

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Коррекция нарушений письма у младших школьников с умственной
отсталостью (интеллектуальными нарушениями)**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Каракулова

Исполнитель:
Елфимова Елена Алексеевна,
обучающийся ЛПП-1802z группы

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Костюк Анна Владимировна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	6
1.1. Закономерности становления письма у детей в норме	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	8
1.3. Характеристика нарушений устной речи и письма у младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	14
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ	22
2.1. Теоретическое обоснование, организация, принципы и методика изучения устной речи и письма у младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	22
2.2. Анализ состояния устной речи и письма у младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	22
2.3. Взаимосвязь выявленных нарушений устной речи и письма у младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	35
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ).....	37
3.1. Теоретическое обоснование, организация и принципы логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	37
3.2. Содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными	

нарушениями)	40
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	50
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	53

ВВЕДЕНИЕ

Многие отечественные ученые изучали нарушения речи у детей школьного возраста, в том числе у детей с умственной отсталостью. Например, Е. М. Гопиченко, К. К. Карлеп, Г. А. Каше, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Д. И. Орлова, М. А. Савченко, Е. Ф. Собонович, М. Е. Хватцев и др.

По результатам исследований М. Е. Хватцева, Д. И. Орловой, В. В. Воронковой, умственно отсталым школьникам в большей степени свойственны нарушения письма, чем детям с сохранным интеллектом. Так, у 40-60% обучающихся 1-4 классов вспомогательной школы наблюдались выраженные недостатки письма, а в первых классах количество детей с нарушениями речи еще выше. Овладение письмом у них происходит замедленно, своеобразно и с определенными трудностями, что создает препятствия для усвоения новых знаний, школьной адаптации и может вызвать прочие особенности формирования личности детей.

Несмотря на то, что тема дисграфии поднимается в большом количестве исследований, единый подход к пониманию многообразия ее причин и проявлений до сих пор не найден. Проблема коррекции нарушений письма у детей с умственной отсталостью остается нерешенной.

Таким образом, **актуальность исследования** обусловливается необходимостью разработки содержания эффективной логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью.

Объект исследования – письмо у младших школьников с умственной отсталостью.

Предмет исследования – процесс коррекции нарушений письма у младших школьников с умственной отсталостью.

Цель исследования – разработать на основе результатов констатирующего эксперимента содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с умственной

отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Задачи исследования:

1. Проанализировать литературу по проблеме исследования.
2. Организовать констатирующий эксперимент и проанализировать его результаты.
3. Разработать содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Были использованы следующие методы исследования:

Теоретические: изучение и анализ психолого-педагогических трудов, учебных пособий и методических материалов; подробный анализ результатов констатирующего эксперимента.

Эмпирические: знакомство с медицинской документацией; осуществление констатирующего эксперимента.

Структура и объем исследования: введение, три главы, выводы, заключение, список источников и литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Закономерности становления письма у детей в норме

Письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать ее на расстояние [23, с. 233].

Собственно, письмо включает ряд специальных операций:

1. *Анализ звукового состава слова, подлежащего записи.*

Во-первых, необходимо определять последовательность звуков в слове.

Во-вторых, уточнять звуки, т.е. превращать слышимые в определенное время варианты звуков в фонемы.

Сначала эти процессы протекают осознанно, но позже становятся автоматизированными. Для адекватного акустического анализа и синтеза необходима сохранная артикуляция.

2. *Перевод фонем (слышимых звуков) в графемы*, т.е. в зрительный образ графических знаков в правильном пространственном расположении их элементов.

3. *«Перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений*, которые необходимы для письма. То есть графемы переводятся в кинемы. Этот процесс осуществляется в третичных зонах коры головного мозга.

Мотивационная деятельность регулируется лобными долями коры, которые обеспечивают формирование замысла, удерживающегося с помощью внутренней речи [26, с. 46].

Информация удерживается в памяти благодаря слаженной работе всех структур мозга. Согласно А. Р. Лурия, сначала пишущий свое внимание обращает на звуковой состав слова, либо на поиск необходимой графемы.

Когда навык формировался, эти процессы перестают играть большую роль, т.к. возникают кинетические стереотипы [17, с. 64].

По данным Р. М. Боскис, Р. Е. Левиной, в формировании письма важна сформированность всех компонентов речи, т.к. нарушения фонетической стороны речи, фонематических процессов, лексики и грамматики лишь усугубляются на письме [2, с. 168].

В процессе письма важно также взаимодействие слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного анализаторов. Согласно П. Л. Горфункель, раньше в науке были предположения о неважности участия зрительного анализатора в процессе письма, однако именно на зрительные образы человек опирается, когда взаимосвязь слуховых и речедвигательных представлений еще не сформирована. В письме как в двигательном акте различают двигательную и смысловую составляющие [6, с. 15].

Двигательная составляющая сложна, ей свойственно своеобразие на каждом этапе овладения этим сложным навыком. Например, когда ребенок только начинает осваивать грамоту, он обращается к смысловой стороне письма. В таком случае он не просто «срисовывает» буквы с соответствующими особенностями шрифта, а воспринимает их как смысловые схемы, которые ассоциируются как со звуковыми образами, так и с графическими.

Н. А. Бернштейн выделил факторы, свойственные для акта скорописи в сформированном виде [1, с. 115]:

- общий тонический фон пишущей руки и всей рабочей позы;
- вибрационную иннервацию мышц предплечья, запястья и пальцев, которая очень ритмична и монотонна;
- осуществление округлости движения и его временного (ритмического) узора;
- реализацию начертательной стороны письма (контуров букв и того, что составляет существенную часть почерка).

Исследователь выделяет фазы, через которые проходит ребенок при

овладении письмом.

Сначала у него крупный почерк, что связано не только с несформированностью пространственных представлений, но и с большей простотой перешифровки в дальнейшем. Когда перешифровка постепенно осваивается, ребенок начинает корректировать текст сначала зрительно, а затем научается вносить корректировки в свои проприоцептивные ощущения. Со временем формируется навык придавать инструментам письма любую необходимую траекторию. В дальнейшем размеры букв становятся меньше.

В это же время формируется навык письма по линейке. Но труднее всего детям овладеть скорописью с правильным распределением нажима. Она формируется посредством длительной отработки умения на практике, обычно после подросткового возраста [26, с. 34].

Таким образом, в самом начале овладения навыком письма необходимо обеспечить формирование представлений об акустическом, артикуляторном, оптическом и кинестетическом образе слова.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Умственной отсталостью в системе отечественной специальной педагогики принято считать стойко выраженное снижение познавательной деятельности ребенка, возникшее в результате органического поражения головного мозга [21, с. 24].

М. С. Певзнер подразумевает под олигофренией особый вид нарушения развития, характеризующийся недоразвитием всех познавательной сферы, а в большей мере мышления. Может возникнуть по нескольким причинам [31, с. 32]:

- наследственная патология;
- нарушение внутриутробного развития:

- поражение головного мозга в раннем возрасте.

От этиологии, то есть от степени поражения центральной нервной системы зависят индивидуальные особенности состояния ребенка (его физиологическое, эмоционально-волевое и интеллектуальное развитие). Степень поражения в свою очередь может различаться по тяжести, локализации и времени наступления.

Факторы, которые могут стать причинами олигофрении, могут быть экзогенного (инфекционные заболевания матери во время беременности, родовые травмы) и эндогенного (наследственность, эндокринные нарушения, резус-конфликт) характера.

К тому же причинами олигофрении у ребенка могут стать алкоголизм или наркомания родителей, которые могут нести как экзогенный, так и эндогенный характер.

По результатам клинических исследований, для умственной отсталости характерно диффузное поражение коры головного мозга, а также может отмечаться нарушение качества нейродинамических процессов в коре.

Однако, диффузный характер поражения еще не означает отсутствие в некоторых случаях локальных поражений. Все эти данные объясняют то разнообразие нарушений как в познавательной деятельности, так и в эмоционально-волевой сфере у умственно отсталых детей.

Для психических процессов умственно отсталых школьников характерны общие и специфические особенности.

Общие особенности свойственны всем лицам с умственной отсталостью и являются основанием для объединения их в одну группу и впоследствии направления в специальную школу. Например, для всех детей с умственной отсталостью характерны нарушения словесно-логического мышления, памяти, произвольного внимания, что поможет в составлении специальных учебников и в разработке специальных методик [21, с. 67].

В исследованиях С. Я. Рубинштейн упоминается об инертности процессов возбуждения и торможения. Детям свойственно охранительное

торможение, не сформированность второй сигнальной системы. Наглядную информацию они воспринимают легче, чем словесные инструкции. В новой жизненной ситуации им проще ориентироваться с помощью наглядности, а не вербальной коммуникации.

Отмечается суженность объема зрительного восприятия, неспособность различать сходные предметы, сложности в узнавании лиц, в восприятии перевернутых изображений [24, с. 74].

О. В. Сагаева указывает на то, что контурные изображения детям с умственной отсталостью воспринимать сложнее, чем объемные. Трудности вызывает и сравнение предметов по весу.

Наблюдаются недостатки и слухового восприятия. Они проявляются в замедленности формирования навыка различения звуков, навыка ориентировки на звук, что сказывается на формировании фонематических процессов [25, с. 115]. Т. А. Власова указывает на недостаточность концентрации внимания у детей вследствие нарушения баланса торможения и возбуждения. Произвольное внимание не сформировано, ему свойственна неустойчивость, истощаемость [3, с. 96].

Недостатки восприятия и внимания приводят к нарушениям памяти. Если механическая память может быть сохранной, то логическое запоминание является практически невозможным [24, с. 74].

По мнению Ж. И. Шифа, нарушение мышления являются главным признаком умственной отсталости [32, с. 154].

Их мышление конкретно, операции обобщения, классификации и прочие не доступны. Для мыслительной деятельности детей с умственной отсталостью характерны замедленность, тугоподвижность, трудности переключения. [3, с. 43; 24, с. 87]

К тому же для мышления свойственно отсутствие критичности, неспособность к самооценке, к оценке результатов своей деятельности. Они не видят своих неудач, остаются незамеченными их ошибки. Они, как правило, довольны собой и своими результатами. Регулятивную функцию их

мышление снижена: приступают к действию, не узнав инструкцию, не спланировав деятельность. Совершают работу со слабым самоконтролем [4, с. 233].

Для результативного обучения детей данной категории нужно иметь достаточно развитое воображение. У детей с умственной отсталостью воображение схематично и неточно, потому что их жизненный опыт беден и мыслительные операции несовершенны – формирование воображения идет на неблагоприятной основе [8, с. 54].

Специфические особенности умственно отсталых зависят от структуры дефекта. М. С. Певзнер выделила пять форм олигофрении, которые дают информацию о причинах особенностей психики детей и их поведения и, следовательно, облегчают планирование коррекционного процесса:

- неосложненная;
- с преобладанием процессов возбуждения или торможения;
- со снижением функций анализаторов или с речевыми отклонениями;
- с психопатоподобным поведением;
- с выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга.

Первые две формы наиболее распространены. Для обучающихся разработаны специальные упражнения коррекционной направленности.

Для неосложненной формы олигофрении свойственна уравновешенность нервных процессов, относительная сохранность эмоционально-волевой сферы, функционирования отдельных анализаторных систем.

При полном понимании и доступности задания ребенок данной группы способен к целенаправленной деятельности. Он адекватен, послушен и приветлив по отношению к другим людям, если ситуация является для него привычной.

Несмотря на то, что родители, как правило, не отмечают у ребенка

нарушения познавательной деятельности, такие дети все-таки не готовы к освоению общеобразовательной программы в массовой школе и становятся неуспевающими обучающимися.

Для олигофрении с неустойчивостью эмоционально-волевой сферы по типу возбудимости или заторможенности характерны изменения в поведении ребенка. При возбудимом типе дети беспокойны, импульсивны, расторможены, двигательно беспокойны, у них повышена отвлекаемость, конфликтность. Их действия не продуманны, небрежны, не дисциплинированы.

Для заторможенных детей характерна вялость, замедленность, инертность, что отражается в их моторной сфере, поведенческих особенностях, сниженной работоспособности. Их деятельность требует больше времени из-за их медлительности, они не успевают за своими одноклассниками, торопить их бесполезно. Они старательны, выполняют свою работу тщательно, не конфликтны.

При олигофрении с нарушениями функций анализаторов жизненные перспективы детей ограничены, так как двойной и тем более тройной дефект наиболее сильно затрудняет их жизнь в обществе и социально-трудовую адаптацию.

Для олигофренов с психопатоподобным поведением свойственно резкое нарушение эмоционально-волевой сферы, что проявляется в снижении критичности по отношению к себе и другим людям. Им характерна расторможенность влечений, склонность к необоснованным аффектам.

При умственной отсталости с выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга отклонения познавательной деятельности сочетаются с особенностями личности по лобному типу и нарушениями моторики. Дети вялые, безынициативные, их речь подражательна, высказывания многословные и при этом не несут никакого смысла. Они не любят работать, прилагать усилия, избегают выполнения даже простых бытовых действий. Выделяются и другие обучающиеся со специфическими

особенностями, выделяющиеся среди своих одноклассников. Например, дети, имеющие значительные нарушения в пространственной ориентировке, что проявляется в трудностях при обучении навыкам письма, чтения, математике и так далее [21, с. 86].

К концу XX века (1990-е годы) в нашей стране начали широкое использование международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), по данным которой дети с умственной отсталостью делятся на четыре группы: с легкой, умеренной, тяжелой и глубокой степенью.

Для умственной отсталости *легкой степени* IQ составляет ориентировочно 50-69, т.е. умственное развитие взрослого человека может соответствовать развитию ребенка 9-12 лет. Такие дети могут испытывать трудности при обучении в школе. Люди зрелого возраста в состоянии работать, вести нормальную социальную жизнь.

Умственной отсталости *умеренной степени* характерен ориентировочный IQ 35-49, т.е. умственное развитие взрослого человека может соответствовать развитию ребенка 6-9 лет. Дети значительно отстают в развитии с раннего детства, но при условии дальнейшего обучения они могут достичь определенного уровня самостоятельности и самообслуживания и адекватно взаимодействовать с обществом, однако помощь в быту и на работе будет необходима.

При *тяжелой умственной отсталости* IQ варьируется от 20 до 34, т.е. умственное развитие взрослого человека может соответствовать развитию ребенка 3-6 лет. Такие люди будут нуждаться в постоянной поддержке.

При глубокой умственной отсталости IQ соответствует баллу ниже 20, т.е. умственное развитие взрослого человека может быть ниже развития трехлетнего ребенка. Такие люди резко ограничены в самообслуживании и подвижности [30].

Таким образом, в зависимости от используемой классификации, дети с умственной отсталостью могут иметь различные психологические особенности.

1.3. Характеристика нарушений устной речи и письма у младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

С. Я. Рубинштейн считает, что нарушения речи при умственной отсталости обусловлены «слабостью замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцированных связей во всех анализаторах». Например, при медленно развивающихся таких связях в речеслуховом анализаторе умственно отсталый ребенок длительное время не может дифференцировать звуки речи, слова, которые произносят собеседники, что приводит к нечеткости восприятия речи окружающих [24, с. 145].

Моторика, включая речевую, у детей с умственной отсталостью формируется замедленно и недифференцированно. Точность речевых движений возможна только при двойном контроле, однако слуховой и кинестетический контроль характеризуются неточностью.

Нарушения устной речи

В. Г. Петрова, проанализировавшая особенности речи школьников с умственной отсталостью, выделила комплекс многообразных факторов, которые определяют эти нарушения. Исследователь отмечает, что преимущественно причиной нарушенного развития и недостатков речи у детей с умственной отсталостью является недоразвитие познавательной деятельности [22, с. 89].

Недостаточность сформированности аналитико-синтетической деятельности выражается в нарушении фонематического восприятия и сложном психическом процессе по различению звуков речи. Нарушение познавательной активности ведет к не усвоению семантической стороны языка, что в свою очередь вызывает у детей с умственной отсталостью трудности в овладении сложными по значению словами и грамматическими конструкциями.

Всецелое недоразвитие аналитико-синтетической деятельности обуславливает становление всех языковых обобщений. Дети с умственной отсталостью замедленно и качественно иначе, в сравнении с нормальными детьми, усваивают языковые закономерности.

Недостаточность представлений об окружающем мире, низкий уровень речевых контактов, несформированность интересов, сниженная потребность во взаимодействии с окружающими являются важными причинами, обуславливающими замедленное и аномальное развитие речи у умственно отсталых детей. Существуют и другие факторы, оказывающие влияние на становление речевой функции. Например, недостатки строения артикуляционного аппарата, являющиеся причинами ринолалии, механической дислалии, или локальное поражение подкорковых структур головного мозга органического генеза, обуславливающее возникновение органического заикания, дизартрии.

Нарушения речи у умственно отсталых детей имеют системный характер. Для всех операций речевой деятельности характерна несформированность. У детей слабая мотивация, снижена потребность в речевом общении, значительно страдает процесс программирования речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, реализация речевой программы и контроля за порождаемым речевым высказыванием. Не сформирован и навык сличения полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности.

Детям с умственной отсталостью свойственна различная степень нарушения уровней и операция порождения речевого высказывания (смысловой, языковой, сенсомоторный уровни). В большей степени страдают высокоорганизованные, сложные уровни (смысловой, языковой). Это происходит по той причине, что они требуют высокого уровня сформированности операций анализа, синтеза, обобщения.

В различной степени у детей не сформирован сенсомоторный уровень речи. К старшим классам у большинства школьников происходит коррекция

нарушений сенсорно-перцептивного и моторного уровня, достигается полное исключение дефектов фонетической стороны речи (звукопроизношения, просодических компонентов). Однако сформированность семантического и языкового уровней развития у этих детей не достигает нормы [21, с. 111].

Из-за ограниченных представлений об окружающем мире, низкого уровня умственного развития отмечается бедность словарного запаса, преобладание пассивного словаря над активным. У детей не организованы семантические поля, они не усваивают названия многих предметов, а также их частей [22, с. 72].

Проще усваиваются конкретные существительные, однако слова-обобщения отсутствуют. Трудности вызывают значения глаголов, которые обозначают способы передвижения животных. Используются в основном глаголы без приставок. В адъективном словаре пользуются преимущественно словами, обозначающими цвет, величину, вкус. Противопоставления по признакам практически не производят. Количество наречий ограничено. Многие слова употребляются неточно (низкий – «маленький», скачет – «идет») [28, с. 7].

Нарушения грамматической системы у обучающихся младших классов с умственной отсталостью проявляются в аграмматизмах, несформированности словоизменения, словообразования и синтаксических структур предложений. При употреблении падежей, особенно творительного и предложного, отмечаются ошибки, смешения или опускания предлогов. В самостоятельной речи нарушается согласование наречия «много» с существительным, согласование существительного с числительными, с прилагательными [12, с. 23].

Нарушениям речи умственно отсталых детей свойственно разнообразие по своим проявлениям, механизмам, уровню. Следовательно, их коррекция требует дифференцированного подхода при их анализе.

Детям с умственной отсталостью свойственны все формы речевых нарушений, как и у нормотипичных детей: дислалия, дизартрия, ринолалия,

дислексия, дисграфия и т.д. В структуре системного недоразвития речи преобладает семантический дефект.

Для их нарушений речи характерна стойкость, длительность коррекции. Недостатки внешнего и внутреннего оформления речевых высказываний могут сохраняться вплоть до старших классов.

Нарушения письма

Симптоматика дисграфии у умственно отсталых школьников проявляется в большем количестве и разнообразии ошибок на письме, а также в сложности их механизмов (Е. М. Гопиченко, Е. Ф. Соботович, Д. И. Орлова).

Для дисграфии у детей с умственной отсталостью характерны распространённым орфографические ошибки. Это связано с тем, что применение правил правописания требует достаточного уровня сформированности навыков самоконтроля, усвоения закономерностей языка и наличия языковых обобщений.

Нарушения письма у данной категории детей часто проявляется в сложном виде, в комплексе, в сочетании различных форм (артикуляторно-акустическая дисграфия и аграмматическая, оптическая дисграфия, дисграфия на почве нарушения навыков анализа и синтеза и дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания). Это связано с тем, что у детей с умственной отсталостью отмечаются низкий уровень познавательной деятельности, нарушения устной речи, недостатки психических процессов и деятельности анализаторных систем, а также нарушения моторики. [21, с. 117].

Недостатки представлений о звуко-слоговой структуре слова вызывают большое количество пропусков (как правило, гласных), перестановок, замен букв.

Несформированное понимание морфологической структуры слова становится причиной большого количества аграмматизмов, ошибках в написании префиксов, суффиксов, окончаний, особенно в самостоятельном

письме. Отмечаются и нарушения анализа структуры предложения, которые выражаются в пропусках слов, их слитном или раздельном написании. Значительная часть ошибок на письме у умственно отсталых детей обусловлено нарушениями звукопроизношения [21, с. 116; 27, с. 475].

Дети с трудом усваивают графический образ букв, в особенности букв, графически сходных. На первоначальных этапах обучения они зачастую упрощают начертание букв, что приводит к потере специфики графического образа, к взаимоуподоблению букв. Как правило, это наблюдается у обучающихся, страдающих нарушениями оптического восприятия и пространственной ориентировки. В их письменных работах нередко можно встретить и зеркальное написание букв.

Умственно отсталым детям бывает трудно понять сущность процесса письма. Длительное время они затрудняются в соотношении букв и слова. Им сложно осознать функции букв, что буквы необходимы для написания слов, которые впоследствии сможет прочитать грамотный человек.

В условиях специального обучения основная масса учащихся успешно овладевает первоначальными навыками письма. Однако, в случае наличия требования слишком быстрого темпа работы, усвоенные навыки могут распадаться, что затем вызывает многочисленные ошибки.

Наиболее легким видом письма является списывание, но даже этот тип вызывает некоторые трудности у умственно отсталых детей. Школьники медленно переходят от малосовершенных способов списывания по буквам, по слогам, когда теряется смысл списываемого, к более совершенным – по словам, словосочетаниям и предложениям. Дети осуществляют списывание более продуктивным способом только известный и несложный текст. При усложнении же начинают использовать менее продуктивные способы выполнения заданий. Зачастую дети перед списыванием даже не читают предоставленный материал. [11, с. 33].

В работах учеников встречается большое количество ошибок, характер которых с течением времени меняется. От младших классов к старшим

происходит резкое сокращение числа графических ошибок, однако увеличивается численность орфографических. Это связано с недостатками самоконтроля, навыка чтения и неспособностью соотносить произнесение слова с записью.

Наиболее трудными являются самостоятельное письмо и письмо под диктовку. Даже самые простые слова в таких работах подвергаются искажению их буквенного состава. Такие ошибки особенно часто (до 70 %) отмечаются у первоклассников.

Для перехода к письму по правилам обучающемуся необходимо изменить привычный способ мышления и выполнять новую по своему характеру деятельность, поменять сложившийся стереотип. Это является нелегкой задачей для данной категории детей. Им трудно обнаружить слова, написание которых требует применения пройденного правила, так как они не видят имеющихся в них особенностей. В других случаях школьники недостаточно точно воспроизводят правило. Два правила могут смешаться в сознании обучающегося и потерять свою значимость.

Наибольших усилий от обучающихся требует грамотное написание самостоятельных работ (сочинений, изложений, а также писем и различных записок). Это обусловлено тем, что при такой работе необходимо следить за написанием слов, за построением предложения и за правильным изложением содержания. Дети, относительно грамотно выполняющие диктанты, при неумении распределять свое внимание часто допускают массу ошибок в самостоятельных работах.

Трудности возникают и при написании сочинений по картине. Основная сложность заключается в том, что обучающемуся нужно самостоятельно понять, о чем и что именно он хочет написать, выделить звенья, необходимые для повествования, определить их последовательность, установить смысловые связи и воспользоваться адекватными словесными средствами.

Несколько проще учащимся писать сочинение по серии картин, в

особенности если серия небольшая и она не сложна по содержанию. В этом случае школьники получают как бы наглядный план, определяющий последовательность событий.

При переходе в следующие классы письмо умственно отсталых обучающихся совершенствуется. Положительная динамика отмечается у всех детей, однако выражена в разной степени, т.к. зависит от степени недостатка интеллекта, личностных особенностей, качественной характеристики нарушения, состояния моторики и пр. [21, с. 115].

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Собственно, письмо включает ряд специальных операций:

1. Анализ звукового состава слова, подлежащего записи.
2. Перевод фонем (слышимых звуков) в графемы.
3. «Перешифровку» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, которые необходимы для письма.

В самом начале овладения навыком письма необходимо обеспечить формирование представлений об акустическом, артикуляторном, оптическом и кинестетическом образе слова.

Умственная отсталость – стойко выраженное снижение познавательной деятельности ребенка, возникшее в результате органического поражения головного мозга.

Для психических процессов умственно отсталых школьников характерны общие и специфические особенности.

Общие особенности свойственны всем лицам с умственной отсталостью и являются основанием для объединения их в одну группу и впоследствии направления в специальную школу. Например, для всех детей с умственной отсталостью характерны нарушения словесно-логического мышления, памяти, произвольного внимания, что поможет в составлении специальных учебников и в разработке специальных методик.

Специфические особенности умственно отсталых зависят от структуры дефекта. М. С. Певзнер выделила пять форм олигофрении, которые дают

информацию о причинах особенностей психики детей и их поведения и, следовательно, облегчают планирование коррекционного процесса:

- неосложненная;
- с преобладанием процессов возбуждения или торможения;
- со снижением функций анализаторов или с речевыми отклонениями;
- с психопатоподобным поведением;
- с выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга.

По данным международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), дети с умственной отсталостью делятся на четыре группы: с легкой, умеренной, тяжелой и глубокой степенью.

Таким образом, в зависимости от используемой классификации, дети с умственной отсталостью могут иметь различные психологические особенности.

Недостаточность представлений об окружающем мире, низкий уровень речевых контактов, не сформированность интересов, сниженная потребность во взаимодействии с окружающими являются важными причинами, обуславливающими замедленное и аномальное развитие речи у умственно отсталых детей.

Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер. Детям с умственной отсталостью свойственны все формы речевых нарушений, как и у нормотипичных детей: дислалия, дизартрия, ринолалия, дислексия, дисграфия и т.д. В структуре системного недоразвития речи преобладает семантический дефект.

Нарушения письма у данной категории детей часто проявляется в сложном виде, в сочетании различных форм. Это связано с тем, что у детей с умственной отсталостью отмечаются низкий уровень познавательной деятельности, нарушения устной речи, недостатки психических процессов и деятельности анализаторных систем, а также нарушения моторики.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Теоретическое обоснование, организация, принципы и методика изучения устной речи и письма у младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Р. Е. Левиной были выделены три принципа анализа речевых нарушений, определяющих направление и содержание исследования детских патологий речи [15, с. 31]:

1. *Принцип развития* заключается в том, что проведение анализа процесса возникновения дефекта (изучение особенностей и закономерностей речевого развития на каждом возрастном этапе) способствует определению причины его возникновения и разработке содержания эффективной коррекционной работы.

2. *Принцип системности* определяет речь как систему, поэтому при речевом нарушении могут страдать различные компоненты речевой деятельности (звукопроизношение, фонематические процессы, лексика, грамматика). На данном принципе основана психолого-педагогическая классификация речевых нарушений.

3. *Принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития* предполагает, что все психические процессы ребенка (восприятие, внимание, память, мышление, воображение) взаимосвязаны с речью: речь формируется под их влиянием, а их развитие зависит от состояния речи. Следовательно, это необходимо учитывать при анализе речевых нарушений вместе с соматическим состоянием ребенка, состоянием его эмоционально-волевой и двигательной сфер, возрастными особенностями, микросоциальным окружением, состоянием анализаторных систем и интеллекта, что реализует комплексный подход в изучении ребенка с учетом структуры дефекта.

Л. А. Зайцева выделяет **принципы**, необходимые при обследовании детей с речевой патологией [9, с. 13]:

1. *Принцип комплексности и всесторонности* раскрывает важность обследования ребенка разными специалистами: врачами, психологами, педагогами. Следование данному принципу должно осуществляться исходя из природы речевого нарушения: при обследовании детей с ринолалией, кроме логопеда, необходимо участие преимущественно таких врачей как отоларинголог, хирург-стоматолог и ортодонт, а при обследовании детей с дизартрией и заиканием нужен невропатолог и психиатр.

2. *Принцип целостности* выражает необходимость исследовать речь как сложную функциональную систему, структурные компоненты которой оказывают влияние друг на друга. Таким образом, выявляется не только нарушенный компонент, но и его взаимосвязь с другими составляющими речевой деятельности.

3. *Принцип конкретности* заключается в том, что в каждом конкретном случае набор заданий для обследования должен быть индивидуализирован в зависимости от характера и тяжести речевого нарушения. Например, при дизартрии особое внимание уделяется состоянию общей и речевой моторики, особенностям психического развития.

4. *Принцип индивидуального подхода и установления контакта* требует учитывать все особенности личности ребенка, создавать благоприятные условия для деятельности, что в конечном итоге позволит охарактеризовать динамику нарушения, определить специфичность формирования психологических особенностей, выяснить значение речевого нарушения в судьбе ребенка, в его общении с окружающими.

5. *Принцип динамичности* заключается в необходимости выявления компенсаторных возможностей ребенка, определения зоны его ближайшего развития: нужно оказывать ребенку заранее продуманную помощь и отмечать при этом степень ее эффективности.

6. *Принцип выявления положительных возможностей* раскрывает

необходимость выявлять прежде всего положительных сторон деятельности и поведения ребенка, которые могут послужить опорой в коррекционном процессе.

Констатирующий эксперимент основан на вышеуказанных принципах и был реализован в период с 02.06.2022 по 30.06.2022 с детьми младшего школьного возраста. Обследование проводилось в домашних условиях с обучающимися, закончившими второй класс (2 девочки, 3 мальчика) ГБОУ СО "Филатовской школы-интернат" (с. Филатовское). У всех детей имеется заключение психиатра «умственная отсталость легкой степени».

При проведении логопедического обследования использовалась речевая карта Н. М. Трубниковой. Для диагностики звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематических процессов и лексико-грамматической стороны речи использовался «Альбом для логопеда» О. Б. Иншаковой,

Обследование было проведено с каждым ребенком индивидуально по месту их жительства. Выполнению заданий давалась качественная и количественная оценка. Качественные и количественные результаты обследования представлены в Приложении 1.

Согласно последовательности, установленной в речевой карте, первоначально были получены *общие сведения* о детях, включающие следующие данные: дата рождения, заключения специалистов, тип образовательной организации, программа обучения, занятия с логопедом, данные о родителях и семье, общий анамнез, раннее психомоторное развитие, речевой анамнез, заключение и рекомендации ПМПК.

Далее исследовалось *состояние неречевых функций*, а именно:

- 1) Состояние общей моторики.
 - a) Исследование двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при выполнении двигательных проб.
 - b) Исследование статической координации движений.
 - c) Исследование динамической координации движений.

- d) Исследование пространственной организации.
- e) Исследование темпа.
- f) Исследование ритмического чувства.
- 2) Состояние произвольной (мелкой) моторики пальцев рук.
 - a) Исследование статической координации движений.
 - b) Исследование динамической координации движений.
- 3) Состояние мимической моторики.
 - a) Исследование объема и качества движений мышц лба.
 - b) Исследование объема и качества движений мышц глаз.
 - c) Исследование объема и качества движений мышц щек.
 - d) Исследование возможности произвольного формирования определенных мимических поз.
 - e) Исследование символического праксиса.
- 4) Состояние анатомического строения артикуляционного аппарата.
- 5) Состояние моторики артикуляционного аппарата.
 - a) Исследование двигательной функции губ.
 - b) Исследование двигательной функции челюсти.
 - c) Исследование двигательных функций языка.
 - d) Исследование двигательной функции мягкого неба.
 - b) Состояние динамической организации движений артикуляционного аппарата (губ, языка, нижней челюсти).

Далее обследовалось *состояние речевых функций*, где оценивались следующие показатели:

- 1) Звукопроизношение
 - 2) Фонематический слух
 - a) Узнавание фонем
 - b) Различение фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам на материале звуков, слогов и слов-паронимов
 - 3) Фонематическое восприятие (выделение гласных и согласных звуков в начале, в середине и в конце слов)

- 4) Звуко-слоговой анализ слов:
- a) Определение количества звуков и слогов в слове.
 - b) Последовательности звуков в слове.
 - c) Места заданного звука в слове.
 - d) Придумывание слов, состоящих из заданного количества звуков/ слогов.

5) Состояние пассивного и активного словаря:

a) обследование номинативного словаря (обследование слов высокой частоты употребления, слов низкой частоты употребления, слов-названий детенышей диких и домашних животных, названий малознакомых предметов, подбор и название предметов по описанию, название семантически близких слов, понимание и название обобщающих понятий, дополнение тематического ряда).

б) обследование предикативного словаря (понимание и название действий, изображенных на картинках, семантически близких действий);

в) обследование адъективного словаря (понимание и название слов, обозначающих признаки предметов: относительные и качественные прилагательные);

г) обследование употребления наречий (наречия образа действия, времени, места).

д) обследование употребления системной лексики (подбор однокоренных слов, слов с противоположным значением и синонимов к словам).

б) Грамматический строй речи (обследование понимания и употребления грамматических форм).

7) Письмо:

a) Обследование письма по слуху.

b) Обследование списывания.

c) Обследование самостоятельного письма.

Итак, можно сделать вывод, что следование перечисленным принципам

проведения обследований позволит получить наиболее объективные результаты, на основе которых в дальнейшем удастся выстроить эффективную коррекционную работу.

2.2. Анализ состояния устной речи и письма у младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Результаты анализа анамнестических данных показали наличие отягощения анамнеза у всех детей в разной степени. Три ребенка (60%) получили родовую травму. Все дети (100%) до 3 лет переболели ОРВИ. 80% детей были подвержены патологии внутриутробного развития (токсикоз у матери, гипоксия, анемия). Двое детей (40%) от поздней беременности. Один ребенок (20%) родился досрочно, один (20%) путем кесарева сечения.

Данные раннего психомоторного и речевого развития указывают на отклонения у всех (100%) детей (начал держать голову с 3 месяцев, начал ползать в 9 месяцев, плохо спал и пр.).

Количественная оценка обследования неречевых и речевых функций проводилась по трехбалльной системе, где:

0 баллов – задание не выполнено;

1 балл – задание выполнено с большим количеством ошибок;

2 балла – задание выполнено частично или с помощью экспериментатора;

3 балла – задание выполнено верно в полном объеме.

Обследование состояния общей моторики выявило нарушения у всех обследуемых. Самоконтроль не сформирован у 100% детей (требуется несколько попыток или продолжают выполнять запретное движение), двигательная память, переключаемость движений страдают у 80% детей (путают порядок движений, выполняют упражнение только спустя несколько попыток). Статическая и динамическая координация движений тоже нарушена у всех обследуемых (теряют равновесие/ пошатываются, не могут

чередовать шаг и хлопок). С заданием на обследование ритмического чувства также не справились все дети (выполняли только самые простые ритмы из двух ударов; все ритмы были одинаковыми и пр.).

Нарушения мелкой моторики выявлены у 100% детей. Динамическая координация движений пальцев рук (движения выполняются хаотично, некоторые пропускаются) – страдает у всех детей (100%), а статическая – в разной степени у 4 (80%). Почти не возникло затруднений у Роберта, наибольшие трудности с принятием и удержанием статических поз возникали у Жанны.

У детей выявлены недостатки и мимической моторики. Нарушения возможности произвольного формирования определенных мимических поз выявлены у всех обследуемых: некоторые позы были похожи («грусть» и «сердитое лицо», «удивление» и «радость» и пр.), движения выполнялись в недостаточном объеме. У Игоря различались только «радость» и «грусть». У всех детей наблюдались недостатки и символического праксиса: все не умеют «цокать», «свистеть», многое получалось делать только по образцу. 100% детей не справились с заданием на исследование объема и качества движений мышц глаз (не смогли закрыть левый глаз, подмигнуть). У трех обследуемых (60%) выявлены недостатки объема и качества движений мышц лба (недостаточная подвижность мимики лба; трудности при попытке наморщить лоб).

У одного обследуемого (20%) выявлена макроглоссия.

Моторика артикуляционного аппарата незначительно страдает у всех (100%) детей. У всех отмечены недостатки двигательной функции губ (трудности с поднятием верхней и опусканием нижней губ как по отдельности, так и вместе, втягивают щеки при выполнении упражнения «хоботок»), двигательной функции языка (тремор языка, не выполнена «чашечка», ошибки при выполнении «иголки»). Два ребенка (40%) затруднились выполнить движение нижней челюстью вперед.

Все дети не смогли полностью выполнить задания на обследование

динамической организации языка (не умеют «цокать», не смогли занести «чашечку» в рот). У 60% детей нарушена динамическая организация нижней челюсти (не могли «полузакрыть» рот при выполнении серии движений).

Обследование состояния звукопроизношения выявило у 4 (80%) детей полиморфное нарушение. У 100% отмечаются искажения звуков и у 80% – замены. У 60% отмечается горловой ротацизм, а также парасигматизм свистящих ([ц]-[с], [с]-[ш]). У 40% - двугубный ламбдацизм. У 40% наблюдается параротацизм ([p]-[w] и [p]-[л]), параламбдацизм ([л']-[j], [л]-[p]). Парасигматизм шипящих ([щ]-[ш]). У одного обследуемого (20%) – губно-зубной сигматизм шипящих. У одного (20%) – межзубный сигматизм свистящих и шипящих.

Все дети в разной степени затруднялись при выполнении заданий на обследование просодической стороны речи. При исследовании мелодико-интонационной стороны у всех детей выявлены недостатки способности менять силу голоса (громкость оставалась либо неизменной, либо менялась незначительно, к тому же требовалась помощь педагога). 100% детей затруднились при выполнении задания на способность модулировать голос (тон не менялся или менялся хаотично). У всех обследуемых наблюдались ошибки в упражнении на употреблении основных видов интонации (восклицательная и вопросительные интонации были не выразительны). Трудным для 4 детей (80%) оказалось и задание на изменения тембра голоса (дети его либо не меняли, либо меняли незначительно только у одного сказочного героя).

При обследовании темпо-ритмической стороны речи в разной степени тоже у всех детей возникали затруднения. При изменении темпа дети воспроизводили фразы только в спокойном темпе, или медленный темп был схож со спокойным. С заданием на обследование ритмического чувства также не справились все дети (выполняли только самые простые ритмы из двух ударов; все ритмы были одинаковыми и пр.).

У всех школьников дыхание грудное. У двух детей (40%) страдает

длительность речевого выдоха (сделали вдох в середине фразы из 8 слов).

У 100% детей в разной степени выявлены нарушения слоговой структуры слова. У всех страдает произношение слов 14-й слоговой структуры (элизии – «путина», «чипаха»; антиципации – «какаты», «скадада»; перестановки «курукуза»). У 80% обследуемых возникли трудности в назывании слов 10-й слоговой структуры (антиципации – «сыпненок», элизии – «щеска», «атачка»). Два ребенка (40%) затруднились в произнесении слов 9-й слоговой структуры (антиципации – «светатор», «кадандаш», элизии «талет»). Один обследуемый (20%) неправильно произнес слово «звезда» 13-й слоговой структуры – «дизда» (элизия, антиципация).

В различной степени все дети имеют недостатки фонематического слуха. 80% ошибались при узнавании звуков в словах. На разном уровне детям доступно различение фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам (все дети допускали ошибки, но в разной степени).

Фонематическое восприятие тоже страдает у всех детей. Все затруднялись в определении гласных в середине и в конце слов. Определение согласных тоже не доступно всем в полной мере (либо определяли звук только в конце слов, либо во всех позициях допускались ошибки). Фонетическое восприятие у всех практически не сформировано. Лишь с заданием определить место звука в слове частично справились 80% детей. Остальные задания оказались недоступны для 100% обследуемых.

У всех детей выявлены недостатки пассивного и активного словаря. При обследовании слов высокой частоты употребления все дети затруднялись как в назывании, так и в их понимании. Обследование слов низкой частоты употребления показало значительные недостатки их понимания и использования всеми детьми по всем темам. Называние детенышей животных (корова – «коровенок», собака – «собачка», зайчиха –

«зайчик» и т.д.), называние и понимание названий всех малознакомых предметов тоже вызвали значительные затруднения у 100% детей. Всем детям недоступно большинство обобщающих понятий. Дети лишь частично выполнили задание на подбор существительного по описанию. У всех обучающихся возникали трудности в понимании и назывании действий, изображенных на картинках.

Семантически близкие действия все обследуемые обозначала одним словом (шьет, вяжет, вышивает – шьет). Все дети не справились в подборе прилагательных с противоположным значением (многие понятия заменялись на «большой» или «маленький»), в подборе синонимов и родственных слов. Всем недоступно обозначение качеств предмета по материалу, из которого сделан предмет, по его назначению («из стекла», «резинный»). 100% обучающихся не смогли обозначить форму предметов (однако 60% правильно назвали все фигуры). У всех детей грубо нарушен словарь наречий (путают стороны, некоторые не знают названий сторон, временных обозначений).

Все обследуемые не владеют системной лексикой (не могут подбирать антонимы, синонимы, родственные слова). 80% обследуемых не смогли назвать все оттенки цветов (путали оранжевый с коричневым, голубой с фиолетовым, не знали название некоторых оттенков).

Понимание грамматических форм страдает у всех детей. 100% затрудняются в понимании отношений, выраженными предлогами (смешивают предлоги «на», «над», «под»; не понимают предлог «между» и пр.), не понимают падежные окончания существительных (только два ребенка смогли выполнить задание частично). Понимание числа и рода прилагательных, глаголов совершенного и несовершенного вида, понимание префиксальных изменений также вызвало трудности у всех обучающихся. Все дети не понимают инверсионные конструкции. У всех детей незначительно затруднено понимание залоговых отношений. Три ребенка (60%) не смогли выполнить задание на понимание формы мужского и

женского рода глаголов. 40% допустили ошибки при определении числа глаголов. Два обучающихся (40%) затруднились при выполнении задания на понимание форм единственного и множественного числа существительного. 40% не поняли сравнительную конструкцию. Один ребенок (20%) затруднился в выполнении нескольких действий в одной просьбе (каждая просьба предъявлялась последовательно).

Обследование употребления грамматических форм выявило его недостатки у всех детей. В словоизменении обследуемые во всех заданиях допускали многочисленные ошибки («дерев», «стул», «лобы», «роты», путали предлоги, не знали названий предлогов). В словообразовании тоже все задания оказались не доступны для безошибочного выполнения. 100% обследуемых не справились с заданиями на образование уменьшительных форм существительного («гнездик», «воробчик»), прилагательных от существительных, сложных слов и словообразование с помощью приставок.

При обследовании письма у всех детей были выявлены его недостатки. Результаты анализа дисграфических ошибок приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты анализа дисграфических ошибок

	Мария	Жанна	Роберт	Игорь	Максим
Ошибки в звуковом составе слова					
а) замены гласных				ы-и	
б) замены согласных	ц-с, р-л, с-ш, мягкость-твердость, звонкость-глухость	Ль-й, мягкость-твердость, звонкость-глухость	звонкость-глухость	л-р, ч-т, ш-ф	С-ш, ц-с, щ-ш, мягкость-твердость
в) пропуски гласных	+	+	+	+	+
г) пропуски согласных	+	+	+	+	+
д) пропуски слогов и частей слова	+	+	+		+
е) перестановки					+
ё) вставки				+	
ж) раздельное написание частей слова		+	+	+	

	Мария	Жанна	Роберт	Игорь	Максим
Лексико-грамматические					
а) слитное написание слов	+	+	+	+	+
б) нарушение согласования	+	+	+	+	+
в) нарушение управления		+			+
г) неправильное обозначение границ предложения	+	+			+
Графические					
а) замена букв по количеству элементов	К-н, ш-и, а-о,	У-и, ч-г, ш-и, ц-и	У-и, р-п, й-и, ж-х, ш-и	Щ-ц, д-у, ш-щ, м-л, т-п	Й-и, к-н, ш-и, е-а
б) замена букв по пространственному расположению					
в) зеркальное письмо букв	С, с, З		Э	р	

100% детей затруднялись при письме по слуху. Все (100%) путают строчные и прописные буквы. У всех детей (100%) отмечаются пропуски букв или слогов в словах, слитное написание слов в предложениях. Отмечается не дописывание элементов букв у 2 обучающихся (Й, Щ), смешение букв, схожих по написанию – у 100%. У 60% детей возникали трудности с обозначением границ предложений (начинали со строчной буквы, не ставили точки). Многие замены букв (у 80% детей) соответствуют звукам, которые заменяются в речи (Ц-С, Р-Л и пр.).

Списывание тоже страдает у всех детей. У 100% наблюдаются пропуски букв и слогов, замены букв, схожих по начертанию (к-н, ч-г, р-п и прочие). Все дети (100%) не дописывают слова (их окончания). Четверо детей (80%) допускают слитное написание частей слов. Один ребенок (20%) необоснованно расставляет точки. Другой ребенок с заглавной буквы начинал слово в середине предложения.

Наибольшую трудность для обучающихся составило самостоятельное письмо. Почти со всеми заданиями дети не справились. Получилось только

подписать предметные картинки.

Количественные результаты обследования моторики, звукопроизношения, фонематических процессов, словаря, грамматического строя речи и письма обозначены на рис. 1.

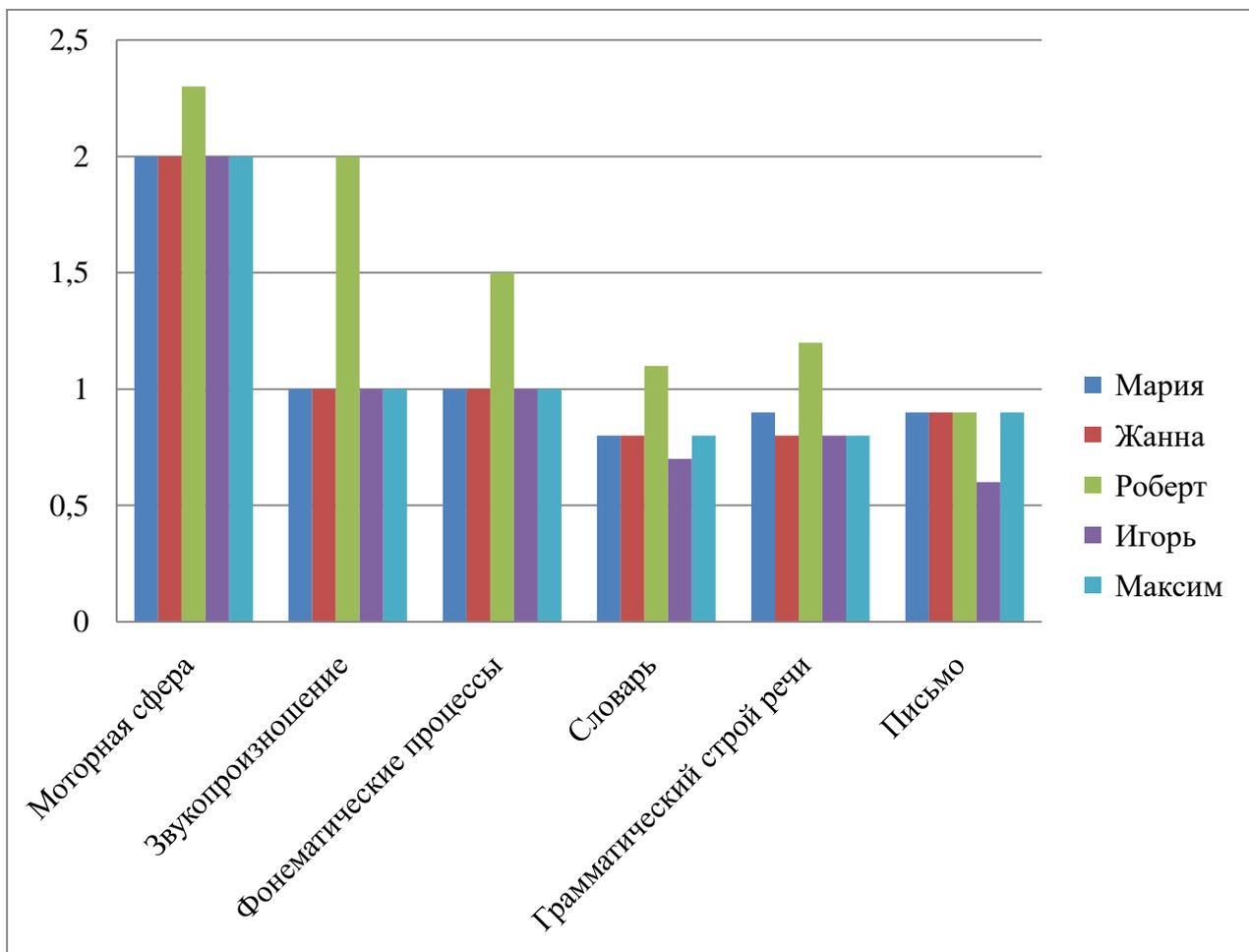


Рис. 1. Количественные результаты обследования детей

Речевая карта по одному из детей представлена в Приложении 2.

Таким образом, по результатам обследования у детей не сформированы все стороны речевого и неречевого развития (моторики, фонетики, фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи и письма). По анамнезу детей можно убедиться в рисках возникновения органического поражения мозга. Результаты логопедического исследования позволяют сделать следующие логопедические заключения:

Мария, Жанна, Игорь, Максим – системное недоразвитие речи у ребенка с легкой степенью умственной отсталости, смешанная дисграфия (артикуляторно-акустическая дисграфия, дисграфия на основе нарушений

фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, оптическая дисграфия).

Роберт – системное недоразвитие речи у ребенка с легкой степенью умственной отсталости, смешанная дисграфия (дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, оптическая дисграфия).

2.3. Взаимосвязь выявленных нарушений устной речи и письма у младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Взаимосвязь наблюдаемых нарушений устной речи и письма у детей отображена в таблице 2.

Таблица 2

Ошибки устной речи, которые проявились в письменных работах

	Нарушения звукопроизношения	Ошибки фонематических процессах	Грамматические ошибки
Мария	[р]-[л], [ц]-[с]	звонкие - глухие, шипящие - свистящие, твердые - мягкие	ошибки в согласовании прилагательного с существительным, опущение окончаний
Жанна	[р]-[w], [л']-[j], [с]-[ш]	Звонкие - глухие, твердые - мягкие, шипящие - свистящие	
Роберт		глухие - звонкие	
Игорь	[л]-[р], [ш]-[ф], [ж]-[в]	соноры, твердые - мягкие	
Максим	[с]-[ш], [ц]-[с], [щ]-[ш]	звонкие - глухие, шипящие - свистящие	

Таким образом, у большинства детей ошибки устной речи отразились в письменной, что говорит о наличии взаимосвязи нарушений устной речи и письма.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

По результатам обследования у детей не сформированы все стороны речевого и неречевого развития (моторики, фонетики, фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи и письма). По анамнезу детей можно убедиться в рисках возникновения органического поражения мозга.

Результаты логопедического исследования позволяют сделать следующие логопедические заключения: у всех детей системное недоразвитие речи, легкая степень умственной отсталости, смешанная дисграфия: у 4 обучающихся артикуляторно-акустическая дисграфия, дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, оптическая дисграфия. У одного обучающегося дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, оптическая дисграфия.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

3.1. Теоретическое обоснование, организация и принципы логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Для коррекции нарушений письма у школьников с умственной отсталостью обязательно нужно учитывать особенности протекания их высшей нервной деятельности. Следовательно, устранение дисграфии необходимо совмещать с формированием познавательной деятельности, мышления. Например, при акустической и артикуляторно-акустической дисграфии сравнивают фонетически близкие звуки. Для коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза анализируют структуру предложения, звуко-слоговую структуру слова, а при оптической – развивают зрительно-пространственное восприятие.

Важно следовать принципу «от простого к сложному». То есть формировать психические процессы необходимо от самых простых форм (фонематическое и фонетическое восприятие – с выделения гласного звука среди других гласных).

Следует помнить и о тесной связи коррекции письма с коррекцией нарушений устной речи (звукопроизношения, фонематических процессов, лексики, грамматического строя речи) [16, с. 564-565].

Р. И. Лалаева обозначила следующие принципы, которые необходимо учитывать в коррекционной работе по устранению дисграфии с младшими школьниками с умственной отсталостью [13, с. 186]:

1. Принцип комплексности.

Логопедическое воздействие должно охватывать весь комплекс

нарушений речевой функции.

2. Патогенетический принцип.

Необходимо учитывать механизмы нарушения письма. Похожие признаки нарушений могут быть детерминированы разными причинами.

3. Принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений чтения и письма.

Не только механизмы нарушений различны, но и признаки могут различаться от случая к случаю. Характер ошибок также зависит от этапа овладения данными навыками. Коррекционная работа по устранению дисграфии будет зависеть от выраженности нарушения.

4. Принцип обходного пути (опоры на сохранные анализаторы и их взаимодействие).

Основой данного принципа является учение о функциональных системах, о сложной структуре психических функций.

5. Принцип поэтапного формирования умственных действий.

Тоже является важным принципом, т.к. по причине не сформированности мыслительных операций, мыслительной деятельности у данной категории детей, умственные действия необходимо формировать поэтапно.

6. Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала.

Принцип предполагает учет "зоны ближайшего развития" (по Л.С. Выготскому). Данный процесс происходит с учетом психологических особенностей детей с умственной отсталостью. Усложненные задания следует давать на упрощенном речевом материале.

7. Принцип системности.

Методика коррекции всех видов дисграфии предполагает систему методов с целью преодоления первичного дефекта, формирование навыков, определяющих овладение письмом. Применение метода обусловливается целью и задачами логопедической работы, а также его местом в общей

система коррекционного процесса.

8. Онтогенетический принцип.

Учитывает последовательность формирования психических функций, определенную онтогенезом.

Многие исследователи видели нарушения письма у обучающихся как результат не сформированности речевой системы в целом. Например, в трудах Р. Е. Левиной и Л. Ф. Спировой отмечается взаимосвязь нарушений письма с недоразвитием представлений о фонеме, проявляющаяся в заменах букв в письменных работах [14, с. 233].

Если первичный фонематический слух является достаточным для повседневного взаимодействия на бытовом уровне, то для овладения письменной речью нужна сформированность более высоких форм фонематических процессов, которые бы позволяли делить слова на составляющие части (слоги, звуки), определять порядок звуков в слове. То есть необходима способность производить анализ звуковой структуры слова [5, с. 123].

Д. Б. Эльконин дал название этой способности – фонематическое восприятие. Оно формируется в процессе специального обучения и имеет большое значение в процессе овладения навыками чтения и письма [33, с. 79].

И. Н. Садовникова разработала собственную методику диагностики нарушений письма, по результатам которой определяются возможные направления работы и предлагаются упражнения, которые можно применять в рамках этих направлений. Данный подход не предполагает соотнесение выявленных недостатков с определенным видом дисграфии следование строгому порядку действий. Автором выделены ведущие направления коррекции нарушений письма:

1. Формирование пространственных и временных представлений;
2. Формирование фонематического и фонетического восприятия;
3. Количественное и качественное расширение словаря;

4. Улучшение слогового и морфемного анализа и синтеза слов;
5. Усвоение сочетаемости слов и сознательное построение предложений;
6. Знакомство с явлениями многозначности, синонимами, антонимами, омонимами, различными синтаксическими конструкциями, что способствует обогащению фразовой речи [26, с. 144].

При коррекции смешанной дисграфии у школьников с умственной отсталостью необходимо применять комплекс методик в системе, взяв за основу учебный план по русскому языку. Особенность работы с умственно отсталыми обучающимися также состоит в необходимости систематического повторения пройденного материала [10, с. 123].

3.2. Содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Логопедическое обследование, проведенное на констатирующем этапе эксперимента, выявило у всех детей СНР у детей с легкой степенью умственной отсталости. У Марии, Жанны, Игоря и Максима – артикуляторно-акустическую дисграфию, дисграфию на основе нарушений фонемного распознавания, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую дисграфию и оптическую. У Роберта – дисграфию на основе нарушений фонемного распознавания, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую дисграфию и оптическую.

Таким образом, выделены следующие направления коррекционной работы

1. Формирование общей моторики, а именно:
 - самоконтроля (все дети);
 - статической координации движений (все дети);

- динамической координации движений (все дети);
 - ритмического чувства (все дети);
2. Формирование произвольной моторики пальцев рук, а именно:
- динамической координации движений (все дети);
 - статической координации движений (все дети).
3. Совершенствование мимической моторики, а именно:
- символического праксиса (все дети);
 - возможности произвольного формирования определенных мимических поз (все дети);
 - объема и качества движения мышц глаз (Мария, Жанна, Игорь);
 - объема и качества движений мышц лба (Игорь, Максим).
4. Совершенствование моторики артикуляционного аппарата, а именно:
- двигательной функции губ (все дети);
 - двигательных функций языка (все дети);
 - двигательной функции челюсти (Жанна, Мария).
5. Совершенствование динамической организации движений артикуляционного аппарата, а именно:
- динамической организации языка (все дети);
 - динамической организации нижней челюсти (Жанна, Игорь).
6. Коррекция звукопроизношения:
- горловой ротацизм (Роберт, Игорь, Максим);
 - параротацизм [р]-[л] (Мария, Жанна, Игорь);
 - двугубный ламбдацизм (Жанна, Максим);
 - губно-зубной парасигматизм шипящих (Игорь);
 - переднеязычный парасигматизм шипящих (Игорь);
 - межзубный сигматизм свистящих и шипящих (Мария);
 - параламбдацизм [л]-[(р)] (Игорь).
7. Формирование мелодико-интонационной стороны речи, а именно:

- способности модулировать, понижать и повышать основной тон голоса (все дети);
- способности менять силу голоса (все дети);
- способности менять тембр голоса (все дети);
- способности употребления основных видов интонации (вопросительной) (все дети);

8. Формирование темпо-ритмической стороны речи, а именно:

- способности различать и менять темп речи (все дети);
- способности воспроизводить ритмический рисунок (все дети);

9. Формирование неречевого и речевого дыхания, а именно:

- диафрагмального физиологического дыхания (все дети);
- более длительной продолжительности речевого выдоха (Жанна,

Роберт).

10. Формирование фонематического слуха, а именно:

- узнавания гласных и согласных в словах (все дети);
- различения фонем, близких по акустическим и артикуляционным

признакам, на материале звуков, слогов, слов (все дети);

11. Формирование фонематического и фонетического восприятия, а именно:

- способности определять количество звуков в словах (все дети);
- способности придумывать слова с заданным количеством звуков

(все дети);

- умения выделять гласные звуки в разных частях слова (все дети);
- способности определять последовательность звуков в словах (все

дети);

- способности придумывать слова с заданным количеством слогов

(все дети);

- умения выделять согласные звуки в разных частях слова (все

дети);

- способности определять место звука в словах (все дети);

- способности определять количество слогов в словах (все дети).
12. Совершенствование пассивного и активного словаря, а именно:
- существительных высокой частоты употребления (все дети);
 - существительных низкой частоты употребления (все дети);
 - слов-названий детенышей диких и домашних животных (все дети);
 - названий малознакомых предметов (все дети);
 - понимание и называние действий, изображенных на картинках (все дети);
 - понимание и называние семантически близких действий (все дети);
 - понимание и называние слов, обозначающих признаки предметов (все дети);
 - обозначения качеств предмета по его назначению (все дети);
 - наречий образа действия, времени и места (все дети).
 - системной лексики (все дети);
13. Совершенствование понимания грамматических форм (все дети);
14. Формирование употребления грамматических форм, а именно:
- преобразование формы единственного числа существительного во множественное (все дети);
 - образования форм родительного падежа множественного числа существительных (все дети).
 - образование уменьшительной формы существительного (все дети);
 - образование прилагательных от существительных (все дети);
 - образование сложных слов (все дети);
 - словообразование с помощью приставок (все дети);
15. Формирование письма, а именно:
- письма по слуху (все дети);
 - списывания (все дети);

- самостоятельного письма (все дети).

Направления логопедической работы на каждого ребенка представлены в перспективных планах, представленных в приложении 3.

Для коррекции каждого вида дисграфии необходим учёт определенных направлений работы.

При преодолении *оптико-пространственной дисграфии* Е. В. Мазанова выделяет следующие направления:

1. Уточнение и расширение объема зрительной памяти.
2. Формирование и развитие зрительного восприятия.
3. Развитие зрительного анализа и синтеза.
4. Развитие зрительно моторной координации.
5. Формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения.
6. Дифференциация смешиваемых по оптическим признакам букв.

В разработках Л. Н. Ефименковой, Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой, О. М. Коваленко, Т. Б. Филичевой, Е. В. Мазановой выделены следующие направления коррекционной работы по устранению *артикуляторно-акустической дисграфии*:

1. Развитие моторной сферы обучающихся (подготовительный этап).
2. Коррекция нарушений звукопроизношения обучающихся предполагает:

Этап постановки звука:

Работа по постановке звуков базировалась на наиболее значимых методических рекомендациях классиков логопедии М.Е. Хватцева, Р.Е. Левиной, О.В. Правдиной, Л.С. Волковой.

Различают пять способов постановки звука: по подражанию, от опорного звука, от артикуляционной гимнастики, с механической помощью, смешанный способ. Необходимо использовать все способы до достижения поставленной цели.

Этап автоматизации звука:

- автоматизация вызванного звука происходила в установленной последовательности:

- автоматизация звука в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных);

- Автоматизация звука в словах (в начале слова, в середине, в конце);

- автоматизация звука в предложениях;

- автоматизация звука в чистоговорках и стихах;

- автоматизация звука в текстах;

- автоматизация звука в собственной речи.

Этап дифференциации звуков:

- дифференциация звука в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных);

- дифференциация звука в словах (в начале слова, в середине, в конце);

- дифференциация звука в предложениях;

- дифференциация звука в чистоговорках и стихах;

- дифференциация звука в текстах;

- дифференциация звука в собственной речи.

3. Работа по формированию кинестетических ориентировок.

4. Развитие фонематического слуха обучающихся.

5. Развитие фонематического восприятия.

Основными задачами коррекционного обучения детей с *дисграфией на основе нарушений фонемного распознавания* являются:

1. Развитие фонематического восприятия.

2. Обучение простым и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов.

3. Уточнение и сопоставление звуков в произносительном плане с

опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения.

4. Выделение определенных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.

5. Определение положения звука по отношению к другим.

Коррекция *дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза* предполагает следующие направления:

1. Развитие звукового анализа и синтеза.

Развитие звукового анализа и синтеза основывается на этапах становления простых и сложных форм звукового анализа, автором которых является Т.А. Ткаченко. К простым формам звукового анализа относятся:

- выделение звука на фоне слова (выявить наличие или отсутствие);
- выделение первого ударного гласного в слове;
- выделение первого и последнего согласного в слове;
- выделение гласного из середины слова;
- определение места звука в слове (начало, середина, конец).

Сложными формами звукового анализа являются:

- определение последовательности звуков в слове;
- определение количества звуков в слове;
- определение места звука относительно других звуков;

Звуковой синтез: соединение звуков в слово

2. Развитие слогового анализа и синтеза.

Развитие слогового анализа и синтеза предусматривает:

деление слов на слоги (слоговой анализ):

- произнесение слова по слогам;
- определение количества слогов в слове (с опорой на гласные);
- выделение гласного в слоге;
- выделение ударного слога;
- выделение первого слога;
- определение места слога в слове;

- анализ открытого и закрытого слога;

Слоговой синтез – соединение слогов в слово.

3. Развитие анализа состава предложения и синтез слов в предложении.

Развитие языкового анализа и синтеза на уровне словосочетания, предложения и текста подразумевает:

- выявление признаков предложения, умение отличать предложение от набора слов;
- выявление отличий словосочетания от предложения;
- развитие анализа структуры предложения: определение границ предложения, последовательности слов в предложении и их места;
- дифференциация предлогов и приставок;
- выделение основных признаков текста, его отличительные особенности от отдельных предложений и определение последовательности предложений в тексте;
- определение количества, последовательность и место слов в предложении.

При устранении *аграмматической дисграфии* основная задача заключается в том, чтобы сформировать у ребенка морфологические и синтаксические обобщения, представления о морфологических элементах слова и о структуре предложения. Основные направления в работе:

- уточнение структуры предложения;
- развитие функции словоизменения и словообразования;
- работа по морфологическому анализу состава слова и с однокоренными словами.

Таким образом, при проведении занятий предполагается решение следующих задач:

- формирование правильного построения высказываний;
- формирование звукопроизношения;
- формирование и активизация психических процессов

(восприятия, внимания, памяти, мышления);

- формирование навыков контроля и самоконтроля при построении высказываний (соотнесение с образцами, поиск ошибок);
- формирование зрительного восприятия;
- формирование фонематических процессов, навыков звукового анализа и синтеза;
- совершенствование графомоторных навыков;
- повторение и закрепление полученных знаний, умений и навыков.

Конспекты подгрупповых логопедических занятий по коррекции дисграфии представлены в приложении 4. Конспекты индивидуальных логопедических занятий представлены в приложении 5.

ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

В коррекционной работе по устранению нарушений письма у умственно отсталых школьников необходимо учитывать их психологические особенности.

Необходимо соблюдение принципа «от простого к сложному», а также следует помнить о взаимосвязи коррекции письма с коррекцией нарушений устной речи.

Р. И. Лалаевой были выделены принципы, следование которым обязательно при логопедической работе с умственно отсталыми детьми по коррекции дисграфии. Вследствие того, что для данной категории детей свойственен смешанный тип дисграфии, то необходимо использовать комплекс методик в системе.

По результатам обследования были выделены направления коррекционной работы и составлены индивидуальные перспективные планы. Были рассмотрены направления работы по устранению каждого вида дисграфии, которые были учтены в планировании содержания логопедической работы.

Таким образом, при проведении занятий предполагается решение

следующих задач:

- формирование правильного построения высказываний;
- формирование звукопроизношения;
- формирование и активизация психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления);
- формирование навыков контроля и самоконтроля при построении высказываний (соотнесение с образцами, поиск ошибок);
- формирование зрительного восприятия;
- формирование фонематических процессов, навыков звукового анализа и синтеза;
- совершенствование графомоторных навыков;
- повторение и закрепление полученных знаний, умений и навыков.

В результате разработаны 2 конспекта индивидуальных логопедических занятий по постановке звуков и 3 – подгрупповых по коррекции дисграфии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было посвящено изучению проблемы Коррекция нарушений письма у младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Изучением данной проблемы занимались такие авторы как Е. М. Гопиченко, К. К. Карлеп, Г. А. Каше, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Д. И. Орлова, М. А. Савченко, Е. Ф. Соботович, М. Е. Хватцев и др.

Цель исследования – разработать на основе результатов констатирующего эксперимента содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Для достижения цели были поставлены **задачи**:

1. Проанализировать литературу по проблеме исследования.
2. Организовать констатирующий эксперимент и проанализировать его результаты.
3. Разработать содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Первая глава включает в себя анализ литературы по проблеме исследования. Были рассмотрены закономерности становления письма у детей в норме, раскрыта психолого-педагогическая характеристика младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также дана характеристика их нарушений устной речи и письма. В результате сформулированы следующие выводы:

1. В самом начале овладения навыком письма необходимо обеспечить формирование представлений об акустическом, артикуляторном, оптическом и кинестетическом образе слова.
2. Для психических процессов умственно отсталых школьников характерны общие и специфические особенности. Общие особенности

свойственны всем лицам с умственной отсталостью и являются основанием для объединения их в одну группу и впоследствии направления в специальную школу. Например, для всех детей с умственной отсталостью характерны нарушения словесно-логического мышления, памяти, произвольного внимания, что поможет в составлении специальных учебников и в разработке специальных методик. Специфические особенности умственно отсталых зависят от структуры дефекта. Таким образом, в зависимости от используемой классификации, дети с умственной отсталостью могут иметь различные психологические особенности.

3. Детям с умственной отсталостью свойственны все формы речевых нарушений, как и у нормотипичных детей: дислалия, дизартрия, ринолалия, дислексия, дисграфия и т.д. В структуре системного недоразвития речи преобладает семантический дефект. Дисграфия у умственно отсталых школьников проявляется чаще всего в сложном виде, в комплексе, в сочетании различных форм

Вторая глава включает в себя принципы, на которые необходимо было опираться при организации констатирующего эксперимента, описание условий его проведения. В главе перечислены исследуемые неречевые и речевые функции и проанализированы результаты обследования. По результатам обследования у детей не сформированы все стороны речевого и неречевого развития (моторики, фонетики, фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи и письма). По анамнезу детей можно убедиться в рисках возникновения органического поражения мозга.

Результаты логопедического обследования позволяют сделать следующие логопедические заключения: у всех детей системное недоразвитие речи, легкая степень умственной отсталости, у 4 обучающихся смешанная дисграфия (артикуляторно-акустическая дисграфия, дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, оптическая дисграфия). У одного обучающегося смешанная дисграфия (дисграфия на

основе нарушений фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, оптическая дисграфия).

Третья глава описывает теоретическое обоснование, организацию и принципы логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с умственной отсталостью, а также раскрывает содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Были составлены перспективные планы на каждого ребенка и разработаны 5 конспектов занятий по коррекции звукопроизношения и дисграфии (2 индивидуальных и 3 фронтальных).

Таким образом, поставленные задачи выполнены, цель достигнута: на основе результатов проведенного обследования было разработано содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бернштейн Н. А. Кое-что о письме и о почерке // Наука и жизнь. 1964. №7. С. 113-120.
2. Боскис Р. М., Левина Р. Е. Нарушение письма при некоторых расстройствах артикуляции у детей // Известия АПН РСФСР. 1948. № 15. С. 167-191.
3. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М., 1973. 175 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб, 2017. 432 с.
5. Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. М., 1949. 268 с.
6. Горфункель П. Л. Роль зрительных представлений в формировании элементарных навыков письма: автореф дис. ... канд. пед. наук. М., 1953. 16 с.
7. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М., 2003. 335 с.
8. Забрамная С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. М., 1988. 94 с.
9. Зайцева Л. А. Обследование детей с речевой патологией. Методические рекомендации. Минск, 1994. 20 с.
10. Каштанова С. Н., Радостина Т. А. О коррекции смешанной дисграфии у умственно отсталых младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63. С. 122-124. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-korrektcii-smeshannoy-disgrafii-u-umstvenno-otstalyh-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 12.10.2022).
11. Коломыткина И. В. Экспериментальное исследование процесса списывания текста младшими умственно отсталыми школьниками // Дефектология. 1977. № 6. С. 30-35

12. Лалаева Р. И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников : учеб. пособие к спецкурсу. Л., 1988. 70 с.
13. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах: кн. для логопеда. М., 1998. 224 с.
14. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М., 1961. 312 с.
15. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 2011. 223 с.
16. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова [и др.]. М., 1998. 680 с.
17. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М., 1962. 504 с.
18. Мазанова Е. В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда. М., 2006. 136 с.
19. Мазанова Е. В. Коррекция оптической дисграфии. Альбом 1. Конспекты занятий для логопеда. М., 2006. 139 с.
20. Никуленко Т. Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие для вузов. М., 2006. 382 с.
21. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие. М., 2002. 160 с.
22. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М., 1977. 200 с.
23. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. М., 1997. 400 с.
24. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие. М., 1986. 192 с.
25. Сагаева О. В. Психологическая характеристика детей с легкой степенью умственной отсталости // Социальная сеть работников образования. 2016. № 6. С. 112-118.
26. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их

преодоление у младших школьников : учебное пособие. М., 1997. 256 с.

27. Соботович Е. Ф., Гопиченко Е. М. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов // Хрестоматия по логопедии / под ред. В.И. Селиверстова, Л.С. Волковой. М., 1979. С. 469-481.

28. Тарасенко Н. В. Обогащение устной речи учащихся младших классов вспомогательной школы именами прилагательными: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1973. 22 с.

29. Ткаченко Т. А. Формирование навыков звукового анализа и синтеза. М., 2005. 48 с.

30. Умственная отсталость (F70-F79) // МКБ 10 – Международная классификация болезней 10-го пересмотра: офиц. сайт. URL: <https://mkb-10.com/index.php?pid=4380> (дата обращения: 26.08.22).

31. Шалимов В. Ф. Клиника интеллектуальных нарушений. М., 2002. 112 с.

32. Шиф Ж. И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. М., 1965. 343 с.

33. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. М., 1998. 110 с.