

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Совместная работа педагога и родителей по формированию навыков
письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне
первого года обучения в школе**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
И. о. зав. кафедрой
специальной педагогики
и специальной психологии
д-р. фил. наук, профессор
А. В. Кубасов

Исполнитель:
Касьянова Полина Дмитриевна
Обучающийся ОЛИ-1931 группы

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Нугаева Ольга Георгиевна
к. псих. н., доцент кафедры
специальной педагогики и
специальной психологии

подпись

Екатеринбург 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ.....	7
1.1. Определение понятия «письменная речь».....	7
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью.....	14
1.3. Особенности формирования навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе.....	20
ГЛАВА 2. СОСТАВЛЕНИЕ ПРОГРАММЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ К ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА УРОВНЕ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ.....	28
2.1. Характеристика базы исследования и контингента обучающихся, задействованного в констатирующем этапе экспериментального исследования.....	28
2.2. Программа педагогической диагностики, направленной на выявление готовности обучающихся с умственной отсталостью к формированию навыков письменной речи на уровне первого года обучения в школе.....	33
2.3. Анализ результатов педагогической диагностики, направленной на выявление готовности обучающихся с умственной отсталостью к формированию навыков письменной речи на уровне первого года обучения в школе.....	42

ГЛАВА 3. СОСТАВЛЕНИЕ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ.....	53
3.1. Программа формирования навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе.....	53
3.2. Реализация программы формирования навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе.....	59
3.3. Методические рекомендации для родителей по повышению уровня сформированности навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе.....	68
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	77
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	79

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Известно, что дети с умственной отсталостью также, как и дети с нормальным интеллектуальным развитием, посещают образовательные организации, деятельность которых направлена на коррекцию отклонений в развитии, осуществление психолого-педагогического сопровождения, социализацию и интеграцию данной группы обучающихся в общество. Для осуществления этой деятельности были определены особые образовательные потребности, включающие удлинение сроков обучения, непрерывность коррекционно-развивающего процесса, доступность содержания образовательных задач, систематическую актуализацию сформированных знаний и умений и другие [60].

Для успешного проявления себя в будущем в качестве ученика у ребенка с умственной отсталостью должны быть хорошо развиты школьные поведенческие навыки. Важнейшим процессом в создании основы для развития этих навыков является формирование навыков письменной речи. Данная работа осуществляется на уроках чтения и русского языка, где обучающиеся с умственной отсталостью овладевают базовыми учебными действиями. В соответствии с этим становится понятно, что незаменимой частью учебного процесса для данной категории обучающихся являются приемы работы, методы и методики по формированию навыков письменной речи.

Однако процесс формирования рассматриваемых навыков невозможен без участия родителей. Получая навыки письменной речи только на уроках в школе, обучающийся с умственной отсталостью не сможет освоить материал в полной мере и в дальнейшем будет испытывать большие трудности в процессе чтения и письма. При формировании навыков письменной речи должна осуществляться совместная работа педагога и родителей – обучение не только в школе, но и дома. Так обучающийся с умственной отсталостью сможет получать необходимые знания при работе с учителем в рамках

уроков и закреплять их в процессе выполнения домашних и, при необходимости, дополнительных заданий дома с родителями. В таком случае процесс формирования навыков письменной речи будет систематическим, более интенсивным и принесет положительные результаты в будущем.

Объект исследования – письменная речь обучающихся с умственной отсталостью.

Предмет исследования – процесс формирования навыков письменной речи через составление и реализацию программы формирования навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе.

Цель исследования – составление программы формирования навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе и методических рекомендаций для родителей по повышению уровня сформированности навыков письменной речи как дополнение к программе.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научную литературу по проблеме формирования навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью.

2. Составить программу педагогической диагностики, направленной на выявление готовности обучающихся с умственной отсталостью к формированию навыков письменной речи на уровне первого года обучения в школе.

3. Составить программу формирования навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе.

4. Составить методические рекомендации для родителей по повышению уровня сформированности навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью.

Методика исследования. Во время написания выпускной квалификационной работы были использованы такие методы, как изучение и

анализ научной литературы, наблюдение, беседа, обследование, эксперимент, тестирование.

Структура ВКР: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы (61 наименование), приложений (22 наименования), в состав которых вошли классификация форм умственной отсталости по МКБ-10, варианты адаптированных основных общеобразовательных программ, реализуемых на базе практики, программа педагогической диагностики, направленной на выявление уровня готовности обучающихся с умственной отсталостью к формированию навыков письменной речи на уровне первого года обучения в школе, материалы для проведения методик, результаты констатирующего и контрольного этапа экспериментального исследования, программа формирования навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе, конспекты занятий. Общий объем работы – 86 страниц машинописного текста.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

1.1. Определение понятия «письменная речь»

Письменная речь представляет собой одну из форм языка, такую же важную, как и устная речь [23]. Она связана с передачей и восприятием мыслей в форме букв. Данное понятие включает в себя такие равноправные составляющие как чтение и письмо [15]. Рассмотрим их подробнее.

Чтение является видом речевой деятельности, направленным на восприятие смысла письменного текста [46]. В процессе обучения грамоте у обучающихся младшего школьного возраста формируется навык чтения, который является автоматизированным умением безошибочно озвучивать написанный текст [31]. Под целью чтения подразумевается получение и переработка информации, находящейся в письменном тексте [32]. Исходя из этого, *обучение чтению* – это процесс, результатом которого является формирование у обучающихся младшего школьного возраста не требующего осознанности умения правильно воспроизводить в речи текст, закрепленный в конкретной графической системе.

Письмо является видом речевой деятельности, который обеспечивает выражение мыслей в письменной форме [1]. В процессе обучения грамоте наравне с навыком чтения формируется навык письма, который представляет собой автоматизированный компонент письменной речи, который обеспечивает перевод звучащей речи в буквы. Из этого следует, что *обучение письму* – это процесс, результатом которого является формирование у обучающихся младшего школьного возраста не требующего осознанности умения переводить звучащую речь в буквы, а также передавать свои мысли в письменной форме.

Элементарные умения по письменной речи формируются у обучающихся с умственной отсталостью в первый год обучения в школе в процессе обучения грамоте. Данный процесс включает в себя 3 главных этапа:

1. Подготовительный (добукварный) этап. Главная задача этапа: обучение анализу звучащей речи как предпосылке формирования навыков письменной речи.

2. Основной (букварный) этап. На этом этапе осуществляется формирование механизмов чтения и письма в процессе ознакомления с буквами и их звуковыми значениями.

3. Заключительный этап. Данный этап обеспечивает улучшение навыков письменной речи и, помимо этого, постепенный переход к урокам литературного чтения и русского языка [31].

Важным уточнением является то, что перед тем, как начинать формирование навыков письменной речи, нужно удостовериться, что обучающийся младшего школьного возраста усвоил систему букв. То есть, к моменту обучения грамоте он должен научиться воссоздавать звучание по буквам и фиксировать с их помощью звучание. Момент, когда он начинает выполнять эти действия автоматизированно и правильно, означает, что он овладел навыками письменной речи.

Процесс формирования навыков письменной речи у обучающихся на уровне первого года обучения в школе протекает неразрывно. Это связано с тем, что данные виды речевой деятельности близки по своему психологическому содержанию, несмотря на свою противоположную направленность. Так, если в процессе чтения происходит переход от восприятия букв к смыслу читаемого, то в процессе письма происходит переход от смысла читаемого к начертанию букв.

Известно, что сформированность навыка чтения является важнейшим фактором для успешного обучения обучающегося младшего школьного возраста. Чтение представляет собой один из основных способов получения

информации, следовательно, усвоение данного навыка письменной речи позволит обучающимся младшего школьного возраста быть успешными в школе. Кроме того, чтение обеспечивает умственное, речевое и эстетическое развитие ребенка [54].

В процессе чтения должно осуществляться взаимодействие сразу нескольких механизмов (зрительного восприятия букв, произношения переданной этими буквами информации, слухового восприятия и понимания прочитанного) и смысловая обработка читающим полученной информации. Это является определяющим фактором того, как качественно обучающийся овладел навыком чтения.

Среди *показателей сформированности навыка чтения* выделяют следующие:

- правильность;
- беглость;
- сознательность;
- выразительность [49].

В процессе овладения навыком чтения обучающиеся младшего школьного возраста встречаются с рядом трудностей. Полная сформированность данного навыка письменной речи возможна только при условии систематического выполнения тренировочных упражнений, а также осознании и принятии длительности этого процесса.

Процесс овладения навыком чтения состоит из 3 этапов:

1. Аналитический этап (период обучения грамоте). Процессу чтения на данном этапе характерна последовательность, асинхронное осуществление обучающимся распознавания букв, их озвучивания и осмысления. Все эти операции требуют от обучающегося немалых усилий, что приводит к тому, что он читает по слогам, постоянно возвращаясь к уже прочитанному фрагменту текста. Обучающийся читает текст вслух, используя слуховое восприятие, чем облегчает для себя понимание читаемого. Читать про себя и при этом понимать смысл прочитанного обучающийся пока не может.

2. Синтетический этап. Подразумевает одновременное осуществление восприятия, произнесения и понимания прочитанного текста. На данном этапе обучающийся младшего школьного возраста способен читать целыми словами и использовать интонационные средства выразительности при первичном чтении текста. Это говорит о том, что обучающийся воспринимает и понимает значение отдельных слов, предложений, элементов текста и при этом устанавливает их соотношение с общим смыслом текста. На этом этапе у обучающегося младшего школьного возраста уже начинает появляться автоматизация в восприятии читаемого, что свидетельствует о навыке чтения [24]. В начальной школе обычно достигается уровень «синтетического невыразительного чтения» (синтез чтения абзацами и смысловыми блоками еще не закончен) [47].

3. Этап автоматизации процессов восприятия. Для этого этапа характерно достижение автоматизма в восприятии текста и направленность внимания на его осмысление читающим. На данном этапе обучающийся уже стремится читать про себя, выражает эмоциональную реакцию на самостоятельно прочитанное произведение, готовность поделиться своими мыслями о прочитанном произведении и свое отношение к нему [24].

Для правильной организации обучения чтению в период обучения грамоте, педагог должен предусматривать *особенности чтения, которыми обладает обучающийся на уровне первого года обучения в школе*. В этот период он только начинает читать и еще не владеет навыком чтения. К таким особенностям относят:

1. Малое поле чтения. Оно стремится замкнуться на одной букве. Данная особенность не позволяет читающему получать весь объем информации о звуковом значении воспринимаемой буквы, потому что в русской графике больше распространены двузначные буквы, значение которых определяется соседними буквами (например: бить и быть, буква «б», а звуки «б`» и «б»). В связи с этим очень важно с самого начала процесса обучения грамоте расширять поле чтения обучающегося младшего

школьного возраста не менее чем до двух букв, а также способствовать автоматизации восприятия и произнесения двухбуквенного прямого слога.

2. Частые регрессии. Эта особенность представляет собой возвращение глаз к ранее воспринятому фрагменту текста (слогу или слову), вследствие чего нарушается плавность и правильность чтения. Такие возвраты связаны с несовершенством механизмов чтения, маленьким объемом оперативной памяти и отставанием процессов осознания того, что обучающийся читает. Например: «Пти-...пти-ца...птица...летит...летит...птица летит...». С первых шагов обучения педагогу необходимо так организовать процесс чтения, чтобы сократить количество регрессий, оказывая помощь обучающемуся быстрее осознавать читаемое при чтении.

3. «Угадывающее» чтение. При такой особенности чтения догадка происходит по первым буквам слова, а не исходя из понимания текста. Такое чтение часто приводит к тому, что обучающийся младшего школьного возраста совершает ошибки. Для их предотвращения педагогу нужно использовать приемы, которые предупреждают появление при чтении догадки вне контекста [31].

Сформированность навыка письма является не менее важной для обучающихся младшего школьного возраста, чем сформированность навыка чтения. Для того, чтобы успешно овладеть навыком письма, он должен иметь достаточно высокий уровень развития устной речи, сформированные механизмы артикуляции и навыки звукового анализа. Так как процесс письма предполагает начертание на бумаге сложных графических фигур, обучающийся младшего школьного возраста должен быть способен владеть ручкой, иметь развитую моторику рук, развитые зрительно-моторную координацию, зрительное и зрительно-пространственное восприятие. При формировании навыка письма все эти механизмы развиваются и улучшаются.

Рассмотрев психофизиологические механизмы, высокий уровень развития которых необходим для успешного овладения обучающимся

младшего школьного возраста навыком письма, стало очевидно, что рассматриваемый навык очень сложен по своей психологической структуре. В связи с этим в нем выделяются следующие стороны:

- техническая (правильное использование письменных принадлежностей, верная посадка и соблюдение требований гигиены к организации рабочего места);
- каллиграфическая (правильное изображение письменных букв, правильное их соединение между собой при записывании слогов, слов, соответствующий наклон, высота и ширина букв при их написании, ровное расположение их на строке);
- графическая (правильное обозначение звуков и их сочетаний буквами);
- орфографическая (правильный выбор буквы, соответствующая правилам орфографии, когда графика допускает несколько вариантов написания) [49].

Данные умения формируются параллельно, связано. Кроме того, нужно учитывать, что закономерности формирования данных сторон навыка письма различаются между собой, как и время, необходимое для развития автоматизма этих умений.

Выделяют следующие 3 этапа овладения навыком письма:

1. Аналитическое письмо (период обучения грамоте). При письме внимание обучающегося младшего школьного возраста на данном этапе обращено на осознанное выполнение операций звукового анализа слова, соотнесения звуков с конкретными знаками и выписывании каждой буквы.

2. Постепенная автоматизация описанных выше действий. На данном этапе письмо становится более плавным, движения более координированными, стабильными и менее напряженными. Обучающийся начинает применять орфографические правила и осуществлять требования правильности речи при записи предложения или текста, а звуковой анализ слова, вспоминание образа буквы и выделение в ней элементов уходят на

второй план. Каллиграфические умения на этом этапе еще недостаточно автоматизированы, вследствие чего каллиграфические нормы нарушаются.

3. Этап речевого письма. На данном этапе внимание обучающегося младшего школьного возраста сконцентрировано на содержании и речевом оформлении текста. Навык письма уже автоматизирован, поэтому обучающийся пишет легко, быстро и без какого-либо напряжения. Но достижение такого уровня владения письмом возможно только через 7–8 лет обучения из-за длительной автоматизации навыка письма [31].

Формирование навыка письма сопровождается большим количеством трудностей, так как все вышеперечисленные стороны этого навыка должны формироваться в одно время, орфографии на этом этапе обучения уделяется меньше времени. При организации обучения письму педагогу очень важно понимать, что все действия, необходимые для записи слова, требуют от обучающегося младшего школьного возраста больших усилий. Исходя из этого факта, в начале обучения он пишет медленно, выписывает буквы и их элементы по отдельности, иногда искажает форму буквы. От той программы движений при письме, которая формируется на первом этапе обучения в школе, будет зависеть разборчивость и четкость почерка в дальнейшем.

Таким образом, письменная речь – это такая форма речи, которая связана с выражением и восприятием мыслей в письменной форме и которая включает в себя чтение и письмо. Обучение чтению представляет собой формирование у обучающегося младшего школьного возраста автоматизированного умения правильно озвучивать текст, зафиксированный в определенной графической системе. Обучение письму является процессом формирования у обучающегося младшего школьного возраста автоматизированного компонента письменной речи, обеспечивающего перевод своих мыслей или звучащей речи в графическую форму. Оба процесса формирования навыков письменной речи являются очень важными, так как от того, как у обучающегося были сформированы эти навыки, зависит успешность его обучения по другим предметам в будущем.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью

Умственная отсталость представляет собой достаточно исследуемое понятие и имеет большое количество различных определений, данных разными авторами. В одном из таких определений умственная отсталость раскрывается как недоразвитие сложных форм психической деятельности, которое характеризуется особой стойкостью и возникновением при повреждении плода или его центральной нервной системы в пренатальный период развития, или при повреждениях ребенка в раннем возрасте [51].

На данном этапе изучения проблемы умственной отсталости существует большое количество классификаций (клинических, психологических), данных разными авторами, представленных в разных документах. Одной из психологических является классификация, представленная в Международной классификации болезней десятого пересмотра, где умственная отсталость рассматривается как расстройство психики и поведения. Ей соответствуют коды F70–F79 (Материалы предоставлены в Приложении 1) [39].

Среди клинических классификаций будет сообразно выделить классификацию М. С. Певзнер, которая описала пять клинических форм умственной отсталости:

- неосложненная – такая, при которой не наблюдаются выраженные нарушения эмоционально-волевой сферы и грубые выпадения функций анализаторов;
- осложненная гидроцефалией;
- сопровождаемая местными нарушениями слуха и речи, пространственного синтеза и систем движения;
- сочетающаяся с недоразвитием передних лобных отделов коры головного мозга;
- сопряженная с поражением подкорковых структур [58].

С точки зрения педагогического подхода к изучению проблемы умственной отсталости важно рассмотреть классификацию, данную В. В. Воронковой. Данная классификация выстроена по возможностям обучения обучающихся с умственной отсталостью и включает в себя четыре группы обучающихся:

- в 1 группу входят такие обучающиеся, которые успешнее усваивают учебный материал в рамках фронтального обучения, они по большей части выполняют все задания самостоятельно и не испытывают больших трудностей в процессе работы;

- во 2 группу входят такие обучающиеся, которые успешнее усваивают учебный материал также в рамках фронтального обучения, однако в процессе обучения они испытывают куда большие трудности, в сравнении с обучающимися 1 группы, им требуется помощь педагога;

- в 3 группу входят такие обучающиеся, которые испытывают большие затруднения при усвоении учебного материала и нуждаются в помощи разного вида (наглядной, словесно-логической, предметно-практической) в начале выполнения задания, далее они вполне могут работать самостоятельно до возникновения новой трудности;

- в 4 группу входят такие обучающиеся, усвоение учебного материала у которых происходит на самом низком уровне и должно осуществляться как в процесс фронтальной работы, так и при использовании дополнительных приемов обучения, большого количества различных заданий, постоянного контроля и подсказок педагога при выполнении ими заданий [45].

Далее будут рассмотрены особенности обучающихся с умственной отсталостью в рамках клинических, психологических и педагогических проявлений особенностей их развития.

Психике обучающихся с умственной отсталостью по мнению В. Г. Петровой характерны своеобразность, искаженность, нарушение пропорций некоторых звеньев, являющихся составляющими системы

психики. Она намного отличается от психики нормально развивающихся обучающихся, что выявляется в процессе разных видов деятельности и на разных этапах развития [9].

Известно, что обучающиеся с умственной отсталостью проходят все те основные этапы развития, которые проходят и их нормотипичные сверстники, но со своими характерологическими особенностями. Среди особенностей высшей нервной деятельности В. И. Лубовский и С. Я. Рубинштейн выделили затрудненное, медленное установление новых условных связей (особенно словесных) – выраженная инертность [37, 55]. Также, обучающимся с умственной отсталостью характерны трудности в дифференцировке этих условных связей. Данные особенности психики обучающихся с умственной отсталостью возникают вследствие недостаточной силы процессов возбуждения и торможения. Помимо этого, обучающимся с умственной отсталостью свойственно использование в основном наглядного восприятия, а не словесной инструкции [55].

Помимо вышеперечисленных особенностей высшей нервной деятельности обучающимся с умственной отсталостью характерны трудности при переходе на последующие этапы развития и задержка на каждом предыдущем этапе. Структурные изменения познавательной сферы возникают у обучающихся с умственной отсталостью в процессе более легких и примитивных задач, нежели чем у их нормотипичных сверстников, что проявляется в их более наглядном и конкретном мышлении.

Обучающиеся данной группы испытывают затруднения в области абстрактного мышления. Данная особенность характеризуется тем, что каждая вещь и каждое событие приобретают в их глазах свое значение, то есть обучающиеся с умственной отсталостью не в силах выделить их как отдельные части независимо от ситуации. Это позволяет сказать о том, что образование какой-либо группы и обобщение ее на основании родства между предметами у обучающихся с умственной отсталостью затруднено. Помимо этого, мышление их отличается отсутствием воображения, при том, что

довольно часто у них наблюдается хорошая память на отдельные факты. Также, у обучающихся с умственной отсталостью вследствие недостаточной дифференцированности личности недоразвито произвольное внимание [12].

Так как уровень развития внимания у обучающихся с умственной отсталостью довольно низкий, им характерно отсутствие способности замечать главные детали объекта или изображения. Данная особенность внимания обучающихся с умственной отсталостью приводит к пропускам большей части речи педагога и возникновению ошибок в каком-либо фрагменте предложенной им работы, что связано с быстрой истощаемостью их психических процессов [26].

Обучающиеся с умственной отсталостью достаточно точны и аккуратны, склонны к соблюдению правил и требований, однако при всем этом они могут легко отвлечься от начатой работы и не закончить ее, что их вполне устроит. Они удовлетворяются более простыми действиями при выполнении трудной для них первоначальной задачи – заменяют трудную задачу более легкой, при этом они проявляют особую косность и фиксированность, которые не дают им возможность выполнять заместительные действия. Отсюда видно, что обучающимся с умственной отсталостью характерна некая противоречивость развития.

Среди особенностей восприятия обучающихся с умственной отсталостью можно выделить замедленный и суженый объем зрительных восприятий и воспринимаемого материала, что проявляется в том, что они видят намного меньшее количество предметов, чем их нормально развивающиеся сверстники. Такая особенность восприятия связана с особенностями движения их взора, вследствие которых они плохо видят связи и отношения между объектами, плохо различают схожие предметы. Самому процессу восприятия обучающихся с умственной отсталостью свойственна недостаточная активность [55].

Особенности эмоциональной сферы обучающихся с умственной отсталостью описывал К. Левин. Он писал, что у обучающихся с умственной

отсталостью возникает противоречивое поведение и противоречивое отношение к окружающему миру. Отдельные ситуации они воспринимают как более раздельное и замкнутое целое, что в результате приводит к тому, что им тяжело выполнять такое действие, которое требует связи между отдельными ситуациями, и участвовать одновременно в двух событиях. Обучающиеся с умственной отсталостью более энергичны и выдержаны в преследовании какой-либо одной конкретной цели. Им гораздо легче бросать старую ситуацию для перехода к новой, чем обучающимся с нормальным развитием. Из-за этого обучающиеся с умственной отсталостью проявляют большую чувствительность к внешним факторам, способным разрушить близкую для них ситуацию и создать новую [12].

С. Я. Рубинштейн в своих работах писал, что чувства у них длительное время не различаются, им характерна примитивность и неадекватность (чересчур легкое переживание серьезных жизненных событий, быстрая смена настроения по несущественным поводам). Интеллектуальная регуляция чувств у таких обучающихся отличается слабостью, что проявляется в отсутствии способности изменить свои чувства соответственно ситуации и позднему и тяжелому формированию высших духовных чувств.

Волевым качествам обучающихся с умственной отсталостью характерна слабость, которая проявляется в таких случаях, когда они знают, что именно нужно делать, но не испытывают в этом особой необходимости. Проявления воли у обучающихся с умственной отсталостью представляют собой достаточно контрастную картину, что говорит о личностной незрелости в результате недоразвития духовных потребностей. Такие особенности волевых качеств обучающихся с умственной отсталостью приводят к множеству примитивных реакций на внешние раздражители [55].

К особенностям речи обучающихся с умственной отсталостью, несомненно, относятся позднее появление способности различать звуки речи и возникновение трудностей в связи с медленным формированием дифференцировочных условных связей в области слухового анализатора, что

приводит к задержке в формировании речи. Грамматический строй речи у них также несовершенен, фразы отличаются односложностью. Чаще всего у обучающихся с умственной отсталостью сохраняются формы речи, которые нормотипичные дети используют в 3 или 4 года [13]. Помимо этого, обучающиеся с умственной отсталостью испытывают трудности при написании слов и при формировании почерка [55].

Кроме того, обучающиеся с умственной отсталостью вполне способны быть осторожными, избирательными, могут проявлять устойчивые личностные предпочтения в общении [49]. При этом они не часто конфликтуют с окружающими людьми, способны усваивать знания о своем окружении и разных способах взаимодействия с ним.

Что же касается педагогических особенностей обучающихся с умственной отсталостью. Специфика личности и познавательной деятельности обучающихся с умственной отсталостью тесно связана с особенностями их развития на всех возрастных этапах и с особенностями их деятельности различного вида. Многие из того, что нормально развивающиеся дети приобретают в дошкольном возрасте самостоятельно, в процессе наблюдения за взрослыми, дети с умственной отсталостью осваивают позднее в процессе специально организованного обучения. Также, обучающиеся с умственной отсталостью не могут полностью понять смысл предложенного педагогом задания, в связи с чем не всегда могут подчинить свои действия поставленной перед ними задаче и начинают действовать не по инструкции. Обучающиеся данной категории испытывают большие трудности при ориентировке в задании, неправильно его планируют, проявляют неадекватную реакцию на встречающиеся в процессе его выполнения трудности, а также относятся к полученным результатам без какой-либо критичности. Все это приводит к тому, что обучающиеся с умственной отсталостью не изменяют способы выполнения заданий даже при возникновении ошибок в процессе их выполнения. Сталкиваясь с трудностями, обучающиеся с умственной отсталостью часто совершают

переход с правильных действий на ошибочные, что уводит их от достижения поставленной цели, ведь они начинают руководствоваться упрощенными или измененными условиями. Данной категории обучающихся свойственна плохая память, в связи с чем они быстро забывают как новую, так и хорошо усвоенную информацию, повторенную несколько раз. Такая особенность памяти приводит к тому, что обучающиеся с умственной отсталостью довольно часто возвращаются к уже пройденному материалу. Кроме того, объем их знаний достаточно мал, а для закрепления полученных навыков им нужны регулярные тренировки и повторения, иначе они распадаются.

Таким образом, обучающиеся с умственной отсталостью характеризуются недоразвитием таких психических процессов, как: мышление, внимание, восприятие и речь, что связано с органическим поражением головного мозга, недоразвитием всей познавательной деятельности и, в особенности, мышления. Также данная категория обучающихся обладает своими особенностями эмоционально-волевой сферы. В связи с этими клиническими и психическими особенностями возникают их педагогические особенности – сложности усвоения и закрепления знаний, социальных норм и правил.

1.3. Особенности формирования навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе

Теоретический аспект изучения проблемы формирования навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью был рассмотрен в работах А. К. Аксеновой, В. В. Воронковой, Е. Ю. Гивиряк, Л. А. Гринькиной, Л. Ю. Дергачевой, И. А. Катковой, Р. И. Лалаевой, В. Г. Петровой и других. Данные авторы выделили основные причины возникновения трудностей в овладении навыками письменной речи обучающихся с умственной отсталостью, предоставили различные методы и

приемы формирования у них данных навыков, поделились своим опытом работы и рекомендациями для улучшения процесса работы педагога по формированию у обучающихся заявленных навыков. Диагностический аспект изучения проблемы формирования навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью был рассмотрен в работах Н. И. Гуткиной, Керна-Йиерасека, Е. А. Стребелевой и Д. Б. Эльконина. Они предоставили методы и методики для обследования уровня готовности к формированию навыков письменной речи обучающихся младшего школьного возраста и детей дошкольного возраста, которые можно применять и при обследовании обучающихся с умственной отсталостью, проведя перед этим предварительную адаптацию диагностического материала.

Обучающиеся с умственной отсталостью овладевают навыками письменной речи намного медленнее своих сверстников без нарушений развития. Процесс овладения этими навыками характеризуется для таких обучающихся наличием больших трудностей, что связано как со спецификой русского языка, его звуковой и слоговой структуры, так и с клиническими, психологическими и педагогическими особенностями таких обучающихся, рассмотренных в предыдущем параграфе [11]. В первую очередь трудности в овладении навыками письменной речи обучающимися с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе возникают в результате нарушения их познавательной деятельности, высших психических функций (анализа и синтеза), недостаточностью зрительного и слухового восприятия, ориентировки в пространстве, артикуляционных движений и моторики, ведь именно эти функции и анализаторы играют первостепенную роль в процессах письменной речи – чтении и письме. Нарушение всех вышеперечисленных функций и анализаторов приводит к появлению различных видов нарушения процессов чтения и письма (дислексий и дисграфий).

Наибольшие трудности при формировании навыков письменной речи обучающиеся с умственной отсталостью испытывают ввиду нарушений

фонематических процессов (фонематические слух и восприятие) и процессов звукового анализа и синтеза. Данный вид нарушений часто приводит к тому, что таким обучающимся тяжело дается различение похожих фонем. Наиболее сложными в различении оказываются звонкие и глухие, твердые и мягкие звуки, ц-с, ч-щ, ч-т', ш-щ, что приводит к плохому запоминанию букв и неправильному соотношению их с разными звуками [34]. Беря во внимание описанные выше особенности, можно сказать, что у обучающихся с умственной отсталостью нарушена система перекодировки и кодировки буквы в звук и наоборот [28]. Например, слово «лицо» такие обучающиеся могут прочесть как «лисо». В дополнение нарушение процессов звукового анализа и синтеза приводит к затруднению деления слова на части, установления каждого звука и звукового ряда слов. Также у них затруднено усвоение принципа слияния двух или более звуков в слог и выполнение записи по принципам русской графики.

Нарушение произношения у обучающихся с умственной отсталостью, в итоге, приводит к нарушению восприятия звука и, как следствие, его неправильному переводу в букву. То есть, они испытывают трудности при выполнении фонетического анализа. Помимо этого вследствие неполноценности их произносительных навыков формируется отсутствие интереса к звуковой оболочке слова, что замедляет процесс формирования навыков письменной речи, ведь выполнение таких действий предполагает безусловное объединение осмысления значения слова и его звукобуквенный анализ (при письме), а также восприятие букв слова и осознания его семантики (при чтении).

В связи с нарушением зрительного восприятия, обучающиеся с умственной отсталостью сталкиваются сразу с несколькими проблемами, среди которых Р. И. Лалаева выделила: 1) запоминание графического образа буквы, ее отличия от схожих букв, 2) трудности установления соответствия печатного и письменного, прописного и строчного вариантов буквы [34]. Также у них могут возникнуть проблемы с ориентировкой в пространстве

тетрадного листа, поскольку навык различения сторон (правой и левой) у них не сформирован [57].

Рассматривая особенности такой составляющей письменной речи как чтение, необходимо сказать, что данные особенности обучающихся с умственной отсталостью, как ограниченность поля зрения и замедленный темп мышления приводят к тому, что они долгое время читают побуквенно. Даже несмотря на то, что они освоили принцип слияния гласной и согласной букв, они прочитывают сначала каждую букву, а только потом весь слог.

Недоразвитие грамматических обобщений приводит к возникновению у обучающихся с умственной отсталостью такого вида дислексии как аграмматическая, характеризующаяся искажением морфем слова и (или) их заменами. Так, обучающиеся с умственной отсталостью часто искажают окончания, префиксы и суффиксы слов, когда читают. Например, вкусная сок.

Также у таких обучающихся с умственной отсталостью достаточно частым явлением оказывается семантическая дислексия, проявляющаяся в том, что они правильно читают текст, совсем не понимая его смысл. Это связано с недоразвитием звукового синтеза и нечеткостью представлений о синтаксических связях слов в предложениях [34].

Ряд особенностей, перечисленных выше, формируют еще две немаловажные особенности обучающихся с умственной отсталостью, которые необходимо учитывать при их обучении, – очень медленное овладение техникой чтения и очень позднее овладение «чтением про себя» (в основном, не пользуются этой техникой). В. Г. Петрова в своих работах обращала внимание на то, что лучше всего обучающиеся с умственной отсталостью воспринимают небольшого объема повествовательные тексты с минимальным количеством героев, описываемая в которых ситуация близка их жизненному опыту, а сюжет раскрывается в определенной последовательности. Помимо этого, они достаточно хорошо читают статьи, содержащие в себе определенную сюжетную линию, а вот тексты

описательного характера и научно-познавательные статьи усваивают хуже всего [9].

Говоря о другой составляющей письменной речи – письме, необходимо упомянуть, что различные виды нарушений письма у обучающихся с умственной отсталостью имеют распространенность куда шире, чем нарушения чтения, в связи с тем, что процесс письма сам по себе сложнее процесса чтения. В формировании навыков письма огромную роль играет сформированность двигательных операций. Поскольку у обучающихся с умственной отсталостью отсутствует общая моторная координация движений, у них возникают трудности при формировании навыка письма [40]. Нервные и физические силы у них быстро ослабевают вследствие мышечной напряженности кисти руки, сопутствующих движений шеи, головы и сильного тремора. Такие особенности двигательной сферы обучающихся с умственной отсталостью обуславливают и снижение внимания, в результате чего у них возникают ошибки в написании букв, в соединении их друг с другом и т. п.

Помимо прочего, обучающиеся с умственной отсталостью часто пишут слова так, как произносят. В связи с этим, они допускают ошибки, связанные с неправильным звукопроизношением, среди которых Р. И. Лалаева выделила частую замену или пропуски букв, которые соответствуют заменам, а также пропуски звуков в устной речи. Иногда у обучающихся с умственной отсталостью даже после верного проговаривания слова возникают ошибки при его написании, что может происходить в связи с недостаточной опорой на правильную артикуляцию при произношении слова про себя, так как четкие кинестетические образы звуков у них еще не сформировались. Данные особенности характеризуют такой вид дисграфии как артикуляторно-акустическая.

Такая особенность как нарушение слухового разделения звуков речи у обучающихся с умственной отсталостью приводит к формированию у них другого вида дисграфии – акустической, для которой характерной чертой, по

мнению Р. И. Лалаевой, является замена букв, которые соответствуют фонетически близким звукам. Чаще всего такая замена свойственна свистящим и шипящим, звонким и глухим, аффрикатам и компонентам, которые входят в их состав (ч-т', ч-щ, ч-т, ц-с). Также данному виду дисграфии присуще неверное обозначение мягких согласных на письме по причине плохого различения твердых и мягких звуков на слух (например, мило, палто) и частая замена гласных букв, даже если они под ударением. Особенно это относится к схожим по акустике и артикуляции буквам (е-и: лес – лис).

Обучающимся с умственной отсталостью одновременно с этим свойственны нарушения структуры предложений и слов, слитное написание отдельных слов, что может проявиться в результате недоразвития звукового анализа и синтеза. Например, предложение: «У дома растет береза» обучающиеся с умственной отсталостью пишут как: «Удома ратебеза». Или, наоборот, отдельно пишут слитные слова. Например, по шла.

В дополнение к вышесказанным особенностям письма обучающихся с умственной отсталостью Р. И. Лалаева обратила внимание на то, что у обучающихся данной группы наблюдаются пропуски согласных при соединении (ложка – лока), пропуски гласных (кошка – кшка), добавление гласных (скамейка – сакамейка), перестановки букв (вода – дова), пропуски, добавления или перестановки слогов (компана – ката, стакан – ката) [34].

По причине недоразвития морфологических и синтаксических обобщений у обучающихся с умственной отсталостью в процессе письма начинают возникать аграмматизмы. Логические и языковые связи между предложениями они устанавливают с трудом, сами предложения могут стоять в неправильном порядке, а смысловые и грамматические связи между ними нарушены. При аграмматизмах происходит искажение морфологической структуры слова, замена префиксов, суффиксов и окончаний. Например, запереть – напереть, утята – утенки, много деревьев – много деревьев. Кроме того, могут нарушаться предложно-падежные

конструкции (на столом), согласование (девочка рисуют, роза красные). Аграмматическая дислексия проявляется тем, что обучающимся с умственной отсталостью очень тяжело составлять сложные по структуре предложения, в связи с чем они пропускают некоторые члены предложения и нарушают последовательность слов в нем.

Такие особенности, как нарушение зрительного восприятия и пространственных представлений могут привести и к искажению графического образа букв. То есть, обучающиеся с умственной отсталостью либо заменяют графически похожие буквы (Ш-Щ), либо пишут их зеркально (С-Э), либо пропускают/дописывают лишние элементы буквы, либо неправильно располагают элементы (М-ПЛ-ЛП).

Объединив описанные выше особенности формирования письма, можно сказать, что обучающиеся с умственной отсталостью испытывают огромные трудности в процессе усвоения письменной речи и осваивают ее на низком уровне, ведь их преднамеренные психические процессы развиты недостаточно. Из-за своей инертности такие обучающиеся довольно часто не применяют имеющиеся у них знания и умения.

Все вышеперечисленные недостатки обуславливают необходимость подготовки обучающихся с умственной отсталостью к формированию навыков письменной речи с использованием специальных занятий, которые при дальнейшем обучении должны будут помочь им совершенствоваться в приобретенных навыках письменной речи, а также оказать помощь в овладении элементарной грамматикой и связной речью.

Таким образом, можно сделать вывод, что обучающиеся с умственной отсталостью испытывают большие затруднения в процессе овладения навыками письменной речи и без длительной работы над формированием этих навыков их результат не представит собой ничего хорошего. Это во многом зависит от особенностей усвоения ими составляющих письменной речи, приводящих к возникновению большого количества ошибок в процессах чтения и письма.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Письменная речь представляет собой форму речи, которая состоит в связи с передачей и принятием мыслей в письменной форме и включает в себя два вида речевой деятельности – чтение и письмо. Оба эти вида речевой деятельности являются очень важными для обучающегося младшего школьного возраста, так как от того, как у него были сформированы навыки письменной речи, зависит успешность его обучения по другим школьным предметам в дальнейшем.

Обучающиеся с умственной отсталостью обладают следующими особенностями: темп их мышления тугоподвижный, у них недоразвиты внимание, восприятие, память, наблюдаются нарушения в формировании речи и эмоционально-волевой сферы, инфантилизм, инертность, им трудно выполнять предложенные задания, усваивать и закреплять знания, из-за чего пройденный материал им нужно повторять многократно.

Формирование навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью проходит с трудом, что напрямую связано с изученными особенностями их развития. Вследствие этих нарушений у них возникают различные виды ошибок в процессах письменной речи.

ГЛАВА 2. СОСТАВЛЕНИЕ ПРОГРАММЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ К ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА УРОВНЕ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

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

Характеристика базы исследования, задействованной в констатирующем этапе экспериментального исследования

Характеристика базы исследования составлена на основе анализа официального сайта образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы, бесед с педагогом и личных наблюдений автора исследования.

Проведение педагогической диагностики, направленной на выявление уровня готовности к формированию навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью, проходило в Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении Свердловской области «Екатеринбургская школа № 5, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» (далее Школа №5). Данное образовательное учреждение ведет свое существование с 1 сентября 1988 года и находится в Свердловской области, городе Екатеринбург, Караванной улице, строении 11. В стенах школы обучаются дети с особыми образовательными потребностями.

Численность и характеристика контингента обучающихся Школы №5 представлена следующими категориями обучающихся:

- с легкой умственной отсталостью (1–4 классы – 25 человек, 5–9 классы – 39 человек);

- с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и ТМНР (1–4 классы – 14 человек; 5–9 классы – 32 человека).

Форма обучения в данной образовательной организации преимущественно очная. Срок обучения в Школе № 5 составляет 9 лет.

Рабочий день данной образовательной организации начинается в 7:30 утра и подходит к концу в 17:30 вечера. После уроков обучающиеся этой школы могут выйти на прогулку, отдохнуть, посетить кружки или спортивные секции, работающие на территории школы, а также коррекционные занятия.

Целью Школы № 5 является создание условий для максимального развития обучающихся. Образовательная организация работает над формированием у них общих интересов, над обеспечением адекватного социального статуса их коллективной жизни, над приданием коллективным взаимоотношениям определенной прочности, надежности и постоянства.

Данное образовательное учреждение практикует обучение на двух уровнях образования: 1) начальное общее образование (1–4 классы); 2) основное общее образование (5–9 классы). Учитывая сроки обучения, можно сделать вывод, что в Школе № 5 обучаются дети от 7 до 18 лет.

Рассматриваемая образовательная организация реализует 4 варианта адаптированных основных общеобразовательных программ (Материалы предоставлены в Приложении 2) [18].

Руководство образовательной организации включает в себя 4 человека (директор, заместитель директора по административно-хозяйственной работе, заместитель директора по воспитательной работе, заместитель директора по учебно-воспитательной работе), а педагогический коллектив – 16 человек. Проанализировав весь педагогический состав, было выявлено:

- 1) количество специалистов, имеющих высшее образование, составляет 15 человек (75%);

- 2) количество специалистов, имеющих среднее специальное образование, составляет 2 человека (10%);

3) количество специалистов, имеющих высшее профессиональное образование составляет 1 человек (5%);

4) количество специалистов, имеющих высшую квалификационную категорию, составляет 2 человека (10%);

5) количество специалистов, имеющих первую квалификационную категорию, составляет 2 человека (10%).

Остальные педагоги имеют такие квалификации, как: учитель-дефектолог (4 человека – 20%), олигофренопедагог (3 человека – 15%), учитель-логопед (4 человека – 20%), учитель-олигофренопедагог (1 человек – 5%), педагог-психолог (1 человек – 5%), специалист по рекламе (1 человек – 5%), учитель (1 человек – 5%).

В констатирующем этапе экспериментального исследования принимали участие обучающиеся первого класса с легкой степенью умственной отсталости (3 человека). Характеристика контингента обучающихся составлена на основе изучения документации (личных дел обучающихся), представленной в образовательной организации, а также на основе наблюдений за обучающимися, изучения продуктов деятельности обучающихся (тетради, поделки, рисунки) и бесед с педагогами.

Таблица 1

Психолого-педагогическая характеристика контингента обучающихся, задействованного в констатирующем этапе экспериментального исследования

Обучающиеся	Психолого-педагогическая характеристика обучающегося
Обучающийся 1 (Ангелина)	Обучается в первом классе по АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Вариант 1). Физическое развитие соответствует возрастной норме, мелкая и общая моторики развиты на достаточном уровне. Способна самостоятельно ориентироваться в окружающем пространстве. Зрение и слух без патологии. Утомляемость повышена, характеризуется легкой отвлекаемостью на уроках. С программным материалом по математике справляется на достаточном уровне. На уроках чтения активно себя проявляет, знает буквы, чтение слоговое. На уроках русского языка иногда затрудняется писать буквы, в основном из-за повышенной

Обучающиеся	Психолого-педагогическая характеристика обучающегося
	<p>утомляемости.</p> <p>Понимает обращенную речь. В активном словаре преимущественно лексика обиходно-бытовой тематики. Звукопроизношение не нарушено, речь разборчивая.</p> <p>Память характеризуется некритичными нарушениями, имеются небольшие ошибки в актуализации учебного материала прошлого урока, в основном материал запоминает и воспроизводит. Внимание на уроке неустойчивое, легко отвлекается сама и отвлекает других одноклассников, активная учебная деятельность в процессе урока чередуется с отказными реакциями.</p> <p>Эмоционально-волевая сфера достаточно устойчивая, перепады настроения не наблюдаются, однако может вступить в конфликт с одноклассником в результате обиды, игнорировать его. В отдельных случаях способна контролировать свои эмоции. Реакции агрессивного поведения не наблюдаются.</p> <p>Не способна соблюдать дистанцию взрослый-ребенок. Отношения с одноклассниками дружеские. Может оказать посильную помощь одноклассникам по просьбе педагога. В общественной жизни класса и школы старается участвовать по мере своих сил и возможностей.</p> <p>Самооценка немного завышена. Навыки самообслуживания сформированы по возрасту.</p>
<p>Обучающийся 2 (Артем)</p>	<p>Обучается в первом классе по АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Вариант 1). Физическое развитие соответствует возрастной норме, мелкая и общая моторики развиты на достаточном уровне. Способен самостоятельно ориентироваться в окружающем пространстве. Зрение и слух находятся в пределах нормы. Утомляемость повышена, легко отвлекается в процессе уроков и с трудом снова вовлекается в учебную деятельность.</p> <p>С программным материалом по всем предметам справляется на среднем уровне – письменные задания выполняет под контролем учителя (часто необходимо использование приема «рука в руке», характерно зеркальное написание букв), устные – с помощью учителя (по большей части, повторяет ответ за педагогом или отвечает после примера / подсказки). На уроках чтения ему характерно побуквенное чтение с переходом на слоговое. На уроках математики и русского языка требуется контроль со стороны педагога.</p> <p>Понимает обращенную речь. Звукопроизношение нарушено, речь невнятная, тихая, неразборчивая, малопонятная для окружающих.</p> <p>Все виды памяти снижены: частично актуализирует пройденный на прошлом уроке материал. Внимание на уроке неустойчивое, легко отвлекается на любые раздражители, часто вступает в контакт с одноклассниками.</p> <p>Эмоционально-волевая сфера неустойчивая. Подвержен частой смене настроения. Реакции агрессивного поведения проявляются</p>

Обучающиеся	Психолого-педагогическая характеристика обучающегося
	<p>в виде вербальной агрессии (ненормативная лексика). Дистанцию взрослый-ребенок не соблюдает. С одноклассниками отношения дружеские. Не оказывает посильную помощь одноклассникам. В общественной жизни класса и школы старается участвовать по мере своих сил и возможностей. Самооценка завышена. Навыки самообслуживания сформированы по возрасту.</p>
<p>Обучающийся 3 (Коля)</p>	<p>Обучается в первом классе по АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Вариант 1). Физическое развитие выходит за пределы возрастной нормы (присутствует лишний вес, проблемы с дыханием), мелкая и общая моторики развиты на достаточном уровне. Способен самостоятельно ориентироваться в окружающем пространстве. Зрение и слух без патологии. Характерна повышенная утомляемость, часто отвлекается на уроках на любые раздражители. С программным материалом по всем предметам справляется на среднем уровне – письменные задания выполняет под контролем учителя, устные – с помощью учителя (по большей части отвечает после примера / подсказки). На уроках чтения ему характерно слоговое чтение с возвратом на уже прочитанные слоги (регрессии), встречается побуквенное чтение. На уроках математики и русского языка требуется контроль со стороны педагога (из-за реакций отказа). Понимает обращенную речь. В активном словаре преимущественно лексика обиходно-бытовой тематики. Звукопроизношение не нарушено, речь разборчивая, понятная для окружающих. Память характеризуется не критичными нарушениями, имеются небольшие ошибки в актуализации учебного материала прошлого урока, в основном материал запоминает и воспроизводит (хорошо справляется с пересказом прочитанного текста). Внимание на уроке неустойчивое, легко отвлекается, активная учебная деятельность в процессе урока чередуется с отказными реакциями. Эмоционально-волевая сфера неустойчивая, наблюдаются перепады настроения. В отдельных случаях способен контролировать свои эмоции. Реакции агрессивного поведения не наблюдаются. Способен соблюдать дистанцию взрослый-ребенок. Отношения с одноклассниками дружеские. Может оказать посильную помощь одноклассникам по просьбе педагога. В общественной жизни класса и школы старается участвовать по мере своих сил и возможностей. Самооценка завышена. Навыки самообслуживания сформированы недостаточно (прибегает к помощи со стороны родителей в процессе одевания / раздевания).</p>

Таким образом, в данном параграфе была дана характеристика базы исследования: характеристика истории образовательной организации, педагогического коллектива, численности и контингента обучающихся в данной образовательной организации, цель, формы обучения, режим работы образовательной организации и другое. Также в данном параграфе была рассмотрена характеристика контингента обучающихся, задействованного в констатирующем этапе экспериментального исследования: характеристика физического развития, памяти, внимания, эмоционально-волевой сферы, навыков самообслуживания, самооценки, усвоения учебного материала, отношений с окружающими контингента обучающихся с умственной отсталостью, задействованного в констатирующем этапе экспериментального исследования.

2.2. Программа педагогической диагностики, направленной на выявление уровня готовности обучающихся с умственной отсталостью к формированию навыков письменной речи на уровне первого года обучения в школе

Программа педагогической диагностики, направленной на выявление уровня готовности обучающихся с умственной отсталостью к формированию навыков письменной речи на уровне первого года обучения в школе (далее Программа 1), включает в себя три раздела, суть и содержание которых (названия и основные составляющие) будет описано ниже (Материалы предоставлены в Приложении 3).

1. Целевой раздел

Данный раздел включает в себя:

- пояснительную записку;
- планируемые результаты педагогической диагностики обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе.

Пояснительная записка

Цель программы – оценка уровня готовности обучающихся с умственной отсталостью к формированию навыков письменной речи.

Задачи программы:

- выявить уровень развития готовности обучающихся с умственной отсталостью к обучению письму;
- исследовать предпосылки к обучению чтению и письму;
- выявить уровень развития умения анализировать звуковой состав слова;
- исследовать фонематический слух;
- оценить навык ориентации в пространстве;
- выявить уровень развития мелкой моторики;
- оценить умение ориентироваться на образец;
- исследовать особенности развития произвольного внимания;
- исследовать особенности развития сенсомоторной координации.

1.1. Планируемые результаты педагогической диагностики обучающихся с умственной отсталостью

Планируемыми результатами педагогической диагностики в рамках Программы 1 будут следующие:

- выявление уровня развития готовности к формированию навыков письменной речи;
- выявление уровня сформированности умения анализировать звуковой состав слова;
- исследование уровня сформированности фонематического слуха;
- оценка уровня сформированности пространственной ориентации;
- выявление уровня развития мелкой моторики;
- оценка умения ориентироваться на образец;
- исследование произвольного внимания;
- исследование сенсомоторной координации.

2. Содержательный раздел

Содержательный раздел Программы 1, содержит непосредственно саму программу педагогической диагностики уровня готовности к формированию навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе, которая включает в себя применяемые в процессе диагностики методы и методики. Данные методы и методики должны помочь педагогу выявить отклонения, факторы риска возникновения нарушений навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе, а также построить эффективную траекторию формирования у них этих навыков.

2.1. Программа педагогической диагностики уровня готовности обучающихся с умственной отсталостью к формированию навыков письменной речи на уровне первого года обучения в школе

Метод – это такой способ исследования какой-либо проблемы или какого-либо феномена, в результате которого достигается поставленная диагностическая цель. Может включать в себя такие виды различных методов, как тест, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности испытуемых, эксперимент и другие [7].

Среди методов, подходящих для педагогической диагностики уровня готовности к формированию навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе, можно выделить следующие:

1. Наблюдение. Этот метод поможет изучить то, как у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе развит коммуникативный компонент готовности к обучению чтению [16]. Например, при наблюдении за обучающимися с умственной отсталостью, когда они выполняют групповое задание, данное педагогом, или при наблюдении за ними на перемене.

2. Беседа. Данный метод должен помочь экспериментатору получить более полное представление об обучающихся с умственной отсталостью.

Личная беседа с обучающимся с умственной отсталостью поможет выявить некоторые параметры его готовности к формированию навыков письменной речи (например, мотивационный компонент готовности: хочет ли он вообще учиться читать и писать, причины отсутствия желания, интересно ли ему это). Также во время проведения беседы можно выяснить умение обучающихся с умственной отсталостью произносить звуки изолированно, в слогах, в словах, в самостоятельной речи. Беседа с педагогом также поможет получить дополнительные сведения об обучающихся с умственной отсталостью [35].

3. *Тест.* Данный метод обеспечит быстрое получение результатов и количественное и качественное сравнение результатов, полученных испытуемыми [6]. При обследовании уровня готовности к школе обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе можно использовать «Ориентационный тест школьной зрелости» Керна-Йиерасека, который состоит из трех заданий и направлен на выявление уровня развития тонкой моторики руки, координации зрения и движения руки, что будет необходимо обучающимся с умственной отсталостью для успешного обучения письму (Материалы предоставлены в Приложении 4) [20].

Среди методик для обследования уровня готовности к формированию навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе можно выделить следующие:

Методика «Продолжи ряд» (автор Е. А. Стребелева)

Цель методики: изучение уровня развития готовности к обучению письму (Материалы предоставлены в Приложении 5) [16].

Система оценивания:

- 1 балл – не понимает условия задачи;
- 2 балла – принимает задачу, но не способен работать по образцу;
- 3 балла – работает по образцу, допуская ошибки;
- 4 балла – принимает условия задачи, не допускает ошибок [53].

Методика «Звуковой анализ слова» (автор Е. А. Стребелева)

Цель методики: изучение уровня развития предпосылок к обучению чтению и письму, а также уровня развития умения анализировать звуковой состав слова (Материалы предоставлены в Приложении 6).

Система оценивания:

- 1 балл – условия задачи не поняты;
- 2 балла – задача принята, условия не поняты;
- 3 балла – самостоятельное выполнение по примеру;
- 4 балла – самостоятельное выполнение [53].

Методика «Звуковые прятки» (автор Н. И. Гуткина)

Цель методики: исследование фонематического слуха (Материалы предоставлены в Приложении 7).

Система оценивания:

- 3 балла – нет ошибок;
- 2 балла – есть одна ошибка.
- 1 балл – более одной ошибки [25].

Методика «Графический диктант» (автор Д. Б. Эльконин)

Цель методики: исследование ориентации в пространстве и уровня сформированности мелкой моторики (Материалы предоставлены в Приложении 8).

Система оценивания:

- 4 балла – узор как на образце;
- 3 балла – узор как на образце, но с одной ошибкой;
- 2 балла – узор с несколькими ошибками;
- 1 балл – похожи только некоторые элементы;
- 0 баллов – узор совсем не похож на образец [25].

Методика «Домик» (автор Н. И. Гуткина)

Цель методики: выявление умения обучающихся с умственной отсталостью ориентироваться на образец, выявление особенности развития

произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и мелкой моторики руки (Материалы предоставлены в Приложении 9).

Система оценки:

- 4 балла – отсутствует какая-либо деталь рисунка;
- 3 балла – отдельные детали рисунка больше, чем на образце, более чем в два раза, размер самого рисунка схож с образцом;
- 2 балла – неправильно изображен какая-либо деталь рисунка;
- 1 балл – детали неправильно расположены в пространстве, линии отклоняются от направления, есть разрывы между линиями.

3. Организационный раздел

Организационный раздел Программы 1, включает в себя систему условий ее реализации.

3.1. Система условий реализации программы педагогической диагностики уровня готовности к обучению чтению и письму первоклассников с умственной отсталостью

Все вышеперечисленные методики были разработаны для применения их при обследовании обучающихся с нормальным развитием, однако их можно использовать и при обследовании обучающихся с умственной отсталостью. Для этого нужно создать определенные условия – адаптировать их, учитывая индивидуальные особенности обучающихся названной категории.

Одной из причин необходимости адаптации методик для обследования обучающихся с умственной отсталостью является низкий уровень их учебной мотивации. Мотивация учебной деятельности представляет собой совокупность внешних (характер учебной деятельности, соперническая среда, воздействие окружающих) и внутренних (интересы, цели, эмоции) факторов, которые обуславливают проявления учебной активности [38]. Обучающиеся с умственной отсталостью воспринимают школу как враждебную среду, вследствие чего, у них пропадает желание ходить туда.

Они довольно часто отказываются выполнять задания, предложенные педагогом, потому что у них нет стремления узнавать новое, получать новые умения и навыки [8]. Исходя из этого, становится понятно, что для того, чтобы они захотели выполнять предложенные задания, нужно предоставлять их в игровой форме или в упрощенном виде. Часто обучающиеся с умственной отсталостью не хотят выполнять задания, потому что не поняли условий их выполнения. В этом случае нужно помогать им, показывая пример, направляя их.

Так, например, в методике «Графический диктант» Д. Б. Эльконина можно использовать 1 рисунок из трех, желательно, самый простой. Это также связано с нарушением координации движений и недоразвитием моторики. Также можно предоставить само задание в игровой форме, то есть не просто сказать обучающемуся с умственной отсталостью, что сейчас он будет рисовать узоры, а предложить ему, например, «поиграть в пилотов», которые летят на самолете и, тем самым, оставляют на небе линии.

В методике «Звуковой анализ слова» Е. А. Стребелевой при затруднении обучающегося с умственной отсталостью анализировать слово «дом» экспериментатору следует провести этот звуковой анализ самому в качестве примера (назвать звуки по порядку и выложить нужное количество счетных палочек). Далее можно проанализировать следующее слово уже вместе с ним. Затем нужно предоставить ему возможность сделать звуковой анализ слова самому. Количество слов не должно быть слишком большим (5–7 слов).

Для упрощения методики «Продолжи ряд» Е. А. Стребелевой можно показать обучающемуся с умственной отсталостью, как писать тот или иной элемент. Экспериментатор может написать элемент своей рукой или взять его руку в свою и вместе с ним прописать элемент. Затем дать ему возможность повторить все это самостоятельно.

Другой причиной необходимости адаптации методик для обследования обучающихся с умственной отсталостью является нарушение у них

зрительного восприятия. Известно, что они испытывают трудности при восприятии изображений, могут воспринимать не все детали, изображение может быть искажено. Поэтому нужно использовать крупные изображения с четким контуром, а тексты, используемые в методах и методиках, рекомендуется писать шрифтом Areal 16 [14].

Например, для применения «Ориентационного теста школьной зрелости» Керна-Йиерасека нужно предоставлять наглядность следующим образом: письменный текст, предоставляемый для «копирования», должен быть крупного размера, хорошо пропечатан, быть достаточно ярким; узор из точек должен быть четким и ярким. Для методики «Домик» Н. И. Гуткиной рисунок также должен быть достаточно четким, ярким, легко узнаваемым.

Еще одной причиной является сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Это проявляется в том, что обучающиеся с умственной отсталостью довольно часто начинают выполнять задание, не дослушав инструкцию до конца. Это не позволяет им понять цель задания и найти внутренний план действий [52]. Следовательно, при проведении обследования нужно повторить инструкцию несколько раз, убедиться, поняли ли они цель задания (если нет, то повторить инструкцию более простыми словами). Нужно сказать им, что торопиться начинать выполнять задание не стоит, лучше дослушать инструкцию, осмыслить ее и только потом приступить к выполнению.

Например, при применении методики «Звуковой анализ слова» Е. А. Стребелевой нужно убедиться, понял ли обучающийся с умственной отсталостью, что от него требуется. Если он не понял, инструкцию можно преподнести как: «Скажи, сколько звуков в слове дом?» Если он называет верное количество, нужно сказать: «Назови первый звук (второй, третий)». Можно применить наглядность (карточки, на которых написаны слова, звуки которых нужно анализировать).

Используя методику «Графический диктант» Д. Б. Эльконина нужно обязательно убедиться, понял ли обучающийся с умственной отсталостью

инструкцию. Понял ли он, где находится правая сторона, а где левая. Понял ли он, что следующую линию нужно рисовать там, где заканчивается предыдущая, а не рядом.

При проведении обследования по методике «Домик» Н. И. Гуткиной нужно убедиться, понял ли обучающийся с умственной отсталостью, что домик нужно рисовать такой же, какой представлен на образце, а не придуманный. Также нужно убедиться, что он дослушает инструкцию до конца, можно несколько раз повторить, что при допущении ошибки ничего не надо стирать, можно исправить другим способом.

Сужение объема внимания обучающихся с умственной отсталостью, его малая устойчивость, замедленный темп его переключения являются следующей причиной необходимости адаптации методик для их обследования [52]. Обучающиеся с умственной отсталостью могут пропустить многое из того, что им говорит педагог, могут допускать ошибки в процессе работы. При проведении обследования экспериментатору следует учитывать эти особенности, применять каждую методику в небольшой промежуток времени (10–15 минут), по возможности проводить разминку, чтобы переключить внимание обучающегося, дать ему немного отдохнуть и настроиться на дальнейшую работу.

Например, для применения «Ориентационного теста школьной зрелости» Керна-Йиерасека после каждого задания можно давать обучающимся с умственной отсталостью немного отдохнуть, например, провести физкультминутку.

Используя методику «Звуковые прятки» Н. И. Гуткиной можно сократить количество предлагаемых слов (вместо 5 слов проговаривать 3), или можно сократить количество звуков (с четырех до двух), а количество слов оставить прежними. Также можно использовать наглядность (выдать табличку с искомыми звуками, проговаривая, указывать на нужный звук).

Так, была составлена программа педагогической диагностики уровня готовности к формированию навыков письменной речи у обучающихся с

умственной отсталостью, в которую входят:

1. Целевой раздел, включающий в себя пояснительную записку, содержащую цель и задачи программы, а также планируемые результаты педагогической диагностики.

2. Содержательный раздел, включающий в себя непосредственно саму программу педагогической диагностики с описанием диагностического инструментария (методы, методики).

3. Организационный раздел, включающий в себя систему условий реализации программы с представленным обоснованием необходимости адаптации диагностического инструментария (методов, методик) для обучающихся с умственной отсталостью с учетом их индивидуальных особенностей.

2.3. Анализ результатов педагогической диагностики, направленной на выявление уровня готовности обучающихся с умственной отсталостью к формированию навыков письменной речи на уровне первого года обучения в школе

В рамках реализации констатирующего этапа экспериментального исследования были применены методики, вошедшие в содержательный раздел программы педагогической диагностики, направленной на выявление уровня готовности обучающихся с умственной отсталостью к формированию навыков письменной речи на уровне первого года обучения в школе. Результаты, полученные в рамках проведения методик, а также метода теста будут представлены далее в виде количественных (таблицы, диаграммы) и качественных (описание результатов обучающихся по предложенным в системе оценки критериям, а также процесса выполнения ими заданий методик) результатов.

Первым при обследовании обучающихся с умственной отсталостью применялся *тест Керна-Йиерасека*.

Показатели уровня развития мелкой моторики, зрительного внимания, координации рук, памяти, пространственного мышления, усидчивости, интеллектуального уровня умения строго подражать образцу у испытуемых

Оценка уровня развития		Группа испытуемых (3 человека)
уровень	баллы	
выше среднего	3–6 баллов	0
средний	7–11 баллов	2
низкий	12–15 баллов	1

Испытуемые по результатам методики показали 2 средних уровня и 1 низкий уровень развития вышеперечисленных характеристик.

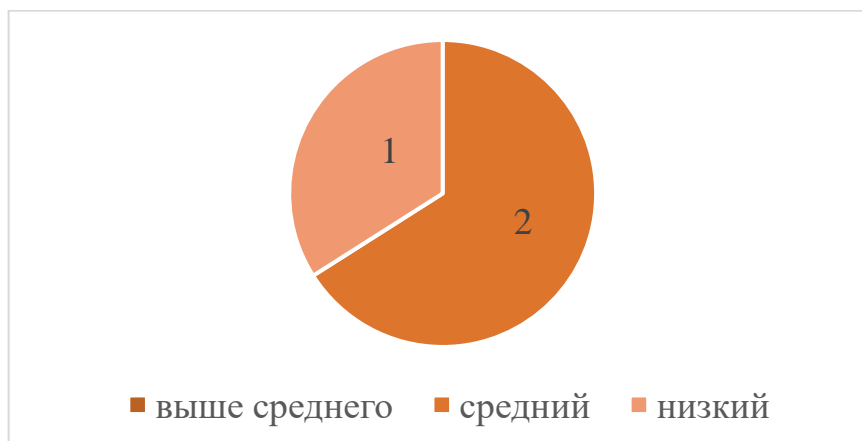


Рис. 1. Распределение испытуемых по уровню развития мелкой моторики, зрительного внимания и координации рук, памяти и пространственного мышления, усидчивости, а также интеллектуального уровня и умения строго подражать образцу

Обучающийся 1 за все три задания, предусмотренных в тесте, получил 9 баллов, что показало результат «средний». За первое задание – изображение фигуры мужчины – он получил 3 балла. На его рисунке присутствуют голова и конечности, но потеряны некоторые детали, фигура человека видна отчетливо. За второе задание – копирование письменного текста – обучающийся 1 получил 3 балла. Его текст скопирован нечетко, разделен на части, фраза тяжело читается, четко можно прочитать только 6

букв. За третье задание – расположение точек в группе – он получил 3 балла. Рисунок внешне схож с предложенным, однако количество точек на нем не соблюдено (17).

Обучающийся 2 за все три задания получил 12 баллов, что показало результат «низкий». За первое задание он получил 4 балла. Его рисунок крайне примитивный, фигура человека видна неотчетливо, некоторые части тела отсутствуют. За второе задание обучающийся 2 получил 5 баллов. Ни одна из букв не читается. За третье задание он получил 4 балла. Рисунок представлен в виде точек, но его контур не похож на предложенный, количество элементов отличается (вместо 10 – 11).

Обучающийся 3 за все три задания получил 10 баллов, что показало результат «средний». За первое задание он получил 4 балла. На его рисунке у мужчины присутствует голова и верхние конечности, ноги изображены как столб, фигура человека видна отчетливо, на рисунке присутствуют надписи. За второе задание он получил 3 балла. Его текст скопирован хорошо, вся фраза четко читается, однако написана слитно. За третье задание он получил 2 балла. Рисунок внешне схож с предложенным, число элементов и их расположение соблюдено (Материалы предоставлены в Приложении 10).

Второй при обследовании обучающихся с умственной отсталостью применялась *методика «Продолжи ряд» Е. А. Стребелевой*.

Таблица 3

***Показатели уровня развития готовности к обучению письму у
испытуемых***

Оценка уровня развития		Группа испытуемых (3 человека)
уровень	баллы	
высокий	4 балла	0
выше среднего	3 балла	2
средний	2 балла	1
низкий	1 балл	0

По результатам методики были показаны 2 уровня выше среднего и 1 средний уровень развития вышеперечисленных характеристик.



Рис. 2. Распределение испытуемых по уровню развития готовности к обучению письму

Обучающийся 1 за выполнение задания методики (написание элементов букв) получил 3 балла – результат «выше среднего». Он учитывал принцип чередования, некоторые элементы букв написаны иначе.

Обучающийся 2 за выполнение задания методики получил 2 балла – результат «средний». У него не всегда получалось работать по образцу, не учитывал принцип чередования, не всегда правильно писал элементы букв.

Обучающийся 3 за выполнение задания методики получил 3 балла, что показало результат «выше среднего». Он хорошо работал по образцу, учитывал принцип чередования, однако некоторые элементы букв написаны иначе (Материалы предоставлены в Приложении 11).

Третьей при обследовании применялась *методика «Звуковой анализ слова» Е. А. Стребелевой*.

Таблица 4

Показатели уровня развития предпосылок к обучению чтению и письму, показатели уровня развития умения анализировать звуковой состав слова у испытуемых

Оценка уровня развития		Группа испытуемых (3 человека)
уровень	баллы	
высокий	4 балла	0
выше среднего	3 балла	2
средний	2 балла	1
низкий	1 балл	0

По результатам методики испытуемые показали 2 уровня выше среднего и 1 средний уровень развития вышеперечисленных характеристик.



Рис. 3. Распределение испытуемых по уровню развития предпосылок к обучению чтению и письму, по уровню развития умения анализировать звуковой состав слова

Обучающийся 1 за выполнение задания методики (определение количество звуков в слове, их последовательности) получил 3 балла – результат «выше среднего». Он справился с выполнением задания по примеру.

Обучающийся 2 получил 2 балла – результат «средний». Его ответы адекватны только если исследователь оказывает помощь.

Обучающийся 3 за выполнение задания методики получил 3 балла, что показало результат «выше среднего». Он справился с выполнением задания по примеру исследователя.

Четвертой при обследовании применялась *методика «Звуковые прятки» Н. И. Гуткиной*.

Таблица 5

Показатели уровня развития фонематического слуха у испытуемых

Оценка уровня развития		Группа испытуемых (3 человека)
уровень	баллы	
высокий	3 балла	0
средний	2 балла	0
низкий	1 балл	3

По результатам методики все испытуемые показали низкий уровень развития вышеперечисленных характеристик.



Рис. 4. Распределение испытуемых по уровню развития фонематического слуха

Все испытуемые за выполнение задания методики (нахождение разыскиваемого звука в слове) получили 1 балл, что показало результат «низкий». При выполнении задания они все допустили более 1 ошибки (обучающийся 1 – 2 ошибки, обучающийся 2 – 4 ошибки, обучающийся 3 – 3 ошибки).

Пятой при обследовании применялась *методика «Графический диктант» Д. Б. Эльконина.*

Таблица 6

Показатели уровня развития ориентации в пространстве и сформированности мелкой моторики у испытуемых

Оценка уровня развития		Группа испытуемых (3 человека)
уровень	баллы	
высокий	4 балла	0
выше среднего	3 балла	1
средний	2 балла	0
ниже среднего	1 балл	1
низкий	0 баллов	1

По результатам методики было показано 1 выше среднего, 1 ниже среднего и 1 низкий уровни развития вышеперечисленных характеристик.



Рис. 5. Распределение испытуемых по уровню развития ориентации в пространстве и сформированности мелкой моторики

Обучающийся 1 за выполнение задания методики (рисование узора) получил 3 балла, что показало результат «выше среднего». Он точно воспроизвел заданный узор, допустив 1 ошибку.

Обучающийся 2 за выполнение задания методики получил 0 баллов, что показало результат «низкий». Узор не похож на предложенный.

Обучающийся 3 за выполнение задания методики получил 1 балл, что показало результат «низкий». В узоре, который он воспроизвел, имелось лишь некоторое сходство отдельных элементов (Материалы предоставлены в Приложении 12).

Шестой при обследовании применялась *методика «Домик» Н. И. Гуткиной*.

Таблица 7

Показатели уровня развития умения ориентироваться на образец, показатели уровня развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и мелкой моторики руки у испытуемых

Оценка уровня развития		Группа испытуемых (3 человека)
уровень	баллы	
высокий	0 баллов	0
средний	1–2 балла	0
ниже среднего	3–4 балла	0
низкий	4 балла и более	3

По результатам методики все испытуемые показали низкий уровень развития вышеперечисленных характеристик.



Рис. 6. Распределение испытуемых по уровню развития умения ориентироваться на образец, произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и мелкой моторики руки

Обучающийся 1 за выполнение задания методики (рисование домика как на образце) получил 12 баллов, что показало результат «низкий». На его рисунке не верно изображен забор, сам рисунок смещен вправо, наблюдаются разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены, отсутствует крыша, дым изображен неверно.

Обучающийся 2 за выполнение задания методики получил 22 балла, что показало результат «низкий». На его рисунке отсутствуют некоторые детали, сам рисунок увеличен в размере более чем в 2 раза, забор, окно и крыша изображены неверно, рисунок смещен вправо.

Обучающийся 3 за выполнение задания методики получил 11 баллов, что показало результат «низкий». На его рисунке изображены все детали, однако забор изображен неправильно, труба и дым также отличаются от предложенного рисунка, линии штриховки на крыше выполнены неверно (Материалы предоставлены в Приложении 13).

По итогам педагогической диагностики можно сделать вывод, что двум обучающимся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в

школе характерен средний уровень готовности к формированию навыков письменной речи. Однако, несмотря на это, один из них (обучающийся 1) имеет более высокий уровень сформированности предпосылок к формированию навыков письменной речи, что хорошо прослеживается в полученных им в рамках каждой из методик баллах. В процессе выполнения заданий методик данный обучающийся старался выполнить задания как можно быстрее; подзывал исследователя, чтобы показать результат и узнать его мнение (правильно ли, красиво ли); также ему было характерно отступление от инструкции и выполнение задания так, как хочется ему, однако после указания на это и повторения инструкции задание обучающимся 1 выполнялось верно; обучающийся больше следил за эстетичным видом, а не за правильностью выполнения письменных заданий (письма, рисования); испытывал проблемы с выполнением устных заданий вплоть до отказа от них. Однако все это не помешало ему получить достаточно неплохой результат.

Второму обучающемуся (обучающемуся 3), показавшему средний уровень готовности к формированию навыков письменной речи, в процессе проведения обследования также была характерна отвлекаемость от инструкции и выполнение задания по-своему, после повторения инструкции он не всегда сразу приступал к выполнению нужного задания (была необходимость многократного повторения инструкции); прослеживалось частое комментирование своих действий, их объяснение исследователю; обучающийся 3 выполнял задания старательно, не старался выполнить их быстрее одноклассников; все письменные и устные задания выполнял без реакций отказа.

Третий обучающийся, принимающий участие в педагогической диагностике, (обучающийся 2) показал низкий результат уровня готовности к формированию навыков письменной речи, что можно увидеть по полученным им в рамках методик баллах. Ему было характерно частое задавание вопросов по теме цели выполнения заданий методик, частый отказ

от выполнения; инструкции обучающийся 2 понимал не с первого раза, возникала необходимость их повторения и разъяснения, показ на примере; после выполнения письменных заданий был не доволен своими результатами, расстраивался; у него также возникало желание показать результаты своей работы исследователю, спросить, правильно ли выполнено задание; старался выполнить задания как можно быстрее, не проявлял старательность в процессе выполнения.

Таким образом, в данном параграфе были рассмотрены результаты констатирующего этапа экспериментального исследования актуального уровня готовности к формированию навыков письменной речи обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе. Была дана количественная характеристика результатов (таблицы и диаграммы), а также качественная характеристика результатов, содержащая описание критериев, по которым выставлялись баллы, и описание работы обучающихся в процессе выполнения заданий методик.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В данной главе была представлена информация:

1. О базе исследования – Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении Свердловской области «Екатеринбургская школа № 5, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»: истории образовательной организации, педагогическом коллективе, численности и контингенте обучающихся в данной образовательной организации, о цели, формах обучения, режиме работы образовательной организации, а также о контингенте обучающихся, задействованном в констатирующем этапе экспериментального исследования.

2. О Программе педагогической диагностики уровня готовности обучающихся с умственной отсталостью к формированию навыков письменной речи, в которую входят: целевой раздел (пояснительная записка, планируемые результаты педагогической диагностики); содержательный

раздел (сама программа); организационный раздел (система условий реализации программы).

3. О результатах констатирующего этапа экспериментального исследования актуального уровня готовности обучающихся с умственной отсталостью к формированию навыков письменной речи, которые были представлены в виде качественной (таблицы и диаграммы) и количественной (словесное описание результатов) характеристики, содержащей описание критериев, по которым выставлялись баллы.

ГЛАВА 3. СОСТАВЛЕНИЕ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

3.1. Программа формирования навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе

После проведения констатирующего этапа экспериментального исследования стал очевидным факт необходимости составления программы формирования навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе (далее Программа 2) в виде коррекционного курса, реализуемого в рамках уроков русского языка (на одном уроке педагог работает по рабочей программе учебного предмета русский язык, знакомит обучающихся с буквами и звуками; на другом уроке происходит закрепление материала с применением заданий Программы 2). Данная программа содержит несколько разделов, которые будут описаны ниже (Материалы предоставлены в Приложении 14). В параграфе будет представлен элемент Программы 2, включающий информацию для понятия ее основной сути и содержания.

Пояснительная записка

1. Нормативно-правовая база, включающая в себя документы федерального, регионального и локального уровней [41, 42, 43, 44, 50, 52, 56, 59, 60].

2. Характеристика курса

Коррекционный курс представлен тремя разделами:

1. «Мурка в букварном лесу».
2. «Мурка на поляне букв и звуков».
3. «Мурка в городе Азбука».

Раздел «Мурка в букварном лесу» направлен на формирование у обучающихся представлений о звуках и буквах Аа, Уу, Мм, Оо, Хх, Сс, Нн, Ыы, Лл, Вв, Ии, на развитие навыков написания этих букв, чтения и написания слогов и слов с ними, на коррекцию фонематических процессов обучающихся.

Раздел «Мурка на поляне букв и звуков» направлен на формирование у обучающихся представлений о звуках и буквах Шш, Пп, Тт, Кк, Зз, Рр, Йй, Жж, Бб, Дд, Гг, ь, на развитие навыков написания этих букв, чтения и написания слогов, слов и предложений с ними, на коррекцию фонематических процессов обучающихся.

Раздел «Мурка в городе Азбука» направлен на формирование у обучающихся представлений о звуках и буквах Ее, Яя, Юю, Ёё, Чч, Фф, Цц, Ээ, Щщ, ь, на развитие навыков написания этих букв, чтения и написания слогов, слов, предложений и небольших текстов с ними, на коррекцию фонематических процессов обучающихся [5].

3. Цель курса – формирование навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе.

4. Задачи курса:

1. Формировать представление о звуках и буквах русского языка.
2. Развивать навыки чтения и письма букв, слогов, слов, предложений и небольших текстов с изученными буквами.
3. Корректировать и развивать фонематические процессы.

5. Место курса в учебном плане.

Обязательная часть учебного плана. Предметная область «Язык и речевая практика», учебный предмет «Русский язык».

1. Планируемые результаты освоения курса

- планируемые личностные и метапредметные результаты (в соответствии с ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью

и ПрАООП метапредметные результаты освоения курса были заменены на предметные);

- формирование базовых учебных действий;
- образцы контрольно-измерительных материалов;
- критерии оценки выполнения заданий.

Планируемые личностные результаты:

1. Владение навыками коммуникации и принятыми нормами социального взаимодействия.

2. Принятие и освоение социальной роли обучающегося, проявление социально значимых мотивов учебной деятельности и др.

2. Содержание коррекционного курса с указанием форм организации учебных занятий, основных видов учебной деятельности (пример)

Для описания сути данного раздела Программы 2 будет представлен элемент содержания коррекционного курса. Будет представлено оформление трех разделов. В каждом из разделов будет представлено по несколько тем (как пример) для предоставления возможности ознакомиться с оформлением форм организации учебных занятий, включающих в себя различные виды учебной деятельности.

Таблица 8

Элемент содержания коррекционного курса с указанием форм организации учебных занятий, основных видов учебной деятельности

Наименование раздела/темы	Основные виды учебной деятельности
Раздел 1. Мурка в букварном лесу	
Вводное занятие. Тема «Знакомство с Муркой»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выполняют пальчиковую гимнастику. 2. Обводят картинку кошки по пунктирной линии, раскрашивают ее. Говорят, кого они видят на этой картинке, узнают, кто пришел в гости. 3. Смотрят на картинки, выделяют первый звук в словах, изображенных на них, составляют имя кошки, ориентируясь на первый звук в словах. 4. Играют в игру «Найди лишнее». 5. Выполняют физкультминутку. 7. Имитируют звуки животных. 8. Хлопают в ритме, заданном педагогом. 9. Играют в игру «Угадай, что звучит».

Наименование раздела/темы	Основные виды учебной деятельности
Тема «Мурка потерялась»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выполняют пальчиковую гимнастику. 2. Дорисовывают и раскрашивают елочки. 3. Хлопают в ритме, заданном педагогом. 4. Слушают рассказ педагога о том, что Мурка гуляла в лесу и потерялась. 5. Подражают звуку, который обычно говорят, когда теряются в лесу (АУ). Узнают, с какими звуками и буквами будут работать. 6. Вспоминают, что это гласные буквы. 7. Прпевают буквы. 8. Вспоминают, как выглядят эти буквы, рассматривая картинки с изображением предметов, похожих на эти буквы (дольки арбуза и удочка). 9. Прописывают элементы букв, сами буквы, слог с буквами (АУ). 10. Выполняют физкультминутку. 11. Смотрят на предметные картинки, где изображены животные, в названии которых есть звуки [а] и [у]. Сами говорят названия этих животных. Определяют, в каком месте стоит нужный звук (начало, середина, конец).
Раздел 2. Мурка на поляне букв и звуков	
Тема «Мурка, Шмель и Пчела»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Хлопают в заданном педагогом ритме. 2. Слушают рассказ педагога о прогулке Мурки по цветочной поляне. 3. Вставляют пропущенные буквы в слова на карточках. 4. Определяют первый звук в словах «шмель» и «пчела». Узнают, с какими звуками и буквами будут работать. 5. Вспоминают, что эти буквы согласные. 6. Вспоминают, как выглядят эти буквы, рассматривая картинки с изображением предметов, похожих на эти буквы (шарф и палочки). 7. Выполняют пальчиковую гимнастику. 8. Прописывают элементы букв, сами буквы, слоги с буквами (ША, ШИ, ОП, ПУ). 9. Выполняют физкультминутку. 10. Читают слоги, которые написали. 11. Составляют предложения из слов и картинок. 12. Играют в игру «Найди лишнее».
Раздел 3. Мурка в городе Азбука	
Тема «Мурка едет на машине»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Слушают рассказ педагога о том, что Мурка поехала в город Азбука на машине, и ей нужно помочь добраться до туда. 2. Выполняют пальчиковую гимнастику. 3. Обводят дорогу Мурки до города. 4. Определяют первую букву в слове «едет». Узнают, с какой буквой будут работать.

Наименование раздела/темы	Основные виды учебной деятельности
	5. Узнают, что эта буква гласная. 6. Вспоминают, как выглядит эта буква, рассматривая картинку с изображением предмета, похожего на эту букву (ель). 7. Прописывают элементы буквы, саму букву, слоги с буквой (ЕД, ЕЛ, ЛЕ). 8. Выполняют физкультминутку. 9. Читают слоги, которые написали. 10. Составляют предложения по картинкам (что видит Мурка, когда едет на машине). 11. Читают на доске слова, составляют из них предложение и списывают его (Мурка едет на машине).
Заключительное занятие «До новых встреч, Мурка»	1. Хлопают в заданном педагогом ритме. 2. Слушают небольшой текст про путешествие Мурки в страну Букварь (3 простых предложения). 3. Определяют границы предложений. 4. Читают текст. 5. Выполняют пальчиковую гимнастику. 6. Списывают текст с образца. 7. Записывают на слух слова (НОС, ЛАПЫ, ХВОСТ, УСЫ, ГЛАЗА, РОТ). 8. Выполняют физкультминутку. 9. Составляют предложения по картинкам про Мурку (чем занимается Мурка на картинках). 10. Дорисовывают кошку и раскрашивают. 11. Играют в игру «Найди лишнее».

3. Календарно-тематическое планирование с указанием количества часов, отводимых на освоение каждой темы

На программу коррекционного курса, реализуемого на уроках русского языка, для обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе в соответствии с Примерной адаптированной основной общеобразовательной программой должно быть выделено 33 часа. В соответствии с этим отводимые на реализацию Программы 2 часа были распределены между темами, входящими в Программу 2, в зависимости от сложности и продолжительности повторения и закрепления изученной на уроках русского языка темы (в зависимости от количества букв, сложности используемых в рамках занятий заданий, восприятия и выполнения заданий задействованными обучающимися).

**Календарно-тематическое планирование с указанием количества часов,
отводимых на освоение каждой темы**

№ п/п	Наименование раздела/темы	Количество часов, отводимых на каждую тему
1 Четверть		
Раздел 1. Мурка в букварном лесу		
1.	Вводное занятие «Знакомство с Муркой»	1 ч
2.	«Мурка потерялась»	1 ч
3.	«Мурка и Медведь»	1 ч
4.	«Мурка и Ослик»	1 ч
5.	«Мурка собирает хворост»	1 ч
6.	«Мурка и снежная ночь»	2 ч
7.	«Вспомним!» (промежуточная аттестация)	1 ч
Итого за 1 четверть		8 ч
2 Четверть		
Раздел 1. Мурка в букварном лесу		
8.	«Мурка и Волк»	2 ч
9.	«Мурка и Иволга»	1 ч
Раздел 2. Мурка на поляне		
10.	«Мурка, Шмель и Пчела»	2 ч
11.	«Мурка среди цветов»	1 ч
12.	«Вспомним!» (промежуточная аттестация)	1 ч
Итого за 2 четверть		7 ч
3 Четверть		
Раздел 2. Мурка на поляне букв и звуков		
13.	«Мурка среди цветов»	2 ч
14.	«Мурку ужалили»	1 ч
15.	«Мурка, Жук и Бабочка»	2 ч
16.	«Мурка и Гусеница»	2 ч
Раздел 3. «Мурка в городе Азбука»		
17.	«Мурка едет на машине»	1 ч
18.	«Мурка и яркая юла»	2 ч
19.	«Вспомним!» (промежуточная аттестация)	1 ч
Итого за 3 четверть		11 ч
4 Четверть		
Раздел 3.		
20.	«Мурка и Ёж»	1 ч
21.	«Мурка и Чайка»	1 ч
22.	«Мурка в цирке» (фокус, цирк, эмоции)	2 ч
23.	«Мурка идет в гости» (щавель, подъезд)	1 ч
24.	«Вспомним!» (промежуточная аттестация)	1 ч
25.	Заключительное занятие «До новых встреч, Мурка» (итоговая аттестация)	1 ч
Итого за 4 четверть		7 ч
Итого:		33 ч

Таким образом, в данном параграфе был представлен элемент программы формирования навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе, в которую вошли:

1. Пояснительная записка, содержащая в себе нормативные документы, использованные для составления программы, характеристику коррекционного курса, цель и задачи курса, место курса в учебном плане, а также количество выделенных на него часов.

2. Планируемые результаты освоения курса, содержащие в себе личностные и предметные примерные результаты, а также формирование базовых учебных действий, образцы контрольно-измерительных материалов для проведения аттестаций обучающихся (промежуточной и итоговой) и критерии оценки выполнения предложенных в рамках курса заданий.

3. Пример содержания коррекционного курса с указанием форм организации учебных занятий и основных видов учебной деятельности (описание содержания коррекционных занятий).

4. Календарно-тематическое планирование с указанием количества часов, отводимых на освоение каждой из предложенных в коррекционном курсе тем.

5. Материально-техническое обеспечение (подготовка образовательного пространства, технические средства обучения, учебно-методическое обеспечение).

3.2. Реализация программы формирования навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе

Программа 2 была частично реализована в рамках практики – 12 часов. После этого был проведен контрольный этап экспериментального исследования.

При повторном обследовании с применением *теста Керна-Йиерасека* были получены следующие результаты.

Таблица 10

Показатели уровня развития мелкой моторики, зрительного внимания, координации рук, памяти, пространственного мышления, усидчивости, интеллектуального уровня умения строго подражать образцу у испытуемых

Оценка уровня развития		Группа испытуемых (3 человека)
уровень	баллы	
выше среднего	3–6 баллов	0
средний	7–11 баллов	3
низкий	12–15 баллов	0

Все испытуемые по результатам применения методики показали средний уровень развития вышеперечисленных характеристик.



Рис. 7. Распределение испытуемых по уровню развития мелкой моторики, зрительного внимания и координации рук, памяти и пространственного мышления, усидчивости, а также интеллектуального уровня и умения строго подражать образцу

Обучающийся 1 за все три задания получил 7 баллов, что показало результат «средний», однако он смог повысить свои баллы. За первое задание – изображение фигуры мужчины – он получил 3 балла. За второе задание – копирование письменного текста – он получил 2 балла. Его скопированный текст стал более читаемым, он правильно разделил фразу на части. За третье

задание – расположение точек в группе – он получил 2 балла. Он уже соблюдал количество элементов рисунка и постарался расположить их как на образце.

Обучающийся 2 за все три задания получил 11 баллов, что показало результат «средний». За первое задание он получил 4 балла. За второе задание он получил 4 балла. Надпись напоминает рукописный текст, но читаются только 2 буквы. За третье задание он получил 3 балла. Рисунок уже внешне схож с предложенным на образце, однако число элементов все еще отличается, размер рисунка превышает предложенный. Несмотря на это, обучающемуся 2 удалось повысить свой уровень на 2 балла.

Обучающийся 3 за все три задания получил 6 баллов, что также показало результат «средний», но повысило его баллы. За первое задание он получил 3 балла. На его рисунке все еще отсутствуют некоторые детали, однако надписей уже не наблюдается. За второе задание обучающийся 3 получил 2 балла. Вся фраза четко читается, в этот раз он уже правильно разделил текст на части. За третье задание он получил 1 балл. Рисунок соответствует образцу (Материалы предоставлены в Приложении 19).

Второй при повторном обследовании применялась *методика «Продолжи ряд» Е. А. Стребелевой*.

Таблица 11

***Показатели уровня развития готовности к обучению письму у
испытуемых***

Оценка уровня развития		Группа испытуемых (3 человека)
уровень	баллы	
высокий	4 балла	1
выше среднего	3 балла	1
средний	2 балла	1
низкий	1 балл	0

По результатам применения методики все испытуемые, задействованные в контрольном этапе экспериментального исследования, показали 1 высокий, 1 выше среднего и 1 средний уровень развития вышеперечисленных характеристик. Им удалось улучшить свои результаты.

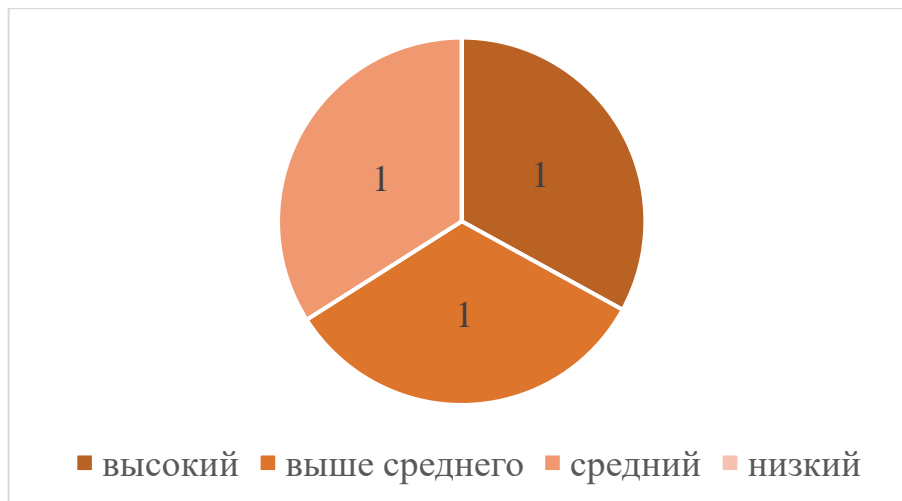


Рис. 8. Распределение испытуемых по уровню развития готовности к обучению письму

Обучающийся 1 за выполнение задания методики – написание элементов букв – получил 3 балла, что показало результат «выше среднего». Размер элементов букв обучающегося 1 стал более выдержанным, однако он все еще допускает ошибки при их чередовании, соблюдая при этом их правильное написание, что говорит о том, что ему удалось повысить свой уровень готовности к обучению письму.

Обучающийся 2 за выполнение задания методики получил 2 балла, что показало результат «средний». Он начал намного лучше справляться с заданием, однако все еще допускал ошибки при чередовании элементов букв и при их написании. Ему пока не удалось повысить свой уровень готовности к обучению письму.

Обучающийся 3 за выполнение задания методики получил 4 балла, что показало результат «высокий». В этот раз обучающийся 3 не допустил ошибок при чередовании и написании элементов букв. Ему удалось повысить свой уровень готовности к обучению письму (Материалы предоставлены в Приложении 20).

Третьей при повторном обследовании контингента обучающихся, задействованного в контрольном этапе экспериментального исследования применялась *методика «Звуковой анализ слова» Е. А. Стребелевой.*

**Показатели уровня развития предпосылок к обучению чтению и письму,
уровень развития умения анализировать звуковой состав слова у
испытуемых**

Оценка уровня развития		Группа испытуемых (3 человека)
уровень	баллы	
высокий	4 балла	1
выше среднего	3 балла	1
средний	2 балла	1
низкий	1 балл	0

Испытуемые по результатам методики показали 1 высокий, 1 выше среднего и 1 средний уровень развития вышеперечисленных характеристик.



Рис. 9. Распределение испытуемых по уровню развития предпосылок к обучению чтению и письму, по уровню развития умения анализировать звуковой состав слова

Обучающийся 1 за выполнение задания методики (определение количество звуков в слове и их последовательности) получил 4 балла, что показало результат «высокий». В этот раз он справился с заданием методики самостоятельно.

Обучающийся 2 за выполнение задания методики получил 2 балла, что показало результат «средний». При повторной диагностике он также, как и при первичной, правильно выполнял задание только с помощью исследователя.

Обучающийся 3 за выполнение задания методики получил 3 балла, что показало результат «выше среднего». Как и при первичной диагностике он справлялся с выполнением задания только по примеру исследователя.

Четвертой при повторном обследовании применялась *методика «Звуковые прятки» Н. И. Гуткиной*.

Таблица 13

Показатели уровня развития фонематического слуха у испытуемых

Оценка уровня развития		Группа испытуемых (3 человека)
уровень	баллы	
высокий	3 балла	0
средний	2 балла	1
низкий	1 балл	2

Испытуемые по результатам методики показали 1 средний уровень и 2 низких уровня развития вышеперечисленных характеристик. Это показало следующую картину.



Рис. 10. Распределение испытуемых по уровню развития фонематического слуха

Обучающийся 1 за выполнение задания методики (нахождение разыскиваемого звука в слове) получил 2 балла, что показало результат «средний». Он повысил свой уровень.

Обучающийся 2 и обучающийся 3 с умственной отсталостью за выполнение задания методики получили 1 балл, что показало результат «низкий». При выполнении задания они, как и при первичной диагностике,

допустили более 1 ошибки (обучающийся 2 – 4 ошибки, обучающийся 3 – 2 ошибки).

Пятой при повторной диагностике применялась *методика «Графический диктант» Д. Б. Эльконина.*

Таблица 14

Показатели уровня развития ориентации в пространстве и сформированности мелкой моторики у испытуемых

Оценка уровня развития		Группа испытуемых (3 человека)
уровень	баллы	
высокий	4 балла	1
выше среднего	3 балла	0
средний	2 балла	1
ниже среднего	1 балл	0
низкий	0 баллов	1

Испытуемые по результатам методики показали 1 высокий, 1 средний и 1 низкий уровень развития вышеперечисленных характеристик.



Рис. 11. Распределение испытуемых по уровню развития ориентации в пространстве и сформированности мелкой моторики

Обучающийся 1 за выполнение задания методики (рисование узора) получил 4 балла, что показало результат «высокий». Он повысил свой уровень.

Обучающийся 2 за выполнение задания методики получил 0 баллов, что показало результат «низкий». Он не повысил свой уровень.

Обучающийся 3 за выполнение задания методики получил 2 балла, что показало результат «средний». Воспроизведенный им узор стал похож на образец, однако содержал несколько ошибок. Он повысил свой уровень (Материалы предоставлены в Приложении 21).

Шестой при повторном обследовании применялась *методика «Домик» Н. И. Гуткиной*.

Таблица 15

Показатели уровня развития умения ориентироваться на образец, показатели уровня развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и мелкой моторики руки у испытуемых

Оценка уровня развития		Группа испытуемых (3 человека)
уровень	баллы	
высокий	0 баллов	0
средний	1–2 балла	0
ниже среднего	3–4 балла	0
низкий	4 балла и более	3

Все испытуемые, задействованные в контрольном этапе экспериментального исследования по результатам методики показали низкий уровень развития вышеперечисленных характеристик.



Рис. 12. Распределение испытуемых по уровню развития умения ориентироваться на образец, произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и мелкой моторики руки

Все испытуемые получили «низкий» результат. Им не удалось повысить свой уровень, они также допустили более 4 баллов (1 – 9, 2 – 20, 3 – 7) (Материалы предоставлены в Приложении 22).

По итогам повторной педагогической диагностики можно сделать вывод, что обучающиеся с умственной отсталостью смогли повысить свой уровень готовности к формированию навыков письменной речи.

Обучающийся 1 повысил свой уровень со среднего на уровень «выше среднего», что хорошо прослеживается в полученных им в рамках каждой из методик баллах. В процессе выполнения заданий методик данный обучающийся все еще старался выполнить задания как можно быстрее; подзывал исследователя, чтобы показать результат и узнать его мнение (правильно ли, красиво ли); однако он уже не так часто отступал от инструкции и выполнял задания так, как нужно; обучающийся начал следить не только за эстетичным видом, но и за правильностью выполнения письменных заданий (письма, рисования); у него все еще возникали проблемы с выполнением устных заданий, отказ от них почти отсутствовал.

Второй обучающийся (обучающийся 3), показавший средний уровень готовности к формированию навыков письменной речи при проведении первичной диагностики, после проведения с ним занятий в рамках программы формирования навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе остался на уровне «среднем», однако смог повысить свои баллы в рамках некоторых методик, улучшил свои результаты. Ему в процессе проведения обследования все еще была характерна отвлекаемость от инструкции и выполнение задания по-своему, однако после повторения инструкции он сразу приступал к выполнению нужного задания; частое комментирование своих действий также прослеживалось; выполнял задания старательно; все письменные и устные задания выполнял без реакций отказа.

Третий обучающийся, принимающий участие в педагогической диагностике, (обучающийся 2) показавший «низкий» результат уровня

готовности к формированию навыков письменной речи при первичной диагностике, смог повысить свой уровень до уровня «ниже среднего», что можно увидеть по полученным им в рамках методик баллах. Вопросы по теме цели выполнения заданий методик все еще присутствовали, однако отказ от выполнения встречался редко; инструкции обучающийся 2 понимал не с первого раза, возникала необходимость их повторения и разъяснения, показ на примере; после выполнения письменных заданий он уже не расстраивался из-за результата; у него также возникало желание показать результаты своей работы исследователю, спросить, правильно ли выполнено задание; старался выполнить задания как можно быстрее, но проявляя больше старательности в процессе выполнения чем при первичной диагностике.

Таким образом, в данном параграфе были рассмотрены результаты проведения контрольного этапа экспериментального исследования, направленного на обследование уровня готовности к формированию навыков письменной речи обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе. Был показан рост показателей уровня готовности обучающихся к формированию данных навыков. Была дана количественная и качественная характеристика результатов.

3.3. Методические рекомендации для родителей по повышению уровня сформированности навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе

Для того, чтобы у обучающихся с умственной отсталостью более успешно формировались навыки письменной речи (чтения и письма), им должны помогать не только педагоги-дефектологи и логопеды, но и родители. Поэтому важно дать им определенные методические рекомендации, которые помогут организовать дополнительную помощь своим детям в процессе формирования навыков письменной речи.

Целью данных рекомендаций является ознакомление родителей с процессом и условиями формирования навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью.

Для достижения этой цели должны быть решены следующие задачи:

- раскрыть содержание технологии формирования навыков письменной речи, дать пояснения к нему на доступном родителям уровне;
- научить родителей применять различные дефектологические приемы и специальные способы овладения навыками письменной речи обучающимися с умственной отсталостью;
- показать родителям перспективы и возможности развития обучающихся с умственной отсталостью и включить их в процесс обучения обучающихся с умственной отсталостью грамоте.

Методические рекомендации родителям могут быть представлены в виде буклета, презентации, памятки или сборника заданий (папка, тетрадь). Такая памятка (буклет, презентация, сборник) может называться «Научим детей читать и писать!» и содержать следующий текст:

«Уважаемые родители! Мы хотим предложить вам методические рекомендации, которые позволят Вам помочь Вашему ребенку в процессе формирования у него навыков письменной речи. Этот процесс очень трудный и требует много усилий для достижения положительного результата. Не пытайтесь обучить ребенка сразу всему. Двигайтесь постепенно, в темпе Вашего ребенка. Не расстраивайтесь, если сначала обучение не будет давать результатов. Продолжайте следовать нашим советам и Ваш ребенок сможет научиться читать и писать.

Занятия по формированию навыков письменной речи должны быть систематическими и ежедневными. Для этого Вам нужно выделить время, в которое Вы будете заниматься с ребенком. Рекомендуемая длительность одного занятия – не более 40 минут. В будние дни Вы можете организовывать занятия во второй половине дня (не позднее 19 часов), а в выходные – в первой (не ранее 8 часов) [56].

Процесс обучения навыкам письменной речи требует от ребенка больших усилий (умственных и физических), поэтому необходимо чередовать процесс обучения с отдыхом. Рекомендуем проводить пальчиковые гимнастики, физкультминутки, зрительные гимнастики, артикуляционные и дыхательные гимнастики между выполнением ребенком различных заданий. Это поможет обеспечить смену видов деятельности и сохранить мотивацию Вашего ребенка к обучению в течение всего занятия. Вместе с тем следите за осанкой ребенка во время письма, рисования и т. д. [56]. Учебное место ребенка должно быть удобным и хорошо освещенным.

Одним из важных условий, влияющих на формирование у Вашего ребенка навыков письменной речи, является развитая мелкая моторика. Для развития мелкой моторики Вашего ребенка рекомендуем проводить упражнения на развитие движений пальцев рук: рисовать, лепить, собирать конструктор, делать массаж кистей рук, проводить пальчиковые гимнастики.

Для обучения ребенка навыкам письменной речи рекомендуем использовать больше наглядности (предметные и сюжетные картинки, реальные предметы, демонстрацию действий) и игровых приемов, постоянно поддерживать ребенка, создавать ему ситуацию успеха, использовать только доступные задания, организовывать их по уровню сложности, оказывать помощь. Помните, что все буквы называются как звуки.

Ниже будут приведены примеры заданий, методов и приемов, которые мы рекомендуем использовать при работе с ребенком. Однако Вам следует проконсультироваться с педагогом, который проводит уроки у Вашего ребенка, для более правильного подбора учебного материала.

Для закрепления правильного звукопроизношения и звукобуквенных отношений можно использовать такие задания, как:

1. Задания на звукоподражание.

Учите ребенка повторять за Вами сначала гласные, а затем согласные звуки, все согласные буквы четко артикулируйте как звуки, следите, чтобы ребенок повторял вслед за Вами. Вместе с этим отрабатывайте у ребенка

силу выдоха, интонацию, плавность. Для этого вы можете использовать прием «Катание букв с горки», когда одна буква читается протяжно (едет с горки), а другая – быстро (ждет внизу горки) [27].

Также Вы можете показать ребенку картинку с изображенным предметом или ситуацией, и ему нужно подражать звуку, который может издавать данный предмет. Например, ребенок плачет – а-а-а, у велосипеда спускается шина – с-с-с и т. п. [21].

2. Использование буквенных обозначений в виде изображений предметов, в названии которых первый звук совпадает с изучаемой буквой (Х – хлеб, А – апельсин, У – улитка и т. п.).

Это можно превратить в веселую игру. Например, Вы показываете ребенку 3 картинки с изображением предметов: шапка, арбуз, рыба, и просите составить слово по первой букве слова на каждой картинке. Ребенок составляет слово «шар» [21].

Последовательность изучения букв уточните у педагога или читайте методические рекомендации к Букварю [5]. При изучении буквы Вы вместе с ребенком можете составлять ее из счетных палочек, полосочек бумаги (это поможет развить пространственную ориентацию), можете предложить ребенку выбрать нужную букву из написанных (например, дается 6 шариков с буквами, нужно закрасить только те, которые содержат букву А).

3. Задание на подбор к произносимым звукам подходящих букв.

Например, Вы просите ребенка произнести вместе с Вами звук. Затем даете ему карточку с изображением листочков, в которых написаны буквы, и просите раскрасить листочек с изображением буквы, обозначающей заданный звук (количество листочков с буквами 3–5) [30].

4. Артикуляционные упражнения.

Здесь Вы можете использовать основные артикуляционные упражнения («Заборчик», «Хоботок», «Лопатка», «Иголочка», «Часики», «Качели», «Чашечка» и др.) или артикуляционные упражнения с произнесением отдельных звуков / серии звуков [19].

5. Задания на слияние букв в слоги.

Для обучения ребенка сливать буквы в слог Вы можете использовать прием «Катание согласной буквы с горки на санках», когда согласная буква догоняет гласную, и они сливаются в слог [27].

Также можно использовать задания на чтение слогов, где слог выделяется дугой (что означает слитное чтение) [27].

Проконсультируйтесь с педагогом по вопросу последовательности изучения слогов. Они могут заучивать и путем повторения ребенком за родителем.

6. Задания на дифференциацию схожих слогов и слов.

Игра «Какой отличается?». Вы произносите серию слогов (ну–ну–но, сва–ска–сва, са–ша–са и т. д.) и просите ребенка определить, какой слог отличается от других и чем [10].

Игра «Медвежонок запутался». Расскажите ребенку историю про медвежонка, который нашел много картинок, но не может выбрать нужные, предложите ребенку помочь медвежонку и разложите на столе картинки со словами (рак – лак, лук – жук, дом – сом, и т. д.). Попросите ребенка разложить по коробочкам картинки с изображенными на них предметами, которые произносятся похоже, а затем выбрать из них те, которые нужны медвежонку (их Вы называете сами) [21].

Для подготовки ребенка к чтению слов можно использовать задания на прочтение слоговых цепочек разной структуры: ЫА, АЫ, НТА, ТНЫ [22].

Для развития навыка чтения слов можно использовать следующие приемы:

1. Отраженное чтение. Вы читаете небольшой отрывок текста, который ребенок может охватить взглядом, или отдельное слово, нараспев. Затем этот же отрывок или слово повторяет ребенок.

2. Совместное чтение. Вы читаете текст вместе с ребенком, придерживаясь его темпа. Читать следует один и тот же отрывок несколько раз, чтобы ребенок мог узнать слово в тексте и правильно прочитал слово.

3. Использование иллюстраций.

4. Выделение строчки линейкой [27].

Для предотвращения неправильному опознанию букв Вы можете использовать задание, в котором Вы даете ребенку картинку с шариками, в середине каждого из них написана одна и та же буква. Ребенку нужно выбрать только те шарики, где заданная буква написана правильно, и закрасить их [30].

Для развития навыков звукового анализа и синтеза Вы можете использовать такие задания:

1. Задание на выделение места звука в слове. Вы называете слово, где заданный звук стоит в сильной позиции (начало, конец, середина) и показываете карточку с изображением предмета, в названии которого есть этот звук. После этого Вы даете ребенку карточку с кружочками, где каждый кружочек означает свою букву в слове. Затем Вы предлагаете ребенку выделить звук и обвести его место в слове. [21].

2. Работа с магнитной азбукой. Например, Вы предлагаете ребенку составить слог ГИ, он ищет нужные буквы и размещает их в нужной последовательности на магнитной доске.

3. Задания на чтение слогов по подобию. Например, Вы предлагаете ребенку прочитать звуки и слоги: [а] [о] [у] – ма мо му – ла ло лу. Данные слоги Вы можете написать в тетради ребенка или составить их с помощью магнитной азбуки.

4. Задания на изменение порядка звуков в слоге. Например, Вы предлагаете ребенку слоги: ма – ам, со – ос, ни – ин, жу – уж и другие. Вы можете просто проговаривать предложенные вами слоги вслух и просить ребенка изменять их последовательность, а можете составить их из букв разрезной азбуки, затем попросить ребенка поменять буквы слога местами и прочитать его.

5. Задания на установление последовательности звуков в слове. Вы говорите ребенку слово и показываете ему карточку с изображением

предмета, в названии которого есть этот звук. Затем просите ребенка определить последовательность звуков в слове.

6. Задания на выделение из ряда слов слова с определенным звуком.

Вы просите ребенка найти слова со звуком [с], называете ему слова дом – сом – рак – краски – нос – лейка (при этом важно четко проговаривать все звуки). Вместе с этим даете картинки с изображением названных предметов и просите ребенка выделить из всех слов слова со звуком [с]. Ребенок выделяет слова с заданным звуком и отбирает картинки на эти слова [21].

Для предотвращения перестановок букв, слогов в словах, пропусков или повторений единиц чтения мы рекомендуем использовать:

1. Метод паузы. Вы помогаете ребенку разобрать слово на слоги, при этом слоги далеко отодвинуты друг от друга. Это создаст условие для пауз в чтении: по-вар, лей-ка, ре-бя-та. Вы можете записать эти слова по слогам в тетради ребенка или выложить их из букв магнитной азбуки.

2. Сложение слов из слоговых карточек. Вы даете ребенку карточки, на которых написаны слоги, и предлагаете ему составить из них слова.

3. Сравнение слогов и слов, составленных из одинаковых букв, данных в разном порядке, определение их сходства и отличия. Например, Вы предлагаете ребенку сравнить слоги: со – ос, ла – ал и слова: сон – нос, кот – ток. Их также можно выложить из букв магнитной азбуки или написать в тетради, чтобы ребенок смог прочитать.

4. Игры «Слог потерялся», «Буква потерялась», «Найди ошибки».

5. Игра «Помоги Винни-Пуху!» Вы говорите ребенку, что Винни-Пух перепутал местами слоги, и просите его помочь Винни-Пуху составить слово. Например, НА, ЛУ («луна»), РА, ГО («гора»), КА, СО, БА («собака») [21].

Помимо этого, Вы можете предлагать ребенку читать короткие тексты из Букваря [3, 4]. После прочтения Вы можете задавать ребенку вопросы по содержанию прочитанного текста, что будет развивать у него не только правильность, но и осознанность чтения, что является важным показателем сформированности навыка чтения.

Для предотвращения ошибок при письме рекомендуем использовать следующие приемы:

- использование прописей;
- четкое (распевное) проговаривание слов перед написанием;
- составление слов из букв магнитной азбуки перед их написанием;
- прописывание ребенком слов сначала по обводке (Вы сами записываете слово ему в тетрадь и просите его обвести), а затем самостоятельно (как продолжение после обведенных слов);
- проведение звукового анализа слова перед его написанием;
- прием «Рука в руке» [21].

Также Вы можете использовать различные методические пособия, прописи, сборники заданий, направленные на формирование навыков письменной речи (при выборе лучше проконсультироваться с классным руководителем и логопедом).

Обратите внимание, что перечисленная выше информация носит рекомендательный характер. Вам обязательно нужно проконсультироваться с педагогом, прежде чем применять данные методические рекомендации на практике. Успешного обучения!»

Таким образом, в данном параграфе были рассмотрены методические рекомендации родителям по повышению уровня сформированности навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью, к которым относятся: организация временного режима занятий, рабочего места, смены видов деятельности, упражнения, приемы, методы.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

В главе была представлена информация:

1. О программе формирования навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе, в которую входят: пояснительная записка, планируемые результаты освоения курса, содержание коррекционного курса, основные виды учебной деятельности, материально-техническое и учебно-методическое обеспечение.

2. О результатах формирующего этапа экспериментального исследования уровня готовности к формированию навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе, которые были представлены в виде качественной и количественной характеристики, содержащей описание критериев, по которым выставались баллы.

3. О методических рекомендациях родителям по повышению уровня сформированности навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью, среди которых были выделены: организация временного режима занятий, рабочего места обучающихся с умственной отсталостью, организация смены видов деятельности, а также различные виды заданий, приемов, методов для формирования навыков письменной речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретическое рассмотрение проблемы формирования навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе подтвердило актуальность и важность составления программы, включающей приемы работы, методы и методики по формированию навыков письменной речи.

Была решена первая поставленная задача исследования. Был проведен анализ научной литературы по проблеме формирования навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью. Вследствие этого было выявлено, что навыки письменной речи являются очень важными для обучающихся с умственной отсталостью, так как от уровня сформированности у них данных навыков зависит успешность их обучения в будущем. Были выявлены особенности обучающихся с умственной отсталостью, среди которых: недоразвитие памяти, восприятия и внимания; тугоподвижный темп мышления; нарушения в формировании речи; инфантилизм; инертность; трудности в выполнении заданий и усвоении знаний. Так, решение первой задачи исследования дало понять важность составления программы педагогической диагностики, направленной на выявление уровня готовности к формированию навыков письменной речи обучающихся с умственной отсталостью.

Вместе с этим, была решена вторая поставленная задача исследования. Был подобран диагностический инструментарий для изучения уровня готовности к формированию навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью и составлена программа педагогической диагностики, состоящая из трех разделов: целевого, содержательного, организационного, включающая в себя цель и задачи, планируемые результаты педагогической диагностики уровня готовности к формированию навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью (целевой раздел), саму программу, содержащую методы и методики

(содержательный раздел), а также систему условий реализации Программы 1 (организационный раздел).

Также была решена третья поставленная задача исследования. Была составлена программа формирования навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью, состоящая из пояснительной записки, включающей в себя нормативно-правовую базу, характеристику курса, цель и задачи курса, его место в учебном плане и выделенное на него количество часов, планируемые результаты освоения курса (личностные и предметные), формирование базовых учебных действий, образцы контрольно-измерительных материалов для проведения аттестации обучающихся с умственной отсталостью, критерии оценки выполнения этих заданий, содержание коррекционного курса, календарно-тематическое планирование, а также материально-техническое и учебно-методическое обеспечение.

Помимо этого, была решена четвертая поставленная задача исследования. Были составлены методические рекомендации для родителей по повышению уровня сформированности навыков письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне первого года обучения в школе.

Поставленные в исследовании задачи были решены. Из этого следует, что цель исследования достигнута.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. 448 с.
2. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учебник для студентов Дефектологических факультетов педвузов. М., 2004. 316 с.
3. Аксенова А. К., Комарова С. В., Шишкова М. И. Букварь 1 класс : учебник для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч. 1. М., 2017. 111 с.
4. Аксенова А. К., Комарова С. В., Шишкова М. И. Букварь 1 класс : учебник для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч. 2. М., 2017. 111 с.
5. Аксенова А. К., Комарова С. В., Шишкова М. И. Обучение грамоте. Методические рекомендации. 1 класс : учеб. пособие для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. М., 2016. 134 с.
6. Алмазова О. В. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособие. Екатеринбург, 2007. 227 с.
7. Алмазова С. Л. Методы психологической диагностики : учеб. пособие. Екатеринбург, 2010. 116 с.
8. Андреева Ю. С., Карпушкина Н. В. Особенности адаптации к школе младших школьников с умственной отсталостью // Проблемы современного педагогического образования. Н. Новгород, 2018. № 59–1. С. 460–464. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35130131> (дата обращения: 28.12.2022).
9. Белякова И. В., Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие. М., 2002. 160 с.
10. Бутова Л. А., Долгих И. Р. Игра как составляющая процесса обучения грамоте у младших школьников с умственной отсталостью //

Цифровая трансформация в технике, обществе и экономике : сб. ст. международной научной конференции. СПб., 2022. С. 5–7. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50152171_56441628.pdf (дата обращения: 16.03.2023).

11. Воронкова В. В. Обучение грамоте и правописанию в 1–4 классах вспомогательной школы : пособие для учителя. М., 1988. 102 с.

12. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / под ред. Т. А. Власовой. М., 1983. Т. 5. 368 с.

13. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961. 472 с.

14. Гивиряк Е. Ю. Методика исследования письма младших школьников с легкой степенью умственной отсталости // Молодежь и наука XXI века. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья : материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и школьников. Красноярск, 2018. №37 (81). С. 98–100. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30104651> (дата обращения: 24.02.2023).

15. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов. М., 2005. 351 с.

16. Голицина Л. А., Макеева С. Г. Обучение чтению и письму первоклассников с учетом их готовности к школе // Ярославский педагогический вестник. Ярославль, 2019. № 4. С. 102–106. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2010_pp4/24.pdf (дата обращения: 24.01.2023).

17. Голубева Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников : метод. пособие. СПб., 2000. 8 с.

18. Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа №5, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». URL: <https://ekb5.uralschool.ru/> (дата обращения: 20.12.2022).

19. Гринькина Л. А. Формирование навыков чтения у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости (из опыта работы) // Наука, техника

и образование. Красноярск, 2019. № 1 (1). С. 96–100. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21994747_53675820.pdf (дата обращения: 24.01.2023).

20. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М., 2000. 184 с.

21. Дергачева Л. Ю. Методические рекомендации по формированию навыка правильного чтения и письма у умственно отсталых детей в школе VIII вида : метод. разработка. Шахтинск, 2018. 20 с.

22. Добровольская Т. А., Забрамная С. Д., Левченко И. Ю. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособие для студентов Высших педагогических учебных заведений. М., 2003. 320 с.

23. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Назрань, 2010. 489 с.

24. Зиновьева В. Н., Новикова М. А. Особенности овладения навыком чтения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью // сб. ст. Педагогическая деятельность как творческий процесс. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Махачкала, 2022. С. 421–426. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50279917_19850289.pdf (дата обращения: 30.01.2023).

25. Истратова О. Н., Эксакутсто Т. В. Справочник психолога начальной школы. Ростов-н/Д, 2008. 442 с.

26. Калмыкова Е. А. Психология лиц с умственной отсталостью : учеб.-метод. пособие. Курск, 2007. 121 с.

27. Каткова И. А. Технология обучения чтению умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития : диссертация / Московский пед. гос. ун-т. М., 2017. 322 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/tekhnologiya-obucheniya-chteniyu-umstvenno-otstalykh-detei-so-slozhnymi-narusheniyami-razvit> (дата обращения: 18.03.2023).

28. Каштанова С. Н., Панфилова Т. О. О готовности к обучению

чтению и письму умственно отсталых первоклассников // Проблемы современного педагогического образования. Н. Новгород, 2019. № 63–3. С. 102–105. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-gotovnosti-k-obucheniyu-chteniyu-i-pismu-umstvenno-otstalyh-pervoklassnikov/viewer> (дата обращения: 24.01.2023).

29. Каштанова С. Н., Панфилова Т. О. Сенсорная интеграция как основа обучения грамоте умственно отсталых младших школьников. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 7. С. 108–113. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_39256277_93060433.pdf (дата обращения: 19.03.2023).

30. Костылева Н. Ю. 200 занимательных упражнений с буквами и звуками. Для детей 5–6 лет. М., 2016. 110 с.

31. Краева А. А., Плотникова С. В. Методика начального языкового образования : учеб. пособие для студентов Института педагогики и психологии детства. Екатеринбург, 2019. 215 с.

32. Краева А. А., Плотникова С. В. Теория и технология начального литературного образования : учеб. пособие для студентов Института педагогики и психологии детства. Екатеринбург, 2017. 161 с.

33. Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогического исследования : учеб.-метод. пособие. Могилев, 2001. 66 с.

34. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : книга для логопеда. М., 1998. 224 с.

35. Левченко И. Ю., Забрамная С. Д., Добровольская Т. А. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособие для студ. Высш. Пед. учеб. заведений. М., 2003. 320 с.

36. Лосева С. М. Специфика обучения грамоте школьников с умственной отсталостью // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика : сб. ст. Международной научно-практической конференции. Минск, 2020. С. 246–250. URL:

https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44637737_54181191.pdf (дата обращения: 27.10.2022).

37. Лубовский В. И. Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка : в 2-х т. / под ред. А. Р. Лурия. М., 1958. Т. 2. С. 390–435.

38. Ляшенко М. В. Мотивация учебной деятельности : основные понятия и проблемы // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». Южно-Уральск, 2019. №1. С. 53–73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-uchebnoy-deyatelnosti-osnovnyie-ponyatiya-i-problemy/viewer> (дата обращения: 03.02.2023).

39. Майборода Д. Н., Сычёва Е. В., Хайбуллаева Ф. Р. Классификация умственной отсталости как основа комплексной диагностики детей с интеллектуальными нарушениями // Перспективы развития научных исследований в 21 веке : сб. ст. Международной научно-практической конференции. М., 2017. С. 119–121. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28921216_97192666.pdf (дата обращения: 27.12.2022).

40. Мельникова С. В. Освоение графомоторных навыков учащимися с нарушением интеллекта младшего школьного возраста // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : сб. ст. Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. М., 2019. С. 158–163. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36363569_89397866.pdf (дата обращения: 17.02.2023).

41. О рабочих программах учебных предметов : Письмо №08-1786 «О рабочих программах» [принят Министерством образования и науки Российской Федерации 28 окт. 2015 г.]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71139306/> (дата обращения: 13.11.2022).

42. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации :

федер. закон № 181-ФЗ: [принят Гос. думой 20 июл. 1995 г. : одобрен Советом Федераций 15 нояб. 1995 г.]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения: 13.11.2022).

43. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон №273-ФЗ : [принят Гос. думой 21 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федераций 26 дек. 2012 г.]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 13.11.2022).

44. Об образовании в Свердловской области : областной закон №78-ОЗ : [принят Законодательным Собранием Свердловской области 15 июля 2013 г.]. URL : <https://msp.midural.ru/download/111225/> (дата обращение: 14.02.2023).

45. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе : пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / под ред. В. В. Воронковой. М., 1994. 416 с.

46. Олешков М. Ю., Уваров В. М. Современный образовательный процесс : краткий терминологический словарь. М., 2006. 189 с.

47. Оморокова М. И. Основы обучения чтению младших школьников. М., 2005. 128 с.

48. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психологический словарь. М., 1990. 494 с.

49. Плотникова С. В., Шуритенкова В. А. Методические основы начального языкового образования : учеб. пособие для студентов Института педагогики и психологии детства. Екатеринбург, 2012. 251 с.

50. Положение о разработке рабочих программ учебных дисциплин в Екатеринбургской школе №5, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы. URL: <https://ekb5.uralschool.ru/> (дата обращения: 13.11.2022).

51. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка : учеб.

пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 «Дефектология» / А. Д. Виноградова [и др.]. М., 1985. 144 с.

52. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : [одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 22.12.2015., № 4/15]. URL: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 11.09.2022).

53. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева [и др.]. М., 2004. 164 с.

54. Рождественская Р. Л. Обучение грамоте в начальных классах : учеб.-метод. пособие для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений (по специальности «Педагогика начального образования»). Белгород, 2007. 129 с.

55. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». М., 1986. 192 с.

56. Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи (СП 2.4.3648-20). URL: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 29.10.2022).

57. Синякова Е. С., Табакова Е. А. Особенности развития зрительного восприятия и пространственной ориентировки у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью в добукварный период обучения грамоте. Современные научные исследования и разработки. 2019. № 1 (30). С. 957–960. URL: https://www.elibrary.ru/query_results.asp (дата обращения: 05.11.2022).

58. Тиганов А. С. Патология психического развития. М., 2016. 121 с. URL: <http://drlev.ru/book/tiganov4.pdf> (дата обращения: 27.03.2023).

59. Устав Екатеринбургской школы №5, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы. URL:

<https://ekb5.uralschool.ru/> (дата обращения: 13.11.2022).

60. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): [утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 г. № 1599]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 02.01.2023).

61. Шипова Л. В. Познавательные процессы у детей с умственной отсталостью : учеб. пособие. Саратов, 2018. 60 с.