: Саша пьет томатный сок. В саду растут старые яблони. Наступила долгожданная весна.
- Составь схему предложения, обозначая звук [с] в слове: По-садил дед репку. Туча повисла над лесом. Автобус стоит на остановке.



- Запиши под диктовку предложения: Алёша искал в лесу грибы. Барсук спит в своей норке. Над рекой растут высокие сосны. Проверь написанное, подчеркни букву «с» синим карандашом.

На втором этапе проводится сопоставление смешиваемых звуков в артикуляционном и слуховом плане. Если в письме ребенка наблюдаются смешения [с]-[ш], то после уроков «Буква с, звук [с]» и «Буква ш, звук [ш]» на втором этапе проводится урок (или несколько уроков) по теме «Звуки [с] — [ш]». Дифференциация звуков на уроке осуществляется в той же последовательности, что и работа над каждым звуком — от простого к сложному: от различения изолированных звуков к различению звуков в слогах, словах, предложениях.

Например, на уроке «Звуки [с] — [ш]» могут выполняться такие упражнения:

- Логопед раздает детям карточки со схемами звуков, дает задание: если услышишь звук [с], подними карточку с «улыбочкой» ☺, а если услышишь звук [ш] — карточку с «квадратом» □. Называются изолированные звуки: с, с, ш, с, ш, ш, с, ш, с, ш.

- Запиши в тетради тот слог, который повторяется: са-са-ша, шо-со-шо, сы-сы-ши, аш-ас-аш, ус-уш-уш.

- Расставь картинки в два вагончика (используется наборное полотно «Паровозик»): в первый вагончик — слова со звуком [с], во второй — со звуком [ш]. Предметные картинки: слон, мышь, сумка, мост, лошадь, вишня, камыш, коса.

- Запиши под диктовку слова в два столбика — со звуком [с] и со звуком [ш]: мишка, миска, кошка, барсук, старик, шишки, насос, спать, шумит, башня. Подчеркни буквы «с» и «ш» синим карандашом.

- Придумай слова со звуком [с] и со звуком [ш], соответствующие схеме: \_\_\_\_\_ с, \_\_\_\_\_ с \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ ш, \_\_\_\_\_ ш \_\_\_\_\_.

- Спиши слова, вставь пропущенные буквы «с» и «ш»: ...у... ить, ...у...ка, на...ме...ить, ...а...а, па...ту...ок, ...ме...ной, ...лы...у, ... тару.ка. Проверь, подчеркни буквы «с» и «ш».

- Прослушай предложения и выпиши слова со звуком [ш]: Шумят на ветру вершины сосен. У подъезда посадили кусты шиповника. В подполе тихонько шуршит мышь.

- Запиши под диктовку предложения: Саша решил сложную задачу. Школьник сам исправил ошибку. Тишину нарушил громкий свист. Сом, ёрш и судак живут в пресной воде. Проверь, подчеркни буквы «с» и «ш».

## 2. Развитие языкового анализа и синтеза.

Прослушайте текст, определите количество предложений, нарисуйте схемы предложений. Назовите первое (второе, третье) предложения. Логопед читает текст, акцентируя паузы между предложениями:

*Мы приготовили завтрак. Мама заварила душистый чай. Я расставила чашки. Сестра принесла свежий хлеб и масло.*



- Определите количество предложений в тексте, дополните этот текст еще одним предложением:

*Погода начала портиться. Внезапно подул резкий холодный ветер. Солнце скрылось за тучами. Вдали прогремел гром.*

- Прослушайте рассказ, определите количество предложений. К каждому предложению подберите картинку. Перескажите текст по картинкам, делая небольшие паузы между предложениями:

*Рано утром брат с сестрой отправились на рыбалку. Вот тихая заводь. Дети забросили удочки. Скоро в ведерке плескалось пять окуней. Прекрасная будет уха!*

- Составьте рассказ по картинке так, чтобы он состоял из четырех предложений. Используйте схемы предложений.

- Логопед читает текст на доске, обращая внимание на интонацию предложения. Дети рассматривают знаки препинания в конце предложений. Затем учащиеся читают текст, выделяя интонационно вопросительные и восклицательные предложения:

*Каковы приметы ранней осени? Ночи становятся все прохладнее. В небе видны первые стаи перелетных птиц. А какими яркими красками одевается лес! Березовые листочки желтеют. На кленах и осинах появляются красные, оранжевые листья.*

- Прослушайте текст. Повторите повествовательное (вопросительное) предложение (для учащихся 4-го класса). Составьте схемы предложений:

*Как быстро пролетело лето! Чем занимались ребята в июне, июле и августе? Многие отдохнули в детских лагерях. Кто-то ездил на море или на дачу. Все загорели и окрепли.*

\_\_\_\_\_! \_\_\_\_\_? \_\_\_\_\_.  
 \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_

- Прочитайте текст, определите границы предложений. Спишите, обозначая границы предложений:

*Играет бодрая музыка высоко в небе летят воздушные шары ветер колышет флаги парад уже начинается.*

- Составьте рассказ из предложений, данных в неправильном порядке:

*Он склеил из спичечных коробков шкатулку. Мише очень понравился подарок. Коля решил сделать подарок другу. У Миши сегодня день рождения. В этой шкатулке много маленьких ящичков. В них можно положить гвоздики, гайки, скрепки.*

### 3. Развитие навыков анализа и синтеза предложений.

- Определите на слух количество слов в предложении, составьте схему из карточек (индивидуальные наборы карточек в конвертах):

*Идет дождь.*

*Совенок громко пищал.*

*Мама жарит котлеты.*

*Строитель забил гвозди молотком.*

- Посчитайте количество слов в предложении, которое читает логопед, поднимите соответствующую цифру:

*Цыпленок вылупился. Врач лечит людей. Река замерзла. Дети танцуют польку. Ночью лил сильный дождь. Косолапый мишка любит мед.*

- Увеличьте количество слов в предложении, вставив подходящее слово из слов в скобках:

*Дмитрий выращивает ... фиалки. Луг покрыла ... роса. Крышу покрасили ... краской. Таня ... заплакала. (красивые, утренняя, красной, громко).*

- Составьте схему предложения, запишите предложение в тетрадь. Проверьте, отдельно ли написаны слова в предложении, и соответствует ли оно схеме:

*Миша пил сок.*

*Мурзик ловит рыбку.*

*Белые козы щиплют траву.*

- Составьте предложение из слов и запишите. Проверьте правильность написания: обведите в кружок карандашом заглавную букву и точку:

*книгу, ученик, читает. светит, солнце, ярко, утреннее. землю, старый, роет, крот. большое, бабушка, яблоко, Кате, дала.*

- Составьте предложение, изменяя слова так, чтобы они «подружились» между собой:

*Внуки, помогать, бабушка, копать, огород.*

*Школьники, изучать, согласные, звуки.*

*Братья, любить, играть, в, шашки.*

- Придумайте предложение по схеме:



- Используя цифровой ряд или схемы предложений, определите на слух место слова в предложении (какое по счету указанное слово):

*Слон. Головой кивает слон.*

*Пять. Гриша сорвал пять груш.*

*Едет. Московский поезд едет быстро.*

*Рисовали. Ребята рисовали цветными карандашами.*

- Послушайте текст, найдите предложение из 4 слов: *Загорелся красный сигнал светофора. Машины остановились. Дорогу переходят пешеходы.*

- Выпишите из предложений в первый столбик слова, отвечающие на вопрос кто? что?, а во второй столбик слова, отвечающие на вопрос что делает?:

*Петя живет на третьем этаже. Почему мальчик сидит грустный? Семья отдыхает на море. Николай небрежно пишет в прописи.*

- Составьте схему предложения, обозначая слова-действия, слова-признаки, слова-предметы, запишите предложения в тетрадь. Проверьте правильность написания — обведите в кружок карандашом заглавную букву и точку:

*Тает рыхлый снег. Душистый ландыш расцвел. Плотник чинит старые рамы. Дети увидели ёжика.*

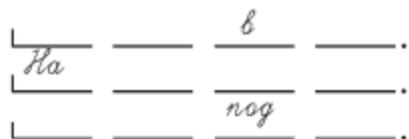
- Составьте предложения по схеме:



- Найдите в предложении предлоги. Как они пишутся с другими словами? Спишите предложения, обведите предлоги в кружок карандашом:

*В булочную привезли свежий хлеб. По реке плывут огромные льдины. На какой улице ты живешь? У меня заболел брат. Почтальон стучит к соседям.*

- Составьте предложения по схемам:



#### 4. Развитие навыков слогового анализа и синтеза.

- Повторить за логопедом слово по слогам. Сосчитать количество слогов. Нарисовать схему слова на доске. Назвать первый слог: *каша, ваза, рама, собака, шар, мосты.*

- Разложить картинки в два домика (наборные полотна) в зависимости от количества слогов в словах. Предметные картинки: *лук, сова, шар, рука, шарф, стол, рыба, шапка, балкон, сапоги.* Какое слово лишнее и почему?



- Сосчитать количество слогов в словах, которые называет логопед, поднять соответствующую цифру (индивидуальные конверты с цифровым рядом):

*лайка, трамвай, сорока, кран, танк, июнь, поливает.*

- Определить пропущенный слог в слове, вставить, записать слова в тетрадь. Разделить слова на слоги, проверить, подчеркнув гласные.
- Вставить слог, который служил бы концовкой первого слова и началом второго:

<i>лис...</i>	<i>...мыш</i>	<i>кни...</i>	<i>...зета</i>
<i>сто...</i>	<i>...жи</i>	<i>лам...</i>	<i>...ра</i>
<i>приро...</i>	<i>...ша</i>	<i>жа...</i>	<i>...лапа</i>

Материал для справок: *ка, лы, да, га, па, ло.*

- Составить слово из слогов, данных в неправильном порядке: *ну, ми, та; на, лу; ро, ко, ва; ки, мар; ет, де, ла; лый, бе.*
- Придумать и записать по три слова с соответствующим количеством слогов в каждый столбик:



- Выделить второй слог из слов, записать его в тетради: *плавать, домой, музыка, поёт, колёса, паук, маяк, лилия.*

- Составить цепочку из слов, данных на карточках. Следующее слово должно начинаться с того же слога, на который заканчивается предыдущее. Логопед выставляет на доске первое слово:

*обида, гонка, ладони, нива, Данила, вагон, катамаран.*

- Прослушать предложение, выписать из него слова, состоящие из трех слогов:

*Мой отец работает на заводе. Там делают машины.*

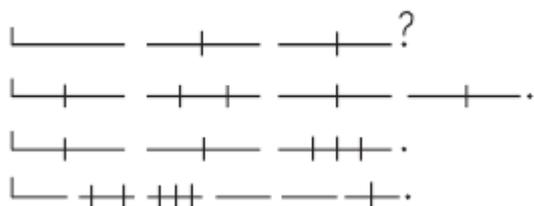
- Выписать слова, в которых есть слог из одного гласного звука: *орех, машина, аист, юг, тополь, утюг, союз, ёлка, осень, фонарь, тигр.*

- Записать слова в тетради в два столбика, разделив их на слоги и разделив для переноса: *ехали, ели, строгий, корабль, Ирина, ручки, игрушки, одежда, радость, страус.*

Образец: е\ха\ли еха-ли

- Составить схему предложения, обозначив количество слогов в словах:

Ты любишь сказки? Ночью ударил сильный мороз. Весной цветёт черемуха. На арене выступали львы и тигр.



Также считаем важным определить условия эффективности процесса коррекции дисграфий у младших школьников. Такими условиями, по нашему мнению, должно стать развитие процесса саморегуляции.

Способность планировать действия и произвольно их выполнять формируется в младшем школьном возрасте в процессе обучения. Учебная

деятельность становится ведущей, перестраиваются все психические процессы, и в центр сознания ребенка выдвигается мышление, которое начинает определять другие психические функции (Л. Выготский). Это, в свою очередь, ведет к развитию произвольности процессов и формированию способности к внутреннему планированию и контролю (Т. Ахутина, Н. Пылаева). Т. Ахутина, О. Клейменова едины во мнении, что несформированность саморегуляции, произвольной регуляции деятельности может являться либо самостоятельной причиной дисграфии, либо сопутствовать неполноценности структурных компонентов письма, усугубляя симптоматику дисграфии.

В процессе экспериментальной работы учитывалось то, что у многих детей с нарушением письма были несформированы различные составляющие деятельности: мотив, способность выделить, осознать и принять цель, планирование, регуляция, контроль. Поэтому мы пришли к выводу, что формирование произвольных форм деятельности может выступать как условие повышения эффективности процесса логопедической работы по коррекции дисграфии и должно проводиться по следующим направлениям:

а) развитие мотивационно-потребностной сферы. Необходимый уровень развития аффективно-потребностной сферы предполагает наличие познавательной потребности, соподчинение мотивов поведения и деятельности, возникновение опосредованных потребностей (Л. Божович, Л. Выготский). Воздействие на мотивационную сферу ребенка может осуществляться в двух направлениях: непосредственно через личную заинтересованность и опосредованно - через лично значимых для ребенка людей - родителей и учителя. Приемы формирования мотивации могут быть такие: создание проблемных учебных ситуаций; использование заданий в форме игры-соревнования (мотив «выигрыша в игре» являлся достаточно сильным для младших школьников); использование материальной стимуляции оценка - «приз» (в качестве «приза» может

выступать значимая для школьника вещь, возможность поиграть в понравившуюся игру в логопедическом кабинете и т. п.)

б) удовлетворение потребностей учащихся в общении. Наиболее сильной стороной успевающих учеников младшего школьного возраста является мотивационный компонент деятельности на основе потребности общения [21, с. 93]. Поэтому логопед должен стремиться к установлению таких отношений с учащимися, которые позволяли удовлетворить эту потребность. Отношения с детьми должны строиться в рамках партнерства, сотрудничества. Логопед должен показать детям, что такая взаимная деятельность направлена на достижение единой цели, которая значима и для них самих, и для их родителей, и для педагогов.

в) стимулирование активности учащихся на занятии. Для этого можно использовались следующие приемы. Логопед должен организовывать занятие таким образом, чтобы каждый школьник был включен в выполнение каждого задания. При этом всякое принуждение должно исключаться: в случае категорического отказа школьника от выполнения задания, логопед не должен настаивать на его участии, а может предложить остальным детям помочь товарищу. Использование заданий, связанных с исправлением ошибок, которые «сделал» Незнайка. При этом логопед должен подчеркивать, что Незнайка ничего не знает, а школьники уже много умеют, поэтому могут ему помочь исправить ошибки. Такие задания, обычно, вызывают положительные эмоции у всех детей с дисграфией, а способность учащихся исправить ошибки демонстрирует детям, что у них многое получается; что есть кто-то, кто знает и умеет меньше их [16, с. 56 - 57].

г) использование заданий, в которых логопед и учащиеся меняются местами. По мнению Е. Мазановой [31], соотнесение разных точек зрения позволяет снять «центрацию» на отдельных сторонах решаемой задачи. Логопед может объявить учащимся, что теперь они будут учителями, а логопед учеником, и предложить детям проверить, правильно ли он сделал задание или нет. В усложненном варианте данного приема учителем

становится лишь один ребенок. Этот прием побуждает школьников изменять свою позицию, рассматривать ситуацию с точки зрения другого человека. Кроме того, это задание вызывает положительные эмоции у школьников, заставляет их брать на себя определенную долю ответственности и способствует развитию навыков контроля над деятельностью [31, с. 44 - 46].

Формирование у младших школьников навыков планирования, реализации и контроля деятельности - также может выступать условием повышения эффективности логопедической работы по преодолению дисграфий [22].

Основной целью данного направления работы является формирование произвольности психических процессов. Эта цель достигалась путем обучения детей умению выделять и формулировать цель деятельности. Для решения этой задачи учащиеся должны ответить на вопрос, что от них требуется выполнить. Выделение цели обеспечивается четкой формулировкой инструкции логопеда, при этом на начальных этапах коррекционной работы от школьников нужно требовать точно воспроизвести инструкцию вслед за логопедом. На первом этапе работы предъявляются простые короткие инструкции. На втором этапе - многоступенчатые, но при выполнении задания инструкция может расчленяться на части, которые затем последовательно выполняются. Количество частей инструкции постепенно должно увеличиваться. После выполнения каждой части школьники должны вспомнить инструкцию и сказать, что уже выполнено и что еще предстоит сделать. На третьем этапе работы детям можно предъявлять многоступенчатые инструкции, количество частей которых постепенно увеличивается [22, с. 97].

Обучение младших школьников намечать план действий - также рассматривается как условие успешной коррекции дисграфий [22, с. 99].

Для того чтобы успешно выработать программу выполнения задания, ребенок должен ответить на вопрос, как решить поставленную задачу. На начальных этапах коррекционной работы составление плана действий

проводится с помощью логопеда. При этом логопед обеспечивает предварительную ориентировку в задании. На первом этапе работы логопед объясняет детям последовательность выполнения действий по наглядной схеме. На втором этапе работы логопед демонстрирует наглядную схему и задает детям вопросы: «С чего мы начнем выполнение задания?», «Что будем делать потом?», «Что будем делать в конце?» На третьем этапе работы дети уже могут самостоятельно составлять план действий по предложенной наглядной схеме. На четвертом этапе работы логопед предлагает детям самостоятельно наметить план деятельности и схематично обозначить его. На пятом этапе работы дети мысленно намечают план действий, а затем проговаривают его вслух. На шестом этапе работы дети составляют программу действий уже мысленно [19, с. 88 - 91]. Таким образом, дети учатся намечать программу деятельности, отвечая на вопросы логопеда.

Обучение детей умению последовательно реализовать намеченный план действий осуществляется в несколько этапов. На первом этапе работы логопед может использовать наглядные схемы, на которые школьники опираются при выполнении задания. На втором этапе логопед использует самостоятельно намеченные детьми наглядные схемы, на которые школьники опираются при выполнении задания. На третьем этапе дети осуществляют реализацию деятельности после предварительного проговаривания вслух программы деятельности без опоры на наглядный материал. На четвертом этапе дети осуществляют реализацию деятельности по внутренней программе [22, с. 99].

Обучение детей умению контролировать свои действия подразумевает два направления [22, с. 100]:

- 1) обучение контролю по результатам деятельности (ребенок должен ответить на вопрос, совпадают ли результаты деятельности с поставленной целью, для чего школьникам предлагается вспомнить, что от них требовалось выполнить, а затем сравнить это с тем, что выполнено на самом деле);

2) обучение контролю по ходу выполнения деятельности. Данное направление работы реализуется при выполнении многоступенчатых инструкций, которые разделяются на части и затем последовательно выполняются и контролируются. Степень участия логопеда в контроле над деятельностью может быть различной. При этом логопед во всех случаях должен стремиться оказать минимально возможную помощь и сделать так, чтобы учащиеся смогли самостоятельно найти ошибки и продолжить выполнение задания [22, с. 100-102].

Таким образом, в процессе занятий осуществляется постепенный переход от полного принятия инструкции и выполнения задания по строго заданной логопедом схеме к совместной с логопедом деятельности, а затем и к самостоятельному созданию ребенком программы деятельности, самостоятельной реализации и самостоятельному контролю над своей учебной деятельностью.

Считаем, что такой подход к проектированию логопедической работы по коррекции дисграфий у младших классов с легкой степени умственной отсталостью должен обеспечить эффективность данного процесса.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе выполненного нами исследования была проведена теоретическая и экспериментальная работа по психолого-педагогическому сопровождению детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью в преодолении нарушений письма.

В ходе исследования были поставлены и решены следующие задачи:

1. Изучить теоретические аспекты проблемы расстройств письма у младших школьников с нарушением интеллекта;
2. Подобрать и апробировать серию методик для изучения особенностей письменной речи младших школьников с нарушением интеллекта;
3. Определить содержание психолого-педагогического сопровождения по преодолению дисграфии у младших классов с нарушением интеллекта и разработать календарно-тематическое планирование с конспектами занятий, проверить эффективность предложенного коррекционного воздействия.

Проведённая работа подтверждает выдвинутую нами гипотезу и позволяет сделать следующие выводы относительно теоретических подходов и практического решения изучаемой проблемы.

В рамках решения первой задачи нами было изучено состояние рассматриваемой проблемы в специальной педагогике и психологии, уточнен понятийный аппарат исследования:

1. Под дисграфией понимается нарушение процесса письма, проявляющиеся в повторяющихся, стойких ошибках, которые обусловлены несформированной высшей психической деятельностью, участвующей в процессе письма;
2. Была проанализирована литература по формированию письменной речи в онтогенезе;

3. В работе была определена симптоматика, патогенез и классификации нарушения письма;

4. Была проанализирована литература по проблеме нарушений письма у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью и выявлены специфические особенности

5. Определена сущность понятия «Психолого-педагогическое сопровождение», которое понимается нами, как совместная деятельность специалистов образования и родителей, направленная на создание системы педагогических, социально-психологических условий, способствующих развитию ребенка в процессе обучения; определено значение психолого-педагогического сопровождения в преодолении дисграфий у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Эксперимент проводился в г. Красноярск на базе КГБОУ «Красноярская школа №5».

В исследовании принимали участие обучающиеся 3 класса с легкой степенью умственной отсталости.

По итогам проведенного исследования состояния письменной речи нами было выявлено, что данная категория детей нуждаются в помощи по преодолению дисграфии.

К условиям эффективности процесса коррекции дисграфий у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости были отнесены:

- развитие процесса саморегуляции,
- развитие мотивационно-потребностной сферы,
- удовлетворение потребностей учащихся в общении,
- стимулирование активности учащихся на занятии,
- формирование навыков планирования, реализации и контроля деятельности.

Таким образом, в процессе занятий осуществляется постепенный переход от полного принятия инструкции и выполнения задания по строго заданной логопедом схеме к совместной с логопедом деятельности, а затем и

к самостоятельному созданию программы деятельности, самостоятельной реализации и самостоятельному контролю над своей учебной деятельностью.

Считаем, что такой подход к проектированию логопедической работы по коррекции дисграфий у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости должен обеспечить эффективность данного процесса.

Перспективным направлением дальнейшего исследования представляется работа по изучению взаимосвязи (влияния) уровня сформированности психических процессов на проявление дисграфий в младшем школьном возрасте с легкой степенью умственной отсталости.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айнетдинова, И.Г. Особенности механизмов письменной речи у детей/ И.Г.Айнетдинова, Н.М.Трубникова// Специальное образование, 2008. -№ 12.- С.9-17.
2. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Л. С. Цветкова. – М. – Воронеж, «МОДЭК», 2006. - 296 с.
3. Азова, О.И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.03/ Азова Ольга Ивановна.–М.-2006. – 220с.
4. Ахутина,Т.В. Нейропсихолог в школе. Пособие для педагогов, школьных психологов и родителей. Индивидуальный подход / Т.В. Ахутина., И.О. Камардина, Н.М. Пылаева. - М.: В.Секачев, 2014.-56с.
5. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика /Т. В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. – М.: МПСИ, 2001.-С.7 - 20
6. Ахутина,Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму// Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. – СПб.: Изд-во С.-Петрб. ун-та, 2001. - С. 195-213.
7. Ахутина,Т.В. Преодоление трудностей учения: Нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. - М.:Академия,2015.-288с.
8. Безруких, М.М. Формирование навыков чтения и письма в процессе обучения детей. Российская государственная библиотека / М.М. Безруких. - 2002. -№ 1.-С. 68-77.
9. Безруких, М.М. Психофизиологические критерии трудностей обучения письма и чтению у школьников младших классов / М.М. Безруких, О.Ю. Крещенко // Актуальные проблемы логопедической практики. - СПб., 2004. - С.247-253.

10. Буковцова, Н. И. Преодоление дисграфии, обусловленной нарушением операций анализа и синтеза у учащихся с интеллектуальной недостаточностью: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ Буковцова Нина Ивановна.- Самара.- 2001.-202 с.
11. Буковцова, Н. И. Овладение системой фонем языка учащимися с задержкой психического развития на подготовительном этапе коррекционно – логопедической работы при дисграфии / Н. И. Буковцова, И. Н. Макарова // Логопедия, 2004.- №1.- С.32 – 36.
12. Вартапетова, Г. М. Коррекция нарушений письма у учащихся начальных классов с учетом латеральной организации сенсомоторных функций: Дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Вартапетова Галина Михайловна.- Екатеринбург.- 2002.-242 с.
13. Волкова, Л.С. Вопросы дифференциальной комплексной диагностики и коррекции аномального речевого развития/ Л.С. Волкова // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление: Межвуз. сб. науч. тр. / РГПУ им. А.И. Герцена. - СПб.: Образование, 1992. - С. 27-29.
14. Волоскова, Н. Н.Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов: дис ... канд. пед. наук: 13.00.03/ Волоскова Наталья Николаевна. – М.- 1996. - 158 с.
15. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования/ Л.С. Выготский. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519с.
16. Выготский, Л. С. Мышление и речь/ Л. С. Выготский - М., 1956. — С. 267.
17. Выготский, Л. С. Собр. соч. / Л. С. Выготский — М., 1982. —Т.2. — С. 211.
18. Гинжул, И. Ю. Формирование навыков звукового и слогового анализа у младших школьников с нарушениями чтения и письма / И. Ю. Гинжул //Школьный логопед, 2004. - №2.- С. 30 – 34.
19. Глозман, Ж.М. Луриевская концепция функциональных блоков мозга в коррекции дисграфии и дислексии / Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина //

- Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий. – Вып.2 под ред. В.А. Москвина. – Белгород, 2007. – С.103-113.
- 20.Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие / О.Е. Грибова - М.: Айрис-пресс, 2005. - 96 с.
- 21.Гуадзе, Т. В. Приемы работы с ребенком, страдающим дисграфией, на пропедевтическом этапе логопедической работы / Т. В. Гуадзе // Школьный логопед, 2006. - № 2. – С.25 – 32.
- 22.Дети с задержкой психического развития / Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина. - М.: Педагогика, 1984. – 284с.
- 23.Добрынина Э.Г.Коррекция нарушений письменной речи младших школьников: учебно-методическое пособие/ Э.Г. Добрынина.- Кемерово,2015.- 48с.
- 24.Домишкевич,С.А. Функционально-уровневый подход в психодиагностике, коррекционно-развивающей работе и психологическом консультировании. Монография. Часть 1. Функционально-уровневый подход в психолого - педагогической диагностике / С.А. Домишкевич. – Иркутск, 2002. – 40 с.
- 25.Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов/ Л. Н. Ефименкова .– М.: ВЛАДОС, 2008. – 335с.
- 26.Ефименкова, Л. Н., Садовникова, И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей/ Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова.- М.: Просвещение, 1972. – 206с.
- 27.Иваненко, С.Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников (логопедический аспект) / С.Ф. Иваненко // Дефектология, 1994. - №1. - С.52-55.
- 28.Иншакова, О.Б. Иншакова, А.Г. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ/ О.Б. Иншакова, А.Г. Иншакова // Практическая психология и логопедия, 2003. - № 1-2 (4-5). - С.37-41.
- 29.Киселёва, В.А. Выявление предпосылок нарушений письменной речи у

- дошкольников с ЗПР / В.А. Киселёва//Дефектология, 2005 .-№6.-С.41 – 47.
- 30.Корнев, А.М. Нарушения чтения и письма у детей/ А.М. Корнев. - СПб.: Речь,2003.-330с.
- 31.Клейменова, О.А. Особенности работы логопеда по преодолению нарушений письма у младших школьников // Логопед. - 2014. -№5. - С. 88-101.
- 32.Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. - 2-е изд. - СПб.: Гиппократ, 2005. - 224 с.
- 33.Креницына, Г.М. Педагогическая технология формирования самоконтроля речевой деятельности как одно из средств преодоления общего недоразвития речи у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Креницына Галина Михайловна.- Екатеринбург.- 2009.- 244 с.: ил.
- 34.Кузичева, Е. С.Профилактика дисграфии у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Кузичева Екатерина Сергеевна. – СПб.- 2013. - 308 с.
- 35.Лалаева, Р.И. Венедиктова, Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб.: «Союз», 2007. – 179с.
- 36.Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева.-М.:ВЛАДОС, 1999.-224с.
- 37.Лалаева, Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с ЗПР/ Р. И. Лалаева, Н.В.Серебрякова, С.В.Зорина. - М.: ВЛАДОС, 2004.-303с.
38. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие / В.В. Лебединский.- М.: Издательство Московского университета, 1985.- 88 с.
39. Левина, Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е Левина.-М.:изд Академии пед наук РСФСР,1961.-312с.
- 40.Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и

- коррекции у младших школьников с задержкой психического развития/ Е. А. Логинова.- СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.
41. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 680 с.
42. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р.Лурия . -М.: МГУ,1962.-431с.
43. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма/ А.Р.Лурия. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.-352с.
44. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений/ А.Р.Лурия.- М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 384 с.
45. Мальцева, Е.В. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.03 / Мальцева Екатерина Васильевна. - М.-1991. – 23с.
46. Микфельд, Я.О. Диагностика и коррекция предпосылок оптической дисграфии и дислексии у детей от 5 до 7 лет / Я.О. Микфельд // Логопедия, 2004. - №3. – С. 39 – 46.
47. Милостивенко, Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей / Л.Г. Милостивенко.– СПб: Стройлеспечать, 1990.-64с.
48. Мисаренко, Г.Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков / Г.Г. Мисаренко // Логопед, 2004. - №2. – С. 4-14.
49. Никашина, Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников / Н. А. Никашина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы/ под ред. Левиной Р.Е. - М.: Просвещение, 1965. - 189с.
50. Обследование речи младших школьников: методические рекомендации/ под ред. А.В. Мамаевой.- КГПУ им. В.П. Астафьева.- Красноярск, 2015.- 118с.

- 51.Обухова, Н. А. Некоторые особенности психического развития детей с задержкой психического развития, имеющих нарушения чтения и письма / Н. А. Обухова // Школьный логопед, 2011.- № 2. – С.41-44.
- 52.Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – СПб., 2006.- 128с.
- 53.Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей/ Л. Г. Парамонова. – СПб.: Лениздат; Издательство "Союз", 2001. – 286с.
- 54.Письмо и чтение: Трудности обучения и коррекция: учебное пособие /Под ред. О.Б.Иншаковой – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001.- 240 с.
- 55.Правдина, О. В. Логопедия. / Учеб.пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб./ О. В.Правдина. -М.: "Просвещение", 1973. – 272с.
- 56.Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1599 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/5133>, свободный. – Яз. рус., англ.
- 57.Разживина, Н. В.Логопедическая работа по развитию познавательной деятельности в процессе коррекции дисграфии у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Разживина Наталья Вячеславовна. - С-Пб.- 2008. - 311 с.
- 58.Разживина, Н. В. Развитие внимания в процессе логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников / Н. В. Разживина // Практическая психология и логопедия, 2006.- № 6. – С.52 – 57.
- 59.Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников./ И.Н. Садовникова. – М.:ВЛАДОС, 2008. – 296с.
- 60.Салахова, В.Я. Формирование контроля и самоконтроля как средство коррекции звукопроизношения и письма у младших школьников с

- задержкой психического развития: Дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Салахова Валентина Яковлевна.- Екатеринбург.- 1997.- 200 с.
- 61.Сиротюк М.В. Смешанная дисграфия – миф или реальность?/ М.В. Сиротюк //Дефектология, 2006.- №2.- С.26-30.
- 62.Словарь Л. С. Выготского/ под редакцией Леонтьева А.А.,- М.:Смысл, 2014.-119с.
- 63.Тараканова, А.А. Логопедическая работа по формированию мыслительных операций в системе коррекции дисграфии у младших школьников: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Тараканова Алла Алексеевна. - Лен. гос. обл.ун-т. – СПб.- 2001. - 19 с.
- 64.Тараканова, А. Г. Формирование мыслительной операции сравнения у младших школьников с дисграфией в процессе коррекционно – логопедической работы / Тараканова А.А. // Школьный логопед, 2005.- №5- 6.- С. 98 – 104.
- 65.Торопова, Т. Н. Программа коррекции акустической дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа: Лето, 2015. – С. 193-199.
- 66.Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии). / О.А. Токарева // Расстройства речи у детей и подростков. / Под.ред. С.С. Ляпидевского. - М.: Медицина, 1969. - С.190-212.
- 67.Триггер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Триггер, Р.Д. — СПб.: Питер, 2008. — 192с.
- 68.Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. Педагогика и психология / Т.Б. Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В. Чиркина.- М.: Просвещение, 1989. —223 с.
- 69.Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина.— М.: АРКТИ, 2009. — 136с.

70. Хватцев, М. Е. Аграфия и дисграфия // Хрестоматия по логопедии / М. Е. Хватцев.- М., 1997. - С.113-120.
- 71.Хоршева, Н.А.Особенности взаимосвязи некоторых компонентов сенсомоторики с коммуникативной функцией речи у младших школьников с задержкой психического развития : автореферат дис. ... канд псих. наук : 19.00.10 / Хоршева Наталья Александровна. - Нижний Новгород.- 2010. - 26 с.
- 72.Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. - М.: "Юристь", 2001. - 256с.
- 73.Шипицына, Л. М. Психолого – педагогическое сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / Л. М. Шипицына, Е. И.Казакова, М. А. Жданова.- М.,2003.-528с.
- 74.Щукин, А. В. Интеллектуально-личностные особенности детей с дисграфией в младшем школьном возрасте: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13 / Щукин Антон Владимирович.- СПб.- 2006.- 150с.
- 75.Шурыгина, И.А. Коррекция нарушений письма у учащихся младших классов с недоразвитием произвольной психической деятельности в общеобразовательной школе: Дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Шурыгина И.А.- Екатеринбург.- 2003.- 206 с.
- 76.Яковлева, Н.Н. Преодоление нарушений письменной речи [Электронный ресурс] / Н.Н. Яковлева. - СПб.: КАРО, 2011. - 160 с. - (ЭБС «IPRbooks»). - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19456>
- 77.Яковлев, С.Б. К вопросу об аграмматизмах на письме у школьников с тяжелыми нарушениями речи / С.Б. Яковлев // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых. - Л.: Луч, 1997. - С. 66-74.
- 78.Яковлев, С.Б. Логопедическая работа по коррекции аграмматизмов в письме у учащихся школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.03. - СПб., 1988. - 20 с.
- 79.Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы/А.В.Ястребова.– М.:Просвещение,1984.-

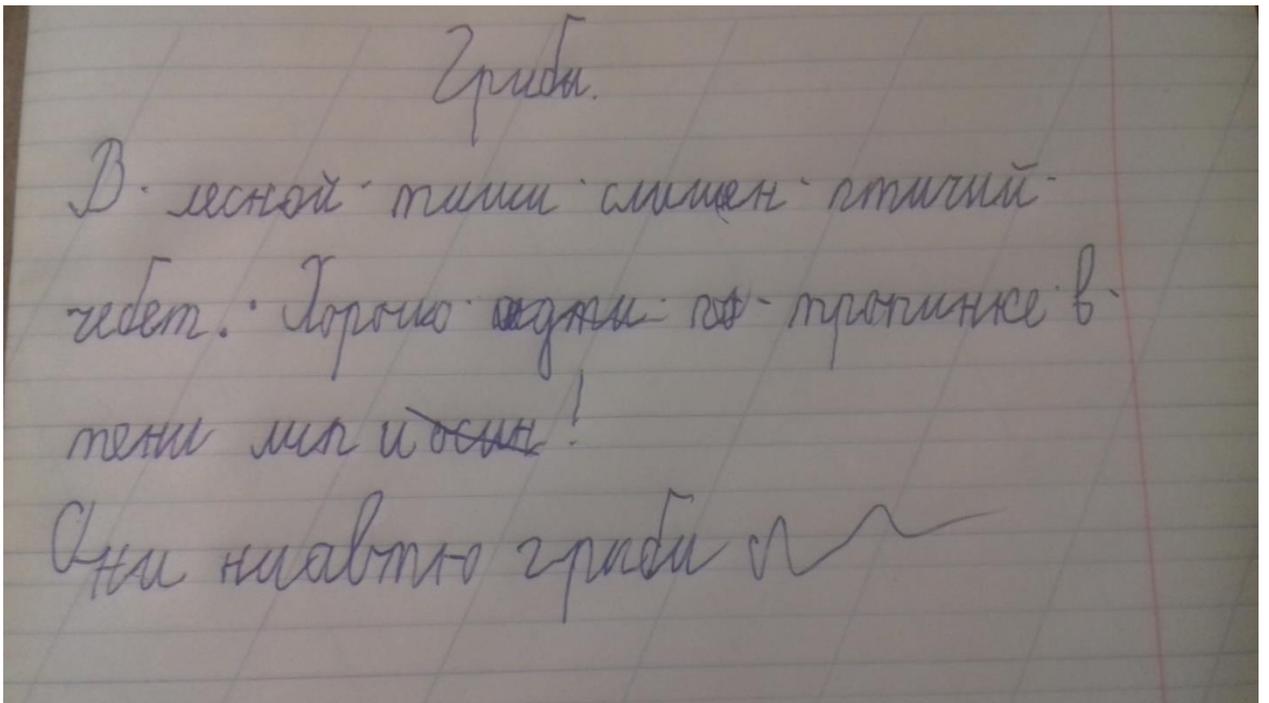
159с.

80. Яструбинская, Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Яструбинская Е. А. // Логопедия, 2004.-№ 2.- С.60 – 70.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

## Приложение А

Примеры диктантов и списывание обучающихся 3-го класса с легкой умственной отсталостью



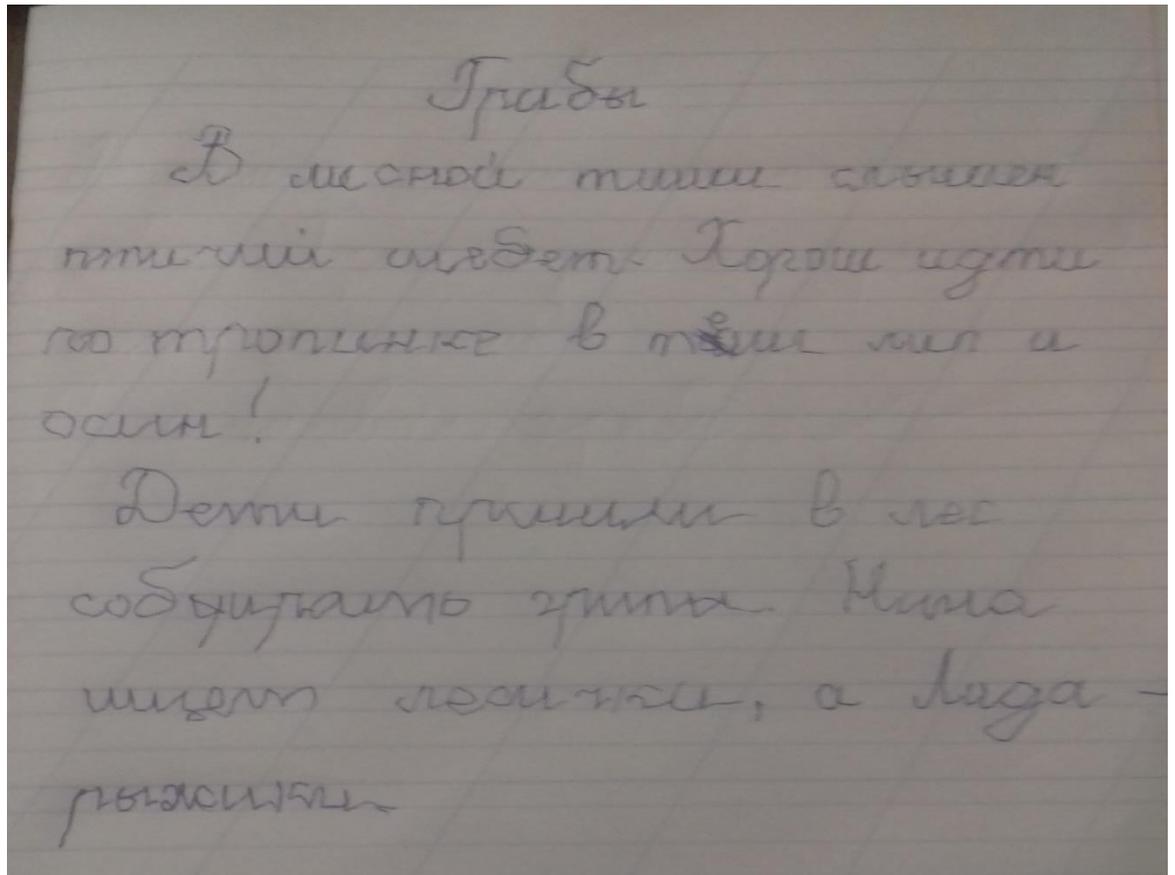
Работа Кати А. (диктант)

## Грибы

В лесной тени грибок тихонько  
 шуршит. Хорошо им в тенишке  
 в тени!

Дети пришли в лес собирать гри-  
 бы. Нина ищет лисички, а Лиза -  
 рыжики. Не каждый может  
 найти грибы.

Работа Слабы Б. (диктант)



Работа Максима К. (диктант)

Осень пришла.  
Все меньше стало теплых дней. В садах и парках  
цветут последние цветы. Красив сейчас наряд леса!  
Краснеют осинки. Перелески стоят в золотом уборе. Вот  
на. Вот на землю упал лист клена. Птицы улету-  
лись в дальний путь.

Работа Коли У. (списывание)

осень пришла.

~~осень пришла~~

Все меньше стало теплых дней. В садах и  
парках цветут последние цветы. Красив сейчас парок  
леса, краснеют осины. Березы стоят в золотой  
одежде вот на землю упали листья клена. Отшуршали  
летелись в дальнюю путь.

Работа Маши П. (списывание)

## Осень пришла

Все меньше стало ~~зеленых~~ деревьев в лесу. В садах и огородах  
 желтеют последние листья. Красит листья осень!  
 Кривая ольха, березы, сядут в золотой уборе.  
 Воды на злыбу у нас нет. Тонкая струйка  
 в <sup>ли</sup> дождливый пункт.

Работа Лизы А. (списывание)

Самостоятельное письмо у обучающихся 3-го класса с легкой  
умственной отсталостью

ЗАКОНЧИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Захар держит  • Тапор

Рома порвал рукав  • куртки

У рыбака в неводе  • В сети

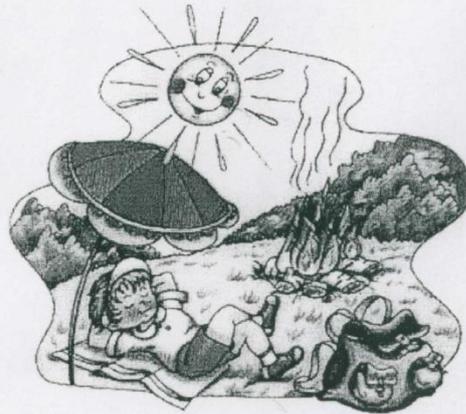
Мама дает Егорке  • шар

Вера пасёт  • корову

Глядя на картинки, составь предложения из указанных слов.



на пишет Девочка доске.



Мальчик солнце.  
на загорает

*Девочка пишет пример.* *на солнце мальчик загорает.*



капусту. ест  
вкусную Заяц



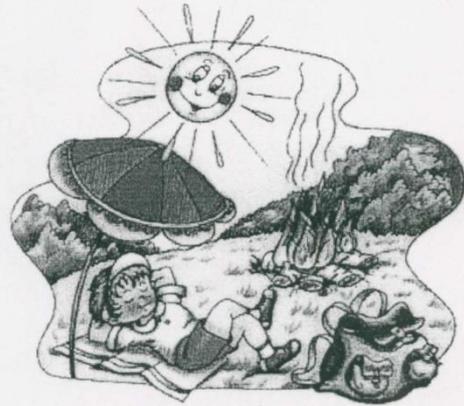
ловит мышку.  
Кошка

*ест вкусную капусту* *кошка ловит мышку*  
*заяц.*

Глядя на картинки, составь предложения из указанных слов.



на пишет Девочка доске.



Мальчик солнце.  
на загорает

*Девочка на пишет на доске.*

*Мальчик загорает на солнце.*



капусту. ест  
вкусную Заяц



ловит мышку.  
Кошка

*Заяц ест вкусную капусту*

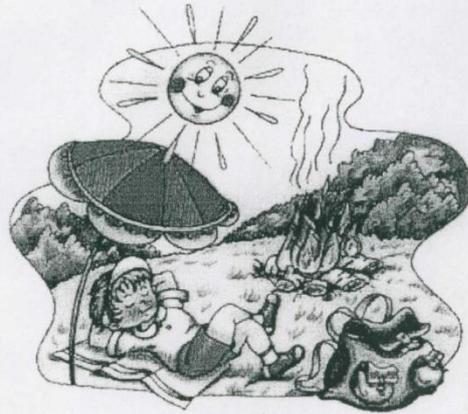
*Кошка ловит мышку*

Глядя на картинки, составь предложения из указанных слов.



на пишет Девочка доске.

*девочка напишет на доске*



Мальчик солнце.  
на загорает

*мальчик загорает на  
солнце.*



капусту. ест  
вкусную Заяц

*Заяц ест вкусную капусту*



ловит мышку.  
Кошка

*Кошка ловит мышку*

Глядя на картинки, составь предложения из указанных слов.



на пишет Девочка доске.

*Девочкой пишет доске,*



Мальчик солнце.  
на загорает

*Мальчик загорает солнце,*



капусту. ест  
вкусную Заяц

*Заяц ест капусту,*



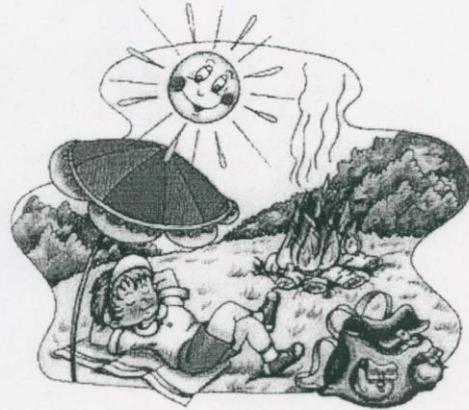
ловит мышку.  
Кошка

*Кошка ловит мышку*

Глядя на картинки, составь предложения из указанных слов.



на пишет Девочка доске.



Мальчик солнце.  
на загорает.

*Девочка пишет на доске задание*



капусту. ест  
вкусную Заяц



ловит мышку.  
Кошка

*Мальчик под солнцем загорает*

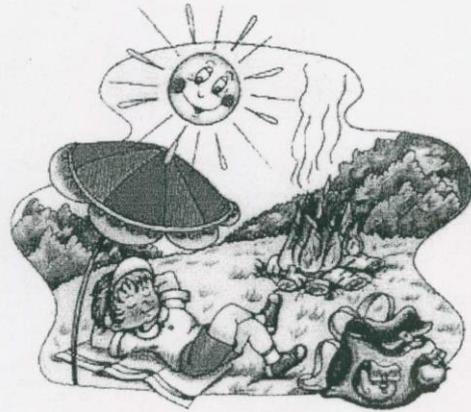
*Заяц ест капусту*

*Кошка ловит мышку*

Глядя на картинки, составь предложения из указанных слов.



на пишет Девочка доске.



Мальчик солнце.  
на загорает

*Девочка пишет на доске мальчик на солнце загорает*



капусту. ест  
вкусную Заяц



ловит мышку.  
Кошка

*Заяц ест капусту вкусную кошка ловит мышку*

## ЗАКОНЧИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Захар держит



*молочко*

Рома порвал рукав



*х. вырваться*

У рыбака в неводе



*рыболов*

Мама дает Егорке



*молочко*

Вера пасёт



*корову*

## ЗАКОНЧИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Захар держит



табор

Рома порвал рукав



куртатом

У рыбака в неводе



рыба

Мама дает Егорке



шарик

Вера пасёт



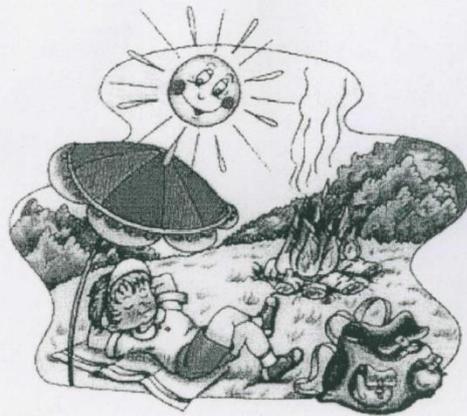
парку

Глядя на картинки, составь предложения из указанных слов.



на пишет Девочка доске.

*На доске девочка пишет.*



Мальчик солнце.  
на загорает

*Мальчик на солнце загорает.*



капусту. ест  
вкусную Заяц

*Заяц ест капусту вкусную.*



ловит мышку.  
Кошка

*Кошка ловит мышку.*

Глядя на картинки, составь предложения из указанных слов.



на пишет Девочка доске.



Мальчик солнце.  
на загорает

*Девочка пишет на доске. Мальчик загорает под солнцем.*



капусту. ест  
вкусную Заяц



ловит мышку.  
Кошка

*Заяц ест вкусную капусту. Кошка ловит мышку.*

## ЗАКОНЧИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Захар держит



• удочку

Рома порвал рукав



• куртки

У рыбака в неводе



• рыбка

Мама дает Егорке



• шарик

Вера пасёт



• корову

## ЗАКОНЧИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Захар держит

. топор

Рома порвал рукав

. курточка

У рыбака в неводе

. рыба

Мама даёт Егорке

. шарик

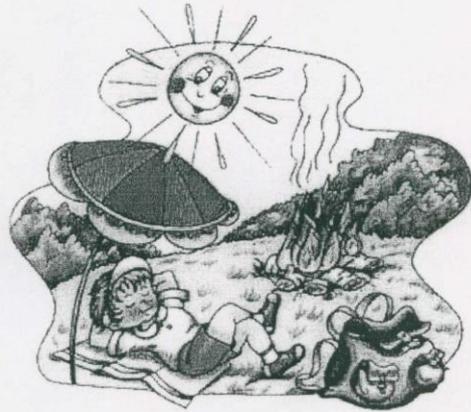
Вера пасёт

. корову

Глядя на картинки, составь предложения из указанных слов.



на пишет Девочка доске.



Мальчик солнце.  
на загорает

Девочка на доске пишет Мальчик на



капусту. ест  
вкусную Заяц



ловит мышку.  
Кошка

Заяц ест капусту вкусно Кошка ловит мышку

**ПРИЛОЖЕНИЕ В**

Таблица 2

Список детей, участвующих в констатирующем эксперименте

<b>№ п/п</b>	<b>Ф.И. ребенка</b>	<b>Возраст</b>	<b>Диагноз</b>
1	Коля У.	10 лет 10 месяцев	F 70
2	Маша П.	11 лет 1 месяц	F 70
3	Катя С.	10 лет 6 месяцев	F 70
4	Слава Б.	11 лет 11 месяцев	F 70
5	Даша Д.	11 лет 8 месяцев	F 70
6	Максим К.	10 лет 11 месяцев	F 70
7	Лиза А.	11 лет 3 месяца	F 70
8	Данил Б.	10 лет 5 месяцев	F 70
9	Катя А.	11 лет 2 месяца	F 70
10	Сереза В.	11 лет 1 месяцев	F 70