

Министерство просвещения Российской Федерации  
федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования  
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями  
здоровья

**Индивидуальный подход в коррекционной работе по преодолению  
нарушений письменной речи у обучающихся младшего школьного  
возраста с умственной отсталостью**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите  
И. о. зав. кафедрой  
теории и методики обучения  
лиц с ограниченными  
возможностями здоровья  
канд. пед. наук, доцент  
С. Н. Бездетко

Исполнитель:  
Трушкова Лилия Рашидовна,  
обучающийся группы ОТРиА-2241z

---

подпись

---

дата

---

подпись

Руководитель:  
Цыганкова Анна Владиславовна,  
канд. фил. наук, доцент кафедры  
теории и методики обучения  
лиц с ОВЗ

---

Подпись

Екатеринбург 2025

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ.....	9
1.1. Нарушение письменной речи как составляющая структуры дефекта у младших школьников, имеющих интеллектуальные нарушения легкой степени .....	19
1.2. Психолого-педагогические особенности младших школьников с интеллектуальными нарушениями легкой степени.....	16
ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩЕГОСЯ 2 КЛАССА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ.....	21
2.1. Характеристика обучающегося с легкой степенью умственной отсталости, задействованного в констатирующем эксперименте.....	21
2.2. Констатирующий эксперимент по определению уровня сформированности навыка чтения и письма у участника эксперимента с легкой умственной отсталостью.....	26
2.3. Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования, направленного на изучение уровня сформированности навыка чтения и письма у обучающегося 2 класса с легкой умственной отсталостью.....	30
ГЛАВА III. ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩЕГОСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ.....	34

3.1. Коррекционно-развивающая работа по преодолению нарушений чтения и письма у обучающегося 2 (ресурсного) класса с умственной отсталостью легкой степени .....	34
3.2. Анализ результатов экспериментального исследования по выявлению уровня сформированности навыков чтения и письма у обучающегося 2 (ресурсного) класса с умственной отсталостью легкой степени после завершения эксперимента.....	41
3.3. Методические рекомендации по развитию навыка чтения и письма у обучающихся с умственной отсталостью легкой степени на начальном уровне школьного образования.....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	52
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ .....	55

## ВВЕДЕНИЕ

*Актуальность темы.* Для детей, имеющих интеллектуальные нарушения, характерно позднее развитие речи, обусловленное общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности, качественным недоразвитием всех ее компонентов: фонетико-фонематической стороны, лексики, грамматического строя речи. Распространены у этой категории обучающихся дефекты устной речи, нарушено звукопроизношение, которое включает в себя не только дефектное воспроизведение звуков, но и нарушение процесса дифференциации различных фонем.

Актуальность данной работы заключается в том, что правильное формирование письменной речи у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости будет зависеть от грамотного восполнения дефицитов высших психических функций у конкретного ребенка. Правильно выстроенная систематическая работа станет залогом успешного освоения навыка чтения и письма у данной группы обучающихся.

*Проблема исследования:* Процесс освоения письменной речи детьми с легкой умственной отсталостью в начальном звене образовательной организации происходит достаточно медленно. Несмотря на то, что дети с легкой умственной отсталостью проходят его в те же этапы, что и дети в норме, процесс этот протекает своеобразно и сопровождается определенными трудностями. Об этом писали М. Ф. Гнездилов, Г. И. Данилкина, Н. К. Сорокина [35, с.449].

У детей с умственной отсталостью имеются свои особенности развития познавательной сферы, которые ведут за собой неравномерные изменения у ребенка в различных сторонах психической деятельности [36, с.36]. Отмечается низкий уровень произвольного внимания, узость восприятия, снижение уровня различных видов памяти, опосредованность мышления. В некоторых случаях это сопровождается нарушением поведения. Снижение качества вышеперечисленных высших психических функций влияет на

качество запоминания ребенком зрительных образов, точность и прочность запоминания наглядного материала. Одним словом, всего того, что помогает в освоении навыков чтения и письма.

**Объект исследования** – процессы чтения и письма у обучающихся младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости.

**Предмет исследования** – содержание коррекционной работы по формированию навыка чтения и письма у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

**Гипотеза исследования** – предполагается, что если на основе выявления особенностей первичного дефекта у конкретного обучающегося с легкой степенью умственной отсталости с нарушениями письменной речи выстроить закономерную индивидуальную программу логопедической и дефектологической работы по освоению навыка чтения и письма у данного обучающегося, то тем самым можно повысить эффективность освоения адаптированной образовательной программы.

**Цель исследования** – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность индивидуальной программы по обучению чтению и письму обучающегося младшего школьного возраста, имеющих легкую степень умственной отсталости.

В соответствии с объектом, предметом и целью исследования были поставлены следующие **задачи исследования**:

1. Изучить специальную, научно-теоретическую, методическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить психолого-педагогические особенности обучающихся младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью.
3. Проанализировать методики обследования процессов чтения и письма у обучающихся школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости.
4. Разработать и провести констатирующий эксперимент по изучению состояния навыков чтения и письма у обучающегося 2 ресурсного

класса с легкой степенью умственной отсталости.

5. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента.
6. Разработать и апробировать индивидуальную программу обучения чтению и письму обучающихся младшего школьного возраста
7. Проанализировать результаты коррекционной работы по формированию навыка чтения и письма у обучающегося 2 ресурсного класса с легкой степенью умственной отсталости.

**Экспериментальная база исследования:** эксперимент проводился на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 19, г. Серова Свердловской области.

**Теоретико-методологические основания** исследования строятся на положениях:

- 1) о высших психических функциях (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия);
- 2) о структурах мозга (А. Р. Лурия);
- 3) о первичных (ядерных) и вторичных особенностях психики (Л. С. Выготский);
- 4) о клинико - патогенетическом принципе (Д. Н. Исаев, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева);
- 5) о единстве основных закономерностей развития нормального и аномального ребенка (Л. С. Выготский, Г. Я. Трошин);
- 6) о структуре дефекта у умственно отсталых детей (Л. С. Выготский);
- 7) о психофизиологических механизмах и психологической структуре процесса письма (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия)
- 8) о ведущей роли обучения в развитии ребенка (Л. С. Выготский).
- 9) о коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса (Т. А. Власова, Л. С. Выготский, В. И. Лубовский).

**Степень изученности:** в нашей стране нарушения чтения и письма активно начинали изучать с 30 годов XX столетия. В число тех, кто

занимается этим вопросом, входят педагоги, психологи и дефектологи. В этот период отмечена определенная зависимость между этими нарушениями, с одной стороны, и дефектами устной речи и слуха - с другой. К этим исследованиям причастны Ф. А. Рау, М. Е. Хватцев, Р. М. Боскис, Р. Е. Левина [35, с.253].

Предположения о том, что нарушения чтения и письма являются компонентами умственной отсталости, существовали еще в конце XIX и начале XX в. В противопоставление этой версии были предположения, что «патология чтения и письма представляет собой изолированное нарушение, не связанное с умственной отсталостью» [35, с.252].

**Теоретическая значимость исследования** выражается в изучении представлений о механизмах нарушения формирования процессов чтения и письма у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с учетом первичного и вторичного дефекта согласно теории Л.С. Выготского.

**Практическая значимость исследования** определяется разработкой Программы, которую можно предложить педагогам смежных специальностей: учителям начальных классов, коррекционным педагогам, тьюторам для работы по преодолению трудностей освоения навыка чтения и письма. Допустимо применять данную Программу, как в полном объеме, так и брать ее элементы для использования на занятиях (уроках). Допустимо применять данную Программу не только для работы с детьми с умственной отсталостью. Программа может использоваться для работы с детьми других нозологий, имеющих подобные трудности. Программа может использоваться как в общеобразовательных школах, осуществляющих реализацию Адаптированных программ, в том числе посредством инклюзии, а также в коррекционных школах.

**Методы исследования** определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы.

В ходе исследования применялись следующие методы:

- анализ литературы по обозначенной проблеме;

- анализ результатов входящей диагностики обучающегося 2 класса с умственной отсталостью;
- экспериментальные методы (констатирующий, формирующий);
- анализ результатов экспериментов;
- статистический метод обработки полученных данных.

### ***Этапы исследования:***

Первый этап – поисково-аналитический. Начался в 2022 - 2023 учебном году. На этом этапе был проведен анализ теоретических источников с целью установления степени изученности выбранной темы, определения ее актуальности. Был изучен понятийный аппарат, сформулирована гипотеза, проведена подготовка к констатирующему эксперименту и составлен план исследования

Второй этап – экспериментальный. Ему был посвящен весь 2023-2024 учебный год. Этап включил в себя подбор и апробацию диагностических методик, направленных на изучение актуального состояния письменной речи у обучающегося начальной школы с легкой степенью умственной отсталости, обработку полученных результатов и, непосредственно, проведение коррекционной работы в заданном направлении.

Третий этап – заключительно-обобщающий. Проходил в первой половине 2024 - 2025 учебного года. Включил в себя анализ результатов проделанной работы, выявление, как положительных сторон эксперимента, так и недочетов, разработку методических рекомендаций по развитию навыка чтения и письма у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости на начальном уровне школьного образования. Представленный опыт был оформлен в материалы диссертационного исследования.

Выпускная квалификационная работа содержит введение, три главы, заключение, список источников и литературы, 6 приложений.

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ**

## **1.1. Нарушение письменной речи как составляющая структуры дефекта у младших школьников, имеющих интеллектуальные нарушения легкой степени**

На сегодняшний день все больше детей с легкой умственной отсталостью получают образование в общеобразовательных школах, реализующих адаптированные общеобразовательные программы, в рамках инклюзии или в ресурсных классах. При обучении таких детей важно помнить о том, что правильная тактика и коррекция будет выстраиваться на основе понимания своеобразия психического развития ребенка, обусловленного органическим поражением головного мозга. При выстраивании плана работы необходимо учитывать общие закономерности развития психики. Согласно определению умственной отсталости по МКБ-10 «умственная отсталость (F70-F79) - это состояние задержанного или неполного умственного развития, которое характеризуется прежде всего снижением навыков, возникающих в процессе развития, и навыков, которые определяют общий уровень интеллекта (т.е. познавательных способностей, языка, моторики, социальной дееспособности) [42].

Степени умственной отсталости подразумевают под собой выраженность недоразвития интеллектуальных функций и возможности их адаптивных функций. Степень умственной отсталости влияет на возможности ребенка в учебной деятельности. Обучающиеся с легкой степенью умственной отсталости имеют незначительные снижения интеллектуальных функций. Осваивают адаптированные программы начального и основного уровня образования, в дальнейшем осваивают

некоторые виды профессий. Во взрослом возрасте способны к самостоятельности или нуждаются в минимальной поддержке. Благополучно социализируются. Но в период школьного детства нуждаются в направляющей и организующей помощи от близких взрослых и педагогов. В целом дети с легкой степенью умственной отсталостью воспитуемы, обучаемы, трудоспособны.

Опираясь на учение Л. С. Выготского о первичном и вторичном дефектах у умственно отсталых детей, необходимо учитывать, что «первым и наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при умственной отсталости, оказывается недоразвитие высших психологических функций. Под этим понимают обычно недоразвитие высших форм памяти, мышления, характера, слагающихся и возникающих в процессе социального развития ребенка [15]. Описанные особенности умственно отсталых детей протекают на фоне слабости ориентировочной деятельности, инертности нервных процессов, повышенной склонности к охранительному торможению и др. [48].

Многими исследователями отмечается недостаточность внимания. Сопровождается она повышенной отвлекаемостью. Через малый промежуток времени одни дети данной категории могут стать двигателью подвижны, другие дети становятся пассивными. Присутствует некоторая заторможенность, вялость, ничто не привлекает их внимания.

Последствиями вышесказанного является значительное отставание в познавательном развитии и, как следствие, неполноценное усвоение образовательных программ в любом возрасте, на всех этапах учебного процесса.

На ступени начального общего образования, как одну из индивидуальных особенностей данной группы детей, можно выделить нарушение освоения процессов чтения и письма. Нарушение письменной речи носит стойкий характер, поэтому работать с данной проблемой предстоит на протяжении длительного времени. А. К. Аксенова в своей книге

о преподавании русского языка во вспомогательной школе отмечает, что по окончании начального звена только 20% детей данной категории читают бегло, а на этапе слогового чтения остаются 22% [3]. А. Н. Корнев в своей книге «Нарушение чтения и письма у детей» отмечает, «чтобы овладение письмом стало возможным, языковые и когнитивные способности ребенка должны достичь определенного, минимально необходимого уровня зрелости. Поскольку хронологически этот этап совпадает с моментом поступления ребенка в школу, то это состояние называют «школьной зрелостью» [26]. Исходя из сказанного, напрашивается вывод, что обучающийся с умственной отсталостью легкой степени на момент обучения в начальной школе таковой зрелостью не обладает, что обусловлено особенностями его нервной системы. В. Г. Петрова в своих исследованиях отмечала, что к началу обучения в школе умственно отсталый ребенок «имеет речевой опыт, исчисляемый тремя - четырьмя годами» [48]. Недостаточность речевого развития негативно сказывается на учебном процессе, что приводит к трудностям освоения чтения и письма. Неполноценность освоения данных процессов проявляется в различных видах дисграфий и дислексий.

М. Е. Хватцев определял дислексию как частичное расстройство процесса чтения, затрудняющее овладение этим навыком и ведущее ко многим ошибкам во время чтения. К таким ошибкам относятся пропуски букв, слогов, замены, перестановки, пропуски предлогов, союзов, замещения слов, пропуски строчек.

В процессе чтения выделяются две стороны:

- техническая, которая обусловлена соотношением зрительного образа написанного слова с его произношением;
- смысловая, которая и является основной целью процесса чтения.

К технической стороне чтения относят способ чтения, скорость (темп) чтения, динамика скорости чтения и правильность. К смысловой стороне процесса чтения относятся выразительность и понимание прочитанного.

Применимо к младшим школьникам с легкой степенью умственной

отсталости уместно использовать определение, которое в своей книге давал А. Н. Корнев: «Дислексия - частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющиеся в повторяющихся ошибках стойкого характера». Р. И. Лалаева выделяла не только замедленное овладение чтением, но и отмечала такие трудности, как замедление темпа, скорости чтения (брадилексия).

В исследованиях Ж. И. Шиф, а в дальнейшем в работах С. Я. Рубинштейн было описано, что у детей с умственной отсталостью дефектной является первая ступень познания – восприятие. Как известно, одной из предпосылок формирования процесса чтения является сформированность различных видов восприятия. Это влияет, в том числе, и на узнавание букв. Затруднение на данном этапе в дальнейшем приводит к замедлению освоения навыка чтения. Для ребенка с легкой степенью умственной отсталости побуквенное чтение становится основным видом чтения, и длительное время не может перейти в послоговое.

Исследовательская работа с детьми, имеющими нарушения чтения, позволила выявить у детей трудности в пространственной ориентации. Об этом в своих работах писали наши современники: А. Н. Корнев, Л. Г. Кобзарёва, Т. И. Кузьмина, Р. И. Лалаева. Как правило, проявляется это в нарушении ориентировки в собственном теле, теле человека напротив, имеются трудности в дифференциации право-лево, верх-низ. В дальнейшем это приводит к трудностям в ориентации на листе бумаги, в клетке. У детей с легкой степенью умственной отсталости пространственные представления формируются в недостаточном объеме. Обусловлено это, в том числе, и нарушением зрительного восприятия и слабостью мыслительных операций у данной группы обучающихся. Дети не могут объективно оценивать величину, форму. Затрудняются выделить часть из предмета или составить целое из части. Нарушение пространственных представлений приводит к тому, что обучающийся плохо различает и усваивает буквы. Усугублять

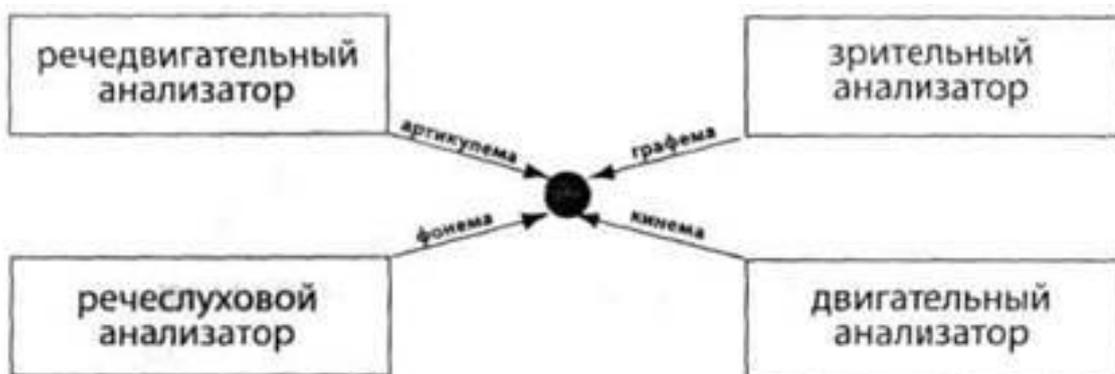
ситуацию может нарушение латерализации, а именно – левшество, или смешение доминанты.

Как правило, нарушение чтения у умственно отсталых школьников, сопровождается нарушением письма. По определению А. Р. Лурии письмо – это особая форма экспрессивной речи, которая начинается с замысла, сохранение которого способствует затормаживанию посторонних тенденций. [58]. В отличие от устной речи письмо формируется только в условиях целенаправленной деятельности. Поэтому важно помнить, что механизмы письма складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего обучения. Вместе с этим, относительно детей с легкой степенью умственной отсталости, уместно применить определение Р. И. Лалаевой о том, что частичное нарушение процесса письма – дисграфия, это нарушение, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, и обусловлено несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

На первых этапах освоения письменной речи трудности проявляются в следующих показателях: нечеткое знание всех букв алфавита; сложности при переводе звука в букву и наоборот; трудности звуко – буквенного анализа и синтеза. В дальнейшем ошибки становятся стойкими и проявляются в виде одного вида или разных: смешение письменных и печатных букв по различным признакам (например, оптическим, моторным); затруднения при слиянии букв в слоги и слияния слогов в слова; чтение остается побуквенное, письменные буквы уже используются и ими может осуществляться списывание, но письмо не переходит в стадию произвольного, все еще остается в стадии формирования. Происходит написание слов без гласных, слияние нескольких слов в одно, либо случается расщепление слов. В дальнейшем обучающийся может запоминать орфографические правила, но применять их на письме самостоятельно, как правило, не может.

Тип ошибок, преобладающих на письме, позволяет определить вид дисграфии у обучающегося. Классификация дисграфий основывается на

некоторых критериях. Определить вид дисграфии можно на основе нарушения анализатора, учитывая нарушение психических функций и несформированности операций письма. Классификация анализаторов представлена на рисунке 1.



**Рис. 1. Классификация анализаторов на письме**

Основываясь на данной схеме можно отследить закономерность нарушений в работе каждого из анализаторов и нарушением речевых единиц, участвующих в процессе письма.

Неполноценность деятельности двигательного анализатора сопровождается патологической инертностью при формировании двигательных стереотипов [26]. Это проявляется в трудностях движения руки при письме, двигательные формулы букв не вырабатываются. Данный тип дисграфии называется моторный. Важно обратить внимание на то, что слабость двигательного анализатора так же может отрицательно влиять на деятельность тесно связанного с ним в реализации процесса письма акустического анализатора [33.]

Нарушение работы зрительного анализатора приводит к нарушению восприятия. В данном случае уместно говорить о нарушении целостности восприятия, о нарушении дифференцированных зрительных представлений, и о нарушении зрительной памяти. Совершенно закономерно, что при данных нарушениях дети испытывают затруднения при запоминании и узнавании букв. На письме это проявляется в смешении оптически сходных букв, в отзеркаливании при написании букв, в ошибках воспроизведения

отдельных элементов и их количества. Дети могут неправильно располагать написанное в пространстве, нарушают границы предложения, заглавная буква может появиться на письме в середине слова или предложения. Дисграфия, обусловленная таким типом ошибок, называется оптическая.

Нарушения письменной речи закономерно связано и с особенностями речевого развития у данной группы обучающихся. По мнению С. Я. Рубинштейн причиной этому служит «слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных связей во всех анализаторах» [33, с.106]. По причине медленного развития дифференцированных условных связей в области речеслухового анализатора умственно отсталые дети долго не различают речевые звуки, испытывают трудности в дифференцировании слов и, как следствие, это отражается на их восприятии речи окружающих.

Нарушение речевого развития подразумевает нарушение развития речевой моторики. Нормальное развитие речевой моторики необходимо для осуществления артикулирования. Неточное артикулирование у умственно отсталых детей сопровождается нарушениями мышечного тонуса, неточностью речевых движений, и, как правило, эти дети не испытывают четкие кинестетические ощущения. Г. А. Каше в своих наблюдениях отмечала, что 65% умственно отсталых детей имеют нарушения звукопроизношения [38, с. 41]. На письме неправильное звукопроизношение проявляется неправильным написанием. Ребенок пишет так, как слышит. Очевидно, что если у ребенка звук отсутствует в произносительной речи, то он может быть пропущен и на письме. Так же встречаются ошибки в виде смешения и замен. Дисграфия, обусловленная нарушением устной речи, называется артикуляторно–акустическая.

Еще одной важной причиной можно назвать недоразвитие фонемного распознавания. Данный вид дисграфии называют акустической дисграфией. Обусловлена она недостаточностью слухового восприятия у умственно отсталых детей. Ошибки, встречающиеся при данном виде дисграфии,

проявляются в виде замены букв, соответствующих близким звукам (шипящие-свистящие, глухие-звонкие, аффрикаты и их составляющие); в ошибках неправильного обозначения мягкости на письме; в виде смешения или замены лабиализованных (губных) гласных. Данный вид ошибок случается в связи с затруднениями распознавания звукового состава слова, определения количества слогов и т. д. Для правильного написания необходимо уметь вычленять звук в потоке речи окружающих, а также различать его с оппозиционными звуками.

## **1.2. Психолого – педагогические особенности младших школьников с интеллектуальными нарушениями легкой степени**

Этап начального школьного обучения является важным этапом в развитии школьников с интеллектуальными нарушениями легкой степени. Как уже было сказано выше, школьной зрелостью в этот период дети данной группы в полном объеме еще не обладают. Перед педагогами, работающими с умственно отсталыми школьниками, стоят важные задачи:

- создать условия для освоения адаптированной образовательной программы;
- создать оптимальные условия для раскрытия потенциала таких детей;
- выявить особенности, на которых основаны трудности в освоении программы.

Психика умственно отсталых детей достаточно полно была исследована отечественными учеными. В специальной литературе нашли отражение работы Л. В. Занкова, Б. И. Пинского, И. М. Соловьева. В работах В. И. Лубовского, А. И. Мещерякова, М. С. Певзнер подробно описана достаточно сильная разбалансированность процессов торможения и возбуждения, взаимодействия сигнальных систем и изменения в условно-рефлекторной деятельности. Все это становится основанием для нарушения познавательной сферы, нарушения эмоциональной и волевой сферы, что

приводит к нарушению личности в целом.

Н. Г. Морозова в своих работах отмечает, что умственно отсталые школьники потребность в познании испытывают в меньшей степени, чем их сверстники [11]. Это обусловлено тем, что первичный дефект способствует образованию последующих отклонений и нарушений. Что приводит к снижению познавательной активности.

Процесс обучения детей с легкой степенью умственной отсталости, в основном, опирается на процессы памяти. Это дает им возможность получить знания из различных областей. Сложность заключается в том, что память у детей с умственной отсталостью имеет характерные особенности: снижены прочность и точность запоминания информации. В данном случае имеются в виду и вербальная (словесная) информация, и невербальная (наглядная). Воспроизведение стимульного материала происходит с пропусками, перестановками предъявляемых элементов, нарушается логический смысл, появляются новые случайные элементы. Замечено, что новые элементы привносят более возбудимые обучающиеся.

Те зрительные образы, которые сохраняются в памяти у детей, называются представления. У детей с легкой умственной отсталостью представления либо бедны, либо являются искаженными. На формирование представлений влияют особенности восприятия, речи и мышления ребенка. Умственно отсталый ребенок основывает свои представления об окружающем мире на признаках, доступных непосредственному усмотрению. Таким образом, формируется база для знакомства с тем, что находится вокруг него, но нарушения ощущений различной модальности и, соответственно, восприятие окружающих объектов и ситуаций воспринимаются замедленно.

На формирование представлений оказывает внимание речь. Как уже упоминалось выше, все стороны речи таких детей характеризуются недоразвитием. Еще в дошкольном возрасте отмечается, что «в связи с общим недоразвитием аналитико – синтетической деятельности с большим

трудом формируются все языковые обобщения, замедленно усваиваются все закономерности языка» [38]. Пассивный словарный запас значительно выше активного, при этом следует отметить, что, как правило, воспринимаются отдельные изолированные слова. Значения слов ситуативные, есть слова, которые привязаны исключительно к картинкам, что свидетельствует о сниженной семантической нагрузке слова. К школьному возрасту дети, имеющие интеллектуальные нарушения, приходят с речевым нарушением, которое включает в себя ситуативное понимание слов, недостаточное грамматическое оформление, нарушение фонематического слуха и замедленностью восприятия. Вследствие всего вышеперечисленного обучающиеся младших классов, как правило, не умеют отвечать развернуто на вопросы, не понимают, в достаточной мере, о чем их спрашивают и редко бывают инициаторами полноценных диалогов.

Родной язык является средством фиксации результатов мышления в представлениях и коммуникации опыта. Когда ребенок оперирует представлениями, имеет возможность группировать и обобщать объекты и явления по признакам, можно говорить о влиянии мышления на представления. У младших школьников с легкой степенью умственной отсталости обнаружена недостаточность мыслительной деятельности. В результате они испытывают трудности в решении простейших задач, в том числе не могут собрать разрезную картинку, либо выполнить инструкцию «найди такую же», например, по нахождению идентичной геометрической фигуры.

Эмоционально-волевая сфера младших школьников с легкой степенью умственной отсталости характеризуется эмоциональной незрелостью. Это проявляется в ограниченности диапазона переживаний, в нестабильности чувств и их недостаточной дифференцированности. Это отражается на уровне социально – психической адаптации. Дети с подобными нарушениями требуют специального педагогического воздействия для правильной организации всей их жизни. Грамотно выстроенная в этом направлении

работа помогает таким детям начать контролировать свои эмоциональные проявления, например, проявления обиды, гнева или радости.

Мотивационная сфера умственно отсталого ребенка на этапе начальной школы находится в стадии становления. Интересы таких детей неустойчивы, неглубоки и мало интенсивны. Опять же это обусловлено сниженным интересом к познанию.

Самой основной сложностью в работе с умственно отсталыми детьми является формирование поведения. Интеллектуальная недостаточность и совершенно небогатый жизненный опыт не дают ему возможность объективно оценить ту или иную ситуацию, поэтому реакции такого ребенка могут не соответствовать создавшейся обстановке.

Пару слов необходимо сказать самооценке, присущей детям младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью. В целом, ее оценивают, как неадекватно завышенную. В дошкольном возрасте, понимая особенности интеллекта такого ребенка, для него создаются частые ситуации успеха. На основании такого положительного подкрепления самооценка и становится завышенной. Когда ребенок приходит в общеобразовательное учреждение, то, совершенно очевидно, ощущает на себе превосходство других детей, и по самооценке приходится сильный удар.

На сегодняшний день для полноценного освоения адаптированных общеобразовательных программ для данных детей необходимы специальные условия [66]. В основу разработки ФАООП УО заложены дифференцированный и деятельностный подходы. Дифференцированный подход предполагает учет их особых образовательных потребностей, которые проявляются в неоднородности возможностей освоения содержания образования. Применение дифференцированного подхода к созданию образовательных программ обеспечивает разнообразие содержания, предоставляя обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) возможность реализовать индивидуальный потенциал развития [51].

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

1. Умственная отсталость это состояние задержанного или неполного умственного развития. Оно характеризуется снижением навыков, полученных в процессе развития, которые определяют общий уровень интеллекта (т.е. познавательных способностей, языка, моторики, социальной дееспособности). Все это оказывает огромное влияние на дальнейший ход психического развития умственно отсталых детей.

2. Стойкое недоразвитие всех познавательных процессов у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости способствует тому, что они получают неполные, а порой искажённые представления об окружающем мире.

3. На момент начала обучения в начальной школе обучающиеся с легкой степенью умственной отсталости не обладают школьной зрелостью. Это обусловлено особенностями нервной системы таких детей.

4. Вышесказанное является причиной неполноценного усвоения учебных образовательных программ в любом возрасте, на всех этапах учебного процесса. На этапе начального общего образования данные нарушения приводят к трудностям освоения процессов чтения и письма.

5. Учитывая особенности таких детей, для полноценного освоения адаптированных образовательных программ необходимо создание специальных условий и особый педагогический подход, который будет способствовать возможности реализации индивидуального потенциала каждого обучающегося с легкой степенью умственной отсталости.

## **ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩЕГОСЯ 2 КЛАССА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ**

### **2.1. Характеристика обучающегося с легкой степенью умственной отсталости, задействованного в констатирующем эксперименте**

Исследование проходило в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении средней общеобразовательной школе №19 города Серова Свердловской области. Образовательная организация практикует как инклюзивное образование, так и формирование коррекционных классов.

На 2023-2024 учебный год было принято решение выделить коррекционный класс среди параллели 2 классов. По заключению ПМПК в него входят 6 человек. Из них 2 ученика обучаются по Адаптированной образовательной программе для детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) (Вариант 1), которая учитывает все психофизические особенности учащихся. Оба ребенка имеют свое расписание, отличное от расписания коррекционного класса.

Дети данного класса проходят обучение только в первую смену, во второй половине дня для детей организована внеурочная деятельность:

- занятия со специалистами: учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог;
- уроки ритмики;
- правополушарное рисование.

Дети получают дополнительное питание. На классе работает тьютор.

Для констатирующего эксперимента был выбран обучающийся, имеющий трудности в освоении процесса чтения, испытывающий трудности на письме. В предыдущие годы обучения он выделялся сниженным уровнем

обучаемости. Два раза менялась образовательная программа, именно поэтому данный ученик стал участником констатирующего эксперимента.

Обучающийся Александр С., 2014 года рождения. На начало эксперимента Александру было 9 лет. С 2023-2024 года Александр обучается по Адаптированной образовательной программе для детей с умственной отсталостью (Вариант 1).

Александр обучается в МБОУ СОШ №19 с 1 класса. В первом классе родителям было рекомендовано пройти ПМПК. После первого обследования ПМПК рекомендовала сменить общеобразовательную программу на адаптированную образовательную программу для детей с задержкой психического развития (Вариант 2). По окончании первого класса Александр остался дублировать образовательную программу еще на один учебный год. По окончании дублирования 1 класса родителям было рекомендовано повторно пройти ПМПК, т.к. программу Александр не осваивал. После повторного прохождения ПМПК родители написали заявление на смену текущей адаптированной программы для обучающихся с задержкой психического развития (Вариант 2) на адаптированную образовательную программу для детей с умственной отсталостью (Вариант 1). Все это время родители не принимали трудности ребенка.

Мальчик воспитывается в полной семье. Оба родителя работают. Семья проживает в благоустроенной 2-х комнатной квартире. У Александра есть младший брат, который по рекомендации ПМПК обучается по адаптированной образовательной программе для детей с задержкой психического развития. (Вариант 2).

Отношения в семье доверительные. Мама контролирует посещение школы, всегда предупреждает о неявке, сообщает причину неявки.

На учебные занятия ребенок приходит вовремя, без опозданий. Пропусков по неуважительной причине не имеет.

В дублирующем классе на уроках часто отвлекался, играл со школьными принадлежностями, прятался под парту и ползал там. В ходе

урока не участвовал, не мог ответить на поставленные вопросы.

При первичном обследовании учителем логопедом было выявлено следующее: на диагностику Александр реагирует адекватно. В контакт с педагогом вступает. Дает краткие сведения о себе и окружающих. Не ориентируется, в каком сезоне у него день рождения, не помнит, как зовут папу.

Бытовую речь понимает. Речь, подкрепленную действием, понимает. Испытывает трудности понимания многозвеньевых учебных инструкций. Требуется их уточнение, разъяснение, интонационное акцентирование.

Общая моторика без особенностей. Пальчиковые пробы выполняет, но объем движений не полный, испытывает трудности при переключении поз.

Строение артикуляционного аппарата без особенностей. Речь понятна окружающим.

Нарушено произношение нескольких групп звуков:

- звуки [ш], [ж] – искажает. Звучит как [ф]. Артикуляция при произнесении данных звуков неточная. Язык занимает много места в полости рта, артикуляционная поза «чашечка» не доступна в полном объеме. В потоке речи может заменять [ш] на [с], [ж] на [з];

- в потоке речи искажает звук [р], изолировано произносит.

При произношении сложных или незнакомых слов случаются запинки. В трехсложных словах и словах со стечением согласных наблюдаются пропуски согласных звуков.

Фонематические процессы полноценно не сформированы. Не находит звук в предъявляемом слове. Соответственно, не определяет его местоположение.

Словарный запас, как активный, так и пассивный, снижен. Испытывает трудности в словоизменении, в образовании множественного числа существительных, в построении предложно-падежных конструкций. Большинство заданий выполняется с помощью подсказки или расширения инструкции.

Испытывает трудности в понимании школьных инструкций в классной работе, в ситуациях фронтальной работы. Инструкция выполняется не точно, упускаются детали. Александру требуется постоянная организующая и направляющая помощь, поэтапный контроль взрослого. Требуется время на закрепление навыка. При переносе задания на аналогичное испытывает трудности.

Темп работы снижен. Работоспособность средняя.

Обследование сформированности пространственно-временных представлений выявило, что Саша не знает части суток, не называет дни недели, не ориентируется, какой день был вчера, какой будет завтра. На вопросы ответить может с наводящей помощью педагога. Устный ответ содержит одно или два слова. Построение развернутого ответа затруднено.

По латеральности Александр – левша.

Ориентировка в пространстве нарушена. Путает право и лево. Не соотносит понятия «справа», «слева». Часто затрудняется при ориентации на листе бумаги, в учебниках и в тетрадях по русскому языку и по математике.

При выполнении заданий по образцу, где предлагается сначала обвести, а затем продолжить самостоятельно, не соблюдает интервал между элементами, меняет положение направления движения, уходя выше или ниже строки.

Пробы Хэда на изучение пространственного праксиса выполняет с ошибками. В теле человека напротив путается. Отвечает наугад.

В учебной деятельности наблюдается излишняя поспешность выполнения заданий, часто наугад, без учета инструкции.

Обследование памяти показало, что у Александра хорошая память на образы. Из 10 картинок может воспроизвести 8. Но при исследовании смыслового запоминания было выявлено, что предпочтительно Александр запоминает только то, что ему было интересно. Наиболее яркие и интересные моменты.

Процесс чтения не сформирован. Александр знает буквы. В отдельном

виде их узнает и называет, в том числе и стилизованные. При слиянии слогов делает ошибки. В большей степени чтение происходит по догадке. Без ошибок не читает даже простые слова. Нет понимания прочитанного. Прочитанное педагогом понимает. Доступен очень краткий пересказ услышанного на слух. В основном это основные моменты, которые он обозначает одним или парой слов с упоминанием основных моментов. Скрытый смысл прочитанного, как правило, не понимает.

Обследование письменной речи выявило, что Александр умеет списывать печатный текст печатными буквами, письменный текст копирует прописными буквами. Под диктовку писать практически не умеет. А если и что-то пытается написать, то пишет с большим количеством пропусков букв. В словах пропускает буквы, слоги и части слова. Произвольного письма нет.

В качестве заключения можно отметить, что Александр испытывает специфические трудности формирования учебных навыков.

На начало обучения в 2023-2024 учебном году было выявлено, что Александр периодически забывает, как пишутся прописные буквы, не дописывает элементы букв. Почерк крупный, часто сползает со строки.

Из представления учителя – дефектолога можно добавить, что переключаемость внимания затруднена, фиксируется на отдельных действиях (низкие показатели методики «таблицы «Шульте»»). У Александра низкая концентрация и устойчивость внимания.

Восприятие времени затруднено.

Зрительное восприятие соответствует возрастному развитию (цвета знает, предметы узнаёт).

Вербальный интеллект: операции обобщения, исключения, сравнения понятий выполняет с затруднениями, очень слабо классифицирует предметы (Методика «Исключение лишнего», «4 лишний»). Обобщает по существенным и несущественным признакам с множественными ошибками (не может правильно определить последовательность событий (Методика «Простые аналогии»)).

Отношение к учебной деятельности нейтральное.

В отношении Александра С. можно сделать следующие выводы:

1. Уровень актуального развития значительно ниже показателей нормы возрастного развития.
2. Уровень познавательной деятельности снижен.
3. Уровень обучаемости недостаточный.
4. Обучающийся испытывает серьезные трудности в обучении, не справляется с учебной деятельностью.

Особенностью данного ученика является нарушение интеллекта легкой степени, согласно заключению ПМПК, сильные нарушения пространственной ориентации. Все это приводит к затруднениям в ориентации на письме, листе бумаги. Переставляет буквы, читая слоги справа налево. Обучающийся «не видит» строку на письме. Имеет грубое нарушение фонематических процессов.

## **2.2. Констатирующий эксперимент по определению уровня сформированности навыка чтения и письма у участника эксперимента с легкой умственной отсталостью**

При проведении констатирующего эксперимента ставились следующие цели:

1. Определить уровень сформированности навыка чтения у участника эксперимента в 2023-2024 учебном году.
2. Определить уровень сформированности навыка письма у участника эксперимента в 2023-2024 учебном году.
3. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

Так как нарушения письма и чтения идут вслед за нарушениями устной речи, была поставлена задача обследовать все стороны речи у участника эксперимента.

На первом этапе была проведена диагностика состояния

звукопроизношения, затем состояние фонематических процессов и лексико-грамматического строя. Затем было обследовано состояние чтения и письма.

Для полноты картины было проведено обследование неречевых функций, в том числе зрительно – пространственных функций, обследование познавательных процессов. Такое комплексное обследование необходимо для того, чтобы констатировать дефициты у обучающегося с умственной отсталостью. Это позволит понимать сильные и слабые компоненты высших психических функций, что бы выставить гипотезы об эффективных стратегиях коррекционного воздействия [43].

Результаты обследования были добавлены в характеристику обучающегося и описаны в параграфе 2.1 в заключениях логопеда и дефектолога.

Для обследования речевых и неречевых функций младших школьников был подобран диагностический материал, который позволил выявить истинные причины невозможности полноценно осваивать навык чтения и письма у данного ученика. Это сборные методики, позволяющие составить полную картину и увидеть истинное состояние высших психических функций, лежащих в основе освоения данных процессов. Методики обследования неречевых функций представлены в Приложении № 1.

Состояние чтения и письма у участника эксперимента было обследовано по Мониторингу речевого развития учащихся начальных классов Ю. Е. Розовой, Т. В. Коробченко под научной редакцией О. В. Елецкой. Целью обследования является выявление индивидуальных речевых особенностей учащихся, отслеживание динамики сформированности устной и письменной речи учащихся. Система мониторинга составлена с учетом основных принципов логопедического обследования [54, с.9]. Мониторинг Т. В. Коробченко и Ю. Е. Розовой предназначен для обследования речи младших школьников и является результатом отражения практической деятельности авторов. При разработке методики использовались в модифицированном виде методы, описанные в работах

О. И. Азовой, Т. А. Фотековой, О. В. Елецкой, Е. А. Логиновой, О. Б. Иншаковой, Р. И. Лалаевой и др. [54, с.16].

При проведении эксперимента были использованы следующие приемы диагностики: изучение анкетных данных и медико-педагогической документации, наблюдение за обучающимся, в том числе на уроках и переменах, беседы с классным руководителем, беседы с участниками эксперимента на индивидуальных занятиях с целью определения степени начитанности участника эксперимента.

Обследуемый обучающийся имеет интеллектуальные нарушения, поэтому материал Мониторинга был адаптирован. Данный ученик обучается в школе уже третий учебный год, на момент эксперимента он ученик 2 класса. Было принято решение использовать материал для обследования учащихся 1 класса. Методики обследования состояния письма и чтения у младших школьников с умственной отсталостью легкой степени представлены в Приложении № 2.

Обследование проходило в индивидуальной форме, в несколько этапов.

Обследование процессов письма и чтения началось с серии оптических проб Б. Г. Ананьева и Р. И. Лалаевой. Эти пробы направлены на выявление знания печатных букв и письменных. Они помогают понять, узнает ребенок различные буквы в усложненных условиях или ему это недоступно. В заданиях присутствует материал для узнавания верно написанной буквы среди зеркально написанных, среди зашумленных букв, есть задания на выбор буквы из недописанных [54, с.19].

На следующем этапе обследования ребенку предлагалось прочитать слоги, а затем слова разной слоговой структуры. Это позволяет определить, слова каких классов слоговой структуры доступны к прочтению у ребенка и выявить те классы, которые вызывают затруднения. Что бы в дальнейшем в коррекционной работе подбирать уровень материала именно для конкретного обучающегося.

Далее участнику диагностики предлагается прочтение текста из

Мониторинга. Обследуя умение обучающегося работы с текстом, можно решить несколько задач: определить технику чтения ребенка (замеры ведутся по нескольким параметрам) и определить уровень понимания прочитанного путем задавания вопросов ребенку.

В процессе обследования процессов чтения педагог заполняет таблицу, в которой указаны следующие параметры:

- способ чтения (слоговое чтение, чтение слогами и целыми словами, чтение целыми словами, чтение словосочетаниями и синтагмами);
- правильность чтения (количество ошибок);
- выразительность чтения;
- скорость (темп) чтения (определяется по истечении 1 минуты чтения текста);
- осмысление чтения (умение отвечать на вопросы к тексту, умение пересказать текст, определяется в ходе беседы по содержанию прочитанного текста) [54, с.20].

Обследование процесса письма включает в себя три раздела:

1 раздел - слуховой диктант. Задания для него подбираются с усложнением. Начинается обследование с написания отдельных букв, затем слогов и слов, а затем предложения. Это позволяет выявить, воспринимает ли ребенок на слух звуки речи, или нет. А так же доступна ли для него перешифровка звука в графическое изображение. На данном этапе материал подобран так, что бы он содержал большое количество слов, содержащих звуки, произношение которых нарушается чаще всего.

2 раздел – списывание. Ребенок списывает печатный текст печатными буквами и письменный текст письменными буквами. На этом этапе проверяется нарушение моторного акта письма.

3 раздел – выявление самостоятельного уровня письма – это изложение и/ или сочинение.

Необходимо отметить, что написание текстов, сочинений и изложений для данного ребенка не доступно, поэтому данные этапы не проводились.

Главное назначение данного обследования – это возможность выявить слабые места в освоении навыков письма и чтения, понять, на каком этапе ребенок находится в текущий момент освоения образовательной программы.

Обследование дает возможность внести корректировку в образовательный процесс, повысить качество и результативность его ведения, а так же дает обратную связь педагогам.

### **2.3. Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования, направленного на изучение уровня сформированности навыка чтения и письма у обучающегося 2 класса с легкой умственной отсталостью на уровне начального образования**

В процессе констатирующего эксперимента у обучающегося были обследованы состояния процессов чтения и письма. Результаты обследования процесса чтения занесены в таблицу 1.

По результатам диагностики установлено, что чтение у Александра очень медленное, невыразительное, с большим количеством ошибок, состоящих из пропусков и замен букв, и сниженным пониманием прочитанного.

*Таблица 1*

#### **Результаты обследования чтения и письма у обучающихся**

<b>Критерий</b>	<b>Результат</b>
Знание всех букв русского алфавита	Буквы знает, путает, забывает
<b>Узнавание букв в усложненных условиях:</b>	
Зашумленные	Узнает
Зеркальные	Путает
Стилизованные	Узнает
Недописанные	Может дописать зеркально, допускает ошибки
Узнавание наложенных букв по примеру фигур Попельрейтера и чтение слов из них	Узнавание букв доступно, слова не прочитал

*Продолжение таблицы 1*

<b>Критерий</b>	<b>Результат</b>
Чтение слогов	Слоги читает
Чтение слов различной слоговой структуры	Больше всего к прочтению доступны слова из открытых слогов, особое затруднение
Чтение предложения	Недоступно
Чтение текста	Недоступно
Способ чтения	Послоговой и побуквенный. Додумывает окончания. Путает буквы: т, к, н.
Понимание прочитанного текста, ответы на вопросы	Смысл прочитанного понимает отдаленно, на вопросы отвечает односложно
Темп чтения	Медленный

Таблица 2 отражает истинное состояние процесса письма на начало эксперимента в 2023-2024 учебном году. Представлены результаты диагностики трех видов работ.

*Таблица 2*

***Результаты диагностики***

<b>Критерии</b>	<b>Результат</b>
<b>Списывание:</b>	
С печатного текста	Списывает, быстро переходит на прописные буквы
С письменного текста	Списывает с большим количеством пропусков гласных букв
<b>Слуховой диктант:</b>	
Слоги	Пишет, но требуется визуальная опора при написании согласных
Слова	Пишет, пропускает гласные
Текст	С наводящей помощью педагога
<b>Самостоятельное письмо</b>	Недоступно

Анализ письменных работ показал, что на письме у Александра присутствует большое количество дисграфических и орфографических ошибок. Оформление работ не соответствует требованию учителя. Почерк крупный, буквы выходят за пределы строки, как сверху, так и снизу. Много помарок, исправлений. Сама система написания прописных букв нарушена и не поддается никаким объяснениям. Элементы многих букв не дописываются, соединения между буквами часто отсутствуют, что приводит к затруднению прочтения написанного.

Можно сделать вывод, что навык письма у Александра сформирован на очень низком уровне. При самостоятельном написании доступно только написание некоторых слогов, есть трудности в написании даже коротких слов. Александр не умеет писать свое имя, даже в краткой его форме.

На основании наглядно представленных результатов обследования будет разработана индивидуальная программа по преодолению нарушений процессов чтения и письма.

## **ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ**

1. Исследование по определению состояния навыка чтения и письма у обучающегося с легкой умственной отсталостью на начальном этапе образования проводилось в Муниципальном бюджетном образовательном учреждении средняя общеобразовательная школа №19 г. Серова Свердловской области.

2. В констатирующем эксперименте принял участие обучающийся 2-ого ресурсного класса, которому ПМПК рекомендовала сменить адаптированную образовательную программу для детей с задержкой психического развития (Вариант 2) на адаптированную образовательную программу для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Вариант 1).

3. Для определения уровня состояния процессов чтения и письма у данных обучающихся в текущем учебном году было принято решение

обследования состояния высших психических функций и обследование письменной и устной речи.

4. Задания для обследования были подобраны и адаптированы для соответствующей нозологии участника эксперимента.

5. Анализируя результаты, можно сказать, что инструкции к заданиям обучающимся были поняты. Задания для обследуемого были посильны.

После диагностики участнику был задан вопрос: Какое задание было самым трудным? Ответ был, что особых затруднений не было. Все виды работ ему знакомы. Участнику эксперимента не доступен навык самопроверки.

6. Данный этап работы позволил сформировать индивидуальный маршрут для коррекции навыков письма и чтения у участника эксперимента.

# **ГЛАВА III. ИНДИВИДУАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩЕГОСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ**

## **3.1. Коррекционно-развивающая работа по преодолению нарушений чтения и письма у обучающегося 2 (ресурсного) класса с умственной отсталостью легкой степени**

Результаты констатирующего этапа эксперимента, представленные во второй главе, показали, что обучающийся с умственной отсталостью на начальном уровне школьного образования имеет трудности в освоении письменной речи.

Причины не освоения программы русского языка и чтения у детей с умственной отсталостью легкой степени могут быть разными. Но проявления будут едины. Дети путают буквы, переставляют местами буквы и слоги, как при чтении, так и на письме. Могут добавлять звуки и буквы. Затрудняются сливать буквы в слоги. Могут присутствовать аграмматизмы. Дети могут не видеть строку на письме, терять строку во время чтения. И, как следствие, нарушено понимание прочитанного и написанного. На сам процесс чтения и письма затрачивается намного больше времени, чем у школьников без нарушений в развитии.

Уместно отметить, что у большинства детей, имеющих трудности чтения и письма, есть проблемы с устной речью. Ведь анализ звукового состава слова происходит с опорой на артикуляцию. Этот факт говорит нам о том, что нарушения письма и чтения не являются изолированными нарушениями. И для их преодоления следует вести комплексную работу. Об этом говорят исследования Р. И. Шуфайер, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спириной [68].

Работу по совершенствованию навыков чтения и письма было принято проводить на коррекционно – развивающих занятиях, учитывая элементы адаптированной образовательной программы по русскому языку. Помимо этих занятий, были даны рекомендации тьютору, разъяснены особенности работы с учетом нозологии ребенка и текущего состояния процессов письма и чтения.

По результатам диагностики, проходящей в начале учебного года, у обследуемого были выявлены нарушения оптико – пространственных представлений. Более ярко это проявлялось при чтении. Как правило, если Александр читал открытые слоги, то буквы переставлялись местами, сначала читал гласную, а потом уже согласную. Работа по устранению нарушений оптико - пространственных представлений стало первым этапом работы по совершенствованию письменной речи данного обучающегося.

На письме нарушения пространственных представлений проявлялись в том, что ребенок не «чувствовал» строку, буквы уходили, как правило, ниже нижней границы строки. К традиционному написанию букв добавлялись дополнительные элементы.

Следующей особенностью нарушения письменной речи являются пропуски гласных на письме. Это обусловлено тем, что у обучающегося с легкой умственной отсталостью нарушены навыки звукового анализа и синтеза. Для устранения данных пробелов необходима работа с фонематическим восприятием, переходящая в развитие звукового анализа.

Умственная отсталость у младших школьников обуславливается снижением организации всех высших психических функций: снижением речеслуховой и зрительной памяти, нарушением восприятия и мышления. У умственно отсталых детей нарушена межполушарная симметрия. Это приводит к нарушению установления соответствия между звуком и буквой, приводит к затруднению закрепления образа букв. Именно поэтому у детей с легкой умственной отсталостью так сильно страдает освоение навыков письма и чтения. При составлении программы необходимо учитывать все

вышеперечисленные особенности обследуемого ребенка. В данном случае, нельзя выделить какой – то один вид дисграфии и дислексии. В данном случае речь идет о смешанных их формах.

Коррекционно-развивающая работа по устранению нарушений навыков чтения и письма у обучающегося 2 (ресурсного) класса включает в себя:

- разработку и реализацию индивидуальной программы, ориентированной на коррекцию и развитие навыка чтения и письма;
- выбор и использование методов и приемов обучения, способствующих устранению выявленных трудностей;
- коррекцию и развитие высших психических функций, эмоционально-волевой, познавательной, коммуникативной и речевой сфер;
- помощь в освоении адаптированной образовательной программы для детей с умственной отсталостью (Вариант 1).

Содержание коррекционно-развивающего направления работы.

Цель программы: преодоление нарушений письменной речи у обучающегося 2 ресурсного класса с умственной отсталостью легкой степени на фоне нарушения оптико – пространственных и графических представлений, нарушений фонематического восприятия, а так же нарушения анализа и синтеза.

Задачи программы:

1. развивать зрительное восприятие, внимание, память;
2. работать над оптико-пространственным ориентированием;
3. развивать буквенный гнозис, устранять оптическую агнозию;
4. формировать, развивать и совершенствовать фонематическое восприятие;
5. формировать, развивать и совершенствовать навык простых и сложных форм фонематического анализа и синтеза;
6. учить дифференцировать звуки в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения.

Работа проводилась в форме индивидуальных занятий, во внеурочное время, согласно разработанной в соответствии с ФАООП УО адаптированной общеобразовательной программой начального образования обучающихся с умственной отсталостью и реализовывалась на занятиях с логопедом, что составляло 2 учебных часа в неделю. Часть программы осваивалась, в том числе, и на уроках русского языка. Осваивая адаптированную программу на уроках, применялись задания на развитие фонематического слуха. Динамические паузы могли содержать задания на оптико-пространственную ориентировку.

Программа по совершенствованию навыков чтения и письма у обучающегося начальной школы с умственной отсталостью легкой степени заняла 68 часов и представлена в Приложении №3

Этапы организации:

- диагностический (первичная диагностика) – до 15 сентября 2023 г;
- коррекционно – развивающий – с 18 сентября 2023 года по 14 мая 2024 года;
- диагностический (диагностика по итогам учебного года) – с 15 мая 2024 года.

Содержание коррекционной работы строится на нескольких этапах:

I этап – диагностический - включает в себя первичное обследование, оформление документации и планирование работы. В диагностический этап включены обследования всех компонентов речи.

II этап - развитие неречевых процессов - включает в себя развитие зрительного восприятия, узнавания предметов (зрительный гнозис, буквенный гнозис); развитие зрительного анализа и синтеза; развитие пространственно-временных отношений; формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения. Этот этап в большей степени влияет на совершенствование навыка чтения.

III этап – дифференциация графически сходных букв - включает в себя развитие зрительного гнозиса букв, закрепление правильного образа буквы;

соотнесение буквы с произносимым звуком и ее символом; акцентирование на элементах букв; развитие оптико-пространственных представлений, развитие зрительно-моторных координаций на материале смешиваемых букв; дифференциация сходных по начертанию букв в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, тексте; закрепление знаний о буквах в письменных упражнениях.

IV этап - развитие и совершенствование фонематического восприятия - включает в себя формирование навыка простых и сложных форм фонематического анализа и синтеза; дифференцирование звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения.

V этап - развитие слогового анализа и синтеза – включает в себя работу со слоговым анализом и синтезом слов, умение выделять гласные и согласные звуки, определение местоположения заданного звука, работу со звукобуквенным анализом, изучение гласных 1 и 2 ряда.

Календарно - тематическое планирование коррекционной работы к Индивидуальной программе коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у обучающегося младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени было построено на основании плана работы по преодолению данных трудностей. Часть его представлена в Таблице 3.

*Таблица 3*

***План работы по преодолению нарушения письменной речи на основании проведенной входной диагностики***

№ п\п	Тема	Содержание	Кол-во часов
I.Диагностика (до 15 сентября)			4
II.Введение			
1	Речь. Общее понятие	Речь. Слово. Слог. Предложение. Слово. Звуки и буквы. Ударение. Знакомство со схемой слова, предложения	2

№ п/п	Тема	Содержание	Кол-во часов
<b>III. Развитие неречевых процессов</b>			
2	Развитие зрительного восприятия, памяти, навыков звукового анализа	Знакомство с основными и оттеночными цветами. Знакомство с геометрическими фигурами. Соотнесение предмета с цветом, величиной и формой. Дифференциация предметов по цвету, величине и форме. Знакомство с понятием «величина». Сравнение предметов по величине, ширине, глубине и т.д.	2
3	Развитие пространственно-временных отношений	Знакомство с такими понятиями, как: год, месяц, день недели, сутки, вчера, сегодня, завтра. Формирование временных представлений по отношению к приему пищи. Развитие пространственных представлений: «верх, низ, слева, справа, между, под, над...». Расширение объема зрительной памяти	4
<b>IV. Развитие анализа структуры предложения</b>			
4	Состав предложения	Выделение слов в составе предложения. Определение количества слов. Работа со схемами предложения и словосочетания. Языковой анализ и синтез словосочетания и предложения. Работа над деформированным предложением	10
<b>V. Развитие слогового анализа и синтеза</b>			
5	Слог	Знакомство со слогом. Понятия «открытый слог», «закрытый слог». Выделение определенного слога в ряду слов. Определение положения определенного слога. Знакомство с 1,2,3,4-сложными словами. Дифференциация слога и слова. Слоговой анализ и синтез слов различной слоговой структуры. Правила переноса слов. Соотнесение со слоговой схемой	8
<b>VI. Развитие фонематического анализа и синтеза</b>			

Продолжение таблицы 3

№ п/п	Тема	Содержание	Кол-во часов
6	Звук. Гласные и согласные звуки	Знакомство с речевыми звуками. Сравнение гласных и согласных. Образование гласных и согласных звуков. Дифференциация гласных и согласных звуков на всех этапах	4
7	Гласные I ряда	Знакомство с гласными I ряда. Развитие фонематического восприятия и фонематического слуха. Образование гласных I ряда (характеристика всех звуков и их артикуляция). Соотнесение звуков с буквами. Знакомство со схемой. Выделение гласных звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, тексте. Определение места гласных I ряда во всех позициях в слове. Развитие звукового анализа и синтеза	6
8	Гласные II ряда	Знакомство с гласными II ряда. Развитие фонематического восприятия, слуха. Соотношение со схемой и символом. Знакомство со звуковой схемой слова. Работа по звуковому анализу и синтезу. Роль гласных II ряда при смягчении согласных	6
9	Мягкий знак	Роль мягкого знака. Знакомство с разделительным мягким знаком. Закрепление знаний орфографии. Соотнесение слов со схемой. Работа по звукобуквенному анализу	6
10	Согласные звуки	Знакомство с согласными звуками. Развитие фонематического восприятия и слуха. Соотнесение звуков с буквами. Выделение согласных звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, тексте. Определение места изучаемых букв и звуков в слове. Тренировка в звуковом анализе и синтезе слогов и слов	10

№ п/п	Тема	Содержание	Кол-во часов
11	Итоговые занятия. Оценка результативности коррекционной работы. Проведение и анализ итоговых контрольных, диагностических работ. Диагностическая работа «Звуко-буквенный, слоговой анализ и синтез слов различной структуры»; Оценка динамики речевого развития учащихся	Закрепление полученных навыков. Перенос полученных знаний на различные виды деятельности	6
12	VI. Диагностика на конец учебного года		

Индивидуальная программа по преодолению нарушений письменной речи у обучающегося младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени представлено в Приложении №3.

### **3.2. Анализ результатов экспериментального исследования по выявлению уровня сформированности навыков чтения и письма у обучающегося 2 (ресурсного) класса с умственной отсталостью легкой степени после завершения эксперимента**

Срок проведения эксперимента составил весь 2023-2024 учебный год, с 1 сентября 2023 года по 15 мая 2024 года, но сама работа с обучающимся продолжилась до 5 июля 2024 года и захватила часть летних каникул, а затем продолжилась в 3 классе. Захватить часть летних каникул пришлось из-за особенностей памяти Александра и отсутствия помощи от родителей. Были опасения, что учебный год 2024-2025 придется начинать с изучения заново.

В самом начале работы было необходимо провести качественный подготовительный этап. Поработать над развитием зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса), в том числе и буквенного. Уточнить и

постепенно расширять объем зрительной памяти (развитие зрительного мнестиса). Сформировать пространственное восприятие и представление. Провести работу по формированию буквенного гнозиса, дифференциации зрительных образов букв.

Для того, чтобы разнообразить занятия, в качестве ритуальных моментов и динамических пауз на уроках была введена гигиеническая гимнастика для тела, обучающийся познакомился с элементами самомассажа и гимнастики для кистей рук.

Одним из основных моментов подготовительного этапа в данной работе была необходимость научить школьника и его родителей, выполнять эти элементы на занятии и дома. Александр быстро схватывал материал, поэтому уделять большое количество времени обучению этим упражнениям не пришлось. Саша быстро выучил последовательность упражнений и выполнял их по своей инициативе.

Для формирования пространственного гнозиса были использованы пособия Коноваленко, О. Н. Яворской. Были использованы элементы логопедической ритмики. В частности упражнения из сборников логоритмиста Е. Ю. Гайдар с использованием деревянных клавиш. Примеры заданий подготовительного этапа представлены в Приложении №4.

Подготовительная работа была направлена на знакомство с ребенком, на закрепление правил организации урока, на работу с ориентацией в пространстве, для того, чтобы ребенок закрепил навык чтения слева направо. Для удобства запоминания на левую руку Александр надевал маркировочный браслет, который акцентировал его внимание на том, что чтение начинается всегда слева.

Для того, чтобы научить Александра сливать слоги на чтении, необходимо было обратить внимание на воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. Конечной целью начальных этапов работы по формированию навыков чтения должна была стать работа над пониманием прочитанного. Для этого предстояло

отработать соотнесение звуковой формы слова с его значением.

На этапе отработки слияния слогов в работе использовались пособия Е. В. Куциной и Н. Н. Созоновой. Одно из них «Учусь читать правильно». Материал подобран таким образом, что бы дети учились плавно переходить от чтения слогов разной сложности к прочтению предложений и текстов. Многие задания помогают выстроить связное высказывание. Параллельно задания из этого пособия способствуют профилактике ошибок на письме. Примеры заданий из пособия представлены в Приложении № 5.

В случае с Александром, имеющим легкую степень умственной отсталости, было важно добиться правильного прочтения слогов, слов и текстов. Учитывая особенности данной нозологии, было очевидно, что работа не будет быстрой и получить высокий результат за короткий промежуток времени будет невозможно. Одной из первичных целей должно было стать чтение без пропусков и перестановок букв. Это способствует совершенствованию смысловой стороны прочитанного у участника эксперимента. Но, тем не менее, грамотно выстроенная работа позволила увеличить технику чтения к концу эксперимента с 1-2 слов до 17-20 слов в минуту. На сегодняшний день Александр читает около 25 слов в минуту. Разбег обусловлен наличием предлогов в представленных материалах для диагностики чтения.

Работа по формированию и совершенствованию навыка чтения стала предшествующим этапом работе с письмом. Работая над процессом чтения и пониманием текста, Александр стал понимать работу с инструкцией, что в дальнейшем помогло организовать работу с письменными упражнениями, в которых необходимо сначала прочитать задание, а потом выполнить его письменно.

Результаты проделанной работы отображены в таблице 4.

Работа по формированию процесса письма началась с анализа диагностики и анализа типичных ошибок. У Александра наиболее часто встречались на письме следующие ошибки:

- частые пропуски гласных букв, пропуски слогов. Это приводит к искажению звуко-слоговой структуры слова и свидетельствует о недоразвитии фонематического анализа. Данные проявления являются частью механизма нарушения языкового анализа и синтеза. Направления работы при нарушении языкового анализа и синтеза будут заключаться в развитии слогового анализа и синтеза и развитию фонематического анализа и синтеза.

*Таблица 4*

***Сравнительная оценка сформированности навыка чтения у  
Александра С. на начало и конец эксперимента***

Критерий	Начало эксперимента	Конец эксперимента
Скорость чтения	1-2 слова в минуту	20 слов (включая предлоги)
Способ чтения	Побуквенный	Стремиться к чтению словами с прочтением отдельных слов по слогам (происходит становление целостных приемов чтения)
Чтение слов различной слоговой структуры	Испытывал затруднения при прочтении слов со стечением согласных	Повысил уровень прочтения данного типа слов
Чтение предложений	Недоступно	Читает, смысл прочитанного старается передать
Чтение текста	Недоступно	Читает, смысл прочитанного старается передать
Понимание прочитанного	Недоступно	Доступен краткий пересказ, ответы на заданные вопросы, в том числе и без наводящей помощи

Пропуски гласных на письме обусловлены неточными кинестетическими представлениями. Одним из направлений работы стало ознакомление обучающегося с артикуляционными органами, определение места и способа образования звука. Необходимо было научить его соотносить артикуляционный образ звука с акустическим. Соотносить фонему с соответствующей буквой и дифференцировать смешиваемые звуки. В решении данного вопроса помогло расположение обучающегося на уроке перед зеркалом. Уточнение артикуляции гласных звуков помогло сократить количество пропусков гласных букв на письме. Этому также способствовало

закрепление навыка проговаривания при письме. Как писал А. Р. Лурия «проговаривание записываемого слова является не просто «аккомпанементом», сопровождающим письмо, а существенной и составной его частью. Такое «проговаривание» позволяет уточнить подлежащие написанию звуки, отделить близкие звуки друг от друга и превратить недостаточно ясные звуковые нюансы в четкие фонемы». [53, с.7] Основываясь именно на этом теоретическом положении для предотвращения ошибок и было принято обучить Александра навыку артикулирования, в том числе и перед зеркалом.

- зеркально написанные буквы, пропуски элементов, особенно при соединении букв. Направления работы, которые были выбраны для преодоления оптико-пространственных нарушений: развитие зрительного восприятия, работа со зрительной памятью, формирование пространственного восприятия и представлений.

Еще одним из наиболее важных навыков для процесса письма является произвольное внимание и целенаправленная деятельность. П. Я. Гальперин выделяет следующие виды контроля:

1. Упреждающий (Как я буду делать?)
2. Текущий (Что я пишу?)
3. Фиксирующий (Что я написал?) [25. С.3].

Навык самоконтроля должен стать для обучающегося осмысленным действием. Для обучающихся с умственной отсталостью самоконтроль – это неотъемлемая часть любого урока.

Приемы формирования контроля описаны в Таблице 6.

Для формирования навыка самоконтроля у Александра были использованы следующие дидактические игры:

- «Шифровальщики». Аналог данного вида задания использовался в виде интерактивной игры на флеш-карте от «Мерсибо»;
- «Третий лишний»;
- «Молчанка» с сигнальными карточками.

**Приемы формирования контроля при выполнении письменных работ**

Вид контроля	Приемы формирования
<b>Упреждающий контроль</b>	<p>1. Послоговое «орфографическое» ритмизованное произнесение слов и фраз. Сюда можно отнести повтор за педагогом ритмизованного слова (предложения), а затем его запись, повтор по слогам «со слуха», когда педагог произносит предложение обычным способом, а так же ритмизованное прочтение текста.</p>
	<p>2. Анализ и составление схемы слова. В моделях звуковой и слоговой структуры слова заложена информация о количестве слогов, границах слога, указаны гласные звуки, обозначены согласные звуки, место твёрдого и мягкого знаков.</p> <p>Порядок работы будет следующий:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ актуализация смысла слова,</li> <li>▪ ритмизованное повторение слова,</li> <li>▪ обозначение гласных и согласных звуков точками в схеме слова,</li> <li>▪ обозначение места твёрдого и мягкого знаков в схеме слова,</li> <li>▪ чтение слова в соответствии со схемой по слогам.</li> </ul> <p>На первых порах запись слова после каждой схемы. Далее – можно составить несколько схем, а затем – записать слова по памяти.</p>
<b>Текущий контроль</b>	<p>Письмо с проговариванием вслух: проговаривание и одновременная запись лексического материала школьником (сначала вслух, потом шепотом, далее – про себя)</p>
<b>Фиксирующий контроль</b>	<p>Проверка с отчеркиванием слогов, маркированием гласных точками, Ритмизованное чтение своей работы</p>

Важно помнить, что формирование навыка самоконтроля не должно проводиться от случая к случаю. С самого начала эксперимента и по сегодняшнее время в работе по формированию письменной речи используется прием работы с памятками. На минутках чистописания перед Александром лежали, так называемые, эталоны – это образцы написания письменных букв, в том числе и их правильные соединения. К сожалению,

особенности нозологии не позволяют Александру не забывать написание прописных букв, поэтому письменный алфавит лежит перед Александром на каждом уроке русского языка.

На момент завершения экспериментальной части были получены следующие результаты сформированности навыка письма у Александра С., обучающегося 2 ресурсного класса с легкой степенью умственной отсталости. В таблице 7 представлен сравнительный анализ состояния письма на начало и конец эксперимента.

*Таблица 7*

**Оценка сформированности навыка письма**

Критерии	Начало эксперимента	Конец эксперимента
Списывание:		
С письменного текста	Списывает с большим количеством пропусков гласных букв	Списывает. Количество ошибок при списывании сократилось. Необходима направляющая и организующая помощь.
Слуховой диктант:		
Слоги	Пишет, забывает правильное написание согласных	Пишет. При письме на слух трудности при дифференциации слогов с твердыми и мягкими согласными
Слова	Пишет, пропускает гласные, допускает орфографические ошибки	Пишет. Количество пропусков гласных букв снизилось за счет опоры на артикуляцию.
Текст	Написание недоступно	Доступно написание коротких текстов
Самостоятельное письмо	Написание недоступно	На сегодняшний день доступно самостоятельное письмо с орфографическими и дисграфическими ошибками, вследствие наличия психических особенностей в результате конкретной нозологии. Требуется организующая и направляющая помощь.

### **3.3. Методические рекомендации по развитию навыка чтения и письма у обучающихся с умственной отсталостью легкой степени на начальном уровне школьного образования**

Для успешного преодоления нарушений письменной речи необходим комплексный подход в работе всех специалистов. Наиболее благоприятной будет ситуация, когда для ребенка верно подобрана программа еще на этапе дошкольного образования. Когда во взаимодействии детского сада и школы существует преемственность. Это сыграет важную роль в сохранении такого важного ресурса, как время. И позволит своевременно начать правильно выстроенную коррекционную работу всем специалистам психолого – педагогического направления: дефектолога, психолога, логопеда. Если же у ребенка, по каким то причинам, не выявлены трудности на этапе дошкольного образования, то в таком случае важно диагностировать трудности на самых ранних этапах обучения в начальной школе. Тем более, что проявления нарушений чтения и письма у детей с умственной отсталостью проявляются на самых ранних этапах обучения грамоте. Своевременная и точная диагностика трудностей в освоении образовательной программы поможет, как можно раньше, начать работу специалистами психолого – педагогического направления, в том числе и в направлении освоения письменной речи.

Следующим важным направлением в работе является взаимодействие общеобразовательной организации и родителей обучающегося. На данном этапе необходимо выстроить общие требования между родителями и педагогами. Это необходимо для того, что бы освоение письменной речи подкреплялось едиными требованиями. Родители должны понимать, каким образом необходимо закреплять изученный материал дома и контролировать этот процесс при выполнении домашних заданий. Закрепление материала не только в школе, но и дома, обеспечит более прочное закрепление навыка чтения и письма.

Для преодоления трудностей в освоении письменной речи важны правильно подобранные средства обучения. Специалисты подбирают такой наглядный материал, чтобы обучающийся с легкой степенью умственной отсталости был вовлечен в процесс обучения. Здесь будет уместным применить разнообразный дидактический материал, многофункциональные игры, допустимо использовать технические средства обучения, информационно – коммуникационные технологии.

Разработка индивидуальных программ по освоению письменной речи позволит работать с обучающимся с учетом всех его индивидуально – личностных особенностей: темп его работы, пробелы и дефициты в его навыках.

Направления коррекционной работы различных формах дисграфии можно изучить в пункте 3.1.

Примеры упражнений, которые использовались для совершенствования навыка письма у Александра, обучающегося начальной школы с легкой степенью умственной отсталости, представлены в Приложении № 6.

Приемы для улучшения техники чтения на этапе послогового чтения:

- чтение «с окошком»;
- палец на строке, под строкой (линейка, закладка);
- расширение поля зрения.

Рекомендации для улучшения техники чтения на этапе чтения по слогам и целым словом:

- не стремиться ускорять темп чтения;
- чтение «с окошком» слева (сдерживать темп и неправильные догадки);
- чтение «с окошком» справа (сдерживать двойное прочтение);
- расширение поля зрения;
- чтение чистоговорок;
- «лесенки слов»;

- чтение слов разной сложности с нахождением лишнего.

Приемы для улучшения техники чтения на этапе чтения целым словом и по слогам:

- расширение поля зрения;
- выделение в тексте сложных для прочтения слов;
- уточнение лексического значения сложных для чтения слов;
- связка карточек со сложными словами;
- чтение слов по отдельности, в тексте.

Трудности и помехи, тормозящие скорость чтения на этапе синтетического чтения:

1. Природный темп деятельности ребенка (прием «многократное прочтение», «молния»).
2. Регрессии (возвратные движения глаз) (прием «чтение с окошком»).
3. Отсутствие антиципаций, так называемых предвосхищений (смысловые догадки): чтение текста с пропущенными окончаниями, тексты «с хвостами и дырками», чтение с решеткой).

На каждом уроке рекомендуется использовать элементы гигиенической гимнастики для тела, элементы самомассажа и гимнастики для кистей рук, а так же необходимо научить школьника и его родителей, выполнять эти упражнения не только в школе, но и дома.

### **ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ**

1. Трудности освоения письменной речи имеют следующие проявления: обучающиеся путают буквы, переставляют местами буквы и слоги. Могут добавлять звуки и буквы, как при чтении, так и на письме. Испытывают трудности при слиянии букв в слоги. Не видят строку на письме, теряют строку во время чтения. И, как следствие, нарушено понимание прочитанного и написанного.

2. У большинства детей, имеющих трудности чтения и письма, есть проблемы с устной речью.

3. При составлении программы по совершенствованию навыков письма и чтения у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, необходимо учитывать состояние высших психических функций. Необходимо вести комплексную работу по устранению нарушений письменной речи, понимая, что в данном случае, нельзя выделить какой – то один вид дисграфии и дислексии. Учитывая сложную структуру дефекта у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, речь будет идти о смешанных их формах.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ результатов экспериментального исследования по выявлению уровня сформированности навыков чтения и письма у участника эксперимента после его завершения свидетельствует о том, что грамотно выстроенный индивидуальный маршрут частично способствовал преодолению нарушений чтения и письма у Александра С., обучающегося начальной школы с легкой степенью умственной отсталости.

После проведения эксперимента необходимо отметить, что своевременная расширенная диагностика всеми специалистами еще на этапе дошкольного образования, способствует своевременной смене программы для конкретного ребенка, имеющего дефициты в развитии. В случае с Александром было упущено время и более качественное освоение программы началось только во втором классе, но на третьем году обучения Александра в школе.

После начала эксперимента, Александр раскрылся, как ученик, по-новому. Комфортно подобранный темп работы с учетом его психофизиологических особенностей позволил выстроить работу таким образом, что первые результаты не заставили себя ждать. Первые прочитанные открытые слоги, первые прочитанные и написанные слова повысили мотивацию к обучению и освоению адаптированной образовательной программы в целом.

Необходимо упомянуть не только положительные стороны работы в данном направлении, но и то, с какими трудностями пришлось столкнуться на всех этапах работы. Учитывая нозологию участника эксперимента, с самого начала необходимо было понимать, что полученные знания не будут иметь качественный и постоянный характер из-за особенностей состояния памяти у лиц с легкой умственной отсталостью. На начальных этапах работы трудность заключалась в том, что после выходных Александр приходил в школу, и работа по освоению письменной речи начиналась с самого начала,

т.е. процент усвоения учебного материала был крайне низок. Постепенно ребенок стал осознавать, каким образом выстроена работа на уроке, была радость от первых успехов, но в домашней обстановке подкрепления навыка чтения не было, задания на освоения письма часто выполнялись мамой за Сашу. Неоднократно с мамой проводились беседы на данную тему. Но, не смотря на это, на сегодняшний день мама периодически выполняет домашние задания за сына.

Что бы повысить мотивацию на занятиях необходимо было подбирать новые наглядные материалы, чередовать их для того, чтобы вызывать интерес у обучающегося и на основе ярких впечатлений работать над запоминанием и усвоением материала.

Еще одним нюансом Индивидуальной программы по освоению навыков чтения и письма стало то, что она не подразумевала углубленную направленную работу с почерком. На уроках были минутки чистописания, перед глазами были памятки с эталонами (образами) букв. Данный вид работы основывался на особенностях моторики данного ребенка, его латеральности и особенностях пространственных нарушений. Но углубленной работы не проводилось из-за ограниченного количества времени. В данном случае немаловажную роль сыграла поздняя диагностика и выявление проблем. Почерк уже сформировался, переучивать ребенка, затрачивая время и силы, не было смысла.

Положительная динамика работы была отражена в главе 3 пункт 2. Это дает основание предполагать, что предложенная индивидуальная программа по преодолению нарушений письменной речи у обучающегося младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени составлена верно и привела к планируемым результатам.

Работа с обучающимся продолжилась в третьем классе. Работа идет во всех направлениях. Продолжается работа над совершенствованием пространственных представлений. Освоение программы русского языка сопровождается работой над анализом и синтезом, в работе с чтением

продолжается работа над беглостью чтения и пониманием прочитанного. Александр усвоил алгоритмы работы и частично владеет навыками самоконтроля. На сегодняшний день Александр все чаще бывает в состоянии оценить правильность прочитанного. Осознает, что если он не понял смысла прочитанного, то необходимо перечитать написанное, и делает это столько раз, пока не поймет смысл слова или предложения.

К концу проведения эксперимента отрицательно влиять на динамику освоения письменной речи стало поведение обучающегося. Школьные нагрузки и взросление организма проявляются в повышенной утомляемости. Но, несмотря на все вышесказанное, Александр успешно осваивает адаптированные программы по чтению и русскому языку. По результатам первой и второй четверти в третьем классе по этим предметам имеет оценку 4, что свидетельствует о решении поставленных задач и достижении цели экспериментального исследования.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахманова О. С. О психолингвистике / О. С. Ахманова. М., 1980. 240 с.
2. Айнетдинова И.Г. Особенности механизмов письменной речи у детей (теоретический аспект). Изучение, обучение и воспитание детей с нарушениями развития / И. Г. Айнетдинова, Н. М. Трубникова/ Екатеринбург, 2008. 9 с.
3. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. М., 2004. 316 с.
4. Андреева, С. Л. Коррекционно-логопедическая работа с детьми – дисорфографиками // Учитель - ученик; проблемы, поиски, находки. Психолого-педагогическая поддержка в образовании. Юго-западный окружной методический центр. М., 2003. № 43.
5. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. 2001. 78 с.
6. Ахутина Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция // Актуальные проблемы логопедической практики: Метод, материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной 100-летию проф. Н. Н. Трауготт / 2004.
7. Безруких М .М. Обучение письму. Екатеринбург, 2009. 607 с.
8. Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь. М., 2009. 464 с.
9. Безруких М. М. Психофизиологические механизмы формирования навыков письма и чтения и проблемы трудностей в обучении. 2006.
10. Безруких М. М., Крещенко О. Ю. Психофизиологические критерии трудностей обучения письму и чтению у школьников младших классов // Физиология человека. М., 2004.

11. Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. – М., 2005, –207 с.
12. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. Вузов. М., 1998. 680 с.
13. Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. 1994 416 с.
14. Выготский Л.С. Мышление и речь. М. 1999. 352 с.
15. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости.1935
16. Гозова А.П. Психологическое изучение аномальных детей. // Дефектология. 1983. № 6. С.3-16.
17. Губернаторова Н. А., Каштанова С. Н. Анализ состояния письма у умственно отсталых младших школьников // Международный студенческий научный вестник. 2017. №3 URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=17292> (дата обращения: 21.01.2024).
18. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. М., 2023. 246 с.
19. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта - М., 2005. 272 с.
20. Емельянова И. Д., Маркова С. В. Развитие речи в условиях дизонтогенеза: учебное пособие. Елец: ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», 2019. 182 с.
21. Жовницкая О. Н. Профилактика дисграфии и дислексии на уроке через систему дидактических игр URL: <https://urok.1sept.ru/articles/529061> (дата обращения: 12.10.2024)
22. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. М., 2008. 200 с.
23. Катаева А. А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб, заведений. М., 2001. 208

с.

24. Каше Г. А. Логопедическая работа в I классе вспомогательной школы. М., 1957. 83 с.

25. Киселева Н. Ю. Формирование операций контроля при коррекции дисграфии. М., 2008. - №7

26. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. СПб., 1997. 286 с.

27. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. М., 1983. 136 с.

28. Лалаева Р.И. Нарушения речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников СПб., 2002. 224 с.

29. Лалаева Р.И. Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы. М., 1978. 88 с.

30. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. 2004.

31. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей». 1940.

32. Лизунова Л.Р. Логопедические технологии. 2011.

33. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: 2004. 208 с.

34. Логопедия для педагогических вузов / Под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М., 2024, с.544

35. Лосева С.М., Юрова М.С. Логопедическая работа с умственно отсталыми дошкольниками: Учебно-методическое пособие. – М.: Редкая птица, 2020. 160 с.

36. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. СПб. 2009. 526 с.

37. Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы. 1950. № 9.

38. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. 2002.

39. Мазанова Е.В. Коррекция акустической дисграфии. 1998.

40. Милостивенко Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей / Л.Г. Милостивенко. 1995.
41. Мисаренко Г.Г. Коррекционно-развивающие технологии в работе логопеда общеобразовательной школы // Логопед М., 2004. № 1.
42. МКБ-10 URL: <https://mkb-10.com/index.php?pid=4380> (дата обращения: 11.11.2024)
43. Нейропсихологическая диагностика, обследования письма и чтения младших школьников/ под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2008. 128 с.
44. Новые технологии в профилактике и коррекции нарушения письменной речи учащихся: Метод. рекомендации для педагогов специальных образовательных учреждений. Новокуйбышевск: 2008.
45. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др. - М.: Академия, 2002. 480 с.
46. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж.И. Шиф. М., 1965. 343 с.
47. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. 2001. 238 с.
48. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. — М . : Академия, 2002. — 160 с.
49. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М., 1977. 200 с.
50. Поваляева М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования. 2006. 158 с.
51. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 N 1026 "Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)" (Зарегистрировано в Минюсте России 30.12.2022 N 71930)

52. Прищепова И.В., Недоленко С.С. Диагностика недостатков письма у младших школьников. 2006.

53. Репина З.А. Нарушения письма у школьников с ринолалией: Учебное пособие к спецкурсу. Свердловск: Свердл. пед. ин-т., 1988. 80 с.

54. Розова Е. Ю., Коробченко Т. В. Мониторинг речевого развития учащихся начальных классов. Программно-методические материалы: Учебно-методическое пособие./Ю. Е. Розова, Т. В. Коробченко; Под научной редакцией О. В. Елецкой. М., 2019. 120 с.

55. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого ребенка. М.,1970. 192 с.

56. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталых школьников. М., 1979. 192 с.

57. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. М., 2005. 400 с.

58. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., 2003. 254 с.

59. Самодурова, А. А. Комплексный подход к коррекционной работе с учащимися, страдающими дислексией / А. А. Самодурова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2003. №5. С.30-34.

60. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. М., 2005.

61. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: уч. пособие / А.В. Семенович. М., 2002. 232 с.

62. Семенович А. В. Эти невероятные левши: Практическое пособие для психологов и родителей. М., 2008. 224 с.

63. Соботович Е. Ф., Гопиченко Е. М. Фонетические ошибки в

письме умственно отсталых учащихся младших классов // Нарушения речи и голоса у детей и взрослых. М., 1979.

64. Сорокина Н. К. Особенность навыков чтения у детей-олигофренов // Вопросы олигофренопедагогики. 1977. № 3. С. 29-32.

65. Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями / Л.Ф. Фатихова. Уфа. 2011. 80 с.

66. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ

67. Федина В.В. Самоучитель по специальной методике объяснительного и литературного чтения. Пособие для студентов специальностей 031800 (логопедия) и 031700 (олигофренопедагогика) - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004.

68. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. М., 1989. 223 с.

69. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод. пособие 2007. 22 с.

70. Хватцев М. Е. Логопедия: пособие для студентов пед. ин-тов и учителей спец. школ. 1959. 476 с.

71. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – М., 2000. 304с.

72. Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы усвоения грамоты // Вопросы психологии. 1956, № 5, с. 39

73. Ястребова А.В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. / Изд. 2-е. М., 1997. 131 с.