



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГУ»)  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**  
**КАФЕДРА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Психолого-педагогические условия формирования письменной речи детей 10-11 лет  
с легкой степенью умственной отсталости**

**Магистерская диссертация**  
**по направлению: 44.04.01 Специальное (дефектологическое) образование**  
**Профильная направленность: «Психолого-педагогическая реабилитация лиц с  
ограниченными возможностями здоровья»**

Проверка на объем заимствований:  
62,72 % авторского текста

Работа рекомендована к защите  
«24»\_01\_2019 г.  
Зав. кафедрой (СПО)  
\_\_\_\_\_ (Л.П. Алексеева)

Выполнила:  
Студентка группы (ЗФ-309-170-2-1Кст)  
Донченко Альбина Васильевна

Научный руководитель:  
(Лапчинская И.В., к.п.н., доцент)

Челябинск, 2019

## **СОДЕРЖАНИЕ**

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	2
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ</b> .....	7
1.1.Клинико-психологическая характеристика умственной отсталости .....	7
1.2.Причины, симптоматика и психологические механизмы нарушений письменной речи у учащихся с легкой степенью умственной отсталости....	19
1.3.Предпубертатное детство и возрастные психологические особенности школьников 10-11 лет с умственной отсталостью легкой степени .....	32
1.4.Современные подходы к коррекции письменной речи школьников с легкой умственной отсталостью .....	44
<b>ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ</b> .....	60
<b>ГЛАВА 2.ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ</b> .....	63
2.1 Организация, задачи и содержание исследования .....	63
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента .....	70
2.3.Система коррекционной работы с учащимися с легкой степенью умственной отсталости, имеющими недостатки письменной речи .....	74
2.4.Оценка эффективности коррекционно-логопедической работы на контрольном этапе эксперимента.....	93
<b>ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ</b> .....	98
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	101
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	107

## **ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность исследования.**Письменная речь - одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичная,

более поздняя по времени возникновения форма. Если устная речь выделила человека из животного мира, то письменность следует считать величайшим из всех изобретений, созданных человечеством. Письменная речь не только совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, она изменила самого человека, в особенности его способность к абстрактному мышлению. В то же время устная и письменная речь составляют неразрывное единство, взаимозависят друг от друга.

Умение связно передавать свои мысли — один из главных показателей владения языком. Это умение выражается в сохранении предмета высказывания, в единстве смыслового содержания, в соблюдении законов построения предложений, в правильном использовании языковых средств для их связи. Т.А. Ладыженская, отмечая, что связная речь - сложное явление, подход к которому возможен с разных сторон, справедливо соотносит показатели уровня развития связной речи в первую очередь со степенью проявления в высказываниях умений отразить «содержательную» сторону: раскрыть тему, основную мысль, собрать материал и систематизировать его, правильно реализовать в своих высказываниях.

Затруднения в построении конструкции связной монологической речи, несформированность умений последовательно и достаточно полно излагать свои мысли характерны для речи учащихся с нерезко выраженным общим недоразвитием речи. Проблема нарушения связной письменной и устной речи детей с отклонениями в развитии является одной из наиболее актуальных для школьного обучения. Поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащихся.

Сведения о большом количестве нарушений письма у детей с легкой степенью умственной отсталости содержатся также в публикации И.А.Смирновой: у 70% первоклассников с легкой степенью умственной отсталости выявлены дефекты устной и письменной речи. Результаты

исследования Е.В.Мальцевой свидетельствуют о наличии нарушений письма у 75,2% детей с легкой степенью умственной отсталости, имеющих дефекты устной речи.

Дисграфии в научной литературе рассматриваются с разных сторон: как следствие зрительных нарушений, неспособности быстро перерабатывать визуальную информацию (Ф. Веллютино, Е. Григоренко, О. Иншакова, Р. Лалаева, О. Левашов, Р. Левина, Г. Чиркина и другие); как следствие нарушения фонематических процессов, заключающиеся в трудностях обработки звуковой стороны речи, которые препятствуют овладению звуковым составом письма (Т. Бессонова, Л. Бенедиктова, Л. Ефименкова, Р. Лалаева, Р. Левина, Г. Мисаренко, И. Садовникова, Л. Спирина, О. Токарева, А. Ястребова и другие). По мнению ряда зарубежных авторов, (G.Reid, J. Wearmouth, P. Morris и другие), дисграфия – это синдромом, который имеет неврологическое происхождение.

Не смотря на большое количество ученых, которые исследуют данную проблему, на сегодня все эти теории являются довольно противоречивыми. Анализ литературных данных показывает, что необходимо дальнейшее исследование нарушений письменной речи у учащихся с легкой степенью умственной отсталости. Актуальной проблемой является разработка обновленного эффективного подхода к коррекции дисграфий у школьников. Это связано с тем, что до сих пор существуют различные точки зрения, связанные с определением, патогенезом, механизмами, симптоматикой дисграфии. Это позволяет рассматривать тему нашего исследования как актуальную проблему.

**Целью** исследования является выявление особенностей нарушения письменной речи и определение наиболее эффективных путей коррекционного обучения.

**Объект**исследования: письменная речь учащихся 10-11 лет с умственной отсталостью легкой степени.

**Предмет**исследования: психолого-педагогические условия преодоления нарушений письменной речи у учащихся 10-11 лет с умственной отсталостью легкой степени.

В основу нашего исследования была положена **гипотеза**: работа над развитием письменной речи учащихся 10-11 лет с умственной отсталостью легкой степени будет успешной, если она является частью целостного педагогического процесса, и будет сочетаться с работой над развитием устной речи, при соблюдении следующих психолого-педагогических условий:

1. систематичность проведения занятий;
2. распределение занятий в порядке нарастающей сложности;
3. применение разнообразных организационных форм и методических приемов с учетом психолого-педагогических особенностей детей.

В соответствии с поставленной целью нами были определены и решены следующие **задачи**:

1. Провести теоретический анализ литературы по проблеме нарушений письменной речи у детей 10-11 лет с легкой степенью умственной отсталости.
2. Выполнить диагностику нарушений письменной речи детей 10-11 лет с легкой степенью умственной отсталости.
3. На основе результатов проведенной диагностической работы разработать систему коррекционно-воспитательной работы по формированию письменной речи у учащихся с легкой степенью умственной отсталости. Осуществить реализацию коррекционной работы и оценить ее эффективность проведения.

При проведении обследования были использованы следующие **методы**:

1. Анализ психологической, педагогической, лингвистической и психолингвистической литературы по проблеме исследования.

2. Наблюдения за деятельностью учащихся на уроках, изучение школьной медико-педагогической документации, беседы с учениками, учителями, родителями, изучение передового опыта логопедов школьных логопунктов.

3. Экспериментальный метод.

**Теоретико-методологической базой** исследования послужил комплекс положений ряда смежных наук: положения психологии о соотношении мышления, языка и речи, взаимосвязи речи с другими психическими процессами (Т.Г. Богданова, Л.С.Выготский, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, Д. Слобин и др.);нейропсихологический подход (Т.В. Ахутина, Н. Н. Корсакова, А.В. Семенович, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, О.Н. Усанова, Л.С. Цветкова и др.), теоретические положения системы обучения и воспитания аномальных детей (Л. В Занков, И. Я. Соловьев, Р. М. Боскис, Ж. И. Шиф, Т. Л. Власова, В.В. Лубовский и др.); научные теории опсихофизиологических механизмах и психологической структуре процесса письма (Б. Ананьев, Л. Выготский, А. Леонтьев, А. Лурия и другие).

**Экспериментальная база исследования:** Коммунальное государственное учреждение (КГУ) «Лисаковская специальная школаинтернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акиматаКостанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан). В исследовании принимали участие школьники 10-11 лет в количестве 8 человек.

**Научная новизна.** Разработана система коррекционной работы с учащимися с легкой степенью умственной отсталости, имеющими недостатки письменной речи.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в анализе и обобщении научных данных по проблеме нарушений письменной речи детей 10-11 лет с легкой степенью умственной отсталости, в разработке теоретических основ коррекционно-воспитательных работ с детьми с нарушением письменной речи и условий ее реализации.

**Практическая значимость** исследования заключается в разработке конкретных мероприятий, рекомендаций по преодолению затруднений в овладении письменной речью учащихся с умственной отсталостью легкой степени. Полученные данные могут быть полезны для учителей общеобразовательных школ с целью профилактики и коррекции дисграфических ошибок в письменных работах.

**Структура** магистерской диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы.

## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

### **1.1. Клинико-психологическая характеристика умственной отсталости**

Умственная отсталость является не психологическим заболеванием, а специфическим состоянием, когда интеллектуальное развитие ребенка ограничено определенным уровнем функционирования центральной нервной системы [29].

Во многих источниках дается следующее определение умственной отсталости: «Умственная отсталость – это стойкое, необратимое, нарушение

познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга» [29, с. 25].

Начиная с XVIII в. внимание таких психиатров, как Ж. Эски-роль, Э.Сеген, Ф.Гальтон, А. Бине, Э.Крепелин, Дж. Кэттэл, сосредоточилось на изучении и анализе выраженных нарушений умственного развития [26]. Основная задача, стоявшая перед ними, была в определении связи интеллектуальной недостаточности с душевными, психическими заболеваниями и оценке глубины этих нарушений. С середины XIX в., когда во многих европейских странах стало вводиться всеобщее начальное образование, вопрос выявления интеллектуальной недостаточности, препятствующей усвоению школьных знаний, привлек внимание не только медиков, но и педагогов, а затем и психологов. К этому же времени относится и появление вспомогательных классов и школ, куда направлялись дети без признаков душевных болезней, не усваивающие программу общеобразовательного обучения.

В отечественной науке рассмотрение различных проявлений умственной отсталости, отграничение олигофрении как формы врожденного психического недоразвития от душевных заболеваний прогрессирующего (прогредиентного) характера началось несколько позже -- в начале XX в. и стало предметом широкого изучения не только в медицине (И.П.Кашенко, Г. И. Россолимо и др.), но и в дефектологии, возникшей в 20-е гг. XX в. усилиями Л.С. Выготского, объединившей исследования врачей, психофизиологов, психологов, педагогов и получившей свое развитие в трудах учеников и последователей выдающегося психолога [15].

В настоящее время под интеллектуальной недостаточностью, или умственной отсталостью понимают стойкое, необратимое нарушение психического (в первую очередь интеллектуального) развития, связанное с органически обусловленным недоразвитием либо ранним повреждением



мозга [24]. При этом наблюдаются качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой диффузный характер патологического развития детей с интеллектуальной недостаточностью вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности.

Исследования А. Р. Лурии, В. И. Лубовского, А. И. Мещерякова, М. С. Певзнер и др. показали, что у умственно отсталых имеются довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом [25].

Особенности психики умственно отсталых исследованы достаточно полно (Л. В. Занков, В. Г. Петрова, Б. И. Пинский, С. Я. Рубинштейн, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф и др.) [12;25;26 и др.].

Понятие «умственная отсталость» включает в себя такие формы нарушений, как олигофрения и деменция.

Олигофрения (от греч. *olygos* -- малый, *phren* -- ум) -- особая форма психического недоразвития, возникающая вследствие различных причин: патологической наследственности, хромосомных aberrаций (от лат. *aberratio* -- искажение, ломка), природовой патологии, органического поражения центральной нервной системы во внутриутробном периоде или на самых ранних этапах постнатального развития [14].

При олигофрении органическая недостаточность мозга носит непрогрессирующий характер. Действия вредоносного фактора в большой мере уже остановилось, и ребенок способен к развитию, которое подчинено общим закономерностям формирования психики, но имеет свои особенности,

обусловленные типом нарушений центральной нервной системы и их отдаленными последствиями (Термин "олигофрения" был введен в XIX в. немецким психиатром Э. Крепелином).

Деменция (от лат. dementia -- безумие, слабоумие) -- стойкое ослабление познавательной деятельности, приводящее к снижению критичности, ослаблению памяти, уплощению эмоций. Деменция носит прогрессивный характер, т. е. наблюдается медленное прогрессирование болезненного процесса [13]. В детском возрасте деменция может возникнуть в результате органических заболеваний мозга при шизофрении, эпилепсии, воспалительных заболеваниях мозга (менингоэнцефалитах), а также вследствие травм мозга (сотрясений и ушибов).

Причины, вызывающие у ребенка умственную отсталость, многочисленны и разнообразны. В российской дефектологии их принято разделять на внешние (экзогенные) и внутренние (эндогенные). Внешние могут воздействовать в период внутриутробного развития плода, во время рождения ребенка и в первые месяцы (или годы) его жизни. Известен ряд внешних факторов, приводящих к резким нарушениям развития. Наиболее распространенными из них являются следующие:

- тяжелые инфекционные заболевания, которые женщина переносит во время беременности, -- вирусный грипп, краснуха и другие;
- различные интоксикации, т. е. болезненные состояния организма будущей матери, возникающие под действием ядовитых веществ, образующихся при нарушении процесса обмена.

Травматические поражения плода, возникающие при ударе или ушибе, также могут быть причиной умственной отсталости. Умственная отсталость может быть следствием природовой травмы -- в результате наложения щипцов, сдавливания головки ребенка при прохождении через родовые пути при затяжных или чрезмерно быстрых родах. Длительная асфиксия во время родов также может иметь своим следствием умственную отсталость ребенка.

Установлено, что примерно 75 % случаев составляет врожденная умственная отсталость. Среди внутренних причин, обуславливающих возникновение умственной отсталости, следует выделить фактор наследственности, который проявляется, в частности, в хромосомных заболеваниях. В норме при делении половой клетки в каждую дочернюю клетку попадает 23 хромосомы; при оплодотворении яйцеклетки возникает стабильное число хромосом -- 46. В некоторых случаях отмечается нерасхождение хромосом. Так, при болезни Дауна нерасхождение двадцать первой пары приводит к тому, что у этих больных во всех клетках имеется не 46, как в норме, а 47 хромосом [28].

К числу внутренних причин относятся также нарушения белкового и углеводного обмена в организме. Так, например, наиболее распространенным нарушением такого рода является фенил-кетонурия, в основе которой лежит нарушение белкового обмена в виде изменения синтеза фенилаланингидроксилазы -- фермента, превращающего фенилаланил в тирозин. Нередко встречаются также галактосемия и другие нарушения [8].

Степень выраженности дефекта существенно зависит от тяжести постигшей ребенка вредности, от ее преимущественной локализации, а также от времени начала ее воздействия. Чем в более ранние сроки у ребенка возникло заболевание, тем тяжелее оказываются его последствия [4].

Психология умственной отсталости в нашей стране оформилась как самостоятельная ветвь психологической науки всего несколько десятилетий тому назад. До этого времени изучение особенностей психики умственно отсталых детей осуществлялось преимущественно представителями медицинской науки. За короткий срок она накопила довольно значительный круг сведений о тех своеобразных чертах, которые отличают умственно отсталых детей от их нормально развивающихся сверстников [1, с. 13].

Умственная отсталость является не психологическим заболеванием, а специфическим состоянием, когда интеллектуальное развитие ребенка

ограничено определенным уровнем функционирования центральной нервной системы [29, с. 25].

Во многих источниках дается следующее определение умственной отсталости: «Умственная отсталость – это стойкое, необратимое, нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга». Это качественное изменение всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такое развитие, при котором страдают не только интеллект, но эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой характер развития вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности [26, с. 112].

А.Р. Лурия (1960), В.И. Лубовский (2006), С.Я. Рубинштейн (2007), М.С. Певзнер (1982) в своих исследованиях показали, что умственно отсталые имеют довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, нарушения процесса возбуждения и торможения, взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая эмоции, волю, процессы познания, личность в целом. Особенности психики умственно отсталых исследовали достаточно полно Л.В. Занкова (1975), В.Г. Петрова (2002), С.Я. Рубинштейн (2007), Ж.И. Шиф (1965) и др. На основании этих исследований они сделали вывод: умственно отсталый ребенок может развиваться и обучаться, но только в пределах своих биологических возможностей. Эта истина довольно трагична для родителей умственно отсталых детей, так как им хочется сделать все возможное, чтобы их ребенок стал «как все» [20, 30, 31, 39].

Медицинские исследования проблем умственной отсталости многих зарубежных специалистов (Е.М. Айраксин, Р. Матилайнен-Финляндия; М.Паркер, Л.Х. Пейкман, Ж.М. Вудхаус, П.Гибсон–Великобритания; А. Гине, И.Гофман и мн. др.) доказывают, что умственная отсталость не лечится. В нашей стране над этой проблемой работало много специалистов как в области

медицины, так и в области психологии (М.С. Певзнер, В.И. Лубовский А.Р. (1973), Лурия Л.С. (1963), Выготский (1934), Г.Н. Дульнев, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, Б.И. Пинский, Л.В. Занкова (1999). Для умственно отсталых характерно недоразвитие *познавательных интересов*, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании [15, с. 15].

У детей в норме в психическом развитии важную роль играет потребность в новых впечатлениях. Развиваясь, она становится познавательной потребностью и в дальнейшем является побудительной силой всего психического развития ребенка. У умственно отсталых детей потребность в новых впечатлениях, а затем и познавательная потребность значительно ослаблены. Умственная отсталость не лечится. Врач может назначить стимулирующую терапию (если нет каких-либо противопоказаний), но ее эффект может осуществиться в пределах биологических возможностей организма конкретного ребенка [22, с. 9].

Таким образом, прогноз развития и социальной адаптации умственно отсталых детей в большей степени зависит от системы воспитания и обучения, а также от степени умственной отсталости [24, с. 320].

Нарушение интеллекта имеет разные характеристики выраженности. По современной международной статистической классификации болезней, травм и причин смерти 10-го пересмотра (МКБ – 10) на основе психометрических исследований умственную отсталость делят на 4 степени [29]

1. Легкая степень, при которой дети способны в более удлиненные сроки овладеть программой начальной массовой школы и получить профессиональную подготовку по несложным видам труда в промышленности и сельскохозяйственном производстве, а также в сфере бытового обслуживания.

2. Умеренная степень, при которой дети с менее резкой формой общего недоразвития. Они могут обучаться в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе.

3. Тяжелая степень, при которой дети могут освоить некоторые самые несложные виды труда и даже овладеть элементами грамоты.

4. Глубокая степень, при которой дети не обучаемы.

Последние две категории детей, как правило, направляются в специальные учреждения социального обеспечения. В отечественной дефектологии умственную отсталость подразделяют по степени выраженности симптомокомплексов на дебильность, имбецильность и идиотию соответственно.

Психологи, изучающие развитие умственно-отсталых детей, отмечают, что олигофрения и умственная отсталость - в принципе, одно и то же. Однако принято говорить об олигофрении только в том случае, когда ее причина точно установлена. В тех случаях, когда причина точно неизвестно, более употребим термин «умственная отсталость». В зависимости от степени умственной отсталости можно добиться больших или меньших результатов. Дети с имбецильностью и идиотией (средняя и тяжелая форма умственной отсталости) являются инвалидами детства, получают пенсии либо имеют опекуна, либо могут быть помещены в специальные учреждения социального обеспечения [31, с. 13].

Для того чтобы весь педагогический процесс был более эффективным, необходимо правильное комплектование специальных учреждений, а также важно знать в чем своеобразие их познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и поведения [34, с. 307].

Исследования А.Н.Леонтьева, Л.С. Выготского, А.В.Запорожец и многих других доказывают, что для умственно отсталых характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании.

Данные исследований показывают, что у умственно отсталых на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психологических функций. В результате эти дети получают неполные, искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден [42, с. 15].

При умственном недоразвитии первая ступень познания окружающего мира – восприятие и ощущение – оказывается дефектной. И это оказывает огромное влияние на весь последующий ход их развития. Часто восприятие умственно отсталых страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи. Но и тогда, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей. Особенности восприятия и ощущения умственно отсталых детей изучали В.Г.Петрова, Ж.И. Шиф, К.И. Вересотская, И.М.Соловьев и др. Результаты их исследований показали, что главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Умственно отсталым детям требуется больше времени на восприятие любого предмета. Из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями и пр. Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, учащиеся часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т.п. [26, с. 98].

Для этих детей свойственна также узость объема восприятия. Они выхватывают отдельные части в прослушанном тексте, обозреваемом объекте, не выделяют для общего понимания материал. Характерным является бессистемность восприятия, хаотичность описания. Еще одним недостатком восприятия является недостаточная активность этого процесса, в результате этого снижается возможность дальнейшего понимания материала. Их восприятием необходимо руководить, им требуется постоянное побуждение. Учебной деятельности без стимуляции вопросов педагога дети не могут выполнить доступные их пониманию задания. Для умственно отсталых

характерны трудности восприятия пространства и времени. Они ошибаются при определении времени на часах, дней недели, времен года, часто даже в 8-10 – летнем возрасте не различают правую и левую сторону. Значительно позже своих сверстников с нормальным интеллектом эти дети начинают различать цвета. Особенные трудности представляют для них различие оттенков цвета.

Все нарушения процесса восприятия называются агнозия. При грамотной, коррекционной, целенаправленной работе недостатки восприятия сглаживаются и частично компенсируются [19].

Восприятие неразрывно связано с мышлением. Если ученик воспринял только внешние стороны учебного материала, не уловил главное, внутренние зависимости, то понимание, усвоение и выполнение задания будет затруднено. Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Исследование В.Г. Петрова, Б.И. Пинского, И.Н. Соловьева, Ж.И. Шиф и др. показали, что все эти операции у умственно отсталых, недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты [30, 33, 53].

Это, прежде всего, объясняется неразвитостью основного инструмента мышления- речи. Из-за этого дети плохо понимают смысл разговоров, содержание сказок, которые им читают. Они часто не могут быть участниками детских игр (не понимают правил), к ним все реже обращаются с просьбами, поручениями. Бедность наглядных и слуховых представлений, крайне ограниченный игровой опыт, малое знакомство с предметами и действиями, плохое развитие речи, лишают ребенка той необходимой базы, на основе которой должно развиваться мышление, поэтому замедленно развиваются мыслительные операции имеют своеобразные черты.

При анализе строения воспринимаемого объекта умственно отсталые дети не умеют выделить главное в предметах и явлениях, проводят сравнение по несущественным признакам, а часто по несоотнесимым.



Эти дети видят лучше различия, чем сходства предметов. Например, сравнивая ручку и карандаш, они отвечают: «Похожи тем, что длинные, а еще у них кожа одинаковая»[53].

Свойственна бессистемность анализа, которая выражается тем, что они рассматривают объекты беспорядочно, не придерживаясь определенного плана. Обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действий, при слабом самоконтроле. Чрезмерная тугоподвижность и склонность застревать на одних и тех же деталях. Слабость регулирующей роли мышления (не умеют пользоваться полученными знаниями). Отличительной чертой этих учащихся является не критичность мышления. Они не могут самостоятельно оценить свою работу. Самое главное для них - получить результат [52, с. 21].

Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с памятью и ее особенностями развития у умственно отсталых. Основные процессы памяти - запоминание, сохранение и воспроизведение - у этих учащихся имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития: нарушение соотношения между произвольным и непроизвольным запоминанием.

Характер непроизвольного запоминания определяется в значительной мере с содержанием материала. Наиболее полно, точно запоминают реальные объекты, менее успешно изображение объектов, хуже всего слова.

Неполнота воспроизведения. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Опосредованная смысловая память у этих детей слабо развита [52, с. 41].

Эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости. У этих детей часто наступает состояние охранительного торможения [52, с. 215].

У умственно отсталых детей выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость, утомляемость, повышенная отвлекаемость. Однако при целенаправленной, коррекционной работе можно повысить уровень развития внимания [53, с. 60].

Умственная отсталость проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы, которая имеет ряд особенностей: недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний; неустойчивость эмоций; состояние радости без особых причин сменяется печалью, смех - слезами; переживания их неглубоки, поверхностны; у некоторых эмоциональные реакции неадекватны источнику; иногда наблюдаются эмоциональные патологические состояния - эйфория, дисфория, апатия [29].

Волевая сфера у этих детей также особена. Умственно отсталые дети предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий. В их деятельности чаще наблюдается подражание и импульсивные поступки. Отличительные качества их волевых процессов - слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость. Особенности психических процессов влияют на характер протекания их деятельности. Дефектологи Г.М. Дульнев, Б.И.Пинский, А.Р.Лурия (1970) и другие, глубоко изучили психологию деятельности этих детей. Результаты их исследований показали, что у этих детей недоразвитие целенаправленной деятельности, несформированность навыков учебной деятельности, трудности самостоятельного планирования собственной деятельности, не критичность к своей работе, они плохо адаптируются к новым условиям [34].

Умственно отсталые приступают к работе без необходимой предшествующей ориентировки в ней, не руководствуются конечной целью. В результате в ходе работы они часто уходят от правильно начатого выполнения действия, соскальзывают на действия, производимые ранее, причем переносят

их в неизменном виде, не учитывая того, что имеют дело с иным заданием. Этот уход от поставленной цели наблюдается при возникновении трудностей, а также в случаях, когда ведущими являются ближайшие мотивы деятельности («лишь бы сделать»). Умственно отсталые не соотносят получаемые результаты с задачей, которая была перед ними поставлена, а поэтому не могут правильно оценить ее решение. Не критичность к своей работе также является особенностью деятельности этих детей [45].

Все отмеченные особенности психической деятельности умственно отсталых детей носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития (генетические, внутриутробные, во время родов, постнатальные) [29, 45].

## **1.2. Причины, симптоматика и психологические механизмы нарушений письменной речи у учащихся с легкой степенью умственной отсталости**

Содержание термина «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному. Р. И. Лалаева [15] дает следующее определение: дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

И. Н. Садовникова [31] определяет дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников — трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения.

А. Н. Корнев [13] называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т. е. руководствуясь фонетическим

принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха.

А. Л. Сиротюк [22] определяет дисграфию как частичное нарушение навыков письма вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга.

По определению Л. С. Волковой [21], дисграфия представляет собой частичное специфическое нарушение процесса письма и обусловлена недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме.

Существует несколько классификаций дисграфий, предложенных разными авторами, однако наиболее обоснованной в настоящее время является классификация, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена). Выделяются следующие виды дисграфий:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия.
2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем).
3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.
4. Аграмматическая дисграфия.
5. Оптическая дисграфия.

*1. Артикуляторно-акустическая дисграфия* во многом сходна с выделенной М. Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи. Ребенок пишет так, как произносит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания

на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме.

Р. Е. Левина [19] отмечает, что нарушения чтения и письма у детей чаще всего возникают вследствие отклонений в развитии устной речи.

По мнению Л. С. Волковой [21] артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, риноплазии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций).

*2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем).* По традиционной терминологии — это *акустическая дисграфия*. Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч — т, ч — щ, ц — т, ц — с). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («письмо», «лубит», «лижа»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, о — у (туча — «точа»), е — и (лес — «лис»).

Р. И. Лалаева [16] отмечает, что в наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки (л — к, б — в, п — к). При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, является нормальным.

О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания. В процессе письма фонема соотносится с определенным зрительным образом буквы.

Одни авторы (С. Борель-Мезонни, О. А. Токарева) считают, что в основе замен букв, обозначающих фонетически близкие звуки, лежит нечеткость слухового восприятия, неточность слуховой дифференциации звуков.

Другие авторы (Е. Ф. Собонович, Е. М. Гопиченко), которые исследовали нарушения письма у умственно отсталых детей, связывают замены букв с тем, что при фонемном распознавании дети опираются на артикуляторные признаки звуков и не используют при этом слуховой контроль.

В противоположность этим исследованиям Р.Беккер и А.Коссовский [21] основным механизмом замен букв, обозначающих фонетически близкие звуки, считают трудности кинестетического анализа. Их исследования показывают, что дети с дисграфией недостаточно используют кинестетические ощущения (проговаривание) во время письма. Им мало помогает проговаривание как во время слухового диктанта, так и при самостоятельном письме. Исключение проговаривания не влияет на количество ошибок, т. е. не приводит к их увеличению. В то же время исключение проговаривания во время письма у детей без дисграфии приводит к увеличению ошибок на письме в 8-9 раз.

Некоторые авторы связывают замены букв на письме с фонематическим недоразвитием, с несформированностью представлений о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы (Р. Е. Левина, Л. Ф. Спинова). С учетом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: *акустическую, кинестетическую, фонематическую.*

3. *Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.* В основе ее, по мнению Л. С. Волковой [21], лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звукобуквенной структуры слова.

Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (*диктант* — «дикат», *школа* — «кола»); пропуски гласных (*собака* — «сбака», *дома* — «дма»); перестановки букв (*тропа* — «прота», *окно* — «коно»); добавление букв (*таскали* — «тасакали»); пропуски, добавления, перестановка слогов (*комната* — «кота», *стакан* — «ката»).

Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка не только во внешнем, речевом, но и во внутреннем плане, по представлению.

Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами (*идет дождь* — «идедошь», *в доме* — «вдоме»); отдельное написание слова (*белая береза растет у окна* — «белабезаратет ока»); отдельное написание приставки и корня слова (*наступила* — «на ступила»).

4. *Аграмматическая дисграфия* (охарактеризована в работах Р. Е. Левиной, И. К. Колповской, Р. И. Лалаевой, С. Б. Яковлева). Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса — лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых.

В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями.

Как отмечает Р. И. Лалаева [15], на уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (*захлестнула* — «нахлестнула», *козлята* — «козленки»); изменении падежных окончаний («много деревьев»); нарушении предложных конструкций (*над столом* — «на столом»); изменении падежа местоимений (*около него* — «около ним»); числа существительных («дети бежит»); нарушении согласования («бела дом»); отмечается также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропуска членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

5. *Оптическая дисграфия* связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.



Ряд наблюдений и специальных исследований [17] показывают, что, при нормальном развитии зрительной чувствительности и зрительнодвигательной функции, у детей с задержкой психического развития наблюдаются дефекты развития восприятия. Об этом свидетельствует прежде всего недостаточность, ограниченность, фрагментарность знаний детей об окружающем мире. Это нельзя отнести только за счёт бедности опыта ребёнка. Да собственно и сама эта бедность опыта в значительной мере обусловлена тем, что восприятие детей неполноценно и не предоставляет достаточной информации. Формирование образов окружающего мира осуществляется на основе способности ощущать отдельные простейшие свойства предметов и явлений. И поскольку каких-либо нарушений на уровне органов чувств у детей с задержкой психического развития не обнаруживается, ощущения эти достаточно правильны. Однако восприятие не сводится к сумме отдельных ощущений: формирование целостного образа предметов – результат сложного взаимодействия ощущений (часто ощущений, относящихся к нескольким органам чувств) и уже имеющихся в коре головного мозга следов прошлых восприятий. Видимо, это взаимодействие и нарушено у детей с задержкой психического развития.

#### *Недостатки зрительного восприятия.*

Проявляются в том, что дети затрудняются в узнавании предметов, находящихся в непривычном ракурсе. Кроме того, они испытывают затруднения при необходимости узнать предметы на контурных или схематических изображениях, особенно если они перечёркнуты или перекрывают друг друга. Дети не всегда узнают и часто смешивают сходные по начертанию буквы или их отдельные элементы, часто ошибочно воспринимают сочетание букв и т. д.

Большинство психологов в качестве важных особенностей восприятия отстающих в развитии детей указывают на затруднения в построении целостного образа и выделения фигуры (объекта) на фоне. Целостный образ

из отдельных элементов формируется замедленно. Например, если нормальному ребёнку показать на экране три произвольно расположенные точки, он сразу же произвольно воспримет их как вершины воображаемого треугольника. При задержке психического развития формирование подобного единого образа требует большего времени. Эти недостатки восприятия обычно и приводят к тому, что ребёнок не замечает чего-то в окружающем его мире, «не видит» того, что показывает учитель.

Существенным недостатком восприятия у этих детей является значительное замедление процесса переработки, поступающей через органы чувств информации. В условиях кратковременного восприятия тех или иных объектов или явлений многие детали остаются «несхваченными», как бы невидимыми. Ребёнок с задержкой психического развития воспринимает за определённое время меньший объём материала, чем его нормально развивающийся сверстник.

Скорость восприятия у детей с ЗПР становится заметно ниже нормальной для данного возраста фактически при любом отклонении от оптимальных условий (малая освещённость, поворот предмета под непривычным углом, наличие по соседству других аналогичных предметов и т. п.).

Особенности восприятия объектов и явлений детьми с задержкой психического развития обусловлены также и нарушением функции поиска. Если ребёнку заранее неизвестно, где находится нужный предмет, ему бывает трудно его обнаружить. Это отчасти объясняется тем, что замедленность опознавания не позволяет ребёнку быстро обследовать непосредственно окружающее его пространство. Сказывается и отсутствие методичности поиска. Имеются также данные, указывающие на то, что дети с ЗПР испытывают трудности при необходимости вычленив отдельные элементы из объекта, который воспринимается как единое целое.

### *Недостатки пространственной ориентации.*

Следует отметить недостатки ориентации в пространстве, например, направления или расположения отдельных элементов в сложном изображении. Пространственная ориентация формируется в процессе сложного взаимодействия зрения, двигательного анализатора и осязания. Это взаимодействие складывается у детей с задержкой психического развития с запозданием, и долгое время оказывается неполноценным, что в свою очередь затрудняет процесс обучения чтению и письму, где большое значение имеет различение элементов. Особую трудность представляет для детей с легкой степенью умственной отсталости вычленение пространственных отношений, существующих между предметами. Наиболее яркой отличительной особенностью детей с легкой степенью умственной отсталости является неспособность овладеть понятиями «право – лево, верх – низ» [13], что очень часто приводит к зеркальному письму.

### *Недостатки зрительно-моторной координации.*

Недоразвитие зрительно-моторной координации у детей с задержкой психического развития связано прежде всего с отставанием развития межанализаторных связей. В отличие от ребёнка с развитием, соответствующим возрастной норме, ребёнок с легкой степенью умственной отсталости к 7 годам не всегда способен зрительно контролировать свои движения, координировать их. Очень часто ребёнок с легкой степенью умственной отсталости (особенно церебрально-органического характера) неспособен провести прямую линию, испытывает трудности при формировании правильной траектории движений при выполнении графического элемента, не соблюдает размеры и пропорции при срисовывании геометрических фигур, букв и цифр, часто добавляет лишние элементы, либо не дорисовывает и не дописывает.

Таким образом, дети с задержкой психического развития находятся в «группе риска», так как недоразвитие зрительного восприятия, ориентации в пространстве и зрительно-моторной координации является предпосылкой возникновения оптической дисграфии. Для предупреждения возникновения данного вида дисграфии необходима специальная коррекционноразвивающая работа. Кроме того, при работе с детьми данной категории необходимо учитывать, что передаваемая им информация далеко не всегда достигает цели. Все сообщаемые таким детям сведения следует неоднократно повторять – больше, чем это необходимо их нормально развивающимся сверстникам. Предлагаемый детям в процессе обучения наглядный материал должен быть свободен от лишних, не используемых непосредственно на данном занятии деталей. Перегрузка может привести к отрицательному эффекту, – ребёнок не усвоит и самого необходимого. Так же следует помнить, что предъявление основного и вспомогательного материала должно происходить в оптимальных условиях, всё лишнее целесообразно убирать или закрывать от взглядов детей. Демонстрация наглядного материала должна сопровождаться подробными словесными комментариями. Отрезок времени, отведённого на выполнение того или иного задания, должен быть более продолжительным, чем при работе с детьми, не имеющих отклонений в развитии. Режим занятий должен быть рассчитан таким образом, чтобы ребёнок успевал выполнить каждый этап учебного задания за время, соответствующее его возможностям. Выбор адекватных педагогических приёмов для коррекции восприятия требует знания индивидуальных особенностей ребёнка, выявления специфических показателей уровня его развития.

Е. А. Логинова [20] отмечает, что для *оптической дисграфии* характерны ошибки в виде замен графически сходных букв, зеркального написания букв, пропусков элементов букв и их неправильного расположения. Не полноценность оптического анализатора может проявляться в нарушении целостного восприятия, дифференцированных зрительных

представлений, зрительной памяти. Вследствие этого у детей затруднено запоминание и узнавание букв. В письме они смешивают оптически сходные буквы, неправильно располагают элементы букв в пространстве или путают их количество.

Е. В. Мазанова [23] в своих исследованиях пришла к выводу о том, что при оптической дисграфии у детей наблюдается также нарушение зрительного восприятия, анализа и синтеза, а также моторных координаций, неточность представлений о форме и цвете, величине предмета, недоразвитие памяти, пространственного восприятия и представлений, трудности оптикопространственного анализа, несформированность оптического образа буквы. Смешивание букв по кинестетическому и оптическому сходству не следует принимать за обыкновенные «описки», так как они не связаны ни с произношением, ни с правилами орфографии. Такие ошибки могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения.

Все наиболее часто смешиваемые пары букв были представлены Е. В. Мазановой [23] и М. А. Поваляевой [27] в таблицах.

О. А. Токарева [6] указывает, что оптическая дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. В различные моменты буквы воспринимаются по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме. Наиболее часто наблюдаются смешения следующих рукописных букв: *п-н, п-и, у-и, ц-ш, ш-и, м-л, б-д, п-т, н-к*.

В тяжелых случаях оптической дисграфии письмо слов невозможно. Ребенок пишет только отдельные буквы. В ряде случаев, особенно у левшей, имеет место зеркальное письмо, когда слова, буквы, элементы пишутся справа налево.

Р. И. Лалаева [15] отмечает, что сходство указанных букв создает большие препятствия для их анализа, выделения сходных и различающихся элементов. У детей с легкой степенью умственной отсталости частоту смещения графически сходных букв и обуславливает недоразвитие зрительного анализа и синтеза.

Л. С. Волкова [6] отмечает, что чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (*в-д, т-ш, э-с*).

При *литеральной дисграфии* наблюдается нарушение узнавания и воспроизведения даже изолированных букв. При *вербальной дисграфии* изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако при написании слова наблюдаются искажения, замены букв оптического характера. К *оптической дисграфии* относится и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга.

Е. А. Логинова [20] выделяет несколько особенностей, характеризующих дисграфию у детей с легкой степенью умственной отсталости:

- прежде всего, это предрасположенность к дисграфии и, следовательно, ее большая распространенность у категории школьников с задержкой психического развития в силу их психофизиологических особенностей;

- дисграфия у детей с легкой степенью умственной отсталости, за редкими исключениями, не является специфическим языковым расстройством. Структура нарушения письма у этих детей в большинстве случаев представляет собой комплексную, с разной степенью выраженности недостаточность ряда вербальных и невербальных психических функций, отвечающих за обеспечение процесса письма, сочетания и степень недоразвития которых индивидуальны в каждом конкретном

случае;

- в письме детей с легкой степенью умственной отсталости, страдающих дисграфией, встречаются те же виды ошибок, что и у учащихся с дисграфией, обучающихся в общеобразовательных школах. Однако в их письменных работах сложнее выделить преобладание какого-либо одного вида ошибок (и определить его механизмы), в то время как у детей из массовой или даже речевой школы такое преобладание выражено четче;

- кроме факторов несформированности или дисгармоничного развития тех или иных компонентов процесса письма проявления дисграфии у школьников с легкой степенью умственной отсталости определяются и нарушениями в организации и протекании письма как вида деятельности. Это связано с особенностями состояния работоспособности и самоконтроля у детей. Низкая работоспособность и нарушение формирования самоконтроля усугубляют симптоматику дисграфии детей с легкой степенью умственной отсталости, обуславливают особенно большое количество и разнообразие ошибок в письменных работах учащихся.

Таким образом, дисграфия представляет собой частичное специфическое нарушение процесса письма, обусловленное недоразвитием либо распадом высших психических функций, осуществляющих этот процесс, и проявляется в стойких, повторяющихся ошибках на письме. Различные авторы по-разному классифицировали данное нарушение. На основе их работ была создана современная классификация, включающая в себя пять основных типов дисграфии: артикуляторно-акустическую, оптическую, аграмматическую, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, а также дисграфию на основе нарушения дифференциации фонем. При каждом типе дисграфии наблюдаются свои специфические ошибки. Довольно часто встречается и смешанный тип, сочетающий в себе ошибки, присущие разным типам дисграфии.

Причины распространенности у детей с легкой степенью умственной отсталости затруднений в овладении письмом и возникновения стойкого нарушения письма множественны, и, как правило, они сочетаются друг с другом. В качестве «пусковой» причины можно выделить недостаточную физиологическую, психологическую и социально-личностную готовность детей младшего школьного возраста к овладению сложным произвольным навыком письма. Возникновению дисграфии могут также содействовать отсутствие своевременной комплексной диагностики детей дошкольного возраста и отсутствие профилактических мероприятий, направленных на подготовку к овладению грамотой и развитие у дошкольников с легкой степенью умственной отсталости предпосылок школьного обучения в целом, и в частности обучения письму.

### **1.3. Предпубертатное детство и возрастные психологические особенности школьников 10-11 лет с умственной отсталостью легкой степени**

Как отмечают исследователи (Петрова В.Г., Соловьев И.М., Певзнер М.С.) познавательная деятельность умственно отсталых подростков характеризуется недифференцированностью процессов восприятия и внимания, несформированностью мыслительных и счётных операций, недифференцированностью и низким уровнем мнемических образов, узким объёмом механической памяти. Развитие произвольности психических процессов связано с большими трудностями [21, с. 85].

Выявляются недостатки речевого развития подростков с легкой степенью умственной отсталости. Они носят комплексный и системный характер, характеризуются несформированностью всех сторон речевой деятельности, и выражаются в трудности порождения речевого высказывания. Нарушение устной речи выражается бедностью пассивного и активного



словарей, замедленностью и малоэмоциональностью речевой деятельности. Предложения таких подростков, как отмечает В.Г. Петрова, бедны, односложны, не выразительны. по сравнению с подростками без диагноза. Как уже отмечалось выше, это связано с несформированностью познавательных процессов, поздним развитием фонематического восприятия, общим и речевым моторным недоразвитием, аномальным строением речевых органов [22, с. 58].

Согласно И.М. Соловьеву, при любом психическом напряжении умственно отсталые подростки устают гораздо быстрее, чем их здоровые в психическом отношении сверстники.

Подростки с легкой степенью умственной отсталости, отличающиеся хорошей механической памятью все равно способны к восстановлению только отдельных деталей, они не могут воспроизвести сложной картины событий, сложного комплекса впечатлений, что связано с недостаточностью ассоциативного процесса, способности к умозаключению. Но, наряду с явной недостаточностью смысловой памяти у таких подростков иногда наблюдается хорошая изолированная память на имена, числа, даты, мелодии [28, с. 12].

По причине затруднения усвоения отвлеченных понятий, отмечает М.С. Певзнер, умственно отсталые подростки не улавливают их переносного смысла. Неспособность к абстракции может проявляться уже и в том, что счёт производится только в именованных числах или при помощи подсобных предметов, счёт отвлечённых чисел недоступен. Затруднено так же отличие главного от второстепенного, дифференциация явлений разного порядка, лучше усваивается форма, нежели внутренний смысл явлений.

У умственно отсталых подростков слабо выражена склонность к фантазированию, это объясняется тем, что они не могут создавать новые образы из материала старых представлений [21, с. 203].

Наиболее существенным нарушением психической деятельности у подростков с легкой степенью умственной отсталости, как уже отмечалось выше, является недостаточность критического отношения к себе и ситуации, неспособность понять целесообразность своих действий и предвидеть их последствия.

С.Я. Рубинштейн, отмечает, что подростки с легкой степенью умственной отсталости, согласно исследованиям, редко испытывают недовольство собой и сознание вины. Недоразвитие и несовершенство волевых функций часто проявляется в сочетании внушаемости, пассивной подчиняемости и упрямства, а так же импульсивности. Возбудимость, эгоцентризм могут быть у внушаемых и робких умственно отсталых подростков [25, с. 121].

Еще одной особенностью развития подростков с легкой степенью умственной отсталости являются декомпенсации или временные ухудшения их психического состояния.

Эти декомпенсации, по данным В.И. Лубовского, выражаются в тревоге, расстройствах настроения, головных болях, ухудшении сна. После употребления алкоголя, наркотических и токсических веществ, при заболеваниях, сопровождающейся высокой температурой и интоксикацией, у данных лиц могут легко возникать быстро проходящие психотические расстройства. Психозы могут протекать со зрительными галлюцинациями, двигательным возбуждением, страхами, депрессиями. Усугубление их интеллектуальной недостаточности может наступить и в психотравмирующей ситуации [15, с. 183].

М.С. Певзнер отмечает, что подростки с легкой степенью умственной отсталости при возникновении трудностей не пытаются их преодолевать. Они, зачастую, бросают работу. Но, если работа их заинтересовала и оказалась посильной, она способна поддержать внимание детей, не требуя от них большого напряжения [21, с. 194].

Особенности психических процессов умственно отсталых подростков, соответственно, влияют на характер протекания их деятельности. По данным исследованиям Г.М. Дульнева, Б.И. Пинского и др. отмечается недоразвитие целенаправленности деятельности, трудности самостоятельного планирования собственной деятельности, а так же несформированность навыков учебной деятельности [7, с. 29].

И. М. Соловьев говорит о том, что побудителями поведения подростка с легкой степенью умственной отсталости, а вместе с этим и одним из значимых критериев социальной активности личности, являются его интересы. Мотивационно-потребностная сфера таких подростков находится на начальной стадии становления. Их интересы тесно связаны с занимательностью выполняемой деятельности, мало интенсивны, неглубоки, односторонни, ситуативны, недифференцированы и неустойчивы, вызываются преимущественно физиологическими потребностями. Подростки руководствуются, как правило, ближайшими мотивами. Многие исследователи отмечают как характерную черту, умственно отсталого ребенка, его импульсивные реакции [28, с. 13].

Особые трудности, отмечает В.Г. Петрова, возникают в процессе формировании адекватного поведения у подростков с легкой степенью умственной отсталости. Ведь присущая ему интеллектуальная недостаточность и скудный жизненный опыт затрудняют понимание и адекватное оценивание ситуаций, в которых он оказывается. Чаще всего такие подростки агрессивны [22, с. 100].

Л.С. Выготский и Де-Греефе отмечают высокую самооценку подростков с легкой степенью умственной отсталости. Этот факт объясняется появлением общей незрелостью личности. Л.С. Выготский утверждает, что высокая самооценка у подростков с легкой степенью умственной отсталости возникает так же на почве чувства малоценности, когда появляется псевдокомпенсаторная переоценка своей личности, в ответ на низкую оценку

со стороны окружающих [3, с. 217]. Дети с легкой степенью умственной отсталости, заканчивая вспомогательную школу, достигают в результате обучения сравнительно высокого уровня психического развития. Они становятся самостоятельными гражданами, могут нести ответственность за свои поступки, овладевают профессиями, требующими средней квалификации, имеют право быть владельцами комнат, домов и т.д. В настоящее время подростки с легкой степенью умственной отсталости считаются ограниченно годными к несению воинской службы.

Таким образом, можно предположить, что все выше перечисленные свойства развития личности подростка с легкой степенью умственной отсталости будут влиять на их ощущение и представление о счастье.

Субъективное благополучие находится в числе тех психологических особенностей, которые занимают центральное место в самосознании и субъективном мире человека. Счастье и субъективное благополучие подростков оказывает влияние на различные параметры их психического состояния, настроение, самоотношение, успешность учебной деятельности, эффективность межличностного взаимодействия, толерантность, коммуникативные характеристики. И поэтому, у подростков с легкой степенью умственной отсталости счастье и субъективное благополучие так же будут иметь свои отличительные особенности

Данный возраст богат драматическими переживаниями, трудностями и кризисами. В этот период складывается, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования. Это пора достижений, стремительного наращивания знаний, умений, становления «Я», обретение новой социальной позиции. Вместе с тем этот возраст потерь детского мироощущения, когда появляются чувства тревожности и психологического дискомфорта. Подростковый возраст часто называют периодом диспропорций в развитии. В этом возрасте увеличивается внимание к себе, к своим физическим способностям, обостряется реакция на мнение

окружающих, повышается чувство собственного достоинства и обидчивость. Физические недостатки часто преувеличиваются [18, с.27].

Умственная отсталость (олифрения) и пограничная умственная отсталость (врожденноесубдебилность и прочие проявления) предрасполагают к раннему употреблению спиртного и приему наркотиков. Подростки очень внушаемы, не способны правильно оценивать последствия своих поступков, они легко попадают под влияние других людей и больше подвержены отрицательному влиянию, чем положительному. Весь этот комплекс и создает почву для подражания сверстникам, имеющим опыт употребления спиртного и наркотиков [6, с.245].

У подростков могут быть и тяжелые психические заболевания - шизофрения, эпилепсия, маниакально-депрессивный психоз. Они проявляются в психических расстройствах, создающих основу для приема спиртного и наркотиков.

Подростковому возрасту свойственны специфические особенности реагирования на различные внешние воздействия и нарушения поведения, которые могут быть и проявлением имеющегося психического заболевания, но могут наблюдаться и у здоровых подростков. Чаще всего такие нарушения свойственны подросткам с акцентуацией характера и психопатиями.

Большинство современных подростков - акселераты, но в своем поведении и эмоциональных проявлениях многие остаются инфантильными. Это означает, что их поведение и эмоциональные реакции напоминают поведение детей. Не смотря кажущуюся «взрослость» и высокий рост, у них могут сохраняться детские интересы и неустойчивость выражения эмоций, незрелость психики, внушаемость, подверженность чужому отрицательному влиянию, склонность к подражанию, беспечность, легкомыслие, неспособность правильно оценивать возможные последствия своих поступков, неразвитое чувство собственности и долга.

Подростки - акселераты не всегда способны критически оценивать себя и свое поведение. Они требуют от взрослых, чтобы к ним относились иначе, чем к младшим школьникам, так как они стали внешне выгладить взрослыми и считают себя таковыми. Им хочется быть самостоятельными, а они еще не имеют возможности самостоятельно зарабатывать, в материальном отношении зависят от родителей, а в школе их поведение контролируется учителями. Поэтому они находят компенсацию своей зависимости вне дома и школьных стен, подростковых группах, где каждый стремится показать сверстникам какой он «крутой», и завоевать «авторитет» доступными ему способами и средствами, которые популярны в данной группе, но разительно отличаются от требований, предъявляемых учителями и родителями.

Этому возрасту вообще свойственно подверженность чужому влиянию, причем с большей легкостью психически незрелые, инфантильные подростки поддаются отрицательному влиянию [11, с.43].

Среди черт личности важнейшей является воля, проявляющиеся в сознательных и целенаправленных действиях. Даже самое элементарное действие имеет достаточно сложную структуру. Человек должен весьма четко представлять себе цель действия, возможные препятствия на пути к её достижению и способы их преодоления. Кроме того, что менее важно, он должен стремиться к достижению той или иной цели.

С необходимостью осуществлять волевые действия умственно отсталые учащиеся встречаются ежедневно, так как школьная жизнь предъявляет к ним множество разнообразных требований. Школьник должен соблюдать режим дня, дисциплину на уроке, решать задачи, писать диктанты, делать уроки и т.д. Все это выполняется умственно отсталым ребенком с гораздо большим трудом, чем его нормальными сверстниками. Развитие у умственно отсталых школьников волевых качеств происходит в результате длительного, умелого, терпеливого труда учителей и воспитателей вспомогательных школ.

Названные трудности обусловлены слабостью воли умственно отсталых детей. В основе этого явления лежит два основных фактора: слабое сознание целей и отсутствие необходимых побуждений к их достижению. Отсюда следует, что смысл индивидуального подхода в процессе формирования у умственно отсталых учащихся эмоционально-волевой сферы состоит не только в правильной, четкой постановке целей и доведения их до сознания ребенка, но и в формировании побуждения [23, с.87].

Говоря о слабостях воли, следует сказать, что она проявляется далеко не всегда и не во всем. Как правило, умственно отсталые обнаруживают достаточно большую настойчивость и умение добиваться цели, если речь идет об удовлетворении относительно элементарных потребностей.

Сложность формирования воли у умственно отсталых во многом обусловлена особенностями воспитания их нравственных чувств. На пути к достижению этой цели перед учителями и воспитателями вспомогательных школ встает много трудностей, вызванных незрелостью личности умственно отсталых, которая в первую очередь связана с характером развития их потребностей и интеллекта. Указанная незрелость личности проявляется в особенностях их эмоциональной сферы.

Переживания умственно отсталых довольно примитивны, полюсны. Они испытывают только удовольствие или неудовольствие. Дифференцированных, тонких оттенков переживаний у них почти нет. Умственно отсталые либо чем-то очень довольны и радуются, либо, напротив, огорчаются и плачут. Чувства умственно отсталых детей, их эмоциональные реакции часто бывают неадекватны воздействию на них фактором. Некоторые дети бурно и длительно реагируют на малозначительные воздействия, другие почти не проявляют эмоциональных реакций в связи с объективно важными для них событиями.

Недифференцированность, узость диапазона переживаний определяет отсутствие или слабую выраженность борьбы мотивов которая является

важным фактором формирования эмоционально-волевой сферы человека. В поисках правильного решения, связанного с борьбой мотивов, человек преодолевает эгоистические побуждения. Чем выше уровень развития сознания человека, тем выше уровень волевых усилий, тем успешнее идет процесс формирования высоких благородных чувств.

Наконец, следует сказать о том, что у учащихся вспомогательных школ сравнительно долгое время господствуют элементарные чувства. Объясняется это слабостью интеллектуальной регуляции чувства, которая, в свою очередь, приводит к тому, что у этих детей с опозданием и большим трудом формируются высшие духовные чувства. Речь идет о таких чувствах, как чувство долга, совесть, чувство ответственности и т.п. Значение воспитания этих чувств огромно, так как они занимают ведущее место в нравственном облике морально воспитанного человека [7, с.127].

Наиболее важным моментом психофизиологического развития подростка является половое созревание и половая идентификация, которые являются двумя линиями единого процесса психосексуального развития. На психофизическом уровне подростки могут испытывать дискомфорт от:

1. Неустойчивости эмоциональной сферы;
2. Особенности высшей нервной деятельности;
3. Высокий уровень ситуативной тревожности.

Особенности развития познавательных способностей подростка часто служат причиной трудностей в школьном обучении: неуспеваемость, неадекватное поведение. Успешность обучения во многом зависит от мотивации обучения, от личностного смысла, которое имеет обучение для подростка. Основное условие всякого обучения - наличие стремления к приобретению знаний и изменению себя как обучающегося. Но в реальной школьной жизни приходится сталкиваться с ситуацией, когда подросток не имеет потребностей в обучении и даже активно противодействует обучению.



Содержанием психического развития подростка становится развитие его самосознания. Одной из важнейших черт, характеризующих личность подростка, является проявление устойчивости самооценки и образа «Я».

Важным содержанием самосознания подростка является образ его физического «Я» - представление о своем телесном облике, сравнение и оценка себя с точки зрения эталонов «мужественности» и «женственности».

Особенности физического развития могут быть причиной снижения у подростков самооценки и самоуважения, а также приводит к страху плохой оценки со стороны окружающих. Недостатки внешности могут переживаться очень болезненно, вплоть до полного неприятия себя, устойчивого чувства неполноценности.

Подростки чаще начинают опираться на мнение сверстников. Если у младших школьников повышенная тревожность возникает при контактах с незнакомыми взрослыми, то у подростков напряженность и тревога выше в отношениях с родителями и сверстниками. Стремление жить по своим идеалам, выработка этих образцов поведения может приводить к столкновению взглядов на жизнь подростков и их родителей, создавать конфликтные ситуации. В связи с бурным биологическим развитием и стремлением к самостоятельности у подростков возникают трудности во взаимоотношениях со сверстниками.

Упрямство, негативизм, обидчивость и агрессивность подростков являются чаще всего эмоциональными реакциями на неуверенность себя.

У многих подростков отмечаются акцентуации характера - определенное заострение отдельных черт характера, создающих определенную уязвимость подростка.

Ситуация развития подростка предполагает кризисы, конфликты, трудности адаптации к социальной среде. Подросток, не сумевший благополучно преодолеть новый этап становления своего психосоциального развития, отклонившийся в своем развитии и поведении от общепринятой

нормы, получает статус «грудного». В первую очередь, это относится к подросткам с асоциальным поведением. Факторами риска здесь являются: физическая ослабленность, особенности развития характера, отсутствие коммуникативных навыков, эмоциональная незрелость, неблагоприятное внешнесоциальное окружение. У подростков появляются определенные поведенческие реакции, которые составляют специфический комплекс. Выражается это как реакция эмансипации, которая представляет собой тип поведения, посредством которого подросток старается высвободиться из-под опеки взрослых.

Крайняя степень выраженности этой реакции - бродяжничество;

1. Реакция группирования со сверстниками, проявляется в повышенном интересе к общению со сверстниками, ориентацию на выработку групповых норм и ценностей, формировании собственной субкультуры;

2. Реакция увлечения, в ней отражаются как веяние моды, так как формирующиеся склонности подростка.

Определенные осложнения возникают у подростков в процессе профессионального самоопределения, сознательного выбора профессии. Выбор профессии подростком представляет собой многоэтапный процесс выработки и принятия решения. При этом проявляется ряд индивидуальных стилей поиска решений. Индивидуальные стили принятия решений являются отражением как индивидуально-психических, так и личностных особенностей подростков [19, с.162].

Сегодняшний умственно отсталый ребенок - завтрашний полноправный гражданин своей страны, и это побуждает более пристально и внимательно, понимать и помогать таким детям.

На формирование сознания подростка большое влияние оказывают условия материальной и духовной жизни всего нашего общества. Кроме того подросток находится под огромнейшим влиянием окружающей его так называемой микросреды, то есть его семьи, обстановки в классе и школе,

отношений на улице и во дворе. Именно в семье подросток приобретает свой первый опыт общественного существования. Здесь закладываются основы его сознания и характера, его взгляды и установки, моральные качества и волевые свойства личности [10, с.91].

Личность умственно отсталого подростка, прежде всего, характеризуется низким уровнем социализации, отражающим пробелы и недостатки таких сфер воспитания как семья и школа. Важнейшим фактором формирования личности такого подростка в большинстве случаев является неблагоприятные семейные условия: отсутствие нормальной нравственной среды в семье. Весьма часто такое искажение нравственной атмосферы бывает связано с алкоголизмом родителей или родственников, их аморальном поведении и т.д. Частые ссоры в семье, скандалы родителей, физические наказания подростков приводят к разрушению тормозных процессов, к вспыльчивости, повышенной возбудимости, несдержанности. В связи с этим можно отметить следующие отрицательные психические состояния: озлобление, неудовлетворенность, враждебность, страх, недоверие, чувство одиночества, равнодушие. Эти психические состояния, соединяясь с неблагоприятными внутренними предпосылками, способствуют проникновению в духовный мир подростка неблагоприятных внешних влияний.

С другой стороны, тепличные условия, создаваемые ребенку в некоторых семьях, устранение его от любой активной деятельности приводят к инфантильности и неспособности преодолеть жизненные трудности в критической ситуации.

Но, ни в коем случае не следует считать, что типичные неблагоприятные условия обязательно порождают типичные недостатки умственно отсталого подростка. Подросток не просто воспринимает и усваивает неблагоприятные внешние воздействия, он может их и не воспринимать, отвергать, может с ними бороться. Внутренним контролем, который не позволяет

неблагоприятным внешним влияниям разрушить психику подростка, формировать отрицательные качества, является умственное и нравственное развитие подростка [22, с.129].

Сложность формирования личности у умственно отсталых во многом обусловлена особенностями воспитания их нравственных чувств. На пути к достижению этой цели перед учителями и воспитателями вспомогательных школ встает много трудностей, вызванных незрелостью личности умственно отсталых, которая в первую очередь связана с характером развития их потребностей и интеллекта. Незрелость личности проявляется в особенностях их эмоциональной сферы - узость диапазона переживаний, слабая выраженность мотивов, низкий уровень правосознания. Развитие адекватности самооценки у учащихся вспомогательной школы значительно труднее, чем у нормальных детей, ввиду пониженной критичности и самокритичности умственно отсталых.

Все эти особенности развития умственно отсталого ребенка замедляет его социализацию в обществе.

Умственная отсталость представляет собой качественные изменения всей психики, всей личности в целом. Это такая форма развития, при которой страдает не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Но, не смотря на это, дети с данным нарушением вполне обучаемы и при должной организации психолого-медико-педагогической службы могут достигнуть определенного успеха, учась во вспомогательной школе.

#### **1.4.Современные подходы к коррекции письменной речи школьников с легкой умственной отсталостью**

В последнее время в некоторых массовых школах встречаются дети с задержкой психического развития, которые обучаются в обычных начальных классах массовых школ по общеобразовательной программе. При этом такие

ученики не могут получить необходимую квалифицированную помощь, к ним предъявляются требования общие для всех учащихся класса; методы обучения и воспитания, рассчитанные на здоровых детей. При таком подходе дети этой категории становятся неуспевающими. При условии длительной неуспеваемости у учащихся с задержкой психического развития, сочетающейся с личностной эмоционально-волевой незрелостью, формируется негативное отношение к учёбе, невротизация, нарушения дисциплины, вторично развивается педагогическая запущенность.

Учащиеся с легкой степенью умственной отсталости в целом имеют недоразвитие познавательной деятельности, обусловленное чаще всего слабовыраженной органической недостаточностью центральной нервной системы вследствие минимальной мозговой дисфункции. Недоразвитие высших психических функций памяти, внимания, сложных видов восприятия, мышления приводят к тому, что эти дети испытывают серьёзные трудности при адаптации к школе и в процессе обучения. В основе школьных трудностей лежит не интеллектуальная недостаточность, а нарушение в умственной работоспособности. В структуре нарушений при легкой степени умственной отсталости – нет столь выраженной тотальности в недоразвитии высших психических функций. Поэтому детям с легкой степенью умственной отсталости целесообразно оказывать комплексную психолого–педагогическую помощь, включающую индивидуальный подход учителя при обучении, индивидуальные занятия с логопедом, психологом, дефектологом в сочетании с медикаментозной терапией по индивидуальным показаниям. При условии своевременности подобной помощи такой ребёнок сможет учиться по программе массовой школы. Однако такая помощь может быть оказана в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VII вида, либо в классе, где обучаются школьники по программам VII вида либо по индивидуальным планам обучения в общеобразовательных классах. Педагоги,

работающие в таких классах, имеют возможность для индивидуальной работы с каждым учеником. При обучении и воспитании таких детей необходимо применение специальных коррекционных приёмов, соблюдение щадящего режима дня, питания, прогулок. Обязательным условием полноценного развития личности ребёнка с легкой степенью умственной отсталости является создание коррекционной среды.

По мнению А. Н. Корнева [13], система оказания помощи детям с дисграфией определяется комплексом проблем, стоящих перед этими детьми. Задачу следует понимать шире, чем только обучение письму или чтению. Достижение социальной адаптации - вот главная цель коррекции.

Трудности в письменной речи - важная, но не единственная причина дезадаптации таких детей. Дислексия и дисграфия - это большой синдром, включающий нарушения предпосылок интеллекта, когнитивную незрелость, языковую недостаточность, фрустрационные нарушения, соответствующие поведенческие реакции и, наконец, непосредственно нарушения письменной речи. В лечебно-коррекционной работе должны быть предусмотрены все перечисленные проявления дезадаптации, поэтому помощь должна быть комплексной и осуществляться группой специалистов: психиатром (невропатологом), психологом, логопедом и учителем.

Основными разделами коррекционной работы являются следующие: психотерапевтическая работа с ребенком и семьей, медикаментозное лечение и педагогические мероприятия. Каждый из них имеет свою специфику, но есть и общие принципы, на которых должен основываться весь комплекс мероприятий. Некоторые из них будут приведены ниже.

Е. В. Мазанова [23] отмечает, что при оптической форме дисграфии у детей наблюдается нарушение зрительного восприятия, анализа и синтеза, а также моторных координации, неточность представлений о форме и цвете,

величине предмета, недоразвитие памяти, пространственного восприятия и представлений, трудности оптико-пространственного анализа, несформированность оптического образа буквы. Смешивание букв по кинетическому и оптическому сходству не следует принимать за обыкновенные «описки», так как они не связаны ни с произношением, ни с правилами орфографии. Такие ошибки могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения. Нарушение письма у ребенка носит стойкий системный характер, поэтому коррекционная работа должна быть направлена на речевую систему в целом, а не только на устранение изолированного дефекта.

Для проведения эффективной коррекционной работы с детьми при оптической форме дисграфии логопеду нужно принять во внимание ранние сроки начала коррекционной работы, комплексность мероприятий, направленных на преодоление специфических ошибок, своевременно подключить к выполнению домашних заданий родителей.

М. А. Поваляева [27] отмечает, что в коррекционной работе широко используется метод обходных путей, опора на сохранные анализаторы: слуховой, двигательный, тактильный; на мыслительную деятельность.

Необходимо четко дифференцировать письменные нарушения. При замене букв необходимо убедиться в том, что они действительно имеют «зрительное» происхождение. Ведь буквы Ш-Щ, Ц-Щ могут смешиваться на письме не только из-за оптического сходства, но и по причине неразличения на слух соответствующих звуков. Необходима двойная проверка: если ребенок свободно различает на слух соответствующие звуки в словах типа ЦЕЛЬ – ЩЕЛЬ, ЦЕЛИ – ЩЕЛИ, то дело здесь действительно в затруднениях зрительного порядка.

Р. И. Лалаева и Л. В. Бенедиктова [15] обращают особое внимание, что в работе по устранению нарушений письма необходимо опираться на следующие основные логопедические принципы:

- патогенетический принцип (принцип учета механизма данного нарушения);
- принцип учета «зоны ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому);
- принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции;
- принцип учета психологической структуры процесса чтения и письма и характера нарушения речевой деятельности;
- принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений чтения и письма;
- принцип комплексности;
- принцип системности;
- принцип деятельностного подхода;
- принцип поэтапного (пошагового) формирования психических функций; - онтогенетический принцип.

При устранении специфических нарушений письменной речи у ребенка, по мнению Е. В. Мазановой [23], необходимо:

1. Уточнить и расширить объем зрительной памяти.
2. Формировать и развивать зрительное восприятие и представления.
3. Развивать зрительный анализ и синтез.
4. Развивать зрительно-моторные координации.



5. Формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения.

6. Учить дифференциации смешиваемых по оптическим признакам букв.

Для лучшего усвоения образа букв ребенку традиционно предлагается:

- ощупывать, вырезать, лепить их из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, определять сходство и различие оптически сходных букв и т.д. (Р.И. Лалаева);

- конструировать и реконструировать буквы из элементов (В.А.Ковшиков);

- ряд упражнений по развитию зрительного, зрительно-пространственного восприятия, памяти и анализа на предметах и геометрических фигурах;

- проводить дифференциацию букв, сходных по начертанию, в письменных упражнениях.

О. М. Коваленко [12] выделяет следующие принципы дифференциации оптически сходных букв при оптической дисграфии:

- использование образов реальных предметов в качестве опор дифференцируемых букв;

- недопустимость включения в занятие заданий, направленных на развитие фонематического анализа и синтеза;

- конструирование или запись смешиваемых букв перед прописыванием их зрительного образа в воздухе с одновременным анализом сходства и различия.

Одним из принципиально важных положений коррекционных занятий, по мнению Е. А. Логиновой [20], является правильное сочетание подготовительного и основного этапов коррекционного обучения.

Главными целями *подготовительного этапа* являются уточнение данных, полученных в процессе логопедического обследования, определение стратегии основного этапа и создание предпосылок его эффективности. Для более полной реализации дифференцированного подхода коррекционное воздействие в начале работы лучше осуществлять в форме индивидуальных занятий. Такая форма занятий дает возможность варьировать их организацию и содержание, выбор методов воздействия, дозировку основного и дополнительного материала с учетом особенностей каждого ребенка.

На *основном этапе* коррекционной работы в процессе систематических логопедических занятий решаются задачи преодоления дисграфии, совершенствования письма детей, оказания им помощи в овладении учебной программой по родному языку. Содержание занятий основного этапа коррекции опирается на традиционные направления логопедической работы по преодолению дисграфии у школьников; проводятся групповые занятия. Однако логопед осуществляет также и индивидуальную работу, которая планируется с учетом недостаточного усвоения материала занятий кем-либо из детей.

Одним из важных условий правильной организации коррекционной работы является то, что она должна учитывать особенности психического и соматического здоровья этих детей. Учебный день школьников с ЗПР не должен быть перегружен, поэтому время проведения логопедических занятий и их длительность согласовываются с недельной учебной нагрузкой детей.

Для лучшего усвоения учебного материала школьники с ЗПР нуждаются в его значительной детализации, так как затрудняются в установлении связей

между предшествующим и последующим материалом. Дети также нуждаются в большом количестве наглядного материала, что значительно облегчает восприятие. Школьникам с ЗПР необходимо неоднократное приведение образца выполнения какого-либо задания с подробным анализом каждого из производимых действий. Инструкции по выполнению заданий должны быть точны и на начальных этапах работы не содержать нескольких требований.

Е. В. Мазанова [23] предлагает проводить коррекционную работу в четыре этапа.

*1-й этап. Организационный.*

*Цели и задачи:*

1. Проведение первичного обследования.
2. Оформление документации и планирование работы.

Сообщение результатов обследования всем участникам педагогического процесса (для совместной коррекционной работы). Работа на этом этапе проводится с 1 по 15 сентября. На данном этапе работы предусмотрены беседы, обследование (первичное и углубленное), выступления на родительских собраниях и т.д.

*2-й этап. Подготовительный.*

*Цели и задачи:*

1. Развитие у детей зрительного восприятия и узнавания предметов.

- Развитие зрительного гнозиса:

а) развитие восприятия цвета;

б) развитие восприятия формы;

в) развитие восприятия размера и величины.

- Развитие буквенного гнозиса:

а) развитие восприятия цвета букв;

б) развитие восприятия формы, размера и величины предметов и букв;

в) дифференциация расположения элементов букв.

М. А. Поваляева [27] на этом этапе предлагает начинать работу с решения простых зрительных задач:

- назвать деревья, овощи, мебель, изображенные на картинках (Рис. 1 приложения);

- назвать предметы по их контурам (Рис. 2);

- назвать недорисованные предметы;

- назвать перечеркнутые изображения;

- выделить предметные, контурные изображения, наложенные друг на друга;

- «Что напутал художник?» (Рис. 3);

- подбор одинаковых полосок по цвету: «Найди аналогичную»;

- «Нарисуй пропущенную фигуру» (Рис. 4);

- дорисовывание незаконченных контуров, кругов, треугольников;

- составление разрезных картинок (см. приложение);

- конструирование из спичек, палочек и др.

Для развития буквенного гнозиса используются следующие упражнения:

- найти заданную букву среди других (после длительного и кратковременного предъявления);
- сравнить одни и те же буквы, но написанные разным шрифтом (печатным и рукописным);
- дописать букву; выделить буквы, наложенные друг на друга; - на фоне контурных изображений найти спрятавшуюся букву (Рис. 5);
- обвести контур буквы, заштриховать ее.

2. Развитие зрительного анализа и синтеза.

3. Уточнение и расширение объема зрительной памяти (зрительного мнезиса):

а) развитие запоминания формы предметов;

б) развитие запоминания цвета;

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

М. А. Поваляева [27] предлагает для этого следующие задания:

- «Что изменилось?» Используется 5 – 6 картинок, одну из них незаметно убирают и просят назвать, чего не стало;

- запомнив буквы (цифры или фигуры) от 3 до 5, затем выбрать их среди других;

- зрительные диктанты «Продолжи строку» и др.

4. Формирование пространственного восприятия и представлений.

- а) ориентировка в схеме собственного тела;
- б) дифференциация правых и левых частей предмета;
- в) ориентировка в окружающем пространстве.

М. А. Поваляева [27] рекомендует учитывать особенности и последовательность формирования пространственного восприятия в онтогенезе, психологическую структуру оптико-пространственного гнозиса и праксиса, состояние этих функций у детей с нарушением письма.

Исходным в работе является осознание детьми схемы собственного тела, определение направления в пространстве, ориентировка в окружающем «малом пространстве». Далее – определение последовательности предметов или их изображений и графических знаков. Затем изучается тема «Предлоги» (в, на, под, между и др.).

Дифференциация правой и левой частей тела включает в себя:

- поднять правую (левую) руку по заданию;
- поднять карандаш правой рукой, книгу – левой; показать правую (левую) ногу, уши, глаза; показать левой рукой правый глаз и т.д.
- показать правые (левые) части тела у человека, сидящего напротив;
- для определения направления в пространстве: вытянуть в сторону правую руку, перечислить все предметы, находящиеся с этой стороны; повернуть голову направо, наклонить к левому плечу и т.д.
- схема тела человека, стоящего напротив: лицом к детям – поднять правую руку – дети повторяют. Затем, стоя попарно друг к другу, определить сначала у себя, затем у товарища левую руку, правое плечо;
- рисование узоров и фигур по клеточкам (по образцу, под диктовку) и т.д.

На этом этапе рекомендуется также проведение работы по уточнению пространственного расположения букв:

- найти букву в ряду сходных: ШЩ ЦЩ ОЮ СО ЫІ ВЗ БВ (см. приложение);

- срисовать фигуру или букву по образцу; реконструировать (преобразовать) букву: Ы-Ь-Ъ-Б-В-З;

- реконструировать букву, изменяя пространственное расположение элементов: Р-Ь; И-Н-П; Г-Т; Л-Х; Е-Ш; Р-Я; Ы-Ы;

- определять различия сходных фигур, букв: З-В, Р-В, Ф;

- показать правильную букву среди неправильных;

- достраивание буквы или дописывание недостающих элементов.

5. Формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения.

6. Развитие зрительно-моторных координации.

Работа на этом этапе проводится в начале обучения. На данном этапе работы предусмотрено проведение бесед, фронтальных и индивидуальных занятий.

*3-й этап. Основной.*

*Цели и задачи:*

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

2. Автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв.

3. Дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв.

- Дифференциация гласных букв:

а) изолированно (написание);

б) в слогах и в словах;

в) в словосочетаниях;

г) в предложениях и тексте.

- Дифференциация гласных и согласных букв:

а) изолированно;

б) в слогах и словах;

в) в словосочетаниях;

г) в предложениях и тексте. -

Дифференциация согласных:

а) изолированно;

б) в слогах и в словах;

в) в словосочетании;

г) в предложениях и тексте.

Работа на этом этапе проводится на протяжении всего периода обучения. Во всех упражнениях на этом этапе главной целью является закрепление связи между фонемой – артикулемой – кинемой. Для контроля включаются все четыре анализатора: слуховой, зрительный, двигательный, тактильновибрационный.

*4-й этап. Заключительный.*

*Цели и задачи:*



1. Закрепление полученных навыков.
2. Перенос полученных знаний на другие виды деятельности.

Работа на данном этапе проводится в конце обучения.

Е. А. Логинова [20] акцентирует внимание на том, что одним из важнейших условий в организации коррекционно-педагогической работы с детьми является дифференцированный подход в выборе педагогической стратегии с каждым ребенком. В работе по преодолению дисграфии у детей с легкой степенью умственной отсталости такой подход может осуществляться на основе учета следующих факторов:

1. *Неоднородность структуры дисграфии у школьников с ЗПР.* У многих детей на первый план в структуре нарушения выступает недостаточное или дисгармоничное развитие невербальных функций, что отрицательно сказывается и на языковых возможностях детей. У других детей доминирующим в структуре нарушения письма может являться недоразвитие различных сторон речевой функциональной системы, обуславливающее нарушение формирования произвольных операций с языковыми элементами при письме. У третьих — при нарушении или, возможно, даже потенциально сохраненных структурных компонентах функциональной системы письма наблюдается значительная неполноценность самоконтроля, препятствующая успешному протеканию письма как вида целенаправленной деятельности. Учет неполноценных звеньев необходим для выработки индивидуальной педагогической стратегии в коррекции дисграфии у определенного ребенка.
2. *Степень неполноценности психических функций, входящих в структуру письма.* У школьников с дисграфией, в том числе имеющих сходные нарушения в структуре

данного расстройства, степень и характер неполноценности той или иной функции не являются одинаковыми. Дифференцированный подход в организации логопедической работы с детьми предполагает учет степени несформированности психических функций и зоны их ближайшего развития.

3. *Индивидуальные психологические особенности детей.* В процессе коррекционного воздействия должны учитываться: уровень общего развития, особенности интеллектуальной деятельности, степень самостоятельности и организованности, преобладающий фон настроения, интересы, самооценка. Большое внимание должно уделяться учету присущих каждому ребенку особенностей динамики поведения и деятельности, зависящих не только от мотивации, психосоматического состояния, своеобразия приобретенного опыта учебной деятельности, но и от свойств темперамента ребенка, его эмоциональной и общей активности (моторной, интеллектуальной, коммуникативной). В процессе логопедической работы должна учитываться степень познавательной активности школьников и характер средств, способствующих ее повышению в каждом конкретном случае.

Таким образом, анализируя современные подходы по преодолению дисграфии у детей с легкой степенью умственной отсталости мы констатируем, что коррекционно-развивающая работа должна проводиться поэтапно и включать в себя не только работу по исправлению письменной речи, но и комплекс заданий и упражнений, способствующих активизации познавательной деятельности, уточнению и расширению объема зрительной памяти, развитию зрительного восприятия, анализа и синтеза, зрительномоторной координации. Все психолого-педагогическое

сопровождение должно проводиться с ориентацией на зону ближайшего развития учащегося с легкой степенью умственной отсталости, осуществляется комплексно и может быть успешно только при совместном участии учителя-логопеда, воспитателя, дефектолога в сочетании с медикаментозной терапией по индивидуальным показаниям. При условии своевременности подобной помощи такой ребёнок сможет учиться по программе массовой школы.

## ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

1. В настоящее время под интеллектуальной недостаточностью, или умственной отсталостью понимают стойкое, необратимое нарушение психического (в первую очередь интеллектуального) развития, связанное с органически обусловленным недоразвитием либо ранним повреждением мозга. При этом наблюдаются качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие.

При умственной отсталости органическая недостаточность мозга носит непрогрессирующий характер. Действия вредоносного фактора в большой мере уже остановилось, и ребенок способен к развитию, которое подчинено общим закономерностям формирования психики, но имеет свои особенности, обусловленные типом нарушений центральной нервной системы и их отдаленными последствиями.

Среди внутренних причин, обуславливающих возникновение умственной отсталости, следует выделить фактор наследственности, который проявляется, в частности, в хромосомных заболеваниях.

Умственная отсталость является не психологическим заболеванием, а специфическим состоянием, когда интеллектуальное развитие ребенка ограничено определенным уровнем функционирования центральной нервной системы.

Нарушение интеллекта имеет разные характеристики выраженности. По современной международной статистической классификации болезней умственную отсталость делят на 4 степени: 1) легкая степень, 2) умеренная степень, 3) тяжелая степень, 4) глубокая степень, при которой дети не обучаемы.

При легкой степени умственной отсталости дети способны в более удлиненные сроки овладеть программой начальной массовой школы и получить профессиональную подготовку по несложным видам труда в промышленности и сельскохозяйственном производстве, а также в сфере бытового обслуживания.

2. Причины распространенности у детей с легкой степенью умственной отсталости затруднений в овладении письмом и возникновения стойкого нарушения письма множественны, и, как правило, они сочетаются друг с другом. В качестве «пусковой» причины можно выделить недостаточную физиологическую, психологическую и социально-личностную готовность детей младшего школьного возраста к овладению сложным произвольным навыком письма. Возникновению дисграфии могут также содействовать отсутствие своевременной комплексной диагностики детей дошкольного возраста и отсутствие профилактических мероприятий, направленных на подготовку к овладению грамотой и развитие у дошкольников с легкой степенью умственной отсталости предпосылок школьного обучения в целом, и в частности обучения письму.

3. Познавательная деятельность умственно отсталых подростков характеризуется недифференцированностью процессов восприятия и внимания, несформированностью мыслительных и счётных операций, недифференцированностью и низким уровнем мнемических образов, узким объёмом механической памяти. Развитие произвольности психических процессов связано с большими трудностями.

Недостатки речевого развития подростков с легкой степенью умственной отсталости носят комплексный и системный характер, характеризуются несформированностью всех сторон речевой деятельности, и выражаются в трудности порождения речевого высказывания. При любом психическом напряжении умственно отсталые подростки устают гораздо быстрее, чем их здоровые в психическом отношении сверстники.

Подростки с легкой степенью умственной отсталости, отличающиеся хорошей механической памятью все равно способны к восстановлению только отдельных деталей, они не могут воспроизвести сложной картины событий, сложного комплекса впечатлений, что связано с недостаточностью ассоциативного процесса, способности к умозаключению.

По причине затруднения усвоения отвлеченных понятий умственно отсталые подростки не улавливают их переносного смысла. Неспособность к абстракции может проявляться уже и в том, что счёт производится только в именованных числах или при помощи подсобных предметов, счёт отвлечённых чисел недоступен. Затруднено так же отличие главного от второстепенного, дифференциация явлений разного порядка, лучше усваивается форма, нежели внутренний смысл явлений.

Особенности психических процессов умственно отсталых подростков, соответственно, влияют на характер протекания их деятельности. Отмечается недоразвитие целенаправленности деятельности, трудности самостоятельного планирования собственной деятельности, а так же несформированность навыков учебной деятельности.

4.Анализируя современные подходы по преодолению дисграфии у детей с легкой степенью умственной отсталости, мы констатируем, что коррекционно-развивающая работа должна проводиться поэтапно и включать в себя не только работу по исправлению письменной речи, но и комплекс заданий и упражнений, способствующих активизации познавательной деятельности, уточнению и расширению объема зрительной памяти, развитию зрительного восприятия, анализа и синтеза, зрительно-моторной координации. Все психолого-педагогическое сопровождение должно проводиться с ориентацией на зону ближайшего развития учащегося, осуществляется комплексно и может быть успешно только при совместном участии учителя-логопеда, воспитателя, дефектолога в сочетании с медикаментозной терапией по индивидуальным показаниям. При условии

своевременности подобной помощи такой ребёнок сможет учиться по программе массовой школы.

## **ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

### **2.1 Организация, задачи и содержание исследования**

Экспериментальное исследование проводилось на базе Коммунального государственного учреждения (КГУ) «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан). Были обследованы дети в возрасте 10-11 лет, имеющие легкую умственную отсталость, в количестве 8 человек.

Для проведения экспериментального исследования мы использовали методики В.П. Глухова, Т.А. Фотековой, И.Н. Садовниковой. Речевой материал подобран с учетом возраста детей.

Задачи исследования:

1. выявить нарушения связной устной и письменной речи учащихся младших классов с нерезко выраженным общим недоразвитием речи.
2. описать типологию ошибок связной речи учащихся с нерезко выраженным общим недоразвитием речи.

Методика состоит из двух разделов. Первый раздел направлен на исследование связной письменной речи учащихся с умственной отсталостью легкой степени. Он включает в себя следующие задания:

1. Изложение.
2. Сочинение по серии сюжетных картинок.
3. Сочинение из личного опыта.

Индивидуальный качественный анализ письменных работ учащихся 10-11 лет позволяет установить уровень выполнения задания по каждому из видов работ.

Основными критериями являются степень самостоятельности, адекватность поставленной задачи, семантическая наполненность, связность и последовательность изложения, соответствие орфографического и грамматического оформления высказывания языковым нормам.

Использована оценочная система по методике Глухова: хороший - «4», удовлетворительный - «3», недостаточный - «2», низкий - «1», что дает возможность более наглядно оценить связную речь детей. Выявленные особенности необходимо учитывать при проведении коррекционного обучения детей (таблица 1).

Таблица 1 – Содержание критериев оценивания уровня успешности выполнения задания первого раздела

Оценка	Изложение	Сочинение по серии сюжетных картинок	Сочинение из личного опыта
«4»	Полностью передано содержание текста. Соблюдается связность и последовательность изложения. Соблюдаются нормы русского языка. Не более 3-х ошибок, связанных с правилами орфографии и пунктуации.	Самостоятельно составлен связный рассказ. Дается объяснение происходящих событий. Соблюдается связность и последовательность событий. Достаточно полно отображено содержание картинок. Рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами.	Рассказ составлен самостоятельно, соответствует по содержанию предложенной теме, доведен до логического завершения. Творческая задача решена в создании творчески развернутого сюжета. Языковое оформление в основном соответствует грамматическим нормам. Может встречаться до 3-х орфографических ошибок.



«3»	<p>При составлении текста оказана некоторая помощь (план, вопросы). Содержание передается полностью. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста. Отсутствие художественности стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложения. Допускается до пяти</p>	<p>Текст составлен с некоторой помощью (указать на картинки, составление плана). Достаточно полно отображено содержание картинок. Возможны пропуски отдельных моментов действия, в целом не нарушающие смыслового соответствия рассказа изображенному сюжету. Отмечаются единичные ошибки в построении фраз.</p>	<p>Текст написан в соответствии с вопросным планом задания. Большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания. Отмечаются ошибки в построении фраз, в употреблении глагольных форм. Допускается до пяти ошибок</p>
	ошибок дисграфического характера.	Допускается до 5-ти ошибок дисграфического характера.	дисграфического характера.
«2»	<p>Текст составлен по плану и ключевым фразам. Отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия, до пяти орфографических и пунктуационных ошибок или не более пяти дисграфических.</p>	<p>Текст составлен с помощью отдельных побуждающих вопросов, недостаточно информативен. Нарушена связность повествования. Отмечаются пропуски нескольких моментов действия, отдельные смысловые несоответствия, до пяти орфографических или не более пяти дисграфических ошибок.</p>	<p>В рассказе отражены все вопросы задания. Отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление действий. В большей части фрагментов нарушена связность повествования. Отмечаются нарушения структуры фраз и другие аграмматизмы. Не более пяти ошибок дисграфического характера.</p>

«1»	Изложение написано по наводящим вопросам. Связность изложения значительно нарушена. Отмечаются пропуски частей текста, смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств, более пяти специфических ошибок.	Текст составлен с помощью наводящих вопросов. Его связность резко нарушена. Отмечаются пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. Встречаются смысловые ошибки. Рассказ подменяется перечислением действий. Наблюдается более пяти дисграфических ошибок.	Отсутствует один или два фрагмента. Большая часть представляет простое перечисление предметов и действий. Отмечается крайняя бедность содержания, нарушение связности речи, грубые лексикограмматические недостатки, затрудняющие восприятие рассказа. Многочисленные орфографические ошибки и не более семи дисграфических ошибок.
-----	--	--	---

При анализе результатов обследования связной речи использовалась схема оценки уровня успешности выполнения задания по составлению связного высказывания.

Второй раздел направлен на исследование связной устной речи учащихся младших классов с нерезко выраженным общим недоразвитием речи. Он включает в себя следующие задания:

1. Пересказ
2. Рассказ по серии сюжетных картин.
3. Рассказ из личного опыта на тему «Мое любимое занятие».

Индивидуальный качественный анализ позволяет установить удельный вес, роль и значение самостоятельного моделирования и композиционного оформления сюжета, самостоятельного подбора лексики, синтаксических конструкций, выразительных средств языка в связи с отсутствием готовых авторских форм. Таким образом основными критериями оценки

являются: степень самостоятельности при составлении рассказа, адекватность поставленной задаче, семантическая наполненность, связность и последовательность изложения, соответствие грамматического оформления высказывания языковым нормам.

Для оценки составления связного высказывания рекомендуется схема (таблица 2).

Таблица 2 - Содержание критериев оценивания уровня успешности выполнения задания второго раздела

<b>Оценка</b>	<b>Пересказ</b>	<b>Рассказ по серии сюжетных картин</b>	<b>Рассказ из личного опыта</b>
«4»	Составлен самостоятельно. Полностью передается содержание текста, соблюдается связность и последовательность. Употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом. Соблюдаются грамматические нормы языка.	Самостоятельно составлен связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий сюжет. Соблюдается последовательность в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами. Рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка.	Рассказ содержит достаточно информативные ответы на вопросы задания. Все его фрагменты представляют связные развернутые высказывания. Применение лексикограмматических средств соответствует возрасту.
«3»	Составлен - с некоторой помощью. Полностью передается содержание текста. Отмечаются отдельные нарушения связного	Составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указание на картинку). Достаточно полно отражено	Рассказ составлен в соответствии с вопросным планом. Большая часть фрагментов представляет связные,

	воспроизведения текста. Отсутствуют художественно-стилистические элементы. Единичные нарушения структуры предложений.	содержание картинок (возможны пропуски отдельных элементов действия, в целом не нарушающих смыслового соответствия). Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности повествования	достаточно информативные высказывания. Отмечаются отдельные морфологосинтаксические нарушения (ошибки в построении фраз, в употреблении глагольных форм).
«2»	Используются повторные наводящие вопросы. Отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия.	Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь. Нарушена связность повествования.	В рассказе отражены все вопросы задания. Отдельные фрагменты представляют собой простое перечисление (называния) предметов и действий. Информативность рассказа недостаточна. В большей части фрагментов нарушена связность повествования. Отмечаются нарушения структуры фраз и другие грамматизмы.

«1»	Пересказ составлен по наводящим вопросам, связность изложения значительно нарушена. Отмечаются пропуски частей текста, смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Отмечается бедность и однообразие языковых средств.	Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов. Его связность резко нарушена. Отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. Встречаются смысловые ошибки. Рассказ подменяется перечислением действий представленных на картинке.	Отсутствует один или два фрагмента рассказа. Большая его часть представляет простое перечисление предметов и действий. Отмечается бедность содержания, нарушение связности речи, грубые лексикограмматические недостатки, затрудняющие восприятие рассказа.
-----	---	---	---

Индивидуальная оценка детских рассказов дает возможность установить на какие моменты следует обратить внимание при обучении детей с легкой степенью умственной отсталости, а также получить объективные сравнительные данные.

Особое внимание мы уделили анализу связности детских высказываний. К неявно выраженным нарушениям связности относятся пропуски отдельных важных в смысловом плане слов, фраз, единичные случаи отсутствия смысловой и синтаксической межфразовой связи. При значительных нарушениях связности отмечаются повторное отсутствие в рассказе смысловой и синтаксической связи между смежными фразами, пропуски слов или частей текста, влияющие на логическую организацию высказывания, нарушение смысловой связи между рядом последовательных предложений,

незавершенность частей текста, а также сочетание различных недостатков приводят к существенным нарушениям связности рассказа.

## 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Результаты обследования связной письменной речи детей по первому и второму разделу на констатирующем этапе эксперимента представлен в таблице 3.

Таблица 3 – Итоговые оценки детей по выполнению заданий первого и второго разделов на констатирующем этапе эксперимента

Оценки	Настя П.	Алина М.	Данил И.	Хабиб Л.	Вадим А.	Влад Б.	Урал Х.	Костя У.
Задания первого раздела	«1»	«1»	«3»	«3»	«2»	«1»	«2»	«2»
Задания второго раздела	«1»	«2»	«3»	«3»	«2»	«1»	«3»	«3»

Как видно из таблицы 3, никто из испытуемых в своих результатах не показал оценку «4». В заданиях первого раздела два человека получили оценку «3», три человека – оценку «2». Остальные три испытуемых получили оценку «1».

В заданиях второго раздела оценку «3» заработали четыре человека, оценку «2» - два человека, оценку «1» - также два человека.

При составлении и написании рассказов по серии сюжетных картинок рассказа из личного опыта, отмечаются трудности моделирования и композиционного оформления сюжета. Рассказ подменяется перечислением действий и событий.

Например: «Лиса хотела поймать козла т она хотела поймать птиц. Повернулась вперед и чуть не упала. А потом зацепилась лапками и упала. Козел стоял вверху. Она стояла внизу. Лиса хотела выбраться, а козел уже ушел.»

В некоторых рассказах прослеживается неадекватное понимание прочитанного, искажение ситуации при пересказе.

Например: «Галка слышала, что ее птенцов воруют. Она влетела в голубятню. А потом выгнали его. Она полетела к птенцам спасать.»

В рассказах из личного опыта отмечается крайняя бедность сюжета.

Например: «У меня любимая игрушка машинка, я с братиком играю в машинку. А потом ему читаю книжку.»

Наблюдение за детьми на уроках показало, что дети с легкой степенью умственной отсталости мало используют при составлении и написании рассказов по серии сюжетных картинок рассказа из личного опыта, отмечаются трудности моделирования и композиционного оформления сюжета. Рассказ подменяется перечислением действий и событий.

Например: «Лиса хотела поймать козла т она хотела поймать птиц. Повернулась вперед и чуть не упала. А потом зацепилась лапками и упала. Козел стоял вверху. Она стояла внизу. Лиса хотела выбраться, а козел уже ушел.»

В некоторых рассказах прослеживается неадекватное понимание прочитанного, искажение ситуации при пересказе.

Например: «Галка слышала, что ее птенцов воруют. Она влетела в голубятню. А потом выгнали его. Она полетела к птенцам спасать.»

В рассказах из личного опыта отмечается крайняя бедность сюжета.

Например: «У меня любимая игрушка машинка, я с братиком играю в машинку. А потом ему читаю книжку.»

Наблюдение за детьми на уроках показало, что дети с нерезко выраженным общим недоразвитием речи мало используют фразовую речь в процессе учебной деятельности. Испытывают трудности в составлении развернутых синтаксических конструкций. Для инициативных монологических высказываний употребляют преимущественно короткие фразы, допускают ошибки в построении развернутых предложений; затрудняются в выборе нужных лексем, нарушают смысловую организацию высказываний, между элементами сообщения нет связи.

Исследования показали ограниченность словарного запаса, особенно по таким лексико-понятийным разрядам, как косвенная характеристика предметов. В связной речи детей в основном используются существительные, глаголы. При этом отмечаются повторы слов из-за трудностей в подборе родственных слов. Очень часто, составляя рассказ, используют союз и.

Например: «Галка хотела из гнезда вылететь. И прилетела к ним. Перекрасилась в белый цвет, и прилетела к другим, и потом она закричала. И ее выгнали. Прилетела она к своим, и ее не узнали и тоже выгнали».

Наряду с перечисленными ошибками у детей экспериментальной группы встречаются многочисленные ошибки дисграфического характера:

- обозначение границ предложения;
- ошибки на согласование и управление;
- семантические замены («откопал» - выкопал);
- пропуски букв, слогов, их замены;
- слитное написание предлогов, союзов;
- пропуски предлогов.

Также в письменных работах наблюдается большое количество орфографических ошибок, исправлений.



Качественный анализ по данным экспериментального исследования показал, что для учащихся с легкой степенью умственной отсталости характерны неустойчивость внимания, трудность в запоминании вербального материала. Большинству детей требовалась помощь в виде: наводящих вопросов, ключевых слов, плана. При составлении рассказа по серии сюжетных картин применялась помощь в виде указания на картину или ее конкретную деталь.

Значительные нарушения связности изложения. Отсутствие смысловой и синтаксической связи между смежными фразами или частями текста. Наблюдаются пропуски слов или частей текста, влияющие на логическую организацию высказывания. Пропуск нескольких фрагментов, отсутствие смысловой связи в предложениях отражаются в незавершенности предложений, частей текста и целью текста.

Отмечаются недостатки в грамматическом оформлении высказываний. Бедность и однообразие используемых средств фразовой речи. Фразы короткие, недостаточное употребление осложненных и сложных предложений, неправильное оформление связи и пропуск слов. Встречаются ошибки в употреблении глагольных форм, дублирование элементов фразы.

В письменных работах также наблюдается большое количество орфографических ошибок, исправлений.

На основании экспериментального исследования учащихся условно выделяются две группы в зависимости от степени сформированности связной речи.

К первой группе относятся дети, у которых в ходе обследования определены стойкие и явно выраженные затруднения в построении отдельных высказываний, а также значительные трудности при выполнении заданий на составление рассказов. Отсутствуют навыки самостоятельного рассказывания.

Отмечаются значительные нарушения связности и последовательности в изложении событий. Выполнение заданий с элементами творчества оказываются недоступными. Сюда можно отнести Настю, Алину, Владу, Вадима.

Вторую группу, более сильную, составляют дети с менее выраженными недостатками в построении связных высказываний. Они проявляют больше самостоятельности при составлении развернутых сообщений. Нарушения связности и последовательности повествования не имеют явно выраженного характера. Наибольшие трудности у этих детей возникают при составлении рассказов с включением творческих заданий. Это следующие дети: Данил, Хабиб, Урал, Костя.

### **2.3. Система коррекционной работы с учащимися с легкой степенью умственной отсталости, имеющими недостатки письменной речи**

Целенаправленное формирование связной устной и письменной речи имеет важнейшее значение в общей системе логопедической работы с детьми школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости.

Общие принципы обучения — построение занятий в соответствии с возрастными особенностями детей – 10 - 11 лет, отведение важной роли речевому образцу педагога, применение игровых приемов, широкое использование средств наглядности, выбор методов и приемов с учетом задач обучения.

При проведении занятий перед логопедом стоят задачи:

1. Формирование и развитие у детей навыков речевого общения.

2. Формирование навыков построения связного монологического высказывания.

3. Целенаправленное воздействие на активизацию и развитие ряда психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления), тесно связанных с формированием навыков устного речевого сообщения.

4. Усвоение норм построения связного высказывания.

5. Формирование навыков планирования высказываний, обучение детей выделению главных смысловых звеньев рассказа.

6. Обучение лексико-грамматическому формированию связных высказываний.

7. Развитие навыков контроля и самоконтроля за построением связных высказываний.

На логопедических занятиях необходимо учить детей пользоваться средствами языка в условиях учебной работы, развивать у них речевую активность, т. е. уметь связно, последовательно изложить суть выполненного задания, ответить на вопросы в точном соответствии с инструкцией или заданием по ходу учебной работы, используя усвоенную терминологию; учить детей оречевлять производимые ими учебные действия и операции в различной форме.

Например: «Предложение «Мальчик перепрыгнул с дерева» неправильное. Надо сказать «Мальчик спрыгнул с дерева».

«От слова «лес» я составил три новых слова: лесок, лесник, лесной. Слова «лесок» обозначает маленький лес. Слово «лесник» - это человек, который охраняет лес. «Лесная» бывает дорога. Эти слова все родственные, так как во всех словах общая часть «лес».

На занятиях совершенствуются также умения и навыки осуществлять в процессе диалога такие высказывания как сообщение, побуждение к действию, получение информации, обсуждение, обобщение, доказательство, рассуждение. Особенно замедленно и с большими трудностями дети с недоразвитием речи овладевают такой формой высказывания как рассуждение.

Использование повествовательного текста для изложения, когда в качестве источника берутся наглядные средства, гораздо проще в сравнении с описанием и рассуждением, так как предполагает последовательное изложение в соответствии с фактическим ходом событий. Поэтому нельзя не согласиться с мнением методистов, которые утверждают, что на текстах повествовательного характера легче всего обучить учащихся основным навыкам и умениям связной речи, последовательности и логичности в изложении мыслей.

Сначала дети рассказывают, наблюдая непосредственно те предметы или действия, о которых говорят. Затем речь их строится с опорой на картинки и серии картин. И лишь впоследствии они переходят к описанию пережитых или услышанных событий. При обучении детей связному рассказыванию следует учитывать взаимосвязь лексико-грамматических и фонетических направлений работы. Ведущим при этом выступает семантический компонент.

Большое внимание на этом этапе обучения уделяется приемам, которые стимулируют детей к развернутым связным высказываниям. Хорошим эмоциональным стимулом является использование различных видов коммуникативных ситуаций. Именно они позволяют обеспечивать естественную полимотивированность речевых действий в обучении, оказывают значительное влияние на речевое поведение и высказывания детей.

Особое место в системе работы над развитием связной речи занимает составление плана развернутого высказывания. В ходе коррекционных

занятий с детьми, имеющими умственную отсталость легкой степени, работа над планом должна быть использована не только как средство для развития речи (внешней и внутренней), но и как способ организации их учебной деятельности.

В процессе этой работы дети учатся определять тему высказывания, отделять главное от второстепенного, строить собственные сообщения в логической последовательности. При этом большое внимание следует уделять развитию у них различных приемов мыслительной обработки материала: деление текста по смыслу на отдельные части, выделение смысловых опорных пунктов, составление плана пересказа, изложения. Опыт показывает, что необходимо специально учить детей и тому, как пользоваться планом в своей практической деятельности, в частности, как отвечать по плану. Во время работы над самостоятельным составлением рассказа на заданную тему, сначала с опорой на графический план, а затем без него, во внутренней речи, у детей осуществляется планирование.

Наиболее сложным для учащихся является краткий пересказ. Цель которого передать содержание услышанного кратко, выбрав самое главное

Любому виду пересказа или рассказа должны предшествовать словарная работа, анализ текста, четкая целевая установка для всех учащихся, присутствующих на занятии. После этого переходим к составлению самостоятельных рассказов по аналогии, по серии картинок, по собственным наблюдениям и впечатлениям учеников.

Следует также формировать у них контрольно-оценочные действия путем организации проверки правильности выполнения тех или иных заданий. В процессе проверки (на первых порах при максимальной помощи учителя) дети также обучаются построению связных высказываний.

Эффективность всей коррекционной работы зависит от соблюдения специальных образовательных условий:

- систематичность проведения занятий;
- распределение их в порядке нарастающей сложности;
- подчиненность заданий выбранной цели;
- чередование вариативности упражнений; воспитание внимания к речи;
- разнообразие организационных форм и методических приемов с учетом психолого-педагогических особенностей детей;
- дозирование речевых, интеллектуальных и физических нагрузок;
- соблюдение охранительного режима; осуществление индивидуального подхода к детям, учет личностных и характерологических особенностей детей.

Часто причиной недоразвития речи детей является билингвизм в семье. Поэтому при работе с такими детьми используются методики развития речи, предназначенные для национальных школ. Рассмотрим работу над связной письменной речью, описанную в методике А.Г. Величук, А.Ш. Асадуллина, С.Г. Сулеймановой.

Развитие связной письменной речи начинается с элементарных и наиболее легких ее форм с опорой на навыки устной связной речи. На этом периоде обучения развиваются в основном такие виды связной письменной речи:

- списывание (подписывание картинок предложениями из прочитанного текста, выборочное списывание по заданию, полное списывание небольших связных текстов из 15-20 слов);

- ответы на вопросы (данные учителем по прочитанному тексту);

- составление предложений (по схемам, из данных слов, по картинкам).

До письменного выполнения каждое предложение, составленное по схеме из данных слов, по натуральному объекту или по картинке, разбирается устно. Учитель должен предвидеть и предупредить возможные ошибки детей в конструировании предложений и правописании отдельных слов.

В дальнейшем рекомендуются следующие виды работ по развитию связной письменной речи:

- списывание (полное или выборочное);

- ответы на вопросы (по прочитанному тексту, по увиденному на экскурсии, по сюжетной картинке, по серии картинок, по диафильму) с помощью учителя; письмо по памяти выученного наизусть;

- изложение (полное, по данному плану), изложение-сочинение;

- составление рассказа-сочинения (по картинке, по серии картинок, по диафильму, по впечатлениям от экскурсий, по данному плану, по опорным словам).

На следующем этапе могут проводиться такие виды письменных работ: списывание связного текста, самостоятельные ответы на вопросы, письмо по памяти выученного наизусть, изложение (полное и краткое, по плану и без плана), изложение-сочинение (по данному началу, по началу и концу), составление аналогичного рассказа, рассказ-сочинение (по картинке, по

диафильму о случае жизни), сочинение-описание (предметов, объектов), сочинение-рассуждение (по прочитанной теме, по содержанию пословиц, на заданную тему), письмо (товарищу, другу, родным и т. д.).

При списывании необходимо поставить определенную задачу, например, списать красиво и без ошибок, к качественному списыванию детей надо готовить, а именно разобрать произношение отдельных звуков, установить взаимосвязь между произношением и правописанием некоторых слов (его, живет), разобрать трудные орфограммы, научить детей правильно читать избранный отрывок. Только после тщательной подготовки нужно предлагать списывание текста или его отрывка.

Ответы на вопросы должны быть тщательно разобраны предварительно устно. Учителю необходимо предупредить возможные ошибки учащихся. Только тогда ответы на вопросы будут способствовать привитию навыков грамотной русской речи, как устной, так и письменной.

При подготовке письму по памяти необходимо разобрать каждый случай, где может быть допущена ошибка, знаки препинания, и т.д. в процессе работы над стихотворением должно быть отработано произношение каждого звука, каждого слова, должна быть усвоена интонация каждого предложения.

Методика проведения обучающего и контрольного изложения общепринятая. Однако следует заострить внимание учителя на следующих моментах:

- 1) Вступительное слово учителя (постановка цели и инструктаж) должен быть кратким и лаконичным.

- 2) До чтения текста нужно обратить внимание детей на его заглавие и провести небольшую беседу, способствующую активному восприятию читаемого.



- 3) Работа над словом и словосочетанием.
- 4) План может составляться коллективно.
- 5) До письменного изложения текст должен быть тщательно отработан устно.

При работе над рассказом-сочинением требуется прежде всего полноценный анализ того объекта, по которому составляется рассказ. Для этого учащиеся должны владеть определенным кругом слов, словосочетаний и моделями предложений: Умелая подача опорных слов и словосочетаний есть одно из главных условий для успешного составления рассказасочинения.

Простейшие сочинения-описания проводятся устно уже в первом классе. Учитель намечает план, по которому должно быть написано сочинение-описание, готовит вопросы для ведения беседы, определяет опорные слова, словосочетания. Основные опорные слова - это имена прилагательные.

Сочинение-рассуждение может проводиться по прочитанному тексту. В данном случае учащиеся выражают свое отношение к тому или иному факту, к поступку героя и т.д. можно использовать пословицы и поговорки.

Каждая обучающая работа по развитию связной письменной речи учащихся тщательно готовится устно. Без соответствующей устной подготовки (отработки произношения отдельных звуков, разбора трудных' орфограмм, конструкций, словосочетаний, предложений и т.д.) проводимые письменные работы не достигнут своей цели. А так как у детей с общим недоразвитием речи нарушено формирование всех компонентов речевой системы, то такая тщательная работа над звуковой стороной, над лексикой, грамматикой, над конструированием предложений будет способствовать развитию грамотной, правильной связной речи. Применение этой методики

повысит эффективность занятий по развитию связной письменной речи детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи.

Методика развития речи, предложенная А. Гином, состоит из нескольких шагов.

Цель: научить детей общему способу рассказывания по картинке, данная методика помогает выявить слабые места в составлении рассказа и разработать систему шагов. Суть ее в том, что каждый шаг сам по себе простой и легко выполнимый для каждого ребенка. А все шаги вместе обеспечивают вышеназванные требования к развитию речи.

Например: составление рассказа по картинке «Развлечение детей зимой».

1 шаг-«Дели!»

Необходимо найти все части картины. Дети перечисляют все, что можно обнаружить. Логопед рисует схематично все предметы (рисунок 2).

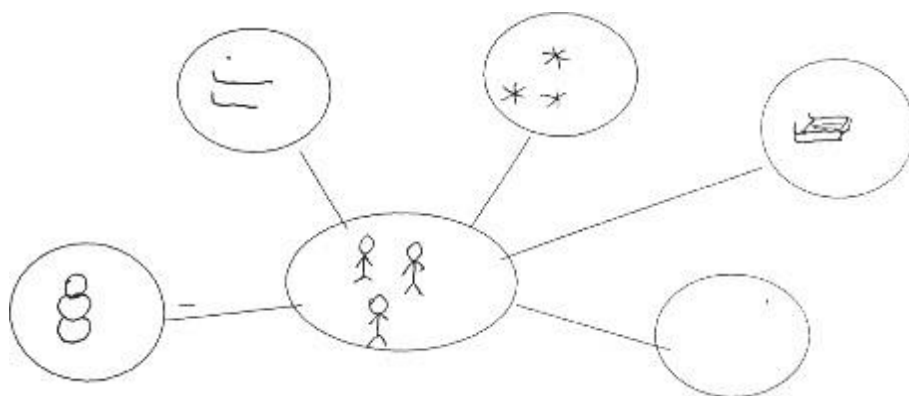


Рисунок 1 – Рисунок логопеда

Затем в три колонки дети записывают словарь существительных, прилагательных, глаголов:

Зима                      наступила холодная

Снег                      пришла долгожданная

Дети                      падает вьюжная

Лыжник                кружится метельная

И т. д.

2 шаг — «Соединяй!»

Дети находят на схеме предметы, соединяя их, составляют предложения.

3 шаг-«Войди в картину!». «Что ты видишь, слышишь, чувствуешь?»

Здесь нужно включить воображение, войти в мир ощущений. Детям предлагается внимательно всмотреться в картинку и уловить исходящие от нее звуки, запахи и ощущения. Затем они составляют предложения о том, что видят и слышат. Этот шаг придает рассказу образность.

4 шаг — «Отставай и забегай вперед!».

Дети должны представить с чего начиналось изображенная на картинке ситуация. Как развивались события, чем все закончилось? Далее дети упорядочивают то, что уже говорили по картинке.

На наш взгляд, использование данной методики развития связной речи А. Грина в работе с детьми с нарушениями речи может быть затруднено. Дети могут испытывать затруднения в оречевлении увиденного на картинке, также испытывать трудности при составлении словаря существительных, прилагательных, глаголов. Эти трудности связаны с бедностью словаря. Особые трудности могут возникнуть на 2 шагу из-за ошибок в согласовании, управлении. Для придания образности рассказу на 3 шагу также необходим богатый словарный запас. На наш взгляд, данная методика может быть использована после предварительной работы над обогащением словаря, грамматическим структурированием и моделированием текстов.

Рассмотрим методику работы над связной речью А.В. Ястребовой и Т.П. Бессоновой.

Цели: программирование смысловой структуры высказывания; установление связности и последовательности высказывания; отбор языковых средств, необходимых для построения высказывания в тех или иных целях общения (доказательство, рассуждение, передача содержания текста, сюжетной картинки).

Эти цели реализуются в определенной последовательности. 1. Формирование практических представлений о тексте как едином целом на основе умений узнавать существенные признаки текста в процессе его восприятия.

2. Развитие умений и навыков анализировать текст:

- определять тему рассказа (текста);
- определять основную мысль текста;
- определять последовательность и связность предложений в тексте;
- устанавливать смысловую зависимость между предложениями;

3. Развитие умений и навыков построения самостоятельного высказывания:

- определить замысел высказывания;
- определять последовательность развертывания высказывания (план);
- определять связность предложений и смысловую зависимость между ними;

□ отбирать языковые средства, адекватные замыслу высказывания;

□ составлять план связного высказывания.

Этапы работы по развитию связной речи.

Коррекционное обучение развитию связной письменной речи учащихся с легкой степенью умственной отсталости состоит из 3 этапов.

Цель: формирование навыков планирования и построения связных монологических высказываний.

Задачи:

1. Усвоение норм построения связного высказывания.
2. Обучение детей выделению главных смысловых звеньев рассказа.
3. Обучение лексико-грамматическому оформлению связных высказываний.
4. Развитие навыков контроля и самоконтроля за построением связных высказываний.

На 1-ом этапе мы работали над формированием практических представлений о тексте.

Задачей этого этапа является формирование у детей практических представлений о связном высказывании как едином целом на основе умений узнавать существенные признаки текста в процессе его восприятия.

Здесь идет сопоставление 2-х образцов текста, рассказывающих об одном и том же, но по-разному. Для сопоставления берутся:

1. Текст и набор слов.

Сначала даем отдельные слова: кот, глаза, бросился, нос, бежать, гнездо, клевать, дерево, ворона, птенцы, увидел, влез, старая, однажды, Васька, она, испугался.

А потом читается текст:

Однажды кот Васька увидел в гнезде птенцов. Но только он влез на дерево, как прилетела старая ворона. Она стала клевать кота в глаза и нос, испугался кот и бросился бежать.

Во втором случае дети убеждаются в том, что можно красиво рассказать, а рассказанное показать, изобразить с помощью картинки или нарисовать. А в первом случае - набор слов.

## 2. Текст и одно предложение.

В этом случае текст сравнивается с диафильмом, а предложение с одним кадром этого же диафильма. Сначала дается ненормированная речь, а потом текст.

Он жил в Алешином сапоге.

У Алеши был ежик. Он жил в Алешином сапоге.

В первом случае непонятно о ком говорится, а во втором случае понятно о ком идет речь, можно нарисовать картинку.

## 3. Текст и набор предложений.

Дети делают фишки - Р -, которые обозначают рассказ. Они должны поднять фишку, когда услышат рассказ.

4. Текст и его искаженные различные варианты (пропуск начала, середины, конца текста; добавление в текст слов и предложений не по теме, отсутствие слов и предложений, раскрывающих основную тему текста).

На II этапе проводится работа по формированию практических умений и навыков анализировать текст.

Развиваются умения определять последовательность и связность предложений в тексте; устанавливать смысловую зависимость между предложениями.

Виды заданий:

– выпиши только предложения

Шел Миша по лесу. У дуба. Он нашел гриб. Миша был рад. Гриб большой. Мальчик отнес гриб домой.

– спиши и обозначь границы предложений

Была сильная -жара поле и лес ждали дождя надвинулась темная туча грохнул гром застучали крупные капли дождя.

– выпиши предложения, которые можно объединить по смыслу

Надвинулась туча. Рожь поспевает. Река замерзла. В сеть попала щука. Идет урок. Поднялся ветер. Мальчик смотрит в окно. Началась сильная гроза.

Также развивается умение определять главную мысль и тему текста. Учим отличать тему от основной мысли: тема - это то, о чем говорится, а основная мысль - что об этом говорится.

Чтобы показать детям, как моделируется текст, спускаемся на уровень предложений. Для этого используем модели:

Предмет-----что о нем говорится

(о чем говорится) (предикат)

1-ый предмет действие 2-ой предмет

(первый предмет действует на второй)

Например: Мальчик читает книгу.

Переход к тексту удобнее делать через загадки - описание предмета.

Например: Я хожу по крыше,

Меня боятся мыши. Птичек ловлю, Молочко люблю.

Здесь легко выделить тему — о ком говорится.

Далее учим ориентироваться в языковых средствах языка. Для этого можно использовать описание кота с помощью загадки и с помощью прилагательных (серый, пушистый и т. д.), а можно дать предложения, из которых потом составляется рассказ. Получается первичная ориентировка в связном высказывании.

На этом же этапе развивали навык связного говорения практическими методами. Активизировали содержательно-смысловую и языковую стороны высказывания. Для этого использовались приемы:

- игры на восстановление порядка серии картин, объединенных одной темой с последующим составлением рассказа или его фрагмента;
- игра: отобрать из ряда сюжетных картин те, которые иллюстрируют прочитанный логопедом рассказ, и расположить их в нужной последовательности
- восстановить заданный порядок картин по прочитанному ранее рассказу (опора на память);
- самостоятельно расположить картинки в определенной



последовательности и составить рассказ;

– выстроить последовательность событий по одной заданной картинке и отобрать из нескольких наборов серий сюжетных картинок те, которые соотносятся с первой картинкой (т.е. детям показывают одну картинку и они сами додумывают, что будет до и что будет после);

– подбор к каждой картинке серии предметных изображений;

– игры на воображение, которые заключаются в придумывании сюжета и оречевлении его с опорой на наглядный материал;

– требуется найти несоответствие между текстом и иллюстрацией к нему. Надо найти в тексте слова или фразы, не подходящие по смыслу, и заменить их подходящими (например: Наступило лето. Дети пошли кататься на коньках).

– Нахождение слов, близких по смыслу к заданному;

– Нахождение слов, противоположных по значению;

– Нахождение обобщающего понятия (например: Кому для работы нужны кисти, краски, ведро, лестница?);

– Нахождение слов для адекватного завершения смысла высказывания (Витя закинул удочку и вытащил...);

– Нахождение слов с нарастанием значения (улыбнулся - засмеялся - захохотал).

На этом этапе работы используется чтение, как специальный прием. Можно предложить детям чтение с различными установками (например: придумай начало и конец).

Также используются задания на составление текста с помощью вопросов, опорных слов и картинок.

На III этапе формируется самостоятельное умение создавать текст на основе знания правил его построения.

Сначала строится текст с опорой на заданный компонент содержания, производится графическая запись. Затем запись уходит. Для детей используется памятка как создать текст..

План рассказа о событии:

1. Нарисуй про себя событие, о котором будешь рассказывать.
2. Подумай, о каких предметах надо рассказать.
3. Мысленно расположи предметы в таблицу.
4. Посчитай, сколько в твоём рассказе предложений.

План рассказа о предмете:

1. Нарисуй предмет рассказа (мысленно).
2. Что ты увидел?
3. Потрогай предмет, каков он?
4. К каким предметам его можно отнести.

На этом этапе выполняются следующие упражнения: — упражнения на развитие замысла.

Например, на основании графического плана угадай недостающий предмет; затем может быть пустым целое звено - самостоятельное рассказывание.

Например: по сюжетной картине с опорой на заданную схему; либо по заданной теме с опорой на предметные картинки.

Для развития умения и навыка активного говорения используется следующий план работы над текстом:

1. Чтение материала.
2. Анализ с целью построения смысловой программы.
3. Пересказ с опорой на план.

В анализе разбираем о ком говорится в этом тексте, какие события были в тексте. Каждая часть озаглавляется полным предложением.

На этом этапе проводится лексико-грамматическая работа. Сначала уточняется то, что изучено ранее (синтаксическая структура, распространение предложения, использование наращивания предложения словами).

Виды заданий:

Исправить ошибки, допущенные при построении текста.

На горке.

Ребята катались на лыжах с горы. Миша въехал в сугроб и упал.  
Подъехал Вася и смеется. Встал он, отряхнулся. Весело ребятам зимой.

Восстановите порядок предложений.

На прогулке.

Журчат веселые ручейки. Пришла весна. У Вовы в руках лодочка. Миша несет бумажных человечков, вышли ребята гулять. Весело детям! Посадили

мальчики человечка в лодочку, пустили в ручей. Поплыла' лодочка, закружилась.

Продолжи рассказ по началу.

Однажды ребята пошли в лес. Они пробирались через кусты. Вдруг...

Далее анализируется связь между предложениями (межфразовая связь) - союзная связь. Для этого даются карточки с союзами а, и, но. Карточки подставляются между двумя предложениями. Ставим карточку между предложениями — получается сложносочиненное предложение, нет союза - два простых предложения, т. е. надо показать, что союз можно использовать для связи слов в предложении.

На этом этапе используются следующие виды работ: - пересказ с опорой на предварительно составленную программу;

- пересказ с опорой на план;
- изменение связи между предложениями (вместо местоимения можно подставить синоним или однокоренное слова);
- пересказ с частичной опорой на графический план (отдельные части по памяти);
- самостоятельное создание высказывания с опорой на наглядность (в качестве наглядности - картинки, схемы);
- придумывание недостающего смыслового отрезка (творческие пересказы)
- рассказывание по задуманной теме;
- составление рассказа на основе личных впечатлений.

Во время работы над самостоятельным составлением рассказа на заданную тему, сначала с опорой на графический план, а затем без него, во внутренней речи, у детей осуществляется планирование.

В ходе коррекционной работы мы выявили, что наиболее сложным для учащихся является краткий пересказ. Цель которого передать содержание услышанного кратко, выбрав самое главное

Любому виду пересказа или рассказа должны предшествовать словарная работа, анализ текста, четкая целевая установка для всех учащихся, присутствующих на занятии. После этого переходим к составлению самостоятельных рассказов по аналогии, по серии картинок, по собственным наблюдениям и впечатлениям учеников.

По ходу всех занятий обращаем внимание на осуществление контроля и самоконтроля за собственной речью самих учащихся и построением связного высказывания.

#### **2.4. Оценка эффективности коррекционно-логопедической работы на контрольном этапе эксперимента**

Целенаправленная коррекция связной письменной речи у учащихся с легкой степенью умственной отсталости предусматривает дифференцированный и индивидуальный подход в зависимости от состояния связной речи каждого ребенка, что выражается в объеме подготовительной работы, количестве тренировочных упражнений, использовании разных видов помощи, а также определении сроков обучения.

По окончании обучения нами было проведено повторное экспериментальное исследование связной речи учащихся с легкой степенью умственной отсталости. Организация, задачи и содержание исследования были такими же как при первом исследовании, был изменен речевой материал. Нами были получены следующие результаты(таблица 4).

Таблица 4 – Итоговые оценки детей по выполнению заданий первого и второго разделов на контрольном этапе эксперимента

Оценки	Настя П.	Алина М.	Данил И.	Хабиб Л.	Вадим А.	Влад Б.	Урал Х.	Костя У.
Задания первого раздела	«2»	«2»	«4»	«4»	«3»	«2»	«3»	«3»
Задания второго раздела	«2»	«3»	«4»	«4»	«3»	«2»	«4»	«4»

Анализ результатов показывает, что связные устные высказывания и письменная речь у детей на более высоком уровне. Процесс письма - это более сложный психологический акт. К ошибкам в письменных работах детей добавляются ошибки, связанные с грамматическим конструированием и моделированием текстов.

При выполнении заданий на контрольном этапе эксперимента испытуемые подтянули свои оценки на 1 балл как на заданиях первого раздела, так и на заданиях второго раздела.

При выполнении заданий первого раздела двое испытуемых получили оценки «4», трое – оценки «3», трое – оценки «2».

Результаты выполнения заданий второго раздела распределились следующим образом. Четыре человека получили оценки «4», двое – оценку «3», двое – оценки «2».

Таким образом, мы видим, что результаты контрольного этапа эксперимента значительно улучшились.

Следует отметить, что связную письменную речь нельзя рассматривать в разрыве от устной речи. Поэтому в процессе экспериментального исследования ведется изучение уровня обоих видов высказывания.

У детей с умственной отсталостью легкой степени наиболее ярко наблюдаются следующие виды ошибок: отсутствие смысловой связи между предложениями, незавершенность частей текста, нарушение связности изложения, пропуск слов или использование слов в несвойственном значении, а также имеются затруднения в употреблении осложненных и сложных предложений. Отмечаются многочисленные ошибки дисграфического характера, орфографические ошибки, большое количество исправлений

Коррекционная работа над развитием связной письменной речи состояла из 3 этапов. Каждый этап нес свою задачу. Предъявляемый материал постепенно усложняется.

На основе целенаправленного обучения дети овладевали языковыми средствами и речевыми навыками, на основе которых возможно построение связных развернутых высказываний. У детей сформировались представления об основных принципах построения связного сообщения: адекватность содержания, последовательность изложения, отражение причинноследственной взаимосвязи событий. Дети первой группы испытывали затруднения при выполнении заданий на самостоятельное составление рассказов. Им требуется помощь в виде наглядности, наводящих вопросов или составленного плана.

У детей второй группы с менее выраженными недостатками в построении связных высказываний сформировались навыки планирования высказываний, что у детей первой группы затруднено. Все дети определяют основную тему рассказа, умеют озаглавить текст, выделит основные звенья рассказа. Большинство используют развернутые грамматические конструкции, средства образной выразительности, элементов сравнений («Мой котенок полосатый, как тигр. На кошке - белые носочки.»). Но все же встречаются иногда ошибки на согласование и управление.

В связанных высказываниях, составляемых самостоятельно детьми, отмечаются ошибки при построении предложений, пропуски слов, но уже менее выраженные; возникают лексические затруднения. Все это показатели степени сформированности навыка самоконтроля.

На основе сравнения данных констатирующего и контрольного эксперимента можно наглядно представить, на сколько повысился уровень речевого развития в обследуемой группе детей. Рассмотрим динамику изменения показателей отдельно по первому и второму разделам заданий (рисунок 2, 3).

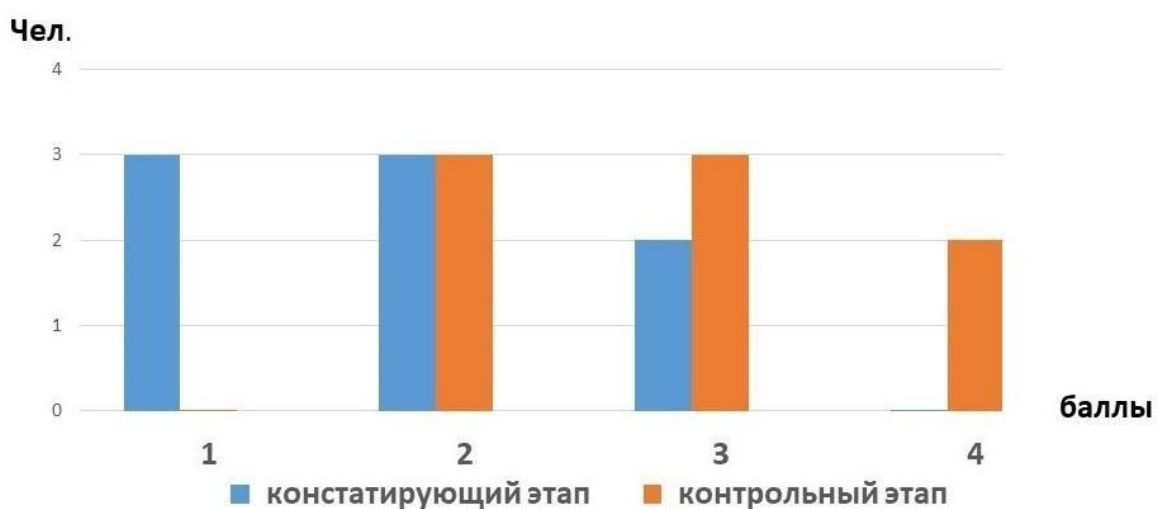


Рисунок 2 - Сравнение данных констатирующего и контрольного эксперимента заданий первого раздела

Как видно из рисунка 2, оценку «4» на констатирующем этапе не получил никто из обследуемых детей. В то время как на контрольном этапе на уровне «4» оказались два человека. Оценку «3» на констатирующем этапе получили два человека, на контрольном этапе – на одного человека больше (3 участника). Оценку «2» получили три человека и на констатирующем, и на контрольном этапе. На первом уровне не осталось ни одного ребенка на контрольном этапе эксперимента.



На рисунке 3 представлены сравнительные показатели по заданиям второго раздела.

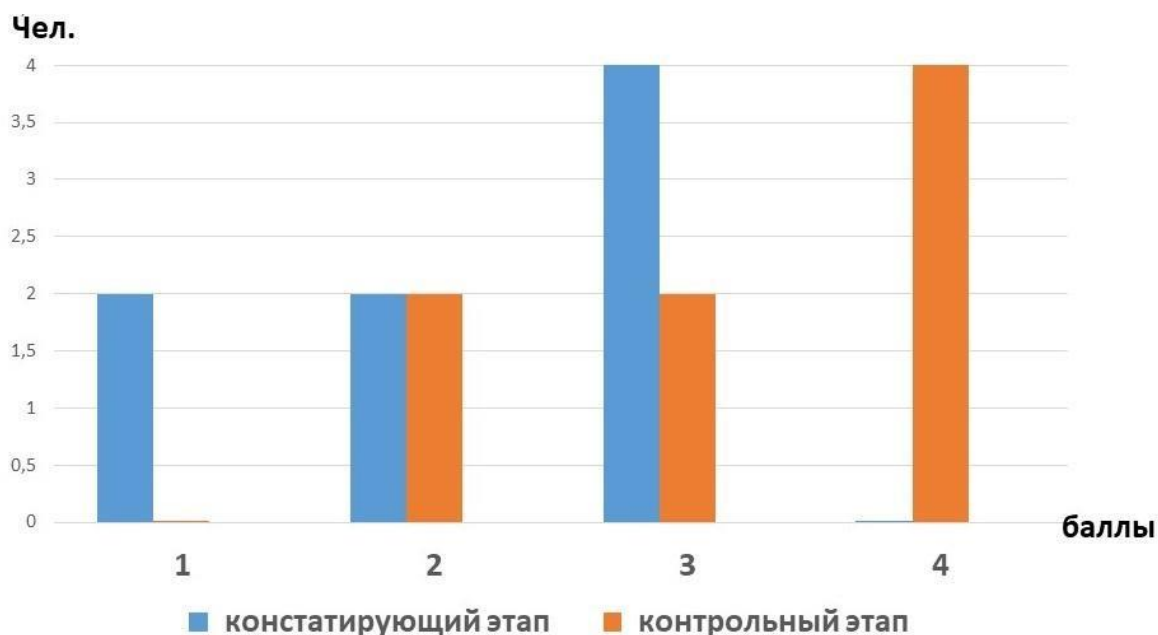


Рисунок 3 - Сравнение данных констатирующего и контрольного эксперимента заданий второго раздела

Как видно из рисунка 3, четыре человека из обследуемой группы перешли на высокий уровень и получили оценку «4» на контрольном этапе эксперимента. Уменьшилось количество детей, получивших оценку «3» на констатирующем этапе. Эти учащиеся повысили свою оценку. Оценку «1» на контрольном срезе не получил ни один из участников эксперимента.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента говорят о значительном улучшении состояния процесса письменной речи у детей. Программа коррекции письменной у учащихся с умственной отсталостью легкой степени способствует преодолению нарушений процесса письма, а также активизирует познавательную деятельность учащихся умственной отсталостью легкой степени. Это подтверждает, что систематическая коррекционно-развивающая работа значительно улучшает состояние

письменной речи детей с умственной отсталостью легкой степени, что, в свою очередь, ведет к повышению успеваемости школьников по учебным предметам школьной программы.

## **ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ**

1. Во второй главе представлены результаты экспериментального исследования особенностей письменной речи детей 10-11 лет с умственной отсталостью легкой степени.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Коммунального государственного учреждения (КГУ) «Лисаковская специальная школаинтернат для детей с особыми образовательными потребностями»

Управления образования акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан). Были обследованы дети в возрасте 10-11 лет, имеющие легкую умственную отсталость, в количестве 8 человек.

Методика обследования (В.П. Глухова, Т.А. Фотековой, И.Н. Садовниковой) состоит из двух разделов. Первый раздел направлен на исследование связной письменной речи учащихся с умственной отсталостью легкой степени. Он включает в себя следующие задания:

- изложение;
- сочинение по серии сюжетных картинок;
- сочинение из личного опыта.

Второй раздел направлен на исследование связной устной речи учащихся младших классов с нерезко выраженным общим недоразвитием речи. Он включает в себя следующие задания:

- пересказ
- рассказ по серии сюжетных картин.
- рассказ из личного опыта на тему «Мое любимое занятие».

2. Качественный анализ по данным экспериментального исследования показал, что для учащихся с легкой степенью умственной отсталости характерны неустойчивость внимания, трудность в запоминании вербального материала. Большинству детей требовалась помощь в виде: наводящих вопросов, ключевых слов, плана. При составлении рассказа по серии сюжетных картин применялась помощь в виде указания на картину или ее конкретную деталь.

Значительные нарушения связности изложения. Отсутствие смысловой и синтаксической связи между смежными фразами или частями текста. Наблюдаются пропуски слов или частей текста, влияющие на логическую организацию высказывания. Пропуск нескольких фрагментов, отсутствие

смысловой связи в предложениях отражаются в незавершенности предложений, частей текста и целью текста.

Отмечаются недостатки в грамматическом оформлении высказываний. Бедность и однообразие используемых средств фразовой речи. Фразы короткие, недостаточное употребление осложненных и сложных предложений, неправильное оформление связи и пропуск слов. Встречаются ошибки в употреблении глагольных форм, дублирование элементов фразы.

В письменных работах также наблюдается большое количество орфографических ошибок, исправлений.

3.Целенаправленное формирование связной устной и письменной речи имеет важнейшее значение в общей системе логопедической работы с детьми школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости.

Мы предложили систему коррекционной работы с учащимися с легкой степенью умственной отсталости, имеющими недостатки письменной речи.

Следует отметить, что связную письменную речь нельзя рассматривать в разрыве от устной речи. Поэтому в процессе экспериментального исследования ведется работа с обоими видами высказывания.

4.Результаты контрольного эксперимента говорят о значительном улучшении состояния процесса письменной речи у детей. Коррекционнологопедические мероприятия способствовали преодолению нарушений процесса письма, а также активизации познавательной деятельности.

Это значительно улучшило состояние письменной речи детей с умственной отсталостью легкой степени.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что в настоящее время под интеллектуальной недостаточностью, или умственной отсталостью

понимают стойкое, необратимое нарушение психического (в первую очередь интеллектуального) развития, связанное с органически обусловленным недоразвитием либо ранним повреждением мозга.

При умственной отсталости органическая недостаточность мозга носит непрогрессирующий характер. Действия вредоносного фактора в большой мере уже остановилось, и ребенок способен к развитию, которое подчинено общим закономерностям формирования психики, но имеет свои особенности, обусловленные типом нарушений центральной нервной системы и их отдаленными последствиями.

Среди внутренних причин, обуславливающих возникновение умственной отсталости, следует выделить фактор наследственности, который проявляется, в частности, в хромосомных заболеваниях.

Нарушение интеллекта имеет разные характеристики выраженности. По современной международной статистической классификации болезней умственную отсталость делят на 4 степени: 1) легкая степень, 2) умеренная степень, 3) тяжелая степень, 4) глубокая степень, при которой дети не обучаемы.

При легкой степени умственной отсталости дети способны в более удлинённые сроки овладеть программой начальной массовой школы и получить профессиональную подготовку по несложным видам труда в промышленности и сельскохозяйственном производстве, а также в сфере бытового обслуживания.

Причины распространенности у детей с легкой степенью умственной отсталости затруднений в овладении письмом и возникновения стойкого нарушения письма множественны, и, как правило, они сочетаются друг с другом. В качестве «пусковой» причины можно выделить недостаточную физиологическую, психологическую и социально-личностную готовность детей младшего школьного возраста к овладению сложным произвольным навыком письма. Возникновению нарушений письма могут также

содействовать отсутствию своевременной комплексной диагностики детей дошкольного возраста и отсутствию профилактических мероприятий, направленных на подготовку к овладению грамотой и развитие у дошкольников с легкой степенью умственной отсталости предпосылок школьного обучения в целом, и в частности обучения письму.

Познавательная деятельность умственно отсталых подростков характеризуется недифференцированностью процессов восприятия и внимания, несформированностью мыслительных и счётных операций, недифференцированностью и низким уровнем мнемических образов, узким объёмом механической памяти. Развитие произвольности психических процессов связано с большими трудностями.

Недостатки речевого развития подростков с легкой степенью умственной отсталости носят комплексный и системный характер, характеризуются несформированностью всех сторон речевой деятельности, и выражаются в трудности порождения речевого высказывания.

Особенности психических процессов умственно отсталых подростков, соответственно, влияют на характер протекания их деятельности. Отмечается недоразвитие целенаправленности деятельности, трудности самостоятельного планирования собственной деятельности, а так же несформированность навыков учебной деятельности.

Анализируя современные подходы по преодолению нарушений письма у детей с легкой степенью умственной отсталости, мы констатируем, что коррекционно-развивающая работа должна проводиться поэтапно и включать в себя не только работу по исправлению письменной речи, но и комплекс заданий и упражнений, способствующих активизации познавательной деятельности, уточнению и расширению объема зрительной памяти, развитию зрительного восприятия, анализа и синтеза, зрительно-моторной координации. Все психолого-педагогическое сопровождение должно проводиться с ориентацией на зону ближайшего развития учащегося с легкой

степенью умственной отсталости, осуществляется комплексно и может быть успешно только при совместном участии учителя-логопеда, воспитателя, дефектолога в сочетании с медикаментозной терапией по индивидуальным показаниям. При условии своевременности подобной помощи такой ребёнок сможет учиться по программе массовой школы.

Во второй главе представлены результаты экспериментального исследования особенностей письменной речи детей 10-11 лет с умственной отсталостью легкой степени.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Коммунального государственного учреждения (КГУ) «Лисаковская специальная школаинтернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан). Были обследованы дети в возрасте 10-11 лет, имеющие легкую умственную отсталость, в количестве 8 человек.

Методика обследования (В.П. Глухова, Т.А. Фотековой, И.Н. Садовниковой) состоит из двух разделов. Первый раздел направлен на исследование связной письменной речи учащихся с умственной отсталостью легкой степени. Он включает в себя следующие задания:

- изложение;
- сочинение по серии сюжетных картинок;
- сочинение из личного опыта.

Второй раздел направлен на исследование связной устной речи учащихся младших классов с нерезко выраженным общим недоразвитием речи. Он включает в себя следующие задания:

- пересказ
- рассказ по серии сюжетных картин.
- рассказ из личного опыта на тему «Мое любимое занятие».



Анализ по данным экспериментального исследования показал, что для учащихся с легкой степенью умственной отсталости характерны неустойчивость внимания, трудность в запоминании вербального материала. Большинству детей требовалась помощь в виде: наводящих вопросов, ключевых слов, плана. При составлении рассказа по серии сюжетных картин применялась помощь в виде указания на картину или ее конкретную деталь.

Наблюдаются пропуски слов или частей текста, влияющие на логическую организацию высказывания. Пропуск нескольких фрагментов, отсутствие смысловой связи в предложениях отражаются в незавершенности предложений, частей текста и целью текста.

Отмечаются недостатки в грамматическом оформлении высказываний. Бедность и однообразие используемых средств фразовой речи. Фразы короткие, недостаточное употребление осложненных и сложных предложений, неправильное оформление связи и пропуск слов. Встречаются ошибки в употреблении глагольных форм, дублирование элементов фразы.

В письменных работах также наблюдается большое количество орфографических ошибок, исправлений.

Мы предложили систему коррекционной работы с учащимися с легкой степенью умственной отсталости, имеющими недостатки письменной речи.

Следует отметить, что связную письменную речь нельзя рассматривать в разрыве от устной речи. Поэтому в процессе экспериментального исследования ведется работа с обоими видами высказывания.

Результаты контрольного эксперимента говорят о значительном улучшении состояния процесса письменной речи у детей. Коррекционнopedagogические мероприятия способствовали преодолению нарушений процесса письма, а также активизации познавательной деятельности.

Это значительно улучшило состояние письменной речи детей с умственной отсталостью легкой степени.

Таким образом, следует отметить эффективность проведенных коррекционно-логопедических мероприятий, что подтверждает гипотезу исследования.

Цель исследования достигнута, задачи решены.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристова Т. А., Архипова Г. А. и др. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие /Под ред. Н. Н. Яковлевой. – СПб.: СПБАППО, 2004. – 172 с.
2. Астапов В. М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. – М., 1994.
3. Бекшиева З. И. Коррекция письменной речи у школьников / З. И. Бекшиева. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 318 с.
4. Белякова Л. И. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. /М., 2005. –
5. Визель Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб. -метод. пособие /Т.Г. Визель. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. – 127с.
6. Волкова Л. С., Селиверстов В. И. и др. Хрестоматия по логопедии. Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений. / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997.
7. Волоскова Н. Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов// Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие/ под общ.ред. канд. пед. наук, доцента О.Б. Иншаковой. – М: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001
8. Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогики: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева; Под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., перераб. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 272с.
9. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда /Л.Н. Ефименкова. —

М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 335 с.: ил. — (Коррекционная педагогика).

10. Ефименкова Л. Н., Мисаренко Г. Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте. Пособие для логопеда. М., «Просвещение», 1991.

11. Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. М., «Просвещение», 1972. 206с.

12. Коваленко О. М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учеб. - метод. пособие / О. М. Коваленко. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. – 157, [3] с. – (Библиотека логопеда).

13. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей. – СПб., 1995.

14. Кукушин В. С. Логопедия в школе. Ростов н/Д, 2004.

15. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция — Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с. (Серия «Коррекционная педагогика»)

16. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 304с.

17. Лалаева Р. И. Нарушения речи у детей с задержкой психического развития. – СПб., 1992.

18. Лебедева П. Д. Коррекционная логопедическая работа со школьниками с задержкой психического развития: Пособие для учителей и логопедов. СПб.: КАРО, 2004.

19. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. – М., 1968.

20. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС»,

2004. - 208 с.

21. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.

22. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов/ Под ред. Л. С. Волковой: в 5 кн. – М.: гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – 304с.

23. Мазанова Е. В. Логопедия. Оптическая дисграфия: Комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Тетрадь № 5. —М.: ООО «АКВАРИУМ БУК», К.: «Дом печати — ВЯТКА», 2004. — 72 с, ил.

24. Мазанова Е. В. Логопедия. Преодоление нарушений чтения и письма. Изд-во «Гном и Д», 2006.

25. Никашина Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников// Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы/ под ред. Левиной Р.Е. - М.: Просвещение, 1965. - с. 46-66.

26. Парамонова Л. Г. Дисграфия. Диагностика, профилактика, коррекция: - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128с.

27. Поваляева М. А. Профилактика и коррекция нарушение письменной речи: качество образования: учебное пособие / М. А. Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс: 2006. 158с.

28. Поваляева М. А. Справочник логопеда. – Ростов н/Д: Феникс, 2007.

29. Правдина О. В. Логопедия. – М.: Просвещение, 1973.

30. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. — М.:

АРКТИ, 2005. — 400 с: ил.

31. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи у младших школьников: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 111с.

32. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. / М. 2005.

33. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя. — Мн.: Нар.асвета, 1989. — 64 с.

34. Слепович Е. С. Исправление речи у детей. – М.: Нар.асвета, 1983. – 63с.

35. Специальная педагогика: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; Под ред. Н. М. Назаровой. – 3-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 400с.

36. Специальная психология: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. В. И. Лубовского. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 464с.

37. Спирина Л. Ф., Ястребова А. В. Учителю о детях с нарушениями речи. М., «Просвещение», 1976.

38. Справочник школьного логопеда / М. М. Аманатова, Н. Г. Андреева, О. М. Тосуниди. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 318с. – (Библиотека логопеда).

39. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии. М., 1989.

40. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей. М., 2005.

41. Шалимов, В.Ф. Клиника интеллектуальных нарушений / В.Ф. Шалимова. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 112 с.

42. Шаповалова, О.Е. Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников: монография / О.Е. Шаповалова. – М.:

МГПУ, 2012. – 183 с.

43. Шехтер М. С. Зрительное опознание. Закономерности и механизмы. – М., 1981.

44. Шибаева, Н.М. Некоторые пути повышения познавательной активности умственно-отсталых учащихся на уроках развития речи / Н.М. Шибаева // Дефектология. – 2011. – №6. – С. 34-38.

45. Шипицына, Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта / Л.М. Шипицына. – Издательство «Дидактика-Плюс», 2002. -259 с.

46. Шиф, Ж.И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Ж.И. Шиф. – М., Просвещение, 2009. – 200 с.

47. Шкляр, Н.В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы умственно отсталых младших школьников / Н.В. Шкляр // Начальная школа. – 2013. – № 8. – С. 71-73.

48. Шкляр, Н.В. Психологические особенности развития эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта / Н.В. Шкляр // Начальная школа. – 2013. – № 10. – С. 69-72.

49. Ястребова, А.В. Содержание и приемы коррекции нарушения устной и письменной речи у учащихся вспомогательной школы / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 14-19.

50. Яссман, Л.В. Основы детской психопатологии / Л.В. Яссман, В.Н. Данюков. – М.: Олимп: ИНФРА-М, 2010. – 253 с.

51. British Medical Association. Road Transport and Health. BritishMedicalAssociation, 1997

52. Brownson R., E. Baker, R. Housemann, L. Brennan, and S. Bacak. "Environmental and policy determinants of physical activity in the United States." AmericanJournalofPublicHealth. December, 2001, Vol. 91, No. 12

53. Hoehner, C.M., L.K. Brennan, R.C. Brownson, S.L. Handy, and R. Killingsworth. "Opportunities for Integrating Public Health and Urban Planning Approaches to Promote Active Community Environments." *American Journal of Health Promotion*. September/October 2003, Vol. 18, No. 1
54. Официальный сайт Всемирной организации здравоохранения.  
<http://www.trepsy.net/>
55. Официальный сайт общественной организации инвалидов «Перспектива». <http://publicpost.ru/>
56. Словари и энциклопедии на Академике. – Режим доступа:  
<http://official.academic.ru/11227/>
57. Русская школа Гештальта. Режим доступа:  
<http://gestalt-taganrog.ru/articles/deprivatio1.shtml>
58. Файловый архив студентов StudFiles. – Режим доступа:  
<http://www.studfiles.ru/preview/5772832/page:30/>
59. Инфопедия для углубления знаний. – Режим доступа:  
<http://infopedia.su/8xa88b.html>
60. Электронный научный журнал «Международный студенческий научный вестник». – Режим доступа:  
<http://www.scienceforum.ru/2013/10/2339>





