

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Коррекция нарушений формирования орфографического навыка у
обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального
образования**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
к.п.н., профессор О.В. Алмазова

дата

подпись

Исполнитель:
Боярских Виктория Сергеевна,
обучающийся ОЛИГ-1701z группы

подпись

Научный руководитель:
Зак Галина Георгиевна,
к. п. н., доцент кафедры
специальной педагогики и
специальной психологии

подпись

Екатеринбург 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	8
1.1. Понятие «орфографический навык» как научный феномен.....	8
1.2. Психолого – педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью.....	11
1.3. Особенности формирования орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.....	18
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	25
2.1. Характеристика базы исследования и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования.....	26
2.2. Обоснование выбора методов и методик изучения уровня сформированности орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.....	29
2.3. Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования, направленного на изучение сформированности орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.....	34
ГЛАВА 3. СОСТАВЛЕНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У	43

ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МЕТОДИЧЕСКИХ РЕКОМЕНДАЦИЙ ПЕДАГОГАМ И РОДИТЕЛЯМ.....	
3.1. Программа коррекционной работы, направленная на формирование орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.....	43
3.2. Педагогические условия, способствующие эффективности реализации коррекционной программы по формированию орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.....	50
3.3. Методические рекомендации педагогам и родителям по формированию орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.....	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	69
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	72
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	79

ВВЕДЕНИЕ

Обучение детей грамотности – одна из важнейших проблем не только в педагогике, но и в общественной жизни. Это способность человека уметь писать и читать, умение писать по правилам грамматики и орфографии, способность человека относиться к внешней среде и как можно быстрее адаптироваться. Орфографические навыки, вместе с коммуникативными навыками, предоставляют нормальное функционирование индивида в системе социальных отношений и считаются минимальной предпосылкой для осуществления жизнедеятельности индивида, особенно для обучающихся с умственной отсталостью [28, с. 127].

Развитие орфографии и грамотного письма – одна из сложнейших задач, которую необходимо решать в школах. У детей предполагается развитие фонетически правильных навыков письма, формирование умения писать по правилам. При письме, как для какой-либо речевой деятельности, требуется большое количество операций. Обучающийся должен проанализировать слова, соотносить звук и букву с правилами графической и графики, чётко следить за пространственной ориентацией и осуществлять двигательные и графические движения. Все эти операции даются с трудом для обучающихся с умственной отсталостью [27, с. 12].

Р. И. Лалаева обращает внимание, что основанием нарушения письма у обучающихся с умственной отсталостью являются органические, функциональные, биологические и социальные причины [26]. Органические повреждения участков коры мозга, входящих в процесс письма, задержка развития этих органов мозга, нарушения функций мозга - все эти факторы могут стать причиной нарушений общения. Продолжительные соматические заболевания также приводят к усугублению состояния письма у детей в раннем возрасте. Нарушение письма может быть связано с негативным внешним фактором - неграмотной речью окружающих, недостатком внимания

на развитие речи в семье ребенка, недостаточностью контакта с речью, неблагоприятной семейной обстановкой.

Исходя из этого можно назвать следующие категории ошибок: изменение слов, смещение, неправильная вставка букв или слов, написание слов слитно, написание одного слова отдельно, не выделение границы предложения, аграмматические ошибки, неправильная структура оформления предложения, пропуск в предложениях слов. По вышеупомянутым причинам, обучающиеся с умственной отсталой испытывают трудности в обучении письму. Коррекционное обучение таких детей на раннем этапе может часто привести к существенным положительным изменениям развития ребенка, которые будут сказаться на его будущем. Как уже упоминалось выше, орфографическая грамотность обучающихся с умственной отсталостью остается на низком уровне. Это в первую очередь свидетельствует о недостаточном и неполном усвоении орфографии [42, с. 53].

В условиях современного общества серьезной проблемой для олигофренопедагогики является формирование орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования. Н. Н. Алгазина [4], Д. Н. Богоявленский [7], М. Р. Львов [28] на протяжении нескольких лет изучали нарушение письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью. Сложность в усвоении навыков письма в связи с многочисленными нарушениями высших психических функций, а также скудность методических рекомендаций в настоящее время дают основания говорить о том, что данная проблема может быть актуальной.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что частью общей языковой культуры является орфографический навык, это обеспечивает точность в выражении мыслей, а также взаимопонимание в письменном общении и требует целенаправленной и систематической работы учителя с целью его формирования и совершенствования. В связи с этим очевидна важность выбранной темы.

Объект исследования – специфика нарушений орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

Предмет исследования – процесс формирования орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

Цель исследования – составление программы коррекционной работы по формированию орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью и разработка методических рекомендаций педагогам и родителям по теме исследования.

Для реализации поставленной цели выдвинуты следующие **задачи**:

1. Изучить научную литературу по проблеме исследования формирования орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

2. Сделать анализ и подобрать методики для изучения орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования, провести и проанализировать результаты констатирующего этапа эксперимента по выявлению нарушений орфографического навыка.

3. Составить программу коррекционной работы по формированию орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования, разработать методические рекомендации педагогам и родителям по формированию данного навыка.

Методы исследования: теоретические методы исследования – анализ лингвистической, дидактической, методической, психолого-педагогической литературы по проблеме формирования орфографических навыков у младших школьников с нарушением интеллекта; беседа, объяснение, наглядные и практические методы.

Эмпирические методы исследования – исследование констатирующего, качественный и количественный анализ результатов.

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и литературы, приложения, в состав которого вошли следующие материалы: содержание диагностических методик О. Б. Иншаковой, А. Н. Корнева, Т. А. Фотековой.

Объем работы - 81 страница машинописного текста. В работе представлено 11 таблиц и 12 рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Понятие «орфографический навык» как научный феномен

Исследованию проблемы формирования орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью посвящены исследования таких учёных, как Д. Н. Богоявленский, Г. Г. Граник, М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, К. Д. Ушинский и другие [42, 52, 7, 15]. Д. Н. Богоявленский и его союзники отмечали, что овладение навыками правописания требует сложного аналитико-синтетического исследования мышления, основанного на активном, глубоко сознательном изучении знаний [7].

Такие ученые и педагоги, как Д. Н. Богоявленский, Г. Г. Граник, П. С. Жедек, В. В. Репкин, методисты Н. Н. Алгазина, М. Т. Баранов, М. Р. Львов, Н. С. Рождественский, М. М. Разумовская, А. В. Текучев, Е. Г. Шатова и другие настойчиво подчеркивают привыкание к результатам обучения орфографии от того, насколько у ребенка получается находить в тексте орфограммы [7, 15, 19, 28, 4, 45, 41, 53].

Согласно суждениям Д. Н. Богоявленского, возникают ошибки при нарушениях временных связей. При них в звуковых орфограммах разрушается связь между слуховыми и артикуляционными свойствами орфограммы и её графической формой; в традиционных – между едиными визуальными представлениями слова и графемой; в грамматике – между графическими и сложными грамматическими понятиями [7].

Орфографический навык своеобразен. Его оригинальность обусловлена прежде всего речевым умением этого навыка. В качестве компонента в

речевой деятельности (это означает письменную речь), он участвует в таких компонентах, как синтаксически правильное формулирование предложения, стилистически правильное использование слова и другие.

Орфографический навык – комплекс автоматизированных компонентов орфографических действий обучающихся. Основа каждого орфографического навыка состоит из определенных базовых знаний и учебно-языковых умений: фонетического, словообразовательного, морфологического, синтаксического.

В зависимости от характера орфограмм, выделяют два типа орфографических навыков:

- на фоне фонетико-словесной основы формируется навык для правописания корня, приставок и суффикса;
- на морфологическом и синтаксическом уровнях, формируется навык правописания окончаний[42].

Педагог М. Р. Львов говорил об этапах формирования орфографического навыка.

1. Создание ситуации с обучением, которая вызывает необходимость проверки орфограммы. Цель обучения - осознанная задача.
2. Нахождение способа совершить действие.
3. Составление самостоятельно алгоритма выполнения действий по правилам.
4. В соответствии с алгоритмом выполнение действия.
5. Постоянное выполнение действия по алгоритмам. Постепенно сократить алгоритм.
6. Приход части автоматизма, и дальнейшее укрепление автоматизма благодаря повторным упражнениям.
7. Автоматизм написания орфограмм [28].

При применении позиций С. Л. Рубинштейна к орфографическому навыку в отношении психологического характера навыка следует отметить, что навык в период его формирования является сознательной системой

действий и функционирует при его формировании. Так уже сформированный орфографический навык является способом успешной передачей мыслей в письме [42, 48].

Автоматизм действия, понимается как отсутствие во время его выполнения преднамеренности и осознанности, не означает, что оно не может быть осознанно вновь при конкретных условиях и в случае надобности. Это же имеет отношения и к навыкам правописания. Если автор желает, он может контролировать орфографические аспекты своего письма, объясняя данные ошибки (если, конечно, автор обладает достаточными знаниями грамматики и орфографии для этого).

Орфографические действия медленно автоматизируются. Сроки автоматизации зависит от сложности правила. В работах Д. Н. Богоявленского и Л. С. Выготского, а также других психологов показан процесс автоматизации сознательных действий при отработке орфографического навыка.

Действия и их автоматизация, по словам Д. Н. Богоявленского, содержат: уменьшение постепенно роли осознания своих действий, а также свертывание умственных операций посредством доказывающих, а затем и оперативных суждений, объединение и обобщение частных действий в наиболее большие по своему масштабу деяния и принимая во внимание расширение границ переноса, усовершенствование приемов исполнения действий, подбор оптимальных способов решения орфографических задач и автоматизация действий в итоге, при котором обучающийся не осознает самого правила, но пишет по правилу, не рассуждая [7, 12].

На таком уровне письма в орфографическом навыке будут до самого конца не автоматизированные элементы они связаны с пониманием строя языка.

В последние десятки лет, в особенности огромное внимание в исследованиях предоставляется высококачественной стороне многих операций, последовательности их выполнения и совмещению между собой.

Таким образом, орфографический навык формируется в работе и представляет собой результат частого действия, в методе обучения орфографии уделяется особое внимание изучаемым закономерностям деятельности и поиску способов и методов повышения эффективности орфографии в соответствии с этими закономерностями.

Исследователи и педагоги Д. Н. Богоявленский, Г. Г. Граник, П. С. Жедек, В. В. Репкин, методисты Н. Н. Алгазина, М. Т. Баранов, М. Р. Львов, Н. С. Рождественский, М. М. Разумовская, А. В. Текучев, Е. Г. Шатова и др. упрямо подчеркивают значение системы упражнений для формирования орфографического навыка, а так же влияние итогов обучения орфографии от способности находить орфограммы [7, 15, 19, 43, 28, 45, 40, 53].

1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью

В исследованиях ряд советских ученых, таких как Л. С. Выготский [12], Р. Е. Левина [27], В. И. Любовский, М. С. Певзнер [34] и другие, раскрывают понятие умственной отсталости.

Умственная отсталость является устойчивым, необратимым недоразвитием психической, прежде всего интеллектуальной активности, связанная с врожденными или приобретенными органическими патологиями мозга [17].

Заболевание проявляется чаще в детстве, крайне редко в подростковом возрасте. Обучающиеся с умственной отсталостью отстают от своих ровесников в умственном росте, они тяжело социализируются.

Они испытывают трудности в общении, могут проявляться нарушения двигательной функции, нарушение памяти, иные нарушения, возникающие из-за неполноценного функционирования верхних отделов центрального

нервного аппарата, особенно в головном мозге. Обучающиеся взрослея не становятся самостоятельнее, в разной степени, могут нуждаться во постоянном или временном уходе [22, с. 130].

На сегодняшний день по международной классификации болезней десятого пересмотра (МКБ – 10) выделяют четыре степени умственной отсталости:

- лёгкая (F70.) — дебильность (IQ — 69-50);
- умеренная (F71.) — имбецильность (IQ — 50-35);
- тяжёлая (F72.) — тяжёлая умственная субнормальность (IQ — 34- 20);
- глубокая (F73.) — идиотия (IQ<20).

При лёгкой умственной отсталости обучающиеся ограничивается способностью абстрактного мышления, поэтому могут закончить начальные классы по адаптированным программам. Некоторые обучающиеся могут получить специальность, но с низкой квалификацией.

Продолжается развитие понимания и использования речи у обучающихся при умеренной степени умственной отсталости, навыки самообслуживания и моторика ухудшаются в развитии, осваивают основы чтения, письма и счета, приобретают некоторые навыки и умения только часть детей. Обучающиеся приспосабливаются к простой работе, которую выполняют под контролем.

При тяжелой умственной отсталости обучающиеся не полностью владеют умениями самообслуживания. Такие дети не имеют общедоступных основ школьных навыков.

Если они овладевают элементарным трудовым процессом, то требуют постоянного присмотра. У детей имеются нарушения моторики и слабая речь.

При глубокой умственной отсталости не развиваются предпосылки для умения мыслить. У обучающихся нет никаких навыков, у них есть две или три простых эмоции, речь их не развивается. У других обучающихся

ограничена способность понимать или выполнять требования и словесные инструкции. Обучающиеся неподвижны, или совершенно ограничены в движении, страдают от недержания мочи, кала. Они не могут волноваться за свои основные нужды, требуют бесперебойной поддержки и ухода [31].

Целый ряд патологических отклонений, воздействующих на головной мозг в течении натального и постнатального периода могут привести к формированию умственной отсталости.

При этом механизм и характер поражения центральной нервной системы (далее - ЦНС) находится в зависимости от периода влияния причинного фактора. Определенные инфекции могут поражать плод в раннем развитии и привести к умственной отсталости, а могут проходить вообще без всякого серьезного последствия [30, с. 613].

Причиной развития умственной отсталости может быть эндогенное воздействие, нарушение функционирования тела, связанное с патологиями развития организма, или экзогенное воздействие, воздействующее на организм внешне. В качестве экзогенных причин умственной отсталости можно считать: инфекции матери, родовые травмы, гипоксия плода и т.д.

Трудности психического развития обучающихся с умственной отсталостью возникают из-за индивидуальности их высшей нервной деятельности (слабые и тормозящие процессы, медленное формирование условных соединений, тугоподвижность нервного процесса, нарушение взаимодействия первых и вторых сигнальных систем).

Результатом поражения ЦНС на начальных стадиях являются интеллектуальные нарушения. Нежелательное воздействие органического поражения ЦНС является планомерным, когда все стороны психического развития ребёнка оказывают участие в патологическом процессе: мотивация, потребность, социальная личность, моторная, эмоциональная, волевая, когнитивная сфера - восприятия, мышления, деятельности, речи и поведения. Следствие поражения ЦНС является задержкой сроков возникновения и несовершенности возрастных психологических новообразований, а главное,

неравномерностью, нарушением целостности психического развития. Это в свою очередь затрудняет включить ребенка в овладение социальными и культурными навыками.

Прежде всего, в структуре психического развития организма ребенка возникает недоразвитие высших психических функций и снижение познавательных интересов, что связано с замедлением темпов психического процесса, слабостью его подвижности и переключением. При нарушении умственной функции страдают так эмоциональная сфера, воображение, неравномерность физического развития, отклонения в поведении, больше всего мышление становится самым ярко выраженным нарушением, которое проявляется в неумении проявлять логические умения: обобщение, анализ, синтез, сравнение и другое.

Все психические процессы у обучающихся с легкой умственной отсталостью отличаются высококачественным разнообразием. Ощущение и восприятие – достаточно устойчивые степени чувственного мира.

Но и эти познавательные процессы могут быть ограничены, что проявляется в неточности и слабости дифференцировки зрительного, слухового, кинестетического, тактильного, обонятельного и вкусового ощущения, это затрудняет адекватную ориентацию обучающихся в окружающей обстановке. Нарушением объемов, темпов восприятия, недостаточная дифференциация не влияют отрицательно на весь процесс развития обучающихся с умственной отсталостью.

Специально организованные занятия по внеурочной деятельности, во время уроков имеют упор на практическую значимость; повышает качество чувств и восприятия, положительно влияет на развитие психической сферы, особенно на освоение сложных мыслительных операций – специальные коррекционные занятия.

Мыслительные операции обучающихся имеют целый ряд особых особенностей, которые проявляются в трудностях принимать отношения между частями объекта, выделять его существенные и несущественные

признаки, сравнивать предметы, уметь выделить общее и отличное друг от друга и так далее.

Больше всего у обучающихся с умственной отсталостью неразвита словесная и логическая мысль, что проявляется слабостью обобщения, сложностью понимания смысла предмета (объекта) или явления. Обучающиеся обладают слабой активностью мышления и слабой ролью мышления: работают, не выслушав словесные инструкции, не обращают внимание на цель задания, дальнейший план своей работы, обычно, не имеют.

При обучении грамоте, знакомстве со счетом ярче проявляются недостатки в развитии мышления обучающихся с умственной отсталостью.

Такие ребята могут уметь читать, при этом не понимая того, о чем прочитали. Обучающиеся не делают выводы о прочитанном, осознанность прочитанного фрагментарна, частична, логически не связана. Допуская ошибки, обучающиеся не видят этого, найти допущенную ошибку и исправить ее, чаще всего не могут. Усвоение материала, в таком случае, неосознанное, механическое.

С особенностями памяти связана и специфика восприятия, понимание программного материала. Память отличается некачественным запоминанием, сохранением и воспроизведением необходимой информации: лучше запоминают несущественную информацию, не главную по теме; механические знания постоянно требуют повторения и закрепления.

Механическая память развита больше произвольной логической (не только заучивание, но и понимание логики вещей), ее можно развивать на высоком уровне.

Проблемой остается не только принятие и сохранение знаний, но и их демонстрация: может быть воспроизводима без системы, в неправильном порядке, с большими искажениями в виде неполноты, замены, сжатости.

Специфика познавательной деятельности у обучающихся с умственной отсталостью появляются и в особенностях внимания: небольшой объемом,

крайняя неустойчивость, трудности в его распределении, трудности переключения внимания (замедленный темп).

В связи со слабыми волевыми усилиями в большей степени нарушено произвольное внимание, поэтому внимание таких обучающихся отличается неустойчивостью. Сложность заключается и в сосредоточении на каком-либо одном предмете или виде деятельности во время учебной деятельности.

Для успешного обучения в школе, необходимо, чтобы представления и воображение обучающихся были развиты на достаточном уровне. Представления обучающихся с умственной отсталостью - недифференцированы, фрагментарны, уподоблены образам, которые проявляются в изучении и понимании школьной литературы.

Воображение является самой сложной операцией, которая проявляется в примитивном, неточном и схематическом характере, отличается существенной неформальностью.

У обучающихся с умственной отсталостью заметны дефициты в развитии речи, физическая основа которых заключается в нарушении взаимодействия первых и вторых сигнальных систем, что проявляется в несовершенстве всех сторон речевой деятельности: грамматики, синтаксисов, фонетических и лексических. Таким образом, обучающимся с умственной отсталостью характерно систематическое недоразвитие речи.

Также психологическими особенностями обучающихся с умственной отсталостью являются нарушения эмоционального состояния. При легкой умственной отсталости эмоции в целом сохранены, как и у детей с нормированным развитием, однако их отличают отсутствие разного рода переживаний, эмоции неустойчивы и поверхностны, не проявляют глубокого сочувствия и сопереживания, чувства стыда. В познавательной деятельности менее развиты чувства переживания, которые отвечают за активность, мотивацию и интерес к учению. Отстают в развитии чувства, признанные общепринятыми для воспитанного человека: чувства морального и эстетического характера.

Намерения и собственные мысли малоподвижны, слабы, меньшая внушимость. [37].

Обучающимся с умственной отсталостью характерна неспособность к самостоятельному принятию, осмыслению и переработке информации, которую получают из окружающего мира. У них виден узкий круг интересов, снижена активность и своеобразие проявлений эмоционально-волевой сферы.

Обучающимся с умственной отсталостью могут осваивать порядковый счет, элементарные арифметические действия выполняют с помощью разнообразной наглядности и предметного манипулирования, счет парами, тройками, обратный, чаще всего, вызывают сильные затруднения даже в пределах 10.

Для обучающихся характерны трудности, связанные с решениями текстовых задач, устных задач. Не способны удерживать в памяти компоненты задачи: условие и вопрос, не могут устанавливать смысловой и логической связи этих компонентов. В связи с этим, не справляются с решением задачи, запись арифметического действия возможна с помощью учителя, решения может находиться и самостоятельно.

Все нарушения и недостатки демонстрируются в непосредственной познавательной деятельности: обучающиеся плохо работают по плану или инструкции и не могут корректировать процесс своей деятельности. Обучающиеся одновременно могут повторять те же операции, которые были изучены ранее. Обучающиеся действуют по выученным алгоритмам и теряются в новых ситуациях, где требуется немного изменить алгоритм или отойти от него, пропустив какой-то из пунктов.

Свойства личности обучающихся с умственной отсталостью описываются в клинических и экспериментальных исследованиях М. С. Певзнера, Г. Е. Сухарева и других исследователей. Отсутствие инициативности и самостоятельности – главные отличительные черты

обучающихся с умственной отсталостью, по словам этих исследователей. Эмоции относительно сохранены.

Обучающиеся зависят от оценки их личности другими людьми, имеющими авторитет. Трудность заключается в мотивации таких детей к деятельности, не узнав их интересы. Если же смотивировать на деятельность получается, то интерес проявляется слабо и быстро погасает.

Самооценка обучающихся с умственной отсталостью имеет следующую структуру: на первом месте всегда они ставят себя, на втором – одноклассников и друзей, тех, с кем больше всего общаются, на третье место только выходят взрослые, окружающие ребенка. Объясняется это тем, что дети понимают друг друга лучше, они могут общаться в коллективе, но не могут понимать действия, интересы и желания взрослых.

Таким образом, обучающиеся с умственной отсталостью имеют специфические особенности психологические и педагогические, которые позволяют выделить таких обучающихся в группу. Это нарушения: органические, психологические, физические.

1.3. Особенности формирования орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования

Как учебный предмет русский язык является основным, так как от его понимания зависит успех всего школьного обучения. Практическое и коррекционное направление обучения языку обуславливает его специфику.

Полученные обучающимися знания в основном при выполнении упражнений, становятся практически значимыми для их социальной адаптации и реабилитации [37].

С. Д. Забрамная отмечает, что при обучении обучающиеся с умственной отсталостью показывают очень низкий уровень сформированности базовых операций, которые осуществляются с помощью пальцев рук. Особенно, это обуславливается тем, что их работоспособность пальцев очень слаба, недоступно удерживание мелких предметов, реализация соотносящих и сопоставительных движений очень затруднена [20].

В особенности существенная проблема формирования графо-моторных умений у обучающихся с умственной отсталостью наблюдается в начальной школе. Трудности формирования орфографического навыка, во многом объясняются спецификой учебной деятельности обучающихся: детям характерна слабая целенаправленность действий, не умение анализировать и делать последовательно задания на уроке. Обучающиеся не стремятся контролировать свои действия, выявлять и корректировать допущенные ошибки без указания педагогов.

Имеется три компонента в процессе письма: творческий, графический и также орфографический. В начальных классах обучающиеся с умственной отсталостью могут освоить только графический компонент. Л. С. Выготский считал, что письменная речь выполняет важную функцию в развитии психики – она детерминирует развитие осознанной и произвольной устной речи [12].

Письмо представляет собой более позднюю и сложную функцию, которое может нарушаться более грубо. При формировании орфографического навыка могут появляться трудности в силу того, что оно базируется на психических процессах, которые еще полностью не сформированы или совсем не начинали формироваться [10].

По материалам В. П. Глухова исходя из письменной речи обучающийся «учится» осознанно понимать свои действия, учится произвольному оперированию своими действиями и умениями. Только благодаря письменной речи, обучающиеся легко могут получать информацию об окружающем их мире.

Если у обучающихся в достаточной степени развита ориентировка в звуковой структуре языка, а также сформировано познавательное отношение к собственно речи, то это будет влиять на эффективность формирования орфографического навыка [13].

Психологи Л. С. Выготский [12], Е. А. Кинаш [23], А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин [54] и другие обращали внимание, что главным этапом умственного развития является выделение обучающимися новых для него объективных характеристик окружающего мира, что в первую очередь приобретает практическое значение для освоения письмом.

По сведениям педагогов и исследователей, главную функцию в формировании орфографического навыка осуществляют такие психические процессы, как речеслуховое внимание, речеслуховая память, отдельные операции языкового мышления.

Именно их слабое развитие или не сформированность приводят к нарушениям анализа и синтеза структуры слов у обучающихся с умственной отсталостью. Кроме того, на нарушения орфографического навыка оказывают влияние и лингвистические факторы: звуко-слоговая структура слова, сложность отдельных конструкций слогов, длина ряда звуков.

Лев Семенович Выготский делал акцент на то, что обучение грамоте следует изучать в том случае, когда психические функции уже сформировались достаточно. Он считал, что обучение письму может быть эффективным, если возрастные особенности психических процессов будут учитываться: мышление, внимание, речь, память в силу того, что у обучающихся с умственной отсталостью обнаружена низкая мотивация к обучению и снижена потребность в ориентировочной деятельности. У них наблюдается низкая активность, есть нарушения моторики, присутствует неустойчивость внимания, нарушения памяти, всё это приводит к низкому показателю развития готовности к овладению письмом [12, с. 132].

Таким образом, при работе с такими обучающимися необходимо использовать различные приемы, которые направлены на исправление

недостатков, которые будут ориентированы на длительную работу. В то же время, сочетание различных методов работы приведет к успешному выполнению требований учебного плана, будь то это фронтальная или же индивидуальная работы.

Изучив возможности письма обучающихся с умственной отсталостью видно, что они заменяют похожие буквы при написании слов. Е. А. Кинаш в своем исследовании показал, что неразвитость зрительных анализаторов и синтеза напрямую определяет насколько часто такие обучающиеся, допускают ошибки при написании схожих букв [23].

При сознательной произвольной учебной деятельности обучающихся возможно формирование орфографического навыка грамотного письма. Орфографические умения можно автоматизировать с помощью различных специальных упражнений, с помощью которых эти навыки могут проявляться при постоянной актуализации, сознательности обучающихся при письме.

Из-за особенностей познавательной деятельности обучающихся с умственной отсталостью, происходят трудности в освоении орфограмм на письме из-за небольшого объема, слабой переключаемости и устойчивости внимания; нарушения избирательности, целостности, обобщённости восприятия; замедленного запоминания, искажения воспроизведения запоминаемого материала, преобладанием механической памяти; конкретности, непоследовательности, некритичности, стереотипности, шаблонности мышления; слабого развития фонематического слуха, звуко-буквенного анализа и синтеза; нарушения произношения; бедности активного и пассивного словаря [1].

А. К. Аксёнова, С. Ю. Ильина называют следующие особенности усвоения обучающимися с умственной отсталостью орфографических правил: механическое заучивание - обучающийся, запомнив формулировку, не понимает ее смысла; фрагментарное усвоение в процессе письма обучающиеся используют правило частично; замена сложного правила более

простым; смешение правил, безударную гласную обучающиеся проверяют путём замены слова, в котором после согласной стоит гласная; быстрое забывание правила; неумение применять полученные знания по орфографии на практике, обучающиеся применяют правило в процессе выполнения упражнений, но не пользуются им при выполнении диктантов, письменных творческих работ [1].

Из вышеизложенного, освоение умений и навыков, основываясь на осознанном усвоении знаний, возникает с большим трудом. Усвоение у обучающихся умственно отсталых правил орфографии зависит от определения инструкции, количества действий, соотнесения произношения, написания, «от подготовки сенсомоторного аппарата, прежде всего рече-двигательного анализа и фонетического слуха» [22].

Очень легко обучающиеся понимают исторические написания, на основе традиционного принципа орфографии. Данные написания не определяются в произношении и восприятии на слух, здесь указано конкретное правописание орфограммы (ЖИ и ЖИ пишете через И).

Фонетические написания, регулируемые правилами и определяющие произношение, более сложны для обучающихся с умственной отсталостью. Для подготовки обучающихся к написанию такого типа особенно уделяется звуковому анализу, поскольку нарушенные произношения, неполноценные звуковые анализы и анализы обучающихся не позволяют правильно передаче звуков в письме [1, 42].

У обучающихся с умственной отсталостью возникают трудности в освоении и разграничении написаний – прописных букв в собственных именах, началах предложений, отдельного написания слов и фраз. Не смотря на то, что правила корректны, имена собственные пиши с большой буквы, обучающиеся затрудняются анализировать лексику.

Особые трудности наблюдаются при с морфологическими написаниями, основанными на морфологическом принципе орфографии и косвенно определяемыми произношением (зима – зимы) [6].

Таким образом, особенности формирования орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью заключаются в следующем:

- при усвоении орфографических правил последовательно, по сравнению с массовой школой, выдерживается принцип перехода от лёгкого к трудному (каждое новое задание отрабатывается отдельно, а затем сочетается с заданиями, которые встречались ранее);
- для освоения любого вида упражнений педагог использует большее количество приёмов (постоянное чередование устной и письменной форм работы, смена видов заданий, последовательная активизация различных анализаторов);
- на уроках широко используются игровые приёмы, количество выполняемых упражнений ограничено (5-6);
- все задания подбираются с учётом индивидуальных особенностей обучающихся [21].

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Если рассматривать литературу по этой проблеме, то можно предположить, что формирование орфографических навыков является сложным и длительным процессом. Таким образом, необходимо строгое взаимодействие всех компонентов, которые являются основой любого навыка. Только в этом случае дети смогут использовать теоретическое знание, чтобы обосновать написание слова, т.е. действовать осознанно.

Перед тем, как приступить к работе над определенным орфографическим навыком, необходимо точно определить, какие умения и знания составляют основу его, какие частные действия должны обладать у ребенка, в какие взаимодействия должны входить эти частные действия.

У обучающихся с умственной отсталостью могут возникать различные ошибки в письме: подстановка, пропуск гласных и согласных, пропуск слогов и частей слов, перестановка местами букв, отдельное написание каждой части слов, структурные аграмматизмы.

У этих обучающихся необходима специальная систематическая подготовка, чтобы исправить произношение звука, обработку фонем, речевой словарный запас и компоненты грамматики, моторизацию и конкретные ошибки в письме. Чтобы повысить эффективность, необходимо сочетать медицинскую помощь и педагогическую помощь.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАРЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Характеристика базы исследования и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования

В констатирующем этапе экспериментального исследования, базой исследования послужила муниципальное автономное образовательное учреждение Свердловской области «Средняя общеобразовательная школа № 20», реализующая основные общеобразовательные программы и адаптированные основные общеобразовательные программы обучающихся с умственной отсталостью 1 этап и 2 этап, с нарушениями опорно-двигательного аппарата (вариант 6.4) , с задержкой психического развития (вариант 7.1, вариант 7.2), с тяжелыми нарушениями речи (вариант 5.1, вариант 5.2).

В школе обучаются дети с нормальным развитием, обучающиеся с задержкой психического развития и обучающиеся с умственной отсталостью. Краткое наименование организации: Средняя общеобразовательная школа № 20. Директор: Щеголькова Анна Владимировна. Дата создания организации: 18 сентября 1953 года. Адрес: Российская Федерация, Уральский федеральный округ, Свердловская обл., Каменск-Уральский г., улица Исетская, дом 20.

Цель образовательной организации: обеспечение общедоступного и качественного образования для каждого обучающегося в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями, повышение уровня

социальной и гражданской ответственности всех участников образовательного процесса [33].

В констатирующем этапе экспериментального исследования принимал участие 3 класс. В классе обучается 6 человек. В исследовании приняли участие обучающиеся, имеющих легкую степень умственной отсталости.

Характеристика контингента обучающихся составлена на основе изучения психолого-педагогической документации (заключений психолого-медико-педагогической комиссии, наблюдений специалистов школьного психолого-медико-педагогического консилиума), исследование данных «Дневника наблюдений» за обучающимся, анализа психолого-педагогических характеристик обучающихся, материалов разговоров с классным руководителем и наблюдений автором исследования.

В силу соблюдения конфиденциальности информации, имена обучающихся, которые задействованы в констатирующем этапе экспериментального исследования, изменены.

В итоговом виде характеристики представлены следующим образом:

Полина Т., 9 лет. Возникают проблемы в понимании инструкции при первом предъявлении, требует повтора, разъяснения. Не удерживает в памяти многоступенчатую инструкцию. Требуется стимулирующая, направляющая поддержка и помощь при выполнении заданий. Полина способна осуществлять перенос на аналогичные задания с помощью.

Деятельность девочки недостаточная, структурные компоненты деятельности сформированы. Темп работы: средний. Работоспособность: средняя.

Соответствие объема школьных знаний по русскому языку, умений и навыков требованиям программы с оценкой динамики обученности. Графические навыки сформированы, скорость письма соответствует возрасту. Ребенок списывает слова и предложения с рукописного и печатного текста. Под диктовку пишет с некоторыми ошибками. Характер ошибок на письме: орфографические.

Наиболее успешна в списывании и устных ответах (подготовленное домашнее задание). Встречаются ошибки на нижний тип соединения букв. Пишет правой рукой.

Даниил А., 9 лет.

Мальчик добрый, он без стеснений может находить контакты с людьми.

Даниил не ориентирован на познавательную активность, уровень обученности низкий, ему требуется время на вработываемость.

Делая школьные задания, мальчик не может быстро переключаться на разные виды деятельности. Даниил самостоятельно не в силах планировать свою деятельность, испытывает проблемы в исправлении ошибок, даже если на неё указывает педагог. Ребенок может отвлекаться на любые внешние раздражители на уроках.

Мальчик владеет первоначальными навыками чтения и письма. Возникают затруднения при звукобуквенном анализе слов. Текст читает по слогам (18 – 23 слова в минуту). По прочитанному тексту может рассказать, что узнал из произведения. Орфографическим письмом владеет частично. Ребенок под диктовку может записать слова и предложения. При списывании текста допускает некоторые ошибки: пропуски, замены, повторы букв, неправильное соединение некоторых слогов. Почерк неровный. Наблюдается дифференциация парных звонких и глухих согласных с – з, ж – ш, б – п, т – д.

Михаил В., 9 лет. С учебной программой третьего класса ребёнок справился на удовлетворительном уровне. Простые выводы и обобщения по изученному материалу самостоятельно сделать не может. Запас знаний об окружающем беден. Процессы обобщения и классификации сформированы крайне слабо. Михаил имеет бедный словарный запас, который ограничен рамками бытовой тематики.

Знает изученные буквы, при чтении может путать. Чтение слоговое, очень медленное. Смысл прочитанного не понимает. На слух воспринимает

хорошо не больше двух предложений. Графо-моторные навыки нарушены. Прямой счет механический, с ошибками.

Никита Г., 10 лет. Учебная активность мальчика носит кратковременный характер. Отсутствует мотивация к обучению. Никита на уроках делает не весь объем учебного материала, так как часто отвлекается, Никите трудно включиться в учебный процесс. Группа здоровья у Никиты – основная.

Слух у ребенка в норме. Ребенок имеет слабые знания по предметам. Чтение беглое, но со множеством ошибок. Никита отвечает полными ответами на поставленные вопросы, пересказывает с помощью наводящих вопросов педагога. Никита с трудом запоминает даже короткие стихи, словарь беден.

Письмо сформировано. Под диктовку тексты пишет, но делает много ошибок орфографического и дисграфического характера. Почерк неразборчивый, каллиграфические навыки сформированы слабо, написание некоторых букв не соответствуют принятым образцам, письменные работы неаккуратный, записи в тетрадях небрежные, основные правила усвоил проблемно, не все орфограммы на письме различает.

Екатерина О., 9 лет. Во время урока не отвлекается, старается внимательно слушать задания педагога. Отвечать на вопросы не спешит, не уверена. Все задания выполняются очень медленно, но аккуратно. Почерк красивый каллиграфичный. Словарь ограничен рамками бытовой тематики.

Полиморфное нарушение звукопроизношения. Грамматический строй речи нарушен. На вопросы отвечает односложно. Знает изученные буквы. Чтение слоговое. Смысл прочитанного понимается на уровне одного предложения. Короткие тексты хорошо воспринимает на слух, отвечает при помощи вопросов педагога. Порядковый счет механический, обратный только с наглядностью. В коллективных делах класса участвует активно. От трудовых поручений не уклоняется.

Максим Б., 10 лет. Навыки самообслуживания сформированы в соответствии с возрастом. Ребенок быстро может вступить в контакт. Во время урока старается не отвлекаться на посторонние предметы и звуки, делает замечания обучающимся. Повторяет за другими. Своего мнения не имеет. Быстро утомляется.

Запас знаний об окружающем беден. Словарный запас ограничен бытовой тематикой. Часто путает буквы. У ребенка слоговое чтение с множеством ошибок. Графо-моторные навыки нарушены. Списывание хорошее. Прямой механический счет. Обратный от 10. Не понимает смысла даже простых арифметических задач.

Таким образом, в параграфе представлена характеристика базы исследования, которая составлена на основе изучения сайта образовательной организации и прохождения практики в ней. Испытуемыми стали обучающиеся с легкой умственной отсталостью, ученики 3 класса, 2 девочки и 4 мальчика.

2.2. Обоснование выбора методов и методик изучения уровня сформированности орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования

Цель обследования – выявление уровня сформированности орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью.

Наиболее оптимальными методами изучения орфографического навыка у обучающихся с легкой умственной отсталостью являются: беседа, объяснение, наглядные методы и практические.

Беседа – метод вопросов и ответов. Во время беседы можно обнаружить особенности, которые не проявляются в естественных условиях, без специальных стимулов со стороны педагога [36].

Объяснение – словесное толкование предметов, явлений, закономерностей, связей, чаще всего монологическое изложение. Объяснение бывает, когда учитель использует только этот метод, так и частью беседы, рассказа, и, наоборот, в структуру объяснения входят элементы беседы, рассказа и т. д [16].

Наглядные методы – методы, в основе которых лежит демонстрация пособий, объектов и явлений по средствам печатных материалов, плакатных материалов, технических средств и наглядных материалов, разработанных самим учителем.

Такие материалы дают возможность осваивать учебный материал в более доступной, последовательной и понятной форме. Демонстрационные материалы применяются совместно с другими методами, без которых наглядные пособия не будут точны, это словесные методы и методы практической деятельности.

Практические методы основаны на практической деятельности обучающихся. Основные виды практических методов: упражнения, практические работы, дидактические игры [5].

Для того, чтобы выявить уровень сформированности орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью был подобран диагностический материал на основе диагностических методик О. Б. Иншаковой, А. Н. Корнева, Т. А. Фотековой [25, 6, 18].

Диагностический материал был изменен в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся.

Тексты для основных видов контрольных работ – диктантов и списываний, подобраны с учетом изученных правил и отработанного речевого и грамматического материала.

Для того, чтобы выявить уровень сформированности орфографических навыков, в работе использовались задания, состоящие из 5 изученных орфограмм, представленных в таблице 1.

Таблица 1

Тип орфограммы и необходимые умения

Тип орфограммы	Необходимые орфографические умения
Правописание буквосочетаний жи – ши, ча – ща, чу – щу	-нахождение в слове сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу; -воспроизведение в памяти изученного правила;
Большая буква в именах собственных	-определение слов, которые относятся к именам собственным; -применения правила написания с заглавной буквы имен собственных;
Звонкие и глухие согласные на конце слова	-подбор родственных слов или форм проверяемого слова, подбор проверочного слова; -различение звонкого и глухого парного согласного на слух;
Мягкий знак – показатель мягкости согласных звуков	-нахождение мягкого знака в словах, написание мягкого знака;
Проверяемая безударная гласная в корне слова	-умение ставить ударения, выделять ударные и безударные гласные; -подбор родственных слов или изменение формы проверяемого слова, подбор проверочных слов.

Для прослеживания динамики развития орфографического навыка у обучающихся анализ ошибок фиксировался в таблице 2.

Таблица 2

Динамика орфографического навыка у обучающихся

Испытуемые	Характер ошибки				
	Правописание буквосочетаний жи – ши, ча – ща, чу – щу	Большая буква в именах собственных	Звонкие и глухие согласные на конце слова	Мягкий знак – показатель мягкости согласных звуков	Проверяемая безударная гласная в корне слова

Процесс исследования состоял из нескольких этапов. В исследовании по данной проблеме был использован следующий блок заданий: письмо на основе слухового восприятия (диктант); списывание с печатного текста; задание, в котором необходимо вставить пропущенную согласную букву; самостоятельная запись угаданного слова; задание, в котором необходимо вставить пропущенные буквы в корне слова.

На каждый этап исследования предполагалось по одной методике.

1. Письмо на основе слухового восприятия (диктант).

Цель: выявление уровня сформированности письма на слух, как одного из компонентов навыка письма, выявление умения обучающихся распознавать в словах сочетания жи-ши, чу-щу, ча-ща, определять имена собственные и правильно уметь писать их.

Форма проведения: фронтальная.

Ход эксперимента: обучающимся предлагается записать на слух незнакомый для них текст. Текст представлен в приложении 1.

Обработка результатов, оценивание ошибок в написании сочетаний жи-ши, чу-щу, ча-ща: высокий уровень – 0 ошибок; средний уровень – 1-3 ошибки; низкий уровень – 4 и более ошибок. Оценивание ошибок в именах собственных происходило по следующим уровням: высокий уровень – 0 ошибок; средний уровень – 1-2 ошибки; низкий уровень – 3-4 ошибки.

2. Списывание с печатного текста, вставка пропущенных согласных.

Цель – выявление умения списывать с печатного текста письменно текст в тетрадь, на основе речевого слуха различать звонкий и парный ему глухой согласный, подбирать родственные слова или формы проверяемого слова и правильно писать их.

Форма проведения: индивидуальная.

Ход эксперимента: обучающимся предлагается записать текст в тетрадь и правильно вставить в слова букву. Приложение 1.

Обработка результатов: высокий уровень – 0 ошибок; средний уровень – 1– 2 ошибки; низкий уровень – 3 и 4 ошибки.

3. Угадай последнее слово и запиши.

Цель – умение находить мягкий согласный звук в конце слова и умение правильно записывать его.

Ход эксперимента: педагог читает стихотворение без последнего слова. Обучающиеся отгадывают его по рифме, хором проговаривают и записывают в тетрадь. Отгаданное слово обязательно проговаривается всеми вслух.

Форма проведения: фронтальная. Приложение 1.

Обработка результатов: высокий уровень – 0 ошибок; средний уровень – 1-3 ошибки; низкий уровень – 4-5 ошибок.

4. Вставь пропущенные буквы.

Цель – выявить умение определять место ударения в слове, различать ударные и безударные гласные; подбирать родственные слова или образовывать формы проверяемого слова.

Форма проведения: индивидуальная.

Ход эксперимента: учитель предлагает обучающимся на основе подобранного проверочного слова, вставить пропущенную буквы. Слова нужно изменить так, чтобы они стояли в единственном числе и записать их во второй столбик. Задание представлено в приложении 1.

Обработка результатов. высокий уровень – 0 ошибок; средний уровень – 1-3 ошибки; низкий уровень – 4 и более ошибок.

Итак, для проведения констатирующего этапа эксперимента мы использовали следующие задания: письмо на основе слухового восприятия (диктант); списывание с печатного текста и задание на вставку пропущенной согласной буквы; самостоятельная запись угаданного слова; задание, в котором необходимо вставить пропущенные буквы в корне слова.

В результате проделанной работы был получен исходный материал уровня сформированности орфографических навыков испытуемых, участвующих в констатирующем этапе эксперимента, проведен анализ результатов обследования.

Предложенный блок заданий комплексного педагогического обследования даёт возможность выявить уровень сформированности орфографических навыков обучающегося в отдельности. На основании этого наметить работу по коррекции нарушений формирования орфографических навыков у обучающихся с умственной отсталостью.

Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования, направленного на изучение сформированности навыка письма

у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования приведен в следующем параграфе текущей главы.

2.3. Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования, направленного на выявление сформированности орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования

Анализ результатов исследования производился на основании изучения письменных работ обучающихся. Обучающиеся оценивались по следующим критериям: высокий, средний и низкий уровни.

Уровни в таблице 3 обозначены разными цветами. Высокий уровень – синий цвет, средний уровень – зеленый цвет, низкий уровень – красный цвет.

Таблица 3

Анализ результатов

Испытуемые	Количество допущенных ошибок				
	Правописание буквосочетаний жи-ши, ча-ща, чу-щу	Большая буква в именах собственных	Звонкие и глухие согласные на конце слова	Мягкий знак – показатель мягкости согласного звука	Проверяемая безударная гласная в корне слова
Полина Т.	6	3	3	4	4
Даниил А.	4	3	4	3	5
Михаил В.	5	3	4	4	4

Никита Г.	6	3	4	5	5
Екатерина О.	6	3	3	3	4
Максим Б.	6	2	4	5	5

Материалы, представленные в таблице 3, показывают, что в процессе записи диктанта, обучающиеся допустили ряд ошибок в словах с жи-ши, ча-ща, чу-щу. Полина Т. в диктанте допустила 6 ошибок. Даниил А. в диктанте допустил 4. Михаил В. в диктанте допустил 5 ошибок. Никита Г. и Екатерина О. в диктанте допустили 6 ошибок. Максим Б. в диктанте допустил 6 ошибок.

На рисунке 1 можно увидеть количество ошибок, допущенных в диктанте обучающимися в словах с сочетаниями жи-ши, ча-ща, чу-щу.

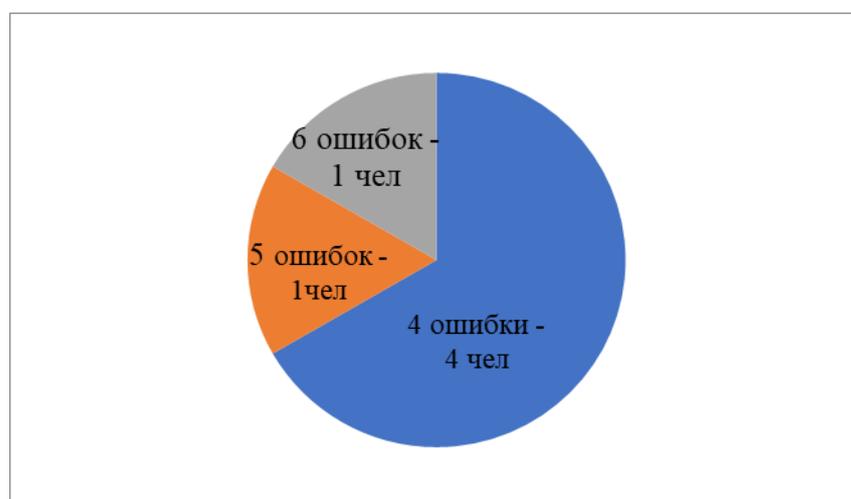


Рис. 1. Распределение испытуемых в соответствии с количеством допущенных ошибок в орфограмме «Правописание буквосочетаний жи-ши, ча-ща, чу-щу».

4 – 6 ошибок – показатель низкого уровня.

**Анализ определения уровня сформированности орфографического навыка
у испытуемых в процессе написания диктанта. Орфограмма
«Правописание буквосочетаний жи-ши, ча-ща, чу-щу»**

Испытуемые	Уровень сформированности орфографического навыка		
	Высокий	Средний	Низкий
Полина Т.			X
Даниил А.			X
Михаил В.			X
Никита Г.			X
Екатерина О.			X
Максим Б.			X

Материалы, представленные в таблице 3, показывают, что в процессе записи диктанта, обучающиеся допустили ряд ошибок в написании большой буквы в именах собственных. Полина Т., Даниил А., Михаил В, Никита Г. и Екатерина О. в диктанте записали три имени с маленькой буквы. Максим Б. в диктанте записал два имени с маленькой буквы.

На рисунке 2 можно увидеть количество ошибок, допущенных в диктанте обучающимися в именах собственных.

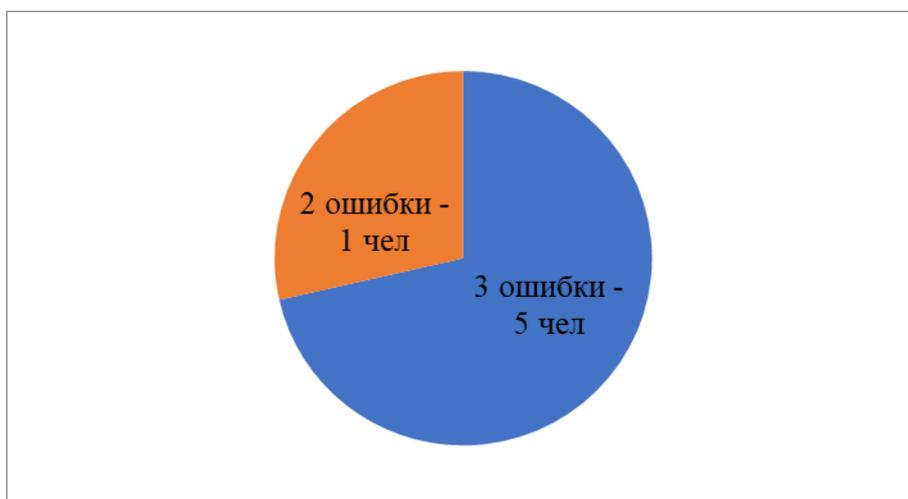


Рис. 2. Распределение испытуемых в соответствии с количеством допущенных ошибок в орфограмме «Большая буква в именах собственных».

2 ошибки – показатель среднего уровня.

3 ошибки – показатель низкого уровня.

Таблица 5

Анализ определения уровня сформированности орфографического навыка у испытуемых в процессе написания диктанта. Орфограмма «Большая буква в именах собственных».

Испытуемые	Уровень сформированности орфографического навыка		
	Высокий	Средний	Низкий
Полина Т.			X
Даниил А.			X
Михаил В.			X
Никита Г.			X
Екатерина О.			X
Максим Б.		X	

На основе данных результатов существует необходимость целенаправленной работы по развитию орфографических умений, необходимых для типа орфограммы «Правописание буквосочетаний жи-ши, ча-ща, чу-щу» и орфограммы «Большая буква в именах собственных».

Материалы, представленные в таблице 3, показывают, что в процессе записи с печатного текста письменно в тетрадь и при вставке пропущенных согласных на конце слова, было выявлено, что обучающиеся допустили ряд ошибок в словах. Полина Т. и Екатерина О. допустили 3 ошибки, Даниил А., Михаил В., Никита Г., Максим Б. допустили по 4 ошибки.

На рисунке 3 можно увидеть количество ошибок, допущенных при записи печатного текста письменно, а именно в вставке пропущенных согласных на конце слова.

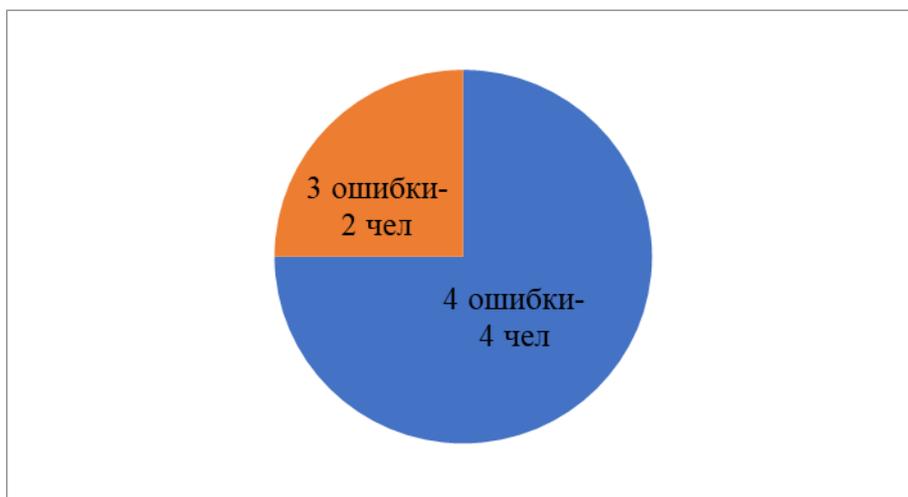


Рис. 3. Распределение испытуемых в соответствии с количеством допущенных ошибок в орфограмме «Звонкие и глухие согласные на конце слова».

3 – 4 ошибки – показатель низкого уровня.

Таблица 6

Анализ определения уровня сформированности орфографического навыка у испытуемых в процессе постановки в слова звонких и глухих согласных на конце слова. Орфограмма «Звонкие и глухие согласные на конце слова»

Испытуемые	Уровень сформированности орфографического навыка		
	Высокий	Средний	Низкий
Полина Т.			X
Даниил А.			X
Михаил В.			X
Никита Г.			X
Екатерина О.			X
Максим Б.			X

Результаты убедительно показывают необходимость целенаправленной работы по развитию орфографических умений, необходимых для типа орфограммы орфограммы «Звонкие и глухие согласные на конце слова».

Материалы, представленные в таблице 3, показывают, что в процессе записи угаданного слова, обучающиеся допустили ряд ошибок в словах с мягким знаком на конце слова. Даниил А., Екатерина О. допустили 3

ошибки, Полина Т., Михаил В. Допустили 4 ошибки, Никита Г., Максим Б. допустили 5 ошибок.

На рисунке 4 можно увидеть количество ошибок, допущенных при записи угаданного слова с мягким знаком на конце.

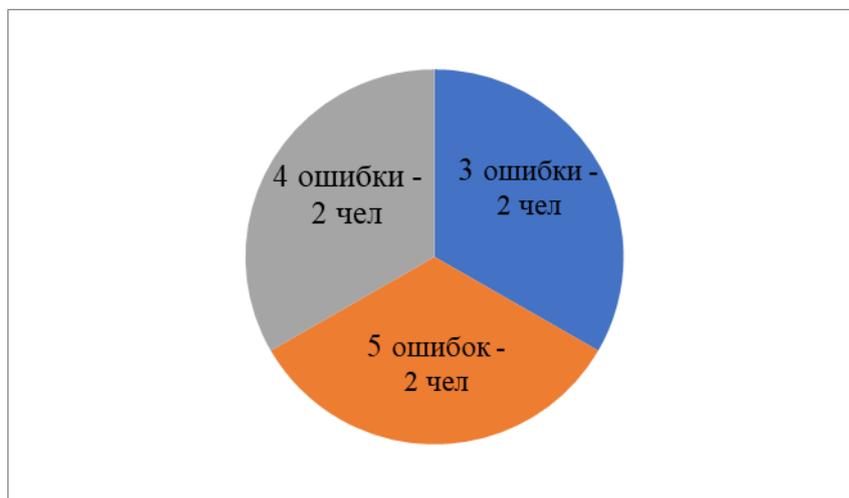


Рис. 4. Распределение испытуемых в соответствии с количеством допущенных ошибок в орфограмме «Мягкий знак – показатель мягкости согласного звука».

3 ошибки – показатель среднего уровня, 4 – 5 ошибок – показатель низкого уровня.

Таблица 7

Анализ определения уровня сформированности орфографического навыка у испытуемых в процессе угадывания слова с мягким знаком. Орфограмма «Употребление Ь знака для обозначения мягкости согласных»

Испытуемые	Уровень сформированности орфографического навыка		
	Высокий	Средний	Низкий
Полина Т.			X
Даниил А.		X	
Михаил В.			X
Никита Г.			X
Екатерина О.		X	
Максим Б.			X

Анализируя результаты можно сделать вывод о необходимости целенаправленной работы по развитию орфографических умений,

необходимых для типа орфограммы «Мягкий знак – показатель мягкости согласного звука».

Материалы, представленные в таблице 3, показывают, что в процессе вставки безударной гласной в корне слова у обучающихся был допущен ряд ошибок. Полина Т., Михаил В., Екатерина допустили 4 ошибки, Даниил А., Максим Б. допустили 5 ошибок.

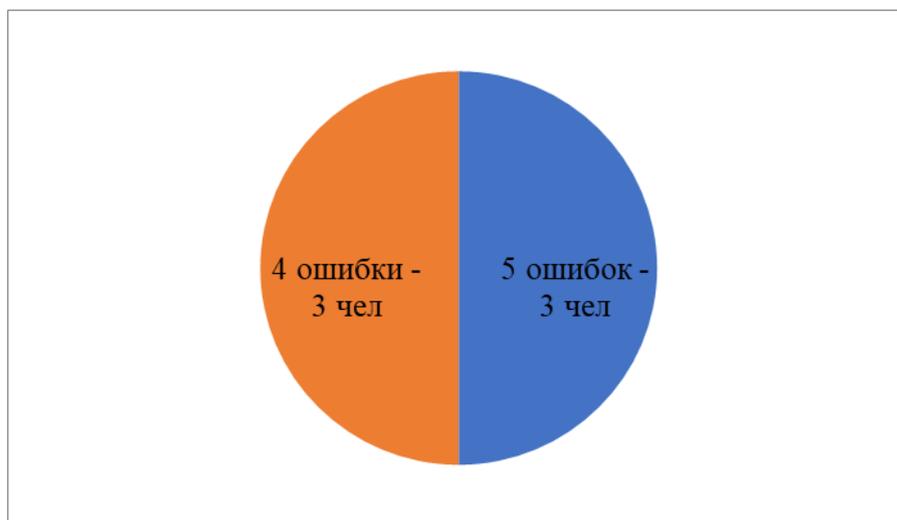


Рис. 5. Распределение испытуемых в соответствии с количеством допущенных ошибок в орфограмме «Проверяемая безударная гласная в корне слова».

4 - 5 ошибок – показатель низкого уровня.

Таблица 8

Анализ определения уровня сформированности орфографического навыка у испытуемых в процессе вставки безударной гласной в корне слова.

Орфограмма «Проверяемая безударная гласная в корне слова»

Испытуемые	Уровень сформированности орфографического навыка		
	Высокий	Средний	Низкий
Полина Т.			X
Даниил А.			X
Михаил В.			X
Никита Г.			X
Екатерина О.			X
Максим Б.			X

Данные результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы по развитию орфографических умений, необходимых для типа орфограммы «Проверяемая безударная гласная в корне слова».

На основании анализа результатов по пяти орфограммам были обобщены результаты экспериментального исследования на констатирующем этапе эксперимента, направленного на выявление уровня сформированности орфографического навыка у испытуемых с легкой умственной отсталостью на уровне начального образования. Результаты представлены в рисунке 6.



Рис. 6. Обобщенный анализ уровня сформированности орфографического навыка у испытуемых с легкой умственной отсталостью 3 класса

На основе данных исследований обучающихся с умственной отсталостью можно сказать, что необходимо систематическое и целесообразное применение методической системы упражнений и занятий по формированию орфографии навыков и умений.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Анализируя педагогическую и психологическую литературу по формированию орфографического навыка у обучающихся на уровне начального образования, можно сказать, что они представляют собой сложную автоматизированную подготовку, состоящую из нескольких последовательных операций и обеспечивающих решение орфографических задач.

Чтобы полностью сформировать орфографический навык, необходимо иметь навыки фонематического, морфологического анализа слов, достаточный словарный запас, способность выбирать и определять слова в соответствии с грамматическими признаками и по правилам орфографии. Более того, чтобы полностью сформировать орфографический навык, необходимы и какие-то психологические задатки.

Результаты исследования формирования орфографического навыка позволили нам сделать вывод, что в начальной школе, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы, можно заметить ошибки в изучении орфограмм у большинства обучающихся. Результат исследования позволяет выбрать основу для того, чтобы составить план коррекционного развития, направленный на устранение выявленных дефектов.

ГЛАВА 3. СОСТАВЛЕНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МЕТОДИЧЕСКИХ РЕКОМЕНДАЦИЯ ПЕДАГОГАМ И РОДИТЕЛЯМ

3.1. Коррекционная программа, направленная на формирование орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования

Изучив научную литературу по проблеме формирования орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального общего образования и проанализировав результаты констатирующего этапа экспериментального исследования, можно сделать заключение, что обучающиеся с умственной отсталостью допускают множество орфографических ошибок на письме, что приводит к необходимости создать коррекционную программу, направленную на формирование орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

Пояснительная записка

Данная коррекционная программа по формированию орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования разработана в соответствии с:

1. Федеральным Законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
2. Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными

нарушениями), утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599;

3. Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (СанПиН 2.4.2.3286-15, утв. 10.07.2015 № 26);

4. с учётом примерной адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

5. с учётом учебного плана начального общего образования «Средней школы №20 г. Каменска – Уральского, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы».

Цель программы: создание условий для коррекции нарушения формирования орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

Программа направлена на решение следующих задач:

Коррекционно-образовательных:

1. Способствовать формированию орфографического навыка.
2. Способствовать повторению изученных орфограмм.
3. Способствовать умению видеть изученные орфограммы в тексте.
4. Способствовать умению писать под диктовку предложения и тексты на изученные орфограммы.

Коррекционно-развивающие:

1. Способствовать практическому усвоению орфографических правил.
2. Способствовать развитию высших психических функций (произвольного внимания, памяти, восприятия, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления).
3. Развитие мелкой моторики кисти и пальцев рук.
4. Развитие навыков каллиграфии.

5. Способствовать развитию саморегуляции.

Коррекционно-воспитательные:

1. Воспитывать у обучающихся уважительное отношение к родному русскому языку.

Планируемые предметные результаты освоения курса

Коррекционную программу осваивают обучающиеся с легкой степенью умственной отсталости в соответствии с их возможностями к обучению и темпом усвоения программного материала.

В примерной адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (далее ПрАООП) написано, что освоение обучающимися адаптированной основной образовательной программы (далее АООП), которая создана на основе федерального государственного образовательного стандарта, предполагает достижение двух видов результатов: личностных и предметных.

В структуре планируемых результатов основное место занимают личностные результаты, поскольку именно эти результаты обеспечивают развитие комплекса социальной жизнеспособности, необходимого для достижения главной цели современного образования – приобщения обучающихся с умственной отсталостью к культуре и получения социокультурного опыта.

Личностные результаты освоения АООП образования включают индивидуально-личностные качества и жизненные компетенции обучающегося, социально-значимые ценностные установки.

Личностные:

- формирование адекватного представления о своих возможностях и о необходимости жизнеобеспечения;
- овладение умениями коммуникации, принятыми социальными нормами;
- принятие, освоение социальной роли обучающегося, проявление социальных мотивов образовательной деятельности;

- осознать русский язык, как основной средство общения русских народов.

Предметные результаты освоения АООП образования включают освоенные обучающимися знания и умения, специфичные для каждой предметной области, готовность их применения.

АООП определяет два уровня овладения предметными результатами по русскому языку: минимальный и достаточный.

Минимальный уровень:

- списывание слогов и целых слов с рукописной и печатной литературы с орфограммой;
- запись слова и коротких предложений 2-4 слова с изучаемой орфограммой;
- обозначение твердости и мягкости согласных звуков на письме с помощью гласных букв, букв Ъ после проработки.

Достаточный уровень:

- списывать рукописный и печатный текст целиком с проговариванием орфограммы;
- записывать текст под диктовку, включающий слова с изучаемыми орфограммами 30-35 слов;
- составлять и распространять предложения, установить связь между словами с помощью, поставить знаки препинания на конце предложения;
- самостоятельная запись 3-4 предложений из написанного текста после его анализа.

Содержание коррекционной программы с указанием форм и видов деятельности обучающихся

Коррекционная программа по формированию орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью включает в себя разделы, направленные на коррекцию нарушений орфографического навыка

№ п/п	Содержание/раздел/тема	Форма организации учебных занятий	Основные виды учебной деятельности
1	Раздел. Предложение. Тема. Выделение предложения из текста.	Коррекционные занятия.	Фронтальная, индивидуальная.
2	Тема. Предложение. Закрепление знаний.	Коррекционные занятия.	Фронтальная, индивидуальная.
3	Раздел. Звуки и буквы. Тема. Звуки гласные и согласные.	Коррекционные занятия.	Фронтальная, индивидуальная.
4	Тема. Ударение в словах.	Коррекционные занятия.	Фронтальная, индивидуальная.
5	Тема. Гласные ударные и безударные. Выделение ударной гласной в слове.	Коррекционные занятия.	Фронтальная, индивидуальная.
6	Тема. Различение твердых и мягких согласных перед гласными.	Коррекционные занятия.	Фронтальная, индивидуальная.
7	Тема. Буква мягкий знак (ь) на конце слова.	Коррекционные занятия.	Фронтальная, индивидуальная.
8	Тема. Буква мягкий знак (ь) на середине слова.	Коррекционные занятия.	Фронтальная, индивидуальная.
9	Тема. Различение твердых и мягких согласных.	Коррекционные занятия.	Фронтальная, индивидуальная.
10	Тема. Написание жи-ши в словах.	Коррекционные занятия.	Фронтальная, индивидуальная.
11	Тема. Написание ча-ща в словах.	Коррекционные занятия.	Фронтальная, индивидуальная.
12	Тема. Написание чу-щу в словах.	Коррекционные занятия.	Фронтальная, индивидуальная.
13	Тема. Написание жи-ши, ча-ща, чу-щу.	Коррекционные занятия.	Фронтальная, индивидуальная.
14	Тема. Составление пар звонких и глухих.	Коррекционные занятия.	Фронтальная, индивидуальная.
15	Тема. Звонкими глухими согласными на конце слова.	Коррекционные занятия.	Фронтальная, индивидуальная.
16	Тема. Правописание звонких и глухих согласными на конце слова.	Коррекционные занятия.	Фронтальная, индивидуальная.
17	Тема. Проверка написания звонких и глухих согласными на конце слова.	Коррекционные занятия.	Фронтальная, индивидуальная.
18	Раздел. Слово. Тема. Различение названий предметов по вопросам кто? что?	Коррекционные занятия.	Фронтальная, индивидуальная.
19	Тема. Большая буква в именах, отчествах, фамилиях людей и в кличках животных.	Коррекционные занятия.	Фронтальная, индивидуальная.

Организационные особенности реализации коррекционной программы.

Форма – коррекционные занятия.

Методы – словесные (беседа, объяснение), наглядные, практические.

Приемы – дидактические игры, информационно-коммуникационные технологии, творческие задания.

Междисциплинарные связи: занятия коррекционной программы тесно связаны с предметами «русский язык», «речевая практика», «чтение».

Коррекционные занятия:

Продолжительность – 40 минут.

Частота занятий – 2 раза в неделю.

Итого в год 68 занятий.

Календарно-тематическое планирование

Таблица 10

Тематическое планирование деятельности по коррекции формирования орфографического навыка

№пп	РАЗДЕЛ, ТЕМА	Кол-во часов
ПРЕДЛОЖЕНИЕ		
1	Раздел. Предложение. Границы предложения.	2
2	Выделение предложения из текста.	2
3	Предложение. Закрепление знаний.	2
4	Составление предложений.	2
5	Большая буква в именах, отчествах, фамилиях людей и в кличках животных.	4
ЗВУКИ И БУКВЫ		
6	Раздел. Звуки и буквы. Звуки гласные и согласные.	2
7	Ударение в словах.	4
8	Гласные ударные и безударные. Выделение ударной гласной в слове.	4
9	Различение твердых и мягких согласных перед гласными.	2
10	Буква мягкий знак (ь) на конце слова.	4
11	Буква мягкий знак (ь) на середине слова.	2
12	Различение твердых и мягких согласных.	4
13	Написание жи-ши в словах.	4
14	Написание ча-ща в словах.	4
15	Написание чу-щу в словах.	4
16	Написание жи-ши, ча-ща, чу-щу.	3
17	Составление пар звонких и глухих.	4
18	Наблюдение за звонкими глухими согласными на конце слова.	2

19	Правописание звонких и глухих согласными на конце слова.	4
20	Проверка написания звонких и глухих согласными на конце слова.	2
СЛОВО		
21	Раздел. Слово. Различение названий предметов по вопросам кто? что?	2
22	Большая буква в именах, отчествах, фамилиях людей и в кличках животных.	1

Учебно-методическое обеспечение.

1. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599.

2. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / отв. за вып. О. Бондарчук, А. Бабурин. – М.: Просвещение, 2017. – 365 с.

3. Русский язык. 3 класс : учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч. 1 / Э. В. Якубовская, Я. В. Коршунова. — М. : Просвещение, 2018. — 79 с. : ил. — ISBN 978-5-09-051132-2.

4. Русский язык. 3 класс : учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч. 2 / Э. В. Якубовская, Я. В. Коршунова. — М. : Просвещение, 2018. — 79 с. : ил. — ISBN 978-5-09-054055-5.

Таким образом, составленная примерная коррекционная программа для 3 класса может быть рекомендована педагогам образовательных организаций для обучающихся с умственной отсталостью, так как она помогает формированию орфографического навыка.

3.2. Педагогические условия, способствующие эффективности реализации коррекционной программы по формированию орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования

Коррекционная программа по формированию орфографического навыка у обучающихся 3 класса с умственной отсталостью предполагает проведение коррекционных занятий два раза в неделю. Это позволит отработать и провести коррекцию по формированию орфографического навыка.

В программе представлено 22 темы по трем разделам. В разделе «Предложение» следующие темы.

- Границы предложения.
- Выделение предложения из текста.
- Предложение.
- Закрепление знаний.
- Составление предложений.
- Большая буква в именах, отчествах, фамилиях людей и в кличках

животных.

В разделе «Звуки и буквы» представлены темы.

- Звуки гласные и согласные.
- Ударение в словах.
- Гласные ударные и безударные. Выделение ударной гласной в

слове.

- Различение твердых и мягких согласных перед гласными.
- Буква мягкий знак (ь) на конце слова.
- Буква мягкий знак (ь) на середине слова.
- Различение твердых и мягких согласных.

- Написание жи-ши в словах.
- Написание ча-ща в словах.
- Написание чу-щу в словах.
- Написание жи-ши, ча-ща, чу-щу.
- Составление пар звонких и глухих.
- Наблюдение за звонкими глухими согласными на конце слова.
- Правописание звонких и глухих согласными на конце слова.
- Проверка написания звонких и глухих согласными на конце слова.

В разделе «Слово» представлены следующие темы.

- Различение названий предметов по вопросам кто? что?
- Большая буква в именах, отчествах, фамилиях людей и в кличках животных [56,57].

На темы отведено от 2 до 4 уроков. Занятия проходят в игровой форме с использованием наглядности, с сопровождением информационно-коммуникационных технологий, дидактическими играми, творческими заданиями.

Цель программы коррекционной работы - обеспечение успешности освоения АООП обучающимся с легкой умственной отсталостью. Коррекционная работа является системой комплексной психолого-педагогической помощью обучающимся с умственной отсталостью в условиях образовательного процесса, которое направлено на овладение ими АООП, а также преодоление или уменьшение существующих у них нарушений физическом и психическом развитии.

Задачи коррекционной работы:

- выявить особые образовательные потребности обучающихся с умственной отсталостью, обусловленные структурой, глубиной существующих у них нарушений, недостатками физического и психического развития;

- оказать индивидуальную и медико-психологическую помощь для обучающихся с умственной отсталостью с учетом особых психофизических особенностей и индивидуальных возможностей обучающихся, согласно рекомендациям комиссии;
- организовать индивидуальные и групповые занятия для в соответствии с индивидуальными особенностями развития психофизического потенциала, создать и реализовать индивидуальные планы обучения при необходимости;
- организовать систему мероприятий социальной адаптации обучающихся с умственной отсталостью;
- оказывать родителям обучающихся с умственной отсталостью консультативное и методическое содействие в области психологической, социальной, правовой, медицинской и других вопросов, связанных с воспитанием, обучением детей.

Принципы коррекционной работы:

По принципу учета интересов обучающихся, помощь оказывается в соответствии с индивидуальными возможностями обучающихся, их взглядов и потребностей.

Принцип системности – обеспечивает единообразие всех компонентов коррекционной деятельности: цели, задачи, направления выполнения и содержание, формы, методы и приемы организации, взаимодействие участников. Постоянство коррекционной работы.

Принцип непрерывности понимается как осуществление специальной коррекционно-направленной деятельности постоянно, начиная с момента поступления в образовательную организацию и до конца обучения, постепенно изменяя специфику работы с учетом растущего обучающегося и его особенностей.

Принцип вариативности – осуществление коррекционной работы на основе разработанной вариативной программы коррекционной работы с

учетом всех особенностей обучающихся: физических, психических и интеллектуальных.

Принцип единства психолого-педагогических и медицинских средств – решение задач коррекционной работы осуществляется всеми субъектами образовательного процесса, в том числе медицинских работников, узких специалистов, которые взаимодействуют друг с другом и выделяют наиболее оптимальные условия, которые бы дали больший положительный результат.

Принцип взаимодействия с семьей – вся деятельность, направленная на развитие и формирование личности осуществляется непосредственно с помощью родителей, организация различных мероприятий для родителей, способствующих родителям научиться осуществлять коррекционные занятия дома, поддерживать результаты, способствовать интеграции ребенка через семью в обществе. [37].

Особенности организации коррекционной работы с обучающимися с умственной отсталостью.

Коррекционная работа с обучающимися с умственной отсталостью проводится:

- через программное содержание в рамках процесса обучения, организацию процесса обучения, осуществляя индивидуальный и дифференцированный подходы, изменение темпа обучения, изменение содержания, повышение уровня познавательной активности и осознанности в процессе обучения;
- в рамках внеклассной (внеурочной) деятельности, представленной в виде специально организованных индивидуальных и групповых занятий для коррекции и подготовки к логопедическим занятиям, занятиям по ритмике;
- в рамках психологического и социально-педагогического сопровождения обучающихся.

Следовательно, реализовывая коррекционную программу по формированию орфографического навыка, можно наблюдать положительные результаты.

3.3. Методические рекомендации педагогам и родителям по формированию орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования

Орфография – раздел русского языка, который регламентирует написание значимых частей слов или отдельных слов. Это положение устанавливается с учетом орфографических правил (орфограмм), основанных на морфологическом, фонематическом, историко-синтаксическом и синтаксическом языках.

В основном, большую часть орфографических правил составляют правила, относящиеся к грамотному написанию морфем, что составляет 70% от всех орфографических правил русского языка. Также грамотное написание основано и на фонетических и исторических принципах: раздельное или слитное написание, разделение слова для переноса через строку, применение дефиса, написание слов с заглавной буквы.

Чтобы применить правило при написании того или иного слова, требуется выполнение сразу нескольких мыслительных действий. Например, чтобы определить окончание существительного, необходимо сначала определить его род, склонение, падеж, соотнести эти данные с правилами орфографии.

Орфографический навык приобретается тогда, когда умения соотносить правила русского языка с написанием, применением этого правила доводится до осознанного автоматизма, когда регулярно осуществляется применение правила. Применение того или иного правила осуществляется за

счет разнообразных упражнений, выполняя которые многократно, достигается высокий уровень.

Случается, что грамотный человек может испытывать определенные затруднения при написании какого-нибудь слова, с написанием которого он встречается редко, тогда осуществляется актуализация знаний, для освежения в памяти и закрепления.

Обучающиеся с умственной отсталостью в связи с нарушениями интеллекта, испытывают большие трудности при освоении умений и навыков грамотного письма, отражающиеся в неосознанности овладения знаниями.

Разные группы правил и сами правила, обучающиеся с умственной отсталостью, осваивают по-разному: какие-то усваиваются лучше, применение на письме правил в таком случае, дается легче, другие же правила могут долго не поддаваться, написание слов с этими правилами дается очень тяжело, с многочисленными ошибками. Это зависит от понимания инструкций, от численности выполняемых обучающимися операций, от совокупности произношений и написаний, от подготовки сенсомоторного аппарата, речевого и двигательного анализаторов, а также от фонематического слуха.

Легче обучающимся с умственной отсталостью даются исторические написания слов, которые определяются не произношением и слуховым восприятием. Орфограммы этого типа правил дают определенное указание о том, как именно нужно писать, например, «жи и ши пиши через и» и «существительные женского рода с шипящей на конце пиши с мягким знаком».

Несмотря на то, что правило указывает на правильность написания слов, осуществляя неполноценный анализ и синтез звука, обучающиеся могут неправильно переносить звуки в письменный вид.

Если обучающиеся не дифференцируют отдельное или слитное произнесение согласного и гласного звуков в слове, то могут не усвоить правило правописания разделительного мягкого знака.

Правила написания заглавной буквы в именах собственных и началах предложений, раздельное написания слов и слияние, основаны на знании в области грамматической и лексической стороны речи.

Первоначальные представления об этом получают обучающиеся в процессе проведения систематических практических занятий в начальной школе, в старших классах – в результате овладения элементарными теориями. Правила «имена собственные пиши с большой буквы», «частицу не с глаголом пиши отдельно» обучающиеся с умственной отсталостью анализируют не на достаточном уровне при выборе лексики и грамматического материала.

Для решения таких орфографических задач необходимо развитие мыслительных операций. Например, чтобы выделить имя собственное из словосочетания «город Орел», обучающемуся следует определить какое из этих слов является название, нужно понять, что город – населенный пункт с большим количеством жителей и инфраструктуры, таких в стране много и все они являются городами, значит, это не название, иначе отличить друг от друга города было бы очень сложно. А вот Орел – это название города, отличительная особенность именно этого населенного пункта, написание осуществляется с заглавной буквы. Такая последовательной мысленных рассуждений малодоступна обучающимся с умственной отсталостью, поэтому для усвоения правил данного вида необходим длительный срок обучения, постепенное расширение лексики, с которой обучающиеся работают.

Морфологические написания являются для обучающихся с умственной отсталостью самыми сложными, так как они базируются на произношении (вода — воды). Обычно в таких правилах дается только прием, которым нужно овладеть для решения орфографической задачи.

Детям нужно найти однокоренные проверочные слова или проверочные формы этого слова, и, ориентируясь на произношение их, узнать, как правильно написать проверяемое слово. После выполнения

операций, диктуемых правилом, обучающиеся работают в соответствии с алгоритмом:

- находят родственное слово;
- выбирают из ряда родственных слов, слово, в которой проверяемая буква находится под ударением;
- произносят проверочное слово, выделяя звук, который проверяют;
- переносят написание проверенной буквы в проверяемое слово из проверочного.

Правила такого рода до конца обучения, обучающиеся с умственной отсталостью самостоятельно не применяют, так как данное правило не имеет конкретных указаний, все опирается на словарный запас и представления об окружающем мире обучающихся, на умение изменять слово, не изменяя его форму.

Для успешного обучения грамотному написанию орфограмм по морфологическому принципу (как в период школьного обучения, и после обучения) вместе с автоматизацией умений, необходимо формировать у обучающихся умения осуществлять постоянный самоконтроль, умений видеть правило определять его (орфографическая зоркость).

Этот навык формируется при постоянной взаимосвязи речевого и двигательного, зрительного и моторного компонента письма, а также на осознанности написания в течение всей жизни [1].

Систематическая работа по устранению пробелов в орфографических знаниях у обучающихся с умственной отсталостью, состоит из следующих этапов:

- подготовка обучающихся к выполнению правил;
- усвоение правил;
- опираясь на правило, формирование умения объяснять написание слов;
- нахождение слов в тексте, относящихся к правилу;

- контролируемое письмо [28].

Первые два этапа предполагают формирование у обучающихся грамматического понятия. Все орфографические правила следует вводить, создавая проблемную ситуацию, выход из которой возможен при изучении нового правила, тогда появляется необходимость и важность его изучения, проявляется мотивация.

Необязательно обучающиеся самостоятельно будут находить пути решения проблемной ситуации. Например, изучая правило правописания звонких и глухих согласных в 3 классе, обучающихся можно спросить, как написать слово мед с буквами т или д в конце. Обычно обучающиеся предлагают два, а то и более вариантов, таким образом разделяя мнения.

Тут может вступить учитель и объявить, что сегодня на уроке обучающиеся как раз будут знакомиться с правилом, которое поможет научиться правильно писать это слово, изучив которое найдутся те, кто были правы и те, кто были не правы и поймут почему. Затем идет анализ примера и вводится само правило. Позже обучающиеся учатся применять правило к записанным ранее словам. Учитель при этом может организовать игру или создать игровую ситуацию, которая даст возможность найти пути решения орфографической задачи. Особенно важно на начальном этапе изучения правила активизировать мыслительную деятельность обучающихся, пробудить интерес к орфографии, смотивировать.

Выбирая примеры, необходимо учитывать, что объяснить правило удобнее и понятнее на более простых случаях (словах), значение слова должно быть понятно обучающимся, а также слово должно ярко выражать особенность применяемого к нему орфограммы. Набор примеров должен отражать основную закономерность изучаемого правила.

Применение правила должно быть последовательно представлено в виде алгоритма или системы последовательных действий с обобщающими выводами, что способствует правильному написанию слова. Так правило представляется последовательно, например, с помощью наглядности и

практических приемов. Например, нужно проверять согласный звук в слове «скользящий».

Примерно такое должно быть у обучающегося рассуждение: «Чтобы правильно написать слово «скользящий», с буквой «с» или «з», необходимо подобрать такое слово, в котором после согласного звука будет стоять гласный, это могут быть слова «скользят», «скользок», в этих словах отчетливо слышится и произносится согласный звук [з], значит, слово «скользящий» нужно писать с буквой з».

Воспроизведение в речи последовательность выполнения действий над словом, чтобы узнать правильность его написания, позволяет учителю контролировать процесс понимания и работы обучающегося, корректировать при необходимости последовательность действий или процесс.

Продельвая такую работу с обучающимися с умственной отсталостью, не нужно забывать, что они способны к стереотипному рассуждению, когда действия и рассуждения расходятся друг с другом.

Тогда учителю следует продумать ряд дополнительных, вспомогательных наводящих вопросов, которые помогут обучающемуся пересмотреть свои действия или рассуждения и изменить их в правильном направлении: «Почему написали скользкие, если проговариваете «скольские»? Что нужно сделать, чтобы определить правильное написание, повторите? Какое проверочное слово выбрали? Почему? И так далее.

На этапе формирования умения объяснить написание слов по правилу используются упражнения зрительного, речевого, моторного анализатора, прибегают к запоминанию написания слов.

Это могут быть задания на обведение правила в тексте в кружочек, или обведение в тетради цветными карандашами, могут быть в тетради таблицы родственных слов, выделенных орфограмм, задания на проговаривание орфограмм, зрительный диктант, письмо на память, многократное воспроизведение орфограмм с данным правилами при выполнении заданий в тетради, заполнение перфокарты, подготовка к таблицам и т.д.

Следующим этапом является развитие у детей способности выделять в тексте слова с изучаемым правилом. Это знание необходимо, так как обычно обучающиеся могут применять правила только тогда, когда на словах делается акцент, специально подобранные слова и непосредственная работа с ними.

Факт, обучающиеся школ могут распознавать 58 орфограмм, соответствующих определённым правилам русского языка. Обучающиеся с умственной отсталостью только 12. Обучающиеся общеобразовательных организаций могут видеть орфограммы, разные по степени сложности; обучающиеся с умственной отсталостью видят только те, которые имеют ярко выраженные признаки (большая буква в именах собственных, правописание жи-ши и др.).

Поэтому для обучающихся с умственной отсталостью необходимы специальные систематические упражнения, которые бы способствовали развитию умений видеть изученные орфографические правила в тексте.

До освоения обучающимися этого правила, нужно скорректировать ошибки, которые допускают обучающиеся характерные для этой орфограммы и только потом проводить работу над дифференциацией правила. Следовательно, задания для выработки умения находить в тексте слова на безударные гласные, лучше следующим образом:

1. В таких упражнениях, следует четко установить, что проверяется только безударная гласная, подходят слова типа вода, стены, розы, лето;

2. Дифференциации слов с ударными и безударными гласными в родственной группе: стенки, стенки, стенки. Подобные задания помогают лучше закрепить представление, что одни однокоренные слова проверяемые, другие проверочные;

3. Эти упражнения способствуют закреплению усвоения умений определять слова проверяемые и непроверяемые, умений подбирать однокоренные слова и видеть, что их написание может быть похожим;

4. Дифференцировать слова с проверяемым и непроверяемым безударным гласными;

5. Дифференцировать слова с безударными гласными и слова с орфограммами на другие правила, сначала они менее сходны с правилами безударной гласной, а затем они более сходны с орфограммой нахождение безударной гласной.

Сначала развитие навыка видения орфограмм осуществляется на конкретных словах, затем в предложениях и только потом в текстах. При этом обучающиеся учатся находить и выделять нужные слова в тексте, имеющемся перед ними, позже в предложении диктанта, по заданию преподавателя. Это способствует развитию умения писать, комментируя правильность написания слов.

Очень важно развивать умения контролировать написанное на основе изученных правил. Это является главным умением в обучении грамотному письму – контроль. Однако, не все учителя говорят об необходимости развивать этот навык специально, многие считают, что он вырабатывается при постоянной работе над правилами ранее.

Такая деятельность не должна иметь разногласий в специальных коррекционных классах, так как без специально направленной работы у обучающихся с умственной отсталостью не формируются практически никакие умения.

Предшествующие работы, направленные на развитие умения объяснять орфограммы, выделять и находить их в тексте в какой-то степени, уже подготовили обучающихся к некоторым умениям контролировать свое письмо.

Безусловно, подобные специально направленные на развитие и совершенствование навыка самостоятельного контроля приемы все еще необходимы. Они должны сформировать привычку внимательно всматриваться в текст и видеть в нём орфограммы, правильно трактовать правило этой орфограммы.

К этим приемам относятся:

1. «Сигнализация». Учитель заранее записывает на доске проверочные слова имен существительных, при написании диктанта обучающиеся должны обращать внимание на эти слова и видеть проверяемое, контролировать свое письмо, опираясь на слова с доски;

2. Учитель может сразу перед диктантом обозначить количество орфограмм, с которыми обучающиеся столкнутся при написании диктанта. Могут быть задания на выделение этой орфограммы подчеркиванием или какой-либо другой отметкой;

3. Проверка. Обучающиеся сначала самостоятельно подсчитывают количество слов, в которых была выделена ими необходимая орфограмма, а затем сверяют свои данные с данными учителя;

4. Тихое проговаривание. Объяснение обучающимися написания той или иной буквы в соответствии с правилом шепотом, чтобы не отвлекать других обучающихся. На данном этапе учитель может осуществлять помощь и корректировать работы обучающихся;

5. Взаимопроверка. Обучающимся предлагается выделить орфограмму в слове, затем дается возможность проверить правильность написания слова другому обучающемуся, который объясняет правильно ли оно было написано в соответствии с правилом. Таким образом, правило проговаривается не один раз.

Подобные диктанты проходят для каждого нового правила, итогом которых становится контрольная работа. Производится анализ допущенных ошибок. Педагог хвалит обучающихся, которые выполняли самоконтроль в процессе всей работы [1].

Поэтому, обобщая вышеизложенное, можно формулировать рекомендации педагогам о формировании орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

Использование сказок о орфограммах на уроках дает возможность детям не только увидеть их, определить тип, но также выполнять

орфографические действия, то есть подобрать проверочные слова, чтобы звучание в слабом положении заменить звучанием в сильном положении, а потом определить, какая буква обозначает это звучание. Сильное положение звука нужно искать в том же месте слова. Таким образом, очень важным для обучающихся является умение менять слова и подобрать родственные для них слова.

Для развития восприятия слова обучающимися осознанно помогает орфографическая зарядка, которую можно включить в каждый урок русского языка. Орфографическая зарядка занимает всего 5–6 минут урока. Надо построить их так, чтобы работу проводили постепенно:

Подготовительная и ознакомительная часть: читать слова и слова, данные на доске с выделенными орфограммы, устанавливать разницу в произношениях и написаниях, объяснять орфограммы.

Тренировочный этап: на карточке с заданиями записаны слова, в которых пропущены орфограммы. Обучающиеся учатся видеть их, называть и выделять. Данный этап способствует активно запоминать слова с сложными орфограммами.

Этап закрепления: на доске написаны слова и фразы с пропущенными правилами написания. Такие упражнения направлены на формирование способности выделять правила. Кроме того, данные упражнения можно выполнять и на слух, стараться выделять орфограммы.

Контрольная стадия – обучающиеся самостоятельно проверяют свои знания. У доски может работать один обучающийся, учитель проверяет выполненную им работу, остальные проверяют свои записи в тетради, исправляют допущенные ошибки в орфограммах.

Такая диагностическая методика позволяет педагогу определить, какие трудности появляются у тех или иных обучающихся и какую помощь они должны получить, чтобы преодолеть такие сложности.

С правилами можно знакомить детей с помощью карточек. Обучающиеся не умеет конкретизировать, но орфографические карточки

помогают устанавливать конкретность, то есть устанавливают связь: схему - карточки - правило орфографии и иначе. Это вновь говорит о том, что у них преобладает наглядное мышление. Ребёнок может услышать правила сто раз, повторять их сам, но на практике не может их применять. Достоинство этих карточек - обучающийся сам решает задачу орфографии различными путями: проверяет необходимую орфограмму, используя теоретические знания, если грамматика не соответствует правилу, использует словарь, можно записывать орфограмму на память. Это является ключевым фактором развития орфографического навыка.

Важное место в обучении орфографии занимает использование различных памятных алгоритмов - таблиц памяти и памятных опор.

Детям нужно научиться слышать слово, понять его значение, делать фонетические анализы слов. Нужно развивать навыки распознавания звука и различения его. Речь о слухе, а также о орфографическом навыке развивается постоянно. Достаточно большое количество устных упражнений помогает обучающимся развить слуховую речь и безошибочно определить ударные и безударные гласные, парные звонкие и глухие согласные, писать их в соответствии с правилом.

Орфографическая зоркость, предполагает не только нахождение орфограммы и правил подобного ей типа, но и умения осуществлять взаимопроверку и взаимоконтроль. Для развития этого умения используются приемы коррекции письма, известные как самопроверка, так и взаимоконтроля.

Работу по ошибкам лучше проводить по памятке с указанием названий орфограммы, алгоритма орфограммы, образца графического обозначения орфограммы и метода проверки ее. Например, читать слово, ставить ударение, выделять корень, обозначить в корне безударный гласный, подобрать соответствующее проверочное слово.

Развитие орфографического навыка должно осуществляться системно и целесообразно. Опыт свидетельствует о том, что лишь целенаправленная и

систематическая работа над формированием орфографической зоркости обучающихся может привести к положительным результатам: систематическая тренировка позволяет автоматизировать и стать частью орфографических навыков.

Графическое выделение орфограмм может быть подчеркнуто при выполнении всего письменного произведения. Подчеркивание орфограммы важно для того, чтобы формировать умение видеть ее и выработать орфографическую зоркость, поскольку обучающимся постоянно приходится заниматься поиском и объяснением орфограммы.

В системе нужно практиковать методическое действие «комментированных писем», которое предложил педагог и ученый К.А. Москальский «Комментированное письмо – открытый процесс, при котором идет проговаривание выполняемых действий так, чтобы могли слышать все обучающиеся класса». Оно состоит в том, учитель диктует всему классу предложение, а один из обучающихся, обычно, самый успешный, громко говорит слово по слогам орфографически, в это время никто ничего не записывает, а затем он начинает комментировать, объясняя правописание слова, остальные обучающиеся внимательно слушают и проверяют себя и то, кто отвечает, помогают, если у ответчика возникают затруднения, дополняют.

Чтобы успешно работать с детьми с нарушениями в орфографии, полезно сформировать единые требования, навыки и требования к ним в семье и в школе. Необходимо не забывать о том, что противоречащие требования негативно влияют на психическую и поведенческую деятельность детей. Сопровождение обучающихся с умственной отсталостью и их семей постоянно осуществляется в виде консультаций по вопросам индивидуальных и дифференцированных условий обучения, развития и коррекции. [37].

Консультативное сопровождение заключается в:

- психолого-педагогической консультации педагогов для решения проблем развития и обучения, поведения и взаимодействия конкретных обучающихся;

- консультативная помощь семьям в решении конкретных воспитательных вопросов и оказании помощи ребенку в освоении образовательной программы.

Консультативное сопровождение включает следующие методы и методики: беседы, семинары, лекции, консультации, тренинги, анкетирования педагогов и родителей, подготовка методических материалов и рекомендаций для педагогов и родителей. Психологическая консультация основана на принципах доброжелательности, сопереживания, на ориентации на общепринятых нормах и ценностях, включения консультанта в процесс консультативного процесса.

Ниже представлены рекомендации родителям по формированию орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

Обязательно необходимо повторять и закреплять изученную орфограмму дома, выполняя различные упражнения.

Примеры заданий для того, чтобы выделить безударные гласные в словах:

Поставьте ударение во всех словах, подчеркните безударные звуки в словах (мостов, рек, столов).

Подберите проверочные слова к этим словам с безударным гласным. Сравните написание ударной и безударной гласной (косы и к...са, нор... нор..., страны стр...на).

Найдите слова с безударными гласными в тексте и объясните их написание.

Среди этих слов (гора, горы и гористая) найдите проверенные слова.

Найдите орфограммы в словах козы и косы. Расскажите, как проверить написание орфограммы.

В процессе игр «Подбери слово» или «Кто еще подберет слово» найти слова с безударными гласными, которые можно проверять ударением.

Игра «Спрячь Ъ в середине слова»: день – деньки, пень – пеньки. Докажите, почему слова день и пень написаны с безударной гласной е (потому что под ударением пишется буква е).

Игра «Помоги Незнайке вставить пропущенную букву»: п...ля, м...ря, с...ды. Объясни, почему вставил именно эти буквы.

Игра «Выберите букву». Как красив русский л..с! В лесу пошел снег.

Тренироваться в поиске орфограммы в словах, предложениях, текстах.

Тренироваться в написании слов с изучаемыми видами орфограмм.

Выполняйте задания по поиску и исправлению ошибок орфограмм.

Работать над обогащением и активизацией словарного запаса.

Для этого составляют и проводят литературные конкурсы, смысловой нагрузкой которых является обогащение активных слов и накопление теоретического знаний.

Особенно важным является умение детей комментировать свое письмо во время домашнего задания. С помощью комментированного письма можно достичь хорошего уровня самоконтроля, так как обучающийся не только фиксирует, но и объясняет правила.

В процессе изучения орфографии для того, чтобы зрительное восприятие было произвольным, используют условные обозначения и графические средства, чтобы выделить саму орфограмму и условия, которые зависят от ее написания. Так орфограмма подчёркивается карандашом снизу одной чертой. Графическое наименование орфограммы и количество их в словах позволяют проводить разбор ее как самостоятельной работы, а также контролировать формирование орфографической зоркости обучающихся.

Итак, в параграфе представлены методические рекомендации педагогам и родителям для детей с интеллектуальными нарушениями на уровне начального образования. Используя данные рекомендации

систематически в школе и дома, можно получить положительный результат по формированию орфографического навыка.

ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

Таким образом, изучив научную литературу по проблеме формирования орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального общего образования и проанализировав результаты констатирующего этапа экспериментального исследования, пришли к выводу, что умственно отсталые обучающиеся допускают множество орфографических ошибок на письме, что приводит к необходимости создать коррекционно-развивающей программу, направленную на формирование орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

Коррекционная программа по формированию орфографического навыка у обучающихся 3 класса с умственной отсталостью предполагает проведение коррекционных занятий два раза в неделю. Это позволит отработать и провести коррекцию по формированию орфографического навыка. В программе представлено 22 темы по трем разделам (предложение, звуки и буквы, слово).

В параграфе представлены методические рекомендации педагогам и родителям для детей с интеллектуальными нарушениями на уровне начального образования. Используя данные рекомендации систематически в школе и дома, можно получить положительный результат по формированию орфографического навыка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие орфографии и грамотного письма – одна из сложнейших задач, которую необходимо решать в школах. Для детей предполагается развитие фонетически правильных навыков письма, формирование умения писать по правилам. При письме, как для какой-либо речевой деятельности, требуется большое количество операций. Обучающийся должен проанализировать слова, соотносить звук и букву с правилами графической и графики, чётко следить за пространственной ориентацией и осуществлять двигательные и графические движения. Все эти операции даются с трудом для обучающихся с умственной отсталостью [27, с. 12].

Р. И. Лалаева обращает внимание, что основанием нарушения письма у обучающихся с умственной отсталостью являются органические, функциональные, биологические и социальные причины [26]. Органические повреждения участков коры мозга, входящих в процесс письма, задержка развития этих органов мозга, нарушения функций мозга - все эти факторы могут стать причиной нарушений общения. Продолжительные соматические заболевания также приводят к усугублению состояния письма у детей в раннем возрасте. Нарушение письма может быть связано с негативным внешним фактором - неграмотной речью окружающих, недостатком внимания на развитие речи в семье ребенка, недостаточностью контакта с речью, неблагоприятной семейной обстановкой.

Исходя из этого можно назвать следующие категории ошибок: изменение слов, смешение, неправильная вставка букв или слов, написание слов слитно, написание одного слова отдельно, не выделение границы предложения, аграмматические ошибки, неправильная структура оформления предложения, пропуск в предложениях слов. По вышеупомянутым причинам обучающиеся с умственной отсталой испытывают трудности в обучении письму. Коррекционное обучение таких

детей на раннем этапе может часто привести к существенным положительным изменениям развития ребенка, которые будут сказаться на его будущем. Как уже упоминалось выше, орфографическая грамотность обучающихся с умственной отсталостью остается на низком уровне. Это в первую очередь свидетельствует о недостаточном и неполном усвоении орфографии [42, с. 53].

В условиях современного общества серьезной проблемой для олигофренопедагогики является формирование орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования. Н. Н. Алгазина [4], Д. Н. Богоявленский [7], М. Р. Львов [28] на протяжении нескольких лет изучали нарушение письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью. Сложность в усвоении навыков письма в связи с многочисленными нарушениями высших психических функций, а также недостаточность методических рекомендаций в настоящее время дают основания считать данную проблему актуальной.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что орфографический навык выступает составной частью общей языковой культуры, обеспечивает точность в выражении мыслей и взаимопонимание в письменном общении и требует целенаправленной и систематической работы учителя с целью его формирования и совершенствования. В связи с этим очевидна важность выбранной темы.

Базой исследования, задействованной в констатирующем этапе экспериментального исследования, явилась муниципальное автономное образовательное учреждение Свердловской области «Средняя общеобразовательная школа № 20», реализующая основные общеобразовательные программы и адаптированные основные общеобразовательные программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития.

Был проведен эксперимент в 3 классе в количестве шести человек.

Изучив научную литературу по проблеме формирования орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального общего образования и проанализировав результаты констатирующего этапа экспериментального исследования, можно сделать заключение, что обучающиеся с умственной отсталостью допускают множество орфографических ошибок на письме, что приводит к необходимости создать программу коррекционной работы, направленную на формирование орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

Таким образом, реализовывая коррекционную программу по формированию орфографического навыка, можно наблюдать положительную динамику у обучающихся на уроках русского языка.

В ходе работы представлены методические рекомендации педагогам и родителям для детей с интеллектуальными нарушениями на уровне начального образования. Используя данные рекомендации систематически в школе и дома, можно закрепить полученный результат по формированию орфографического навыка.

Итак, в ходе исследования достигнуты поставленные цели. Для развития орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью существуют свои особенности, процесс формирования навыка будет сопровождаться трудностями, связанными с особенностями психофизического развития обучающихся.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
2. Аксенова, А. К. Русский язык : учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы / А. К. Аксенова, Н. Г. Галунчикова. – 4 класс. – М. : Просвещение, 2016. – 271 с.
3. Аксенова, А. К. Русский язык. 3 класс: учеб. для общеобразовательных организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы / А. К. Аксенова, Э. В. Якубовская. – М. : Просвещение, 2016. – 237 с.
4. Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков учащихся: учебно-методическое пособие / Н. Н. Алгазина. – М. : Просвещение, 1997. – 132 с.
5. Алексеева, М. М. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 560 с.
6. Ахутина Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова, В. А. Секачев. – М. : 2008. – 128с.
7. Богоявленский, Д. Н. Психологические принципы обучения орфографии: учебное пособие / Д. Н. Богоявленский. – М. : Просвещение, 1986. – 123 с.
8. Булохов, В. Я. Орфографические ошибки и пути повышения грамотности учащихся / В. Я. Булохов // Начальная школа. –1991– № 1.

9. Буцикина, Т. П. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графо моторных навыков у младших школьников / Т. П. Буцикина. – М. : Логопед, 2005. – №3. – С. 84-94.
10. Воронкова, В. В. Обучение грамоте и правописанию в 1 – 4 классах вспомогательной школы / В. В. Воронкова. – М., 2008. – 145 с.
11. Воронкова, В. В. К вопросу о дифференциации учащихся вспомогательной школы при обучении русскому языку / В. В. Воронкова, В. Г. Петрова // Психологический анализ дифференцированного подхода при обучении ; под ред. В. Г. Петровой. – М. : 2016. – 318 с.
12. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1995. – 527 с.
13. Глухов, В. П. Основы психолингвистики / В. П. Глухов. – М. : АСТ: АСТРЕЛЬ, 2005. – 351 с.
14. Гнездилов, М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе / М. Ф. Гнездилов. – М. : 1965. – 210 с.
15. Граник Г. Г. Секреты орфографии: книга для учащихся / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1995. – 222 с.
16. Дефектология: словарь-справочник / авт.-сост. С. С. Степанов ; под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Новая шк., 2005. – 80 с.
17. Диагностика речевых нарушений школьников : практ. пособие / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. – 3-е изд., испр. и доп. Серия : Образовательный процесс. – М. : Издательство Юрайт, 2018. – 157 с.
18. Жедек, П. С. Усвоение фонетического принципа письма и формирование орфографического действия / П. С. Жедек. – М., 1975.
19. Забрамная, С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения / С. Д. Забрамная. – М., 1998. – 94 с.
20. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков: руководство / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 391 с.

21. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А. А. Катаева, В. А. Стребелева. – М. : 2013. – 184 с.
22. Кинаш, Е. А. Подготовка к письму умственно детей с отклонениями в развитии : метод. пособие для педагога / Е. А. Кинаш // Специальная коррекционная педагогика. – М. : ПАРАДИГМА, 2010. – 80 с.
23. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. Серия : Психология детства. – СПб. : ИД МиМ, 1997. – 286 с.
24. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.
25. Левина, Р. Е. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями чтения и письма. Логопедическая работа в школе / Р. Е. Левина. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 38с.
26. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. – М., 2017. – 412 с.
27. Львов, М. Р. Правописание в начальных классах: пособие для учителей / М. Р. Львов. – изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 208 с.
28. Маринчева, Г. С. Умственная отсталость: руководство по психиатрии в 2 Т. Т. 2/ Г. С. Маринчева, М. Ш. Вроно ; под ред. А. С. Тиганова. – М. :, 1999. – 680 с.
29. Международная классификация болезней : принята 43-ей Всемир. Ассамблеей здравоохранения. – URL: http://khab03.ru/sites/default/files/field/attachments/mkb-10_1999.pdf (дата обращения: 18.11.2018).
30. Об образовании: федер. закон / КонсультантПлюс. – М., 2012. – 154 с.

31. Официальный сайт «Средняя школа № 20». – URL: <http://school20ku.ucoz.ru/> (дата обращения: 25.02.2020).
32. Певзнер, М. С. Дети-олигофрены: (изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения) / М. С. Певзнер. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 486 с.
33. Певзнер, М. С. Учителю о детях с отклонениями в развитии / М. С. Певзнер, Т. А. Власова. – М. : Академия, 2002. – 207 с.
34. Пидкасистый, П. И. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / П. И. Пидкасистый. – М. : Российское педагогическое агенство, 1996. – 455 с.
35. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / отв. за вып. О. Бондарчук, А. Бабурин. – М. : Просвещение, 2017. – 365 с.
36. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. 0 – 4 классы: программно-методические материалы / под редакцией И. М. Бгажноковой. – М. ; Просвещение, 2013.
37. Программы специальных общеобразовательных школ для умственно отсталых обучающихся: Русский язык, 2010.
38. Разумовская, М. М. Методика обучения орфографии в школе: Книга для учителя. учебное пособие / М. М. Разумовская. – М. : Просвещение, 2006. – 143 с
39. Разумовская, М. М. Умения как организующая основа обучения орфографии. Работа над умениями и навыками по русскому языку в 4-8 классах / М. М. Разумовская. – М. : Просвещение, 1998. – с.54-58.
40. Рамзаева Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1979. – 431 с.

41. Репкин, В. В. Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности / В. В. Репкин // Начальная школа. – 1999. – № 7. – С. 12-14.
42. Репкин, В. В. Формирование орфографического навыка как умственного действия / В. В. Репкин // Вопросы психологии. – 1960 – № 2.
43. Рождественский, Н. С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания: учебное пособие / Н. С. Рождественский. – М. : Просвещение, 2010. – 213 с.
44. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья : приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 19 дек. 2014 г. № 1598. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 12.11.2018).
45. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 19 дек. 2014 г. № 1599. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 14.04.2019).
46. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
47. Селиверстов, В. И. Игры в логопедической работе с детьми / В. И. Селиверстов. – М. : 2017. – 120 с.
48. Теория. Орфография. Принципы русской орфографии. – М., 2014. – URL: <https://studfiles.net/preview/6313221/> (дата обращения: 14.04.2019).
49. Толковый словарь живого великорусского языка: подгот. по 2-му печ. изд. 1880-1882 гг. / В. И. Даль. – М. : АСТ, 1998. – 723 с.
50. Ушинский, К. Д. О первоначальном преподавании русского языка: Пед. соч Т. 6 / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1989.

51. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений: в 11-ти т. Т. 2. / К. Д. Ушинский. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1949. – 727 с.
52. Шатова, Е. Г. Уроки повторения и систематизации знаний учащихся по русскому языку на основе работы с обобщающими алгоритмами «Образование в современной школе» / Е. Г. Шатова. – М. : 2011. – № 12 – С. 7-9.
53. Эльконин, Д. Б. Особенности психического развития детей 6 – 7-летнего возраста / Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер. – М. : НПО «Образование», 1988. – 136 с.
54. Якубовская, Э. В. Русский язык – 2 класс / Э. В. Якубовская, Н. В. Павлова. – М. : Просвещение, 2016. – 175 с.
55. Якубовская, Э. В. Русский язык – 3 класс: учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч. 1 / Э. В. Якубовская, Я. В. Коршунова. – М. : Просвещение, 2018. – 79 с. : ил. – ISBN 978-5-09-051132-2.
56. Якубовская, Э. В. Русский язык – 3 класс: учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч. 2 / Э. В. Якубовская, Я. В. Коршунова. – М. : Просвещение, 2018. – 79 с. : ил. – ISBN 978-5-09-054055-5.

Задания для выявления уровня сформированности орфографического навыка

1. Письмо на основе слухового восприятия (диктант)

Цель: выявление уровня сформированности письма по слуху, как одного из компонентов навыка письма, выявить умение обучающихся распознавать в словах сочетания жи – ши, чу – щу, ча – ща, определять имена собственные и правильно писать их.

Форма проведения: фронтальная.

Ход эксперимента: обучающимся предлагается записать на слух незнакомый для них текст.

Хозяйка.

У Маши гости. Она угощает их чаем. Вот пирог. Я хочу чая. Брат Маши несёт широкий чайник. Маша и Максим наливает чай в большие чашки. Чудесная хозяйка.

Обработка результатов: высокий уровень – 0 ошибок; средний уровень – 1– 3 ошибки; низкий уровень – 4 и более ошибок. Оценивание ошибок в именах собственных происходило по следующим уровням: высокий уровень – 0 ошибок; средний уровень – 1-2 ошибки; низкий уровень – 3 - 4 ошибки.

2. Списывание с печатного текста, вставка пропущенных согласных.

Цель – выявление умения списывать с печатного текста письменно текст в тетрадь, на основе речевого слуха различать звонкий и парный ему глухой согласный, подбирать родственные слова или формы проверяемого слова и правильно писать их.

Форма проведения: индивидуальная.

Предлагаемый текст напечатан на отдельном листе. Шрифт Times New Roman 14.

Лес зимой.

Красив зимний наряд... () леса. На лапах елей лежит снег... (). На ветках бере... () снежный пух. Весь в снегу стоит дуб... ().

Обработка результатов: высокий уровень – 0 ошибок; средний уровень – 1–2 ошибки; низкий уровень – 3 и 4 ошибки.

3. Угадай последнее слово и запиши.

Цель – умение находить мягкий согласный звук в конце слова и умение правильно записывать его.

Ход эксперимента: учитель читает стихотворение без последнего слова. Обучающиеся отгадывают его по рифме и записывают в тетрадь. Отгаданное слово обязательно проговаривается всеми вслух.

Форма проведения: фронтальная.

Я в любую непогоду

Тороплюсь забраться в воду.

Но к обеду я вернусь

– Го-го-го – гогочет... (гусь).

Я по чтению опять

Получил оценку.... (пять).

Без ключа ты мне поверь

Не откроешь эту ... (дверь).

Я буду уголь добывать

Как мой отец и моя... (мать).

Думаю известно всем

Дней в неделе ровно... (семь).

Обработка результатов: высокий уровень – 0 ошибок; средний уровень – 1–3 ошибки; низкий уровень – 4–5 ошибок.

4. Вставь пропущенные буквы.

Цель – выявить умение определять место ударения в слове, различать ударные и безударные гласные; подбирать родственные слова или образовывать формы проверяемого слова.

Форма проведения: индивидуальная.

Ход эксперимента: учитель предлагает обучающимся вставить пропущенные буквы, подбирая к каждому слову проверочное. Изменить слова так, чтобы они стояли в единственном числе и записать их во второй столбик.

Обработка результатов. высокий уровень – 0 ошибок; средний уровень – 1– 3 ошибки; низкий уровень – 4 и более ошибок.

Проверочная работа

Много

Один

д...ма

гр...бы

сн...га

м...ря

цв...ты

ОТЗЫВ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ
О ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЕ

Обучающийся: Боярских Виктория Сергеевна,
профиль подготовки 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование,
«Олигофренопедагогика»

Тема ВКР: **Коррекция нарушений формирования орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования**

Качества выпускника, выявленные в ходе его работы над ВКР:

Сформирована готовность к проведению педагогического обследования обучающихся с ОВЗ (с умственной отсталостью); анализу результатов комплексного педагогического обследования обучающихся на основе использования психолого-педагогических классификаций нарушений развития; к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ОВЗ (с умственной отсталостью); выполнить работу по актуальной теме в соответствии с требованиями ФГОС ВО (3+);

самостоятельность: проявилась на протяжении всей работы; оригинальность текста ВКР – 58%;

ответственность: показала умение адекватно воспринимать рекомендации руководителя и вовремя вносить коррективы в работу с целью повышения ее качества;

умение организовать свой труд: умение выстроить план проведения экспериментального исследования позволило структурировать материал; провести констатирующий этап экспериментального исследования и обработать его результаты; составить коррекционно-развивающую программу и методические рекомендации по ее реализации;

добросовестность: результаты исследования представлены в установленные сроки;

систематичность работы: прослеживалась на всех этапах работы над ВКР;

Характер отношения к работе над ВКР:

личный вклад в обоснование выводов и предложений: выводы сделаны самостоятельно, сложности (трудности) работы над ВКР преодолевались в процессе дистанционных консультаций с руководителем.

Вопросы:

1. Каким образом осуществлялся Вами выбор методик для проведения констатирующего этапа экспериментального исследования?
2. Может ли коррекционная программа, направленная на формирование навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью, составленная Вами, реализовываться в условиях дистанционного обучения?

Рекомендации: результаты исследования могут быть представлены на конференциях различного уровня, опубликованы в виде тезисов или статей.

Вывод о возможности / невозможности допуска ВКР к защите:

ВКР может быть допущена к защите и заслуживает положительной оценки.

Ф.И.О. руководителя ВКР: Зак Галина Георгиевна

Уч. звание: доцент Уч. степень: к. п. н.

Должность доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии

Подпись: Зак Г.Г. _____

Дата 04.02.2022



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

СПРАВКА

О результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

**Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ**

Автор работы Факультет, кафедра, номер группы	Боярских Виктория Сергеевна Институт специального образования, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, группа ОЛИГ-1701z	
Название работы	«Коррекция нарушений формирования орфографического навыка у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования»	
Процент оригинальности	58	
Дата	31.01.2022	
Ответственный в подразделении	 (подпись)	<u>Покрас Е.А.</u> (ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "VOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов