

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

**Формирование навыков письма у младших школьников с умственной
отсталостью**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой специальной
педагогики и специальной
психологии канд. пед. наук,
доцент Г. Г. Зак

дата

подпись

Исполнитель:
Тюленева Юлия Евгеньевна
обучающийся ОЛИ-2031z гр.

подпись

Руководитель:
Зак Галина Георгиевна,
канд. пед. наук, доцент кафедры,
специальной педагогики и
специальной психологии

подпись

Екатеринбург 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	7
1.1. Понятие «письмо» как научный феномен.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с умственной отсталостью	11
1.3. Особенности формирования навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью.....	16
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	24
2.1. Характеристика базы исследования и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования.....	24
2.2. Программа педагогического изучения сформированности навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью.....	29
2.3. Анализ результатов экспериментального исследования, направленного на выявление уровня сформированности навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью.....	33
ГЛАВА 3. СОСТАВЛЕНИЕ И АПРОБАЦИЯ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	41
3.1. Программа по формированию навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью во внеурочной деятельности.....	41
3.2. Анализ результатов программы по формированию навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью во внеурочной	

деятельности	45
3.3. Методические рекомендации для педагогов и родителей по формированию навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью.....	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	56
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	60
ПРИЛОЖЕНИЕ № 1: ОБРАЗЦЫ НАПИСАНИЯ ДИКТАНТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ПО МЕТОДИКЕ И. Н. САДОВНИКОВОЙ «ПРОВЕРКА НАВЫКОВ ПИСЬМА») ЗАДЕЙСТВОВАННЫХ В КОНСТАТИРУЮЩЕМ ЭТАПЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	65
ПРИЛОЖЕНИЕ № 2: ОБРАЗЦЫ НАПИСАНИЯ ДИКТАНТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ПО МЕТОДИКЕ И. Н. САДОВНИКОВОЙ «ПРОВЕРКА НАВЫКОВ ПИСЬМА») ЗАДЕЙСТВОВАННЫХ В КОНТРОЛЬНОМ ЭТАПЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	68
ПРИЛОЖЕНИЕ № 3: ПРИМЕР КОНСПЕКТА ВНЕУРОЧНОГО ЗАНЯТИЯ НА ЭТАПЕ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭТАПА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	71

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы заключается в том, что нарушение сформированности навыков письма оказывает отрицательное влияние на успеваемость младших школьников с умственной отсталостью по другим предметам. Зачастую сталкиваются с трудностями не только в освоении программ, но и в дальнейшем, социализацией в обществе.

Большинство младших школьников с умственной отсталостью могут прочитать, либо переписать текст, но написать под диктовку, воспринимая его на слух, затрудняются. А так же при письме совершают много орфографических ошибок. Это связано с тем, что плохо сформированы фонетические процессы, недоразвита моторика и слуховое восприятие. Устная и письменная речь тесно связаны между собой. Так при нарушении устной речи, несформированности языковых обобщений у ребенка страдает и письменная речь.

Помощь педагогов в формировании навыков письма поможет младшим школьникам с умственной отсталостью в овладении школьной программы.

В связи с этим очевидна важность выбранной темы и возможность применения ее на практике.

Объект исследования – навыки письма у младших школьников с умственной отсталостью.

Предмет исследования – процесс формирования навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью.

Цель исследования – повышение сформированности навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью посредством реализации курса внеурочной деятельности.

Задачи исследования:

1. Изучение методической литературы по проблеме формирования навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью.
2. Теоретико-практическое изучение сформированности навыков

письма у младших школьников с умственной отсталостью.

3. Составление, апробация и анализ результатов реализации программы формирования навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью.

4. Составление методических рекомендаций для педагогов и родителей по формированию навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью.

Методика исследования. При составлении, реализации и анализе результатов педагогического изучения и программы формирования навыков письма применялись следующие методы: теоретические (анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования), эмпирические (проведение констатирующего, формирующего, контрольного этапов эксперимента, наблюдение), интерпретационные (обработка и интерпретация полученных результатов).

Структура ВКР. Выпускная квалификационная работа (ВКР) состоит из введения, трех глав, объединяющих девять параграфов, заключения, списка источников и литературы, приложения.

В первой главе выпускной квалификационной работы произведен теоретический анализ научной литературы по проблеме формирования навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью. В данной главе рассматривались вопросы по изучению понятия «навыки письма» как научный феномен, психолого-педагогическая характеристика младших школьников с умственной отсталостью, а так же особенности формирования навыков письма у данной категории обучающихся.

Вторая глава выпускной квалификационной работы посвящена теоретико-практическому изучению сформированности навыков письма у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью. В данной главе представлена характеристика базы исследования и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования, программа педагогического изучения

сформированности навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью, а так же анализ результатов реализации программы.

На основе результатов констатирующего этапа экспериментального исследования была выявлена необходимость составления и апробации программы формирования навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью, которая изложена в третьей главе.

Также в третьей главе представлен анализ результатов реализации данной программы и методические рекомендации для педагогов и родителей по формированию навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью.

***Ограничение исследования.** Контингент испытуемых, задействованных в экспериментальном исследовании, составляют обучающиеся, которым ПМПК рекомендована адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с лёгкой умственной отсталостью (АООП, 1 вариант, в соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599).

****Базой исследования** является муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Ханты-Мансийского автономного округа Югра «Средняя общеобразовательная школа №2», г. Ханты-Мансийска.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1. Понятие «письмо» как научный феномен

Изучению проблемы формирования навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью посвящения исследования таких авторов, как Г. А. Игонина [22], Р. Н. Лалаева [29], Е. Ф. Собонович [57]. При рассмотрении письма у этой нозологической группы обучающихся, ученые подразумевали начальные периоды. Они изучали затруднения, встречающиеся в процессе обучения. Коррекция нарушения письменных навыков значима, потому что, зачастую, эти дефекты сохраняются весь период обучения.

В настоящее время письменная речь играет огромную роль в коммуникации, а так же развитии человечества, как и устная речь.

В научной литературе «письмо» – это процесс фиксации речевой информации на бумажном носителе с помощью установленных систем знаков и правил, которые позволяют закреплять и передавать ее.

Комбинации букв отображают звуковые оболочки слов и их частей, зная буквы, возможно воспроизведение их в звуковой форме, т. е. чтение слова, предложения, текста. Знаки препинания, которые используются при письме, способствуют речевому разделению: с помощью точек, запятых, тире выделяются интонационные паузы в устной речи. Поэтому, буквы - это материальная форма письма.

В понятие «письмо» А. Р. Лурия включал:

- становление высказывания на внутреннем плане;
- кодовые переходы;
- техника записи – это письмо необходимых графических знаков по каллиграфическим правилам, соблюдая требования графических правил и

норм орфографии [35, с.41].

Главная особенность письма заключается в возможности долговременного сохранения информации. Основная задача обучения русскому языку – формирование у обучающихся навыков грамотного письма, составляющего базу письменной речи, без которой затруднительно дальнейшее обучение в школе.

Навыки письма – это автоматизированные умения воссоздавать графический образ устной и письменной речи, включающий моторные, фонологические и лингвистические компоненты.

И. Н. Садовникова подчеркивает, что процедура письма включает в себя работу всех участков коры головного мозга, но их значение различается, в зависимости от вида письма [53, с.22]. Среди огромного количества видов учебной деятельности, для обучающихся начальных классов с умственной отсталостью, навыки письма представляют большую сложность в овладении ими. Формирование навыков письма является продолжительным процессом, характеризующимся постоянным повторением пройденных действий, направленных на создание данных навыков. Письмо по своей структуре является результатом работы речеслухового, речедвигательного и зрительного анализатора. Оно является одним из основных средств общения. Поэтому так важно сформировать у обучающихся навыки письма.

В психологической науке письмо обозначается сложной осознанной формой речевой деятельности, которая имеет как общие с иными формами внешней речи, так и отличающие ее признаки.

Психологические, лингвистические и другие исследования в области речи выявили различия между процессами письма и устной речи по признакам: происхождение, способ формирования, способ протекания, психологическое содержание, функции. Первоначально процесс письма осуществляется в ходе осознанных действий, и далее плавно письмо перерастает в навык. В этом заключается его отличие от устной речи, которая формируется произвольно и существует автоматизировано.

Л. С. Цветкова, рассматривая психологические предпосылки формирования письма, выделила следующие: «Сформированность (или сохранность) устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности.

Вторая предпосылка – формирование (или сохранность) разных видов восприятия, ощущений, знаний и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений, а именно: зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, сомато-пространственных ощущений, знание и ощущение схемы тела, «правого» и «левого».

Третьей предпосылкой служит сформированность двигательной сферы – тонких движений, предметных действий, т. е. разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др.

Четвертая предпосылка – формирование у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями.

И пятой предпосылкой является сформированность общего поведения – регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения» [60, с.31].

А. Р. Лурия в своей работе «Очерки психофизиологии письма» указывал, что в первоначальном периоде при овладении письмом любая отдельная операция – это самостоятельное осознаваемое действие, где письмо слова разбивается ребенку на задачи: «выделить звук, который надо обозначить буквой, запомнить эту нужную букву, правильно изобразить ее» [35, с.48].

Далее, письмо, с психологической стороны, преобразуется в сложную деятельность и представляет собой отдельные автоматизированные операции. Обучающийся без затруднения пишет сочетания букв и слова.

Н. Г. Агаркова даёт следующее определение: «графический навык – это автоматизированный способ дифференцировки и перекодирование звуков

(фонем) речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе с тем осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов)» [1, с.12].

С целью эффективного формирования графического навыка у детей с умственной отсталостью необходимо учитывать их индивидуальные особенности. Например, у них может быть затруднение с восприятием и анализом звуков речи, а также с координацией движений руки при письме. Поэтому в обучении им следует использовать специальные методы и приемы, направленные на развитие этих навыков. Также важно обеспечить индивидуальный подход к каждому ребенку и создать благоприятную обстановку для его обучения и развития. Опытные педагоги и специалисты в области коррекционной педагогики могут помочь обучающемуся с умственной отсталостью успешно сформировать графический навык. Формирование навыков письма не будет столь успешным для младших школьников с умственной отсталостью без следующих показателей, обуславливающих его успешную сформированность наряду с графическим навыком.

Графические навыки письма определяются:

- силой рук и пальцев;
- пересечением срединной линии, то есть способностью пересекать воображаемую линию, делящую тело человека на две равные части - левую и правую сторону, от носа человека до таза;
- двусторонней интеграцией, развитием правой и левой рук;
- силой верхней части тела. Работой верхней части плеча, позволяющей контролировать движение руки для выполнения поставленных задач;
- манипуляциями с предметами: способностью двигать, поднимать, отпускать, манипулировать инструментами как в учебной практике, так и в повседневной жизни;
- зрительным восприятием: способностью мозга распознавать и анализировать визуальные образы, видимые глазами буквы;

- доминированием рук: с выполнением поставленных задач, позволяющих развивать отточенные навыки;
- зрительно-моторной координацией: способностью передавать информацию, полученную от глаз для выполнения поставленных задач;
- захватом карандаша: силой мышц человека, при которой проявляется способность удерживать в руках предметы, совершать движения в соответствии с возрастом;
- разделением рук: удерживанием предметов только большим, указательным и средним пальцем, в то время как остальные пальцы составляют опору для работы с предметом [12, с.13].

Таким образом, в параграфе 1.1. представлено понятие «письмо» как научный феномен. Можно прийти к выводу, что формирование навыка письма – это длительный и сложный процесс для младших школьников с умственной отсталостью. Он является сложным не только по структуре, но и по психофизиологическим механизмам, лежащим в его основе.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с умственной отсталостью

Исследование в изучении умственной отсталости считается одной из наиболее важных проблем в олигофренопедагогике.

По Международной классификации (МКБ-10), умственная отсталость – это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, то есть когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей [65].

Чаще всего синдром умственной отсталости диагностируется и обнаруживается уже с первых лет жизни ребёнка.

Умственная отсталость делится на различные степени: легкая, умеренная, тяжелая, глубокая (по МКБ-10). Общим, для младших

школьников с умственной отсталостью, являются нарушения психики, разной степени проявления, такие как: восприятие, мышление, память, речь, эмоционально-волевая сфера, внимание.

Рассматривали восприятие младших школьников с легкой умственной отсталостью психологи: Ж. И. Шиф [61], С. Я. Рубинштейн [50], К. И. Вересотская [7] и другие. Они полагали, что восприятие зависит от особенностей иных познавательных процессов. Особенностью восприятия младших школьников с умственной отсталостью является инактивность.

Проявлением данной особенности является нежелание, неумение детьми всматриваться в объект, находить главное, рассматривать его свойства, отвлекаясь от ненужных на данный момент ярких, вспомогательных сторон воспринимаемого [9, с.41]. У младших школьников с умственной отсталостью нарушено пространственное восприятие, что приводит к несовершенству усвоения знаний. Потому как у таких обучающихся происходят тяжелые изменения процессов возбуждения и торможения, а так же условно-рефлекторной деятельности. Это было представлено в работах исследователей: А. Р. Лурия [35], В. И. Лубовского [32], М. С. Певзнер [42] и др. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом.

Замедленный темп восприятия данной категории обучающимися проявляется в том, что для них требуется гораздо больше времени для обозрения предполагаемого материала. Л. В. Занков считает, что большая длительность восприятия предмета младшими школьниками с умственной отсталостью происходит за счет замедленности процессов анализа и синтеза в коре головного мозга [20, с.39].

Также важно отметить, что младшие школьники с легкой умственной отсталостью, при недостаточно развитом внимании, могут часто допускать ошибки при выполнении однотипных заданий. Это связано с тем, что они не могут удержать необходимое внимание на деталях задания и быстро теряют

поток мыслей, что приводит к неадекватным действиям. Развитие внимания является необходимым условием для успешной образовательной деятельности и должно уделяться должное внимание в процессе обучения.

Специфические особенности мышления у младших школьников с легкой умственной отсталостью ярко проявляются в операции сравнения, при которой необходимо проводить сравнительный анализ и синтез. Поскольку они не умеют выделять ключевые аспекты предметов и явлений, их сравнения основаны на маловажных и нередко несравнимых признаках. Мышление младших школьников с легкими интеллектуальными нарушениями отличается отсутствием критичности и невозможностью объективно оценить свои действия. Зачастую они просто не замечают допущенных ошибок.

Младшие школьники с легкой умственной отсталостью сталкиваются со специфическими трудностями в процессах памяти, таких как запоминание, усвоение и воспроизведение информации. Это связано с тем, что их когнитивное развитие происходит в условиях определенных нарушений. В частности, им гораздо сложнее усваивать и воспроизводить информацию, которая требует понимания внутренних связей и сложных концепций. Вместо этого они склонны к лучшему запоминанию внешних объектов и событий, которые воспринимаются ими непосредственно через органы чувств. Такие ученики часто испытывают трудности с анализом и синтезом информации, а также с формированием абстрактных понятий. Для них свойственна произвольная память. Главным отличием данной группы обучающихся от остальных являются трудности не столько в воспроизведении информации, сколько в восприятии ее. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит младших школьников с легкой умственной отсталостью к ошибкам при воспроизведении. Опосредствованная смысловая память слабо развита. Данной категории обучающихся требуется значительно больше времени для овладения новым материалом. Они обладают ограниченной способностью к

удержанию информации в памяти, и самая большая трудность заключается в том, что они редко могут своевременно применить накопленные знания и навыки в реальных жизненных ситуациях. Помимо этого, уровень точности и устойчивости запоминания как устной, так и зрительной информации у них оставляет желать лучшего. Обучающиеся начальных классов с легкой умственной отсталостью чаще пользуются непреднамеренным запоминанием.

Также существенными трудностями у обучающихся младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью является понимание эмоциональных состояний изображенных на картине персонажей. Обучающиеся недостаточно соотносят движения и жесты персонажей на картине с внутренним состоянием, передаваемым этими движениями.

Младшие школьники с лёгкой умственной отсталостью не остаются безразличными, когда слышат подходящую для них музыку, наполненную эмоциями. В своих рассказах они не обходят стороной эти компоненты, напротив, выделяют их, обращают на них внимание и передают с большей яркостью и точностью, чем прочие фрагменты услышанного.

Развитие речи у обучающихся младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью происходит замедленно. Особенно сильно на ее формирование влияют все недостатки познавательных процессов, а так же другие факторы. Недостатками познавательных процессов являются: неустойчивость внимания, инактивность восприятия, отсутствие форм словесно-логического мышления, нарушение процессов мыслительной деятельности, низкий уровень вербальной памяти, недостаточная сформированность интересов [20].

Эмоциональная сфера обучающихся с легкой умственной отсталостью хрупка. Проявляются периодические перепады настроения и эмоций, быстрой их изменчивостью, лёгким возникновением эмоционального возбуждения и плача, проявлением беспокойства и тревоги. Данное нарушение может иметь множество причин, среди которых можно выделить

как внешние, так и внутренние факторы. Внутренние причины могут включать различные патологии, возникающие в ходе формирования эмоциональной сферы человека. Например, это могут быть нарушения нейронных связей или дисбаланс биохимических процессов, влияющий на эмоциональный фон.

Внешние факторы также играют важную роль. Одним из ключевых внешних воздействий является продолжительное нахождение в психотравмирующей обстановке, где человек подвергается постоянному стрессу. Длительный контакт с негативными событиями может привести к изменениям в восприятии и реакции на окружающий мир, вызывая эмоциональные расстройства.

Кроме того, недостаточная стимуляция, необходимая для здорового развития эмоциональной сферы, тоже может стать причиной проблем. Если ребенок или взрослый не получает достаточного количества позитивных впечатлений, взаимодействий и поддержки, его эмоциональное состояние может страдать. Недостаток общения, игр, культурных мероприятий и других видов активности, способствующих развитию эмоций, может замедлить этот процесс или даже привести к его искажению.

Таким образом, сочетание внутренних и внешних факторов создает сложную картину, в которой переплетаются биологические и социальные аспекты, влияющие на формирование и функционирование эмоциональной сферы. Обучающиеся младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью не могут охарактеризовать самостоятельно свои эмоции.

У младших школьников с легкой умственной отсталостью наблюдаются недостатки в лексике. Сложным процессом для них является овладение грамматическим строем языка. Формирование навыков чтения и письма осуществляется длительно, в замедленном темпе. Учеными отмечена ограниченность, бедность словарного запаса, неправильное понимание слов, неточное их использование, патологический разрыв между активным и пассивным словарем (А. К. Аксенова [3], М. Ф. Гнездилов [14],

С. И. Комская [27], Н. В. Павлова [42] и др.). Обучающиеся младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью в основном пользуются простыми предложениями, наблюдается неправильное их построение (Н. В. Павлова [42], А. И. Федченко [51] и др.). У данной категории обучающихся задерживается не только развитие активной речи, но и они хуже понимают обращенную к ним речь, чем сверстники, с нормальным развитием.

Таким образом, в параграфе 1.2 представлена психолого-педагогическая характеристика младших школьников с умственной отсталостью, которая позволяет охарактеризовать их как особую группу обучающихся. Данной категории обучающихся необходим при обучении комплексный подход: педагогический, психологический, а также медицинский.

1.3. Особенности формирования навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью

Психолого-педагогические исследования, проведенные такими авторами, как Г. Н. Рахмакова [48], Е. И. Скиотис [56] и другими, убедительно доказывают, что у младших школьников с умственной отсталостью к началу школьного обучения остаются недостаточно развитыми важные предпосылки для успешного овладения письмом. Речь идет о недоразвитии мелкой моторики рук, слабости мышечного тонуса, недостаточном уровне координации общих двигательных навыков и прочих факторах. Эти недостатки оказывают существенное влияние на способность детей выполнять сложные движения, необходимые для написания букв и слов, что создает дополнительные трудности в процессе обучения. Для преодоления этих барьеров требуются целенаправленные усилия со стороны педагогов и родителей, направленные на укрепление и развитие соответствующих физических и когнитивных навыков.

Основными задачами уроков в 1 – 2 классах являются:

- упрочнение навыков написания всех букв и их комбинаций, применяя разные варианты соединений (верхний, нижний, плавный средний, верхний с повторением, нижний с повторением, средний с внутренней петлей, верхний с петлей);
- овладение системой безотрывного и плавного письма, ускорение письма;
- превращение процесса письма в привычное действие, которое выполняется автоматически, без необходимости осознанно контролировать каждое движение в трех темпах: обычном, в ускоренном, а также в очень быстром;
- стимулирование умственного развития обучающегося путём обучения различным логическим действиям, таким как сравнение, сопоставление, обобщение, классификация и абстракция.

Письмо представляет собой многоуровневый психофизиологический процесс, включающий в себя целый спектр механизмов и взаимодействий. Этот процесс начинается с артикуляции звуков, которые затем воспринимаются слуховым аппаратом. Далее подключаются зрительная память и контроль, позволяющие запоминать и воспроизводить образы букв и символов. Координация зрительно-моторных функций обеспечивает синхронную работу глаз и рук, что необходимо для точного воспроизведения букв на бумаге. Моторный контроль отвечает за точность движений руки при письме. Перцептивная регуляция поддерживает постоянный поток информации между восприятием и действием, обеспечивая обратную связь и корректировку движений. Наконец, письмо требует наличия лингвистических навыков, таких как способность различать звуки речи и проводить звуко-буквенный анализ, что позволяет правильно соотносить звуки с соответствующими буквенными символами.

В процессе формирования участвуют такие этапы навыков письма, как:

- аналитический;

- синтетический;
- автоматизация [25].

К первому этапу формирования навыков письма у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью относится анализ звуков, действий, которые нужно запомнить и повторить в правильной последовательности. На данном этапе обучающийся должен не только запоминать отдельные звуки, но и понимать, олицетворять значение данных звуков.

Начальный этап формирования навыков письма закладывает фундамент для его дальнейшего развития. От того, насколько успешно пройдут первые шаги, зависит легкость освоения следующих этапов, когда обучающийся начнет уверенно работать с фразами и научиться формулировать и записывать свои мысли. На этом пути важно, чтобы технические аспекты письма постепенно становились автоматическими, освобождая сознание для сосредоточенности на смысле и содержании текста.

Ко второму этапу относятся уже написание букв. Обучающийся должен не только знать, как произносится данный звук, но и уметь изображать его графический образ на бумаге, соблюдая чередование и соотношение элементов отдельных букв, их соединение в слова. Когда письмо по своей структуре является целостным, смысловым элементом, некоторые части которого выполняются уже автоматически, без активного внимания и контроля над ними, то данный этап является последним в формировании навыков письма у детей.

Формирование навыка невозможно без постоянных упражнений и повторений, однако наибольшую эффективность они приобретают только на последних этапах его освоения. Первые два этапа требуют осмысленного подхода, где каждый шаг должен выполняться с пониманием сути процесса, а не путем механического повторения. Только после того, как обучающийся прочно усвоит основные принципы и поймет структуру навыка, упражнения станут мощным инструментом для его совершенствования и автоматизации.

Одним из главных индикаторов готовности обучающихся к началу школьного обучения считается уровень развития их мелкой моторики. Умение совершать точные движения кистями и пальцами рук играет огромную роль в успешном овладении навыками письма. В первом классе основной фокус должен быть направлен не столько на обучение самому процессу письма, сколько на создание благоприятных условий для укрепления и развития мелких мышц руки. Задача педагога состоит в том, чтобы интегрировать в уроки письма специально подобранные задания, игры и упражнения, которые помогут снять напряжение и уменьшить стресс у обучающихся, создавая тем самым комфортную атмосферу для обучения. Очень полезны такие задания:

- лепка из глины и пластилина фигурок;
- рисование, раскрашивание картинок на разнообразную тематику;
- аппликация из бумаги;
- изготовление поделок из природного материала;
- конструирование;
- застегивание и расстегивание пуговиц, крючков, кнопок.

Основные ошибки на письме у младших школьников с легкой умственной отсталостью:

1. Графические ошибки. Многие обучающиеся сталкиваются с проблемой узнавания отдельных букв, которые не всегда ассоциируются с нужными звуками. В восприятии букв возникает вариативность, что может приводить к ошибкам при письме. Недостаточная точность зрительного восприятия становится причиной смешивания букв, что ведет к неправильному написанию слов, наиболее часто смешиваются следующие буквы: П – Т; П – Н; П – И; У – И; Ш – И; М - Л.

2. Специфические фонетические замены. Сюда относится замена и смешение букв, обозначающих шипящие и свистящие звуки, звонкие и глухие согласные, твёрдые и мягкие согласные, замена букв обозначающих гласные звуки.

3. Нарушение слоговой структуры слова. Это пропуски отдельных букв и целых слогов, перестановка букв и слогов, раздельное написание частей одного слова. И слитное написание двух слов.

4. Грамматические ошибки. К ним относятся пропуски и неверное применение предлогов служебных слов, падежных окончаний, неверное согласование слов.

5. Орфографические ошибки. Преимущественно на буквы, обозначающие безударные гласные, произносимые согласные, на написание звонких и глухих согласных, на обозначение смягчения согласных.

Основные причины появления ошибок на письме у младших школьников с легкой умственной отсталостью:

- некорректное произнесение всех звуков речи;
- ошибки в распознавании звуков на слух;
- неспособность выделить конкретный звук в слове;
- трудности с определением позиции звука в слове;
- незрелость грамматических структур;
- недостаточность пространственных и временных представлений.

Для обучающихся данной категории одним из самых значительных препятствий на пути освоения грамоты могут стать трудности, связанные с письменной речью. Эти трудности, в свою очередь, оказывают прямое воздействие на изучение грамматики родного языка. Поскольку навыки письма и чтения играют ключевую роль в получении информации и знаний в будущем, проблему письменной речи следует рассматривать как одну из серьезных преград на пути дальнейшего образовательного развития обучающегося [4].

Для овладения обучающимися навыков письма, требуются первоначальные языковые обобщения. При поступлении в первый класс, есть всего 3 – 4 года для практики речевого общения. Результатом отсутствия языковых обобщений у младших школьников, как пишет Р. Е. Левина,

«оказывается разрыв между уровнем речевого развития и сообщаемым в школе материалам» [30, с. 21].

Наиболее серьезные проблемы у обучающихся с легкой умственной отсталостью при освоении письма связаны с нарушениями фонематического слуха и сложностями в выполнении звукового анализа и синтеза. Они с трудом дифференцируют акустически сходные фонемы и поэтому плохо запоминают буквы, так как каждый раз соотносят букву с разными звуками. Иными словами, происходит нарушение системы перекодировки и кодировки буквы в звук и звука в букву.

Трудности для формирования навыков письма создают такие нарушения, по мнению Е. И. Скиотис, как: недостатки интеллектуальной деятельности детей, множество речевых нарушений, несформированность фонематических процессов [56]. Для развития фонематических процессов педагогу необходимо задействовать артикуляционный аппарат обучающихся для успешного мыслительного сопоставления звуков с буквами, пониманию и разделению слов схожих по звуковому составу. Очень часто обучающиеся с легкой умственной отсталостью затрудняются дифференцировать схожие звуки, такие как: Ч – Т, Ч – Щ, Ц – С; звонких и глухих согласных, особенно смычных: Д – Т, Б – П, Г – К; свистящих З – С; шипящих Ж – Ш.

Большое значение для освоения письма имеет способность разделять слова на слоги. Помимо этого, слоговый анализ способствует лучшему овладению звуковым анализом слов. В процессе письма, обучающиеся часто пропускают гласные звуки, которые воспринимаются как оттенки согласных звуков. Обучающиеся должны усвоить основное правило слогового деления: в слове столько слогов, сколько гласных звуков. Главное правило слогового деления, которое необходимо запомнить учащимся, звучит так: число слогов в слове соответствует числу гласных звуков. Во время изучения звуко-слогового анализа важно научить учеников различать знакомые им звуки, знать гласные и согласные звуки, которые они проходят, а также понимать их артикуляционные особенности (твердость – мягкость, звонкость – глухость).

Учащиеся должны уметь находить изученные звуки в односложных словах (например, "кот"), двусложных ("река") и трехсложных ("собака"). Также важно научиться определять позицию звука в слове (начало, середина, конец) и подсчитывать общее количество звуков в слове. Основная задача на этом этапе – поэтапно выделять из предложения слова, из слов слоги, а затем и звуки.

Ошибки, допускаемые при письме, охватывают широкий спектр: это могут быть замены букв, пропуски согласных и гласных звуков, пропуски слогов и частей слов, перестановки букв, добавления лишних символов, раздельное написание частей одного слова, а также нарушения грамматической структуры.

Таким образом, в параграфе 1.3 представлены особенности формирования навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что процесс формирования навыков письма у обучающихся является длительным и сложным, охватывающим как саму структуру письма, так и этапы становления этого навыка, а также основывающимся на сложных психофизиологических механизмах.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В главе 1 проведен теоретический анализ научной литературы по проблеме формирования навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью. Анализ научной литературы позволил сформулировать следующие выводы:

1. Понятие «письмо» – это процесс фиксации речевой информации на бумажном носителе с помощью установленных систем знаков и правил, которые позволяют закреплять и передавать ее.

2. Развитие младших школьников с умственной отсталостью характеризуется специфическими особенностями в нарушении внимания, замедленности и недифференцированности восприятия, слабом развитии

памяти, недоразвитии мыслительной деятельности, недоразвитии эмоционально-волевой сферы, недоразвитии речи.

3. Сформированность навыков письма способствует младшим школьникам с умственной отсталостью усваивать в дальнейшем школьную программу.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

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

*Характеристика образовательной организации, являющейся базой для
проведения экспериментального исследования*

Экспериментальное исследование по изучению сформированности навыков письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа Югра «Средняя общеобразовательная школа №2». Адрес: 628001, ХМАО - Югра, г. Ханты-Мансийск, ул. Анны Коньковой, д. 5.

Характеристика базы исследования составлена на основе сайта образовательной организации: <https://2school.gosuslugi.ru/>

Школа была основана в январе 1941 года. Средняя общеобразовательная школа №2 города Ханты-Мансийска одна из старейших школ города, реализующая АООП. Она реализует инновационные проекты по сохранению и укреплению здоровья школьников, обучению детей с ОВЗ.

В образовательной организации созданы соответствующие условия для реализации адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП) для обучающихся с умственной отсталостью:

1. АООП образования обучающихся 1 и 4 классов с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Вариант 1.

2. АООП образования обучающихся 5 – 12 классов с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Вариант 1.

Учредитель образовательной организации: департамент образования администрации г. Ханты-Мансийска.

Формы обучения:

1. Классно-урочная (очная).
2. Индивидуальное обучение на дому.

МБОУ СОШ №2 осуществляет поиск новых векторов развития на основе создания условий для предоставления равных возможностей развития участников образовательных отношений в соответствии с изменившимися подходами к обучению и воспитанию, требованиями к условиям обучения и качеству жизни современного школьника. Учебно-воспитательный процесс выстроен по традиционной классно-урочной системе с применением инновационных технологий. Обучение осуществляется на основе Российской федеральной программы трехуровневого образования.

В школе имеются классы, в которых дети обучаются по адаптированным основным общеобразовательным программам. Для создания условий по решению проблем социальной адаптации детей-инвалидов и детей с ОВЗ в образовательном учреждении реализуется план психолого-педагогического сопровождения обучающихся. В школе ведется работа по созданию специальных условий для людей с ограниченными возможностями.

Характеристика контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования

В исследовании приняли участие обучающиеся 1 класса МБОУ СОШ № 2 г. Ханты-Мансийска в возрасте 7 – 9 лет, в количестве 5 человек: 2 девочки и 3 мальчика. Дарина К. дублирует обучение в первом классе.

Данной группе обучающихся рекомендовано обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью (1 вариант) в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта.

Характеристики обучающихся были составлены, исходя из анализа

документации (заключений ТПМПК, протоколов ППк, педагогических характеристик на школьников) и собственных наблюдений. По этическим нормам характеристики представлены без личных данных ребенка и его семьи. Имена обучающихся были изменены.

1. Виктор К. (7 лет).

Сформированность базовых учебных действий. Личностные учебные действия. Познавательный интерес сформирован не в полной мере. Отношение к учебному процессу негативное. Образовательная организация для обучающегося является местом для общения и игр со сверстниками. В образовательном процессе не заинтересован и практически не принимает участия в ходе урока.

Коммуникативные учебные действия. Легко находит общий язык со сверстниками и обучающимися постарше. Правила поведения во время перемен нарушаются регулярно. Неоднократно был замечен в драках. На замечания взрослых реагирует неадекватно и зачастую агрессивно.

Регулятивные учебные действия. Обучающийся не способен планировать свою деятельность. Навык самоконтроля развит слабо. Быстро утомляется, что отражается на работоспособности, теряет интерес к занятиям. Нуждается в постоянной организующей помощи педагога.

Познавательные учебные действия. Обучающийся способен выполнять задания по общей инструкции. Наводящие вопросы и наглядный материал для обучающегося являются достаточными. Логические операции такие как анализ, обобщение и синтез даются с трудом.

2. Дарина К. (9 лет).

Сформированность базовых учебных действий. Личностные учебные действия. Мотивация к обучению выборочная, внутренняя позиция школьника сформирована частично. Доминирует игровой мотив обучения. Ребенок привык делать то, что ему хочется и интересно, а не то, что нужно. Для проявления у обучающегося заинтересованности к обучению учителю необходимо прибегать к методу стимулирования и мотивации.

Коммуникативные учебные действия. Обучающийся достаточно общителен. Охотно проявляет участие в играх как со сверстниками, так и со взрослым. В конфликтных ситуациях может изменять свое мнение и поведение в пользу мнения большинства.

Регулятивные учебные действия. Обучающийся не владеет навыками планирования и контроля своей деятельности; не умеет принимать и сохранять учебную цель и задачу; не способен контролировать и оценивать свои действия, проводить коррекцию недочетов в своей деятельности.

Познавательные учебные действия. Обучающийся не в полной мере владеет спектром логических операций, таких как обобщение, классификация, исключение. Решение задач проходит с помощью подсказок, направлений учителя. Развитие познавательной деятельности идет через наглядный материал. Новые условные связи формируются очень медленно.

3. Полина П. (7 лет).

Сформированность базовых учебных действий.

Личностные учебные действия. У обучающегося сформировано положительное отношение к пребыванию в образовательной организации. Учебно-познавательный мотив развит слабо и выражен во внешней мотивации - подчинение требованиям взрослого, педагога.

Коммуникативные учебные действия. Обучающаяся спокойна в общении. Легко находит контакт со сверстниками. В общении со взрослыми застенчива, не всегда идет на контакт, но по отношению ко взрослым проявляет уважение.

Регулятивные учебные действия. Обучающаяся не способна планировать свою деятельность. С трудом исправляет собственные ошибки, даже если на них указал педагог. Быстро утомляется и не усидчива. Для продолжения обучения педагогу необходимо оказать психологическую помощь.

Познавательные учебные действия. При выполнении заданий понимает общую инструкцию, но иногда нуждается в разъяснении. Способна

устанавливать простые родственные связи. Способность обобщения полученных знаний низкая, не всегда способна применить полученные знания на практике. Развитие познавательной деятельности идет через наглядный материал.

4. Даниил Ж. (8 лет).

Сформированность базовых учебных действий.

Личностные учебные действия. Обучающийся позиционирует себя как прилежный ученик. Мотивация к обучению исходит от самого обучающегося. Заинтересован в получении новых знаний, которые не совсем легко ему даются.

Коммуникативные учебные действия. Обучающийся замкнут, в общении со сверстниками не проявляет заинтересованности. На контакт идет крайне неохотно. Свободное время предпочитает проводить в одиночестве. В общении со взрослыми застенчив и уважителен.

Регулятивные учебные действия. Обучающийся всегда действует по инструкции педагога. При затруднениях обращается за помощью к учителю. Усидчив и спокоен на протяжении всего процесса обучения.

Познавательные учебные действия. Выполнение заданий по общей инструкции дается обучающемуся с трудом. Наглядного материала для выполнения работ недостаточно. Обучающийся не способен применять знания в практике. Каждое измененное задание воспринимается как новое. Запоминание нового материала происходит медленно, а воспроизводится не точно.

5. Александр Х. (8 лет).

Сформированность базовых учебных действий.

Личностные учебные действия. Мотивация к обучению выборочная, внутренняя позиция школьника сформирована частично. Доминирует игровой мотив обучения. Ребенок привык делать то, что ему хочется и интересно, а не то, что нужно. Для проявления у обучающегося заинтересованности к обучению учителю необходимо прибегать к методу

стимулирования и мотивации.

Коммуникативные учебные действия. Обучающийся достаточно общителен. Охотно проявляет участие в играх как со сверстниками, так и со взрослыми. В конфликтных ситуациях может изменять свое мнение и поведение в пользу мнения большинства.

Регулятивные учебные действия. Обучающийся не владеет навыками планирования и контроля своей деятельности; не умеет принимать и сохранять учебную цель и задачу; не способен контролировать и оценивать свои действия, проводить коррекцию недочетов в своей деятельности.

Познавательные учебные действия. Обучающийся не в полной мере владеет спектром логических операций, таких как обобщение, классификация, исключение. Решение задач проходит с помощью подсказок, направлений учителя. Развитие познавательной деятельности идет через наглядный материал. Новые условные связи формируются очень медленно.

Все исследуемые имеют логопедическое заключение: системное недоразвитие речи на фоне легкой степени умственной отсталости.

Таким образом, в параграфе 2.1. представлена характеристика базы исследования и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования.

2.2. Программа педагогического изучения сформированности навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью

Для выявления сформированности навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью составлена программа педагогического изучения.

Пояснительная записка

Целью констатирующего эксперимента является выявление сформированности навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью.

Реализация поставленной цели достигалась решением следующих задач:

1. Подбор диагностического материала для изучения уровня сформированности навыков письма младших школьников с умственной отсталостью.

2. Проведение констатирующего эксперимента для определения уровня сформированности навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью.

3. Анализ полученных результатов экспериментального исследования, направленного на выявление уровня сформированности навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью.

Планируемые результаты:

- Выявление овладения грамотой с учетом этапа обучения и требований школьной программы на момент исследования.

Содержание программы

Метод – это способ организации собственной деятельности, направленный на достижение поставленной цели, решения конкретной задачи; совокупность приёмов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности [63].

Методика – это конкретное воплощение метода, выработанный способ организации взаимодействия субъекта и объекта исследования на основе конкретного материала и конкретной процедуры [63].

Диагностический материал, направленный на выявление уровня сформированности навыков письма младших школьников с умственной отсталостью, был подобран на основе методики И. Н. Садовниковой «Проверка навыков письма» [54]. Данная диагностическая методика соответствует планируемым предметным результатам АООП для детей с умственной отсталостью (1 вариант) (первоклассники по окончании букварного периода должны научиться: писать буквы, слова, списывать с печатного текста, писать под диктовку простые предложения).

Методика изучения навыков письма подбиралась с учётом умственной отсталости, особенностей поведения, интересов обучающихся. Кроме того, выбранная тактика обследования (по И. Н. Садовниковой [54]) построена гибко, с учетом уровневого подхода - от достигнутого учеником уровня: если школьник может писать текстовый диктант – с него и следует начать. Если такое задание непосильно для обучающихся начальных классов, нужно перейти к списыванию текста. Но все испытуемые в процессе обучения научились писать под диктовку, поэтому им предлагался диктант.

Диагностический процесс адаптирован под индивидуальные особенности младших школьников с умственной отсталостью. Текст для диктанта подобран с учетом изученных правил и отработанного речевого материала (послебукварный период 1 класса).

Исследование носит подгрупповой характер (2 – 3 человека), что позволяет видеть, как дети выполняют работу. Данная методика соответствует цели эксперимента и позволяет оценить уровень сформированности навыков письма.

Цель диктанта: выявление уровня сформированности письма на слух, как одного из компонентов навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью.

Форма проведения: подгрупповая.

Ход эксперимента: обучающимся предлагается на слух записать текст.

«Клён.

У дома рос клён. На ветки клёна сели птицы. Это галки. Серёжа дал им крошки хлеба и зёрна.»

Разработаны критерии оценивания написания диктанта обучающимися. Для определения уровня показателя качества письма использовалась бальная система оценки.

Выполнение задания анализировалось для выявления имеющихся дисграфических нарушений при письме, с целью проведения дальнейшей работы по формированию навыков письма. В процессе анализа

дисграфические ошибки классифицировались по методике Р. И. Лалаевой [29] по видам: оптические; ошибки на основе нарушения фонематического анализа и синтеза; ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза; аграмматические; артикуляторно-акустические.

Таблица 1

Критерии оценивания написания диктанта младшими школьниками с умственной отсталостью

№	Уровень	Баллы	Критерии
1	Высокий	3	Не более двух ошибок дисграфического характера.
2	Средний	2	Не более пяти ошибок дисграфического характера.
3	Низкий	1	Более шести ошибок дисграфического характера.

Учебно–методическое обеспечение программы:

- Ефименкова Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия. М., 1991. 120 с. [17].
- Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. Ростов н/Д., СПб., 2004. 224 с. [29].
- Мазанова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов. М., 2008. 64 с. [36].
- Мазанова Е. В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. М., 2008. 43 с. [37].

Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., 1997. 256 с. [42].

Таким образом, в параграфе 2.2. представлена программа педагогического изучения сформированности навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью.

2.3. Анализ результатов экспериментального исследования, направленного на выявление уровня сформированности навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью

Анализ результатов реализации программы педагогического изучения сформированности навыков письма производился на основании изучения письменных работ (диктанта) младших школьников с умственной отсталостью в соответствии с описанными критериями оценок и соответствующими им баллами.

Индивидуальный качественный анализ нарушений письма

К. В. допустил в диктанте следующие ошибки:

Ошибки на почве нарушения фонематического анализа и синтеза:

- замещение букв, отвечающих фонетически схожим звукам («клон» – «клён»).

Оптическая дисграфия:

- подмена прописных букв, обладающих графическим сходством («хледа» – «хлеба»).

Ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза:

- искажение звукобуквенной структуры слова (добавление лишних букв: «зёрна» – «зёрна»; усечение окончаний слов: «клён» – «клёна», пропуски букв: «Сеёжа» – «Серёжа»);
- нарушение устройства предложения (сплошное написание слов: «удома» – «у дома»; «навети» – «на ветки»).

У *К. Д.* в работе выявлены ошибки:

Оптическая дисграфия:

- нарушение пространственного расположения букв (зеркальное написание буквы «Е» – «Э»).

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза:

- пропуск согласной буквы в слове «Клё» – «клён»; добавление лишних букв («домома» – «дома»);

- нарушение устройства предложения (пропуск слова в предложении «дал»).

Дисграфия на почве нарушения фонематического анализа и синтеза:

- замещение букв, отвечающих фонетически схожим звукам («Серожа» – «Серёжа», «зорна» – «зёрна»; замены звонкого глухим «хлепа» – «хлеба»).

Ж. Д. допустила ошибки:

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза:

- пропуск гласной буквы в слове: «клн» – «Клён»;
- нарушение устройства предложения (пропуск слов в предложении «сели», «рос»); слитное написание нескольких слов; повтор слов («клён, клён»);
- своеобразное искажение наполнения слов в пределах предложения («уДаракаклено» – «У дома рос клён»);
- написание лишних букв в слове («нато» – «это»);
- пропуски слогов («си» – «сели»).

Дисграфия на почве нарушения фонематического анализа и синтеза:

- замещение букв («та» – «на»).

Аграмматическая дисграфия:

- замена слов в предложении («нато ку ки» – «это гали»).

Оптическая дисграфия:

- нарушение написания буквенных знаков «э» – «а»; «и» (птицы);
- пропуск элементов букв («клен»);
- замена прописных букв печатными (т).

Х. А.:

Дисграфия на почве нарушения фонематического анализа и синтеза:

- замещение букв, отвечающих фонетически схожим звукам («Дектант» – «Диктант»).

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза:

- несоблюдение границ предложения (части одного предложения находятся на разных строчках в тетрадном листе и начинаются с заглавных букв);

- нарушение устройства предложения (пропуск слов в предложении «клёна сели птицы»);

- пропуски целых предложений;

- написание слов слитно («этогогалки» – «это галки»).

Аграмматическая дисграфия:

- нарушение согласования слов в предложении («на ветке клёна сели птицы» – «на ветки клёна сели птицы»);

- написание предлога с существительным слитно («наветки» – «на ветке»).

Оптическая дисграфия:

- нарушение написания буквенного знака «и».

П. П.:

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза:

- недописывание слов («дикта» – «диктант»; «хл» – «хлеба»);
- пропуски слов; пропуски предложений;
- проблемы в удержании и воссоздании смыслового буквенного ряда;

- трудности при объединении букв в слоги и объединение слогов в слово;

- ошибки упрощения программы по виду патологической инертности: пассивное повторение (персеверация) символов (букв).

Оптическая дисграфия:

- нарушение пространственного расположения слов;

- нарушение написания буквенного знака «а»;

- смешения прописных и печатных букв.

Моторная:

- сильный нажим при письме.

Качественный анализ результатов диагностики письма на слух младших школьников с умственной отсталостью показал, что наиболее распространёнными явились ошибки на фоне нарушения языкового анализа и синтеза; типичные ошибки были допущены в виде замены букв, соответствующих фонетически близким звукам. Также присутствовали перестановки слогов и букв, недописывание слов, написание лишних слогов и букв, повторение букв и слогов, слитное написание предлогов. Кроме того, среди ошибок наблюдались: пропуски отдельных букв и целых слогов, раздельное написание частей одного слова и слитное написание двух и более слов. Встречались грамматические ошибки: пропуски и неверное написание предлогов.

Кроме того, проанализировав письмо на слух в качественном плане, определены специфические ошибки письма по видам дисграфии (классификация Р. И. Лалаевой) у детей с легкой умственной отсталостью.

Показатели выполнения обучающимися экспериментальной группы письма на слух (по методике И. Н. Садовниковой «Проверка навыков письма») на констатирующем этапе экспериментального исследования представлены в таблице 2.

По результатам анализа ошибок младших школьников с умственной отсталостью, допущенных в диктанте, можно заметить, что в среднем, в одной письменной работе выявлено от 14 до 20 дисграфических ошибок. Наибольшее количество ошибок допустила П. Полина (20 дисграфических ошибок), наименьшее количество ошибок допустил К. Дарина (7 дисграфических ошибок).

Показатели выполнения обучающимися экспериментальной группы диктанта, представленные в таблице 2 указывают на то, что обучающихся можно разделить на следующие группы:

Высокий уровень – 0 обучающихся, так как не соответствует количество ошибок, допущенных младшими школьниками с умственной

отсталостью, критериям данного уровня (не более двух ошибок дисграфического характера).

Средний уровень – 0 обучающихся, так как не соответствует количество ошибок, допущенных младшими школьниками с умственной отсталостью, критериям данного уровня (не более пяти ошибок дисграфического характера).

Низкий уровень – 5 обучающихся (К. Виктор, К. Дарина, Ж. Даниил, Х. Александр, П. Полина), так как соответствует количество ошибок, допущенных младшими школьниками с умственной отсталостью, критериям данного уровня (более шести ошибок дисграфического характера).

Таблица 2

Показатели выполнения обучающимися экспериментальной группы письма на слух (по методике И. Н. Садовниковой «Проверка навыков письма»)

<u>Ф.И. обучающего ся</u>	<u>Количество ошибок</u>				
	Оптическая дисграфия	Дисграфия на фоне нарушения языкового анализа и синтеза	Аграмматическая дисграфия	Дисграфия на фоне нарушения фонематического анализа и синтеза	Артикуляторно-акустическая Дисграфия
К.В.	1	5	1	1	-
К.Д.	1	3	-	3	-
Ж.Д.	3	10	1	1	-
Х.А.	1	9	2	1	-
П.П.	2	15	-	3	-
Итого	11	42	4	9	-

Исходя из данных, можно прийти к выводу, что все обучающиеся, в количестве 5 человек показали низкий уровень качества написания диктанта, набрав по 1 баллу, допустили более шести ошибок: К. Виктор – 8 ошибок, К.

Дарина – 7, Ж. Даниил – 15, Х. Александр – 13, П. Полина – 23 ошибки.

На рисунке 1 данного параграфа можно увидеть показатели чаще встречающихся видов допущенных ошибок в диктанте.

На основании представленных графических данных, можно прийти к выводу, что больше всего ошибок связано с нарушением языкового анализа и синтеза: 64% (42 ошибки). Наряду с этим, для испытуемых характерно сочетание нескольких видов специфических ошибок: на почве нарушения языкового анализа и синтеза, оптического характера: 17% (11 ошибок), нарушения фонематического анализа и синтеза: 14% (9 ошибок) и аграмматические, что говорит о смешанном характере дисграфии у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Показатели преобладающих видов ошибок, допущенных в диктанте младших школьников с умственной отсталостью на констатирующем этапе экспериментального исследования представлены на рисунке 1.

Кроме того, результаты изучения письма под диктовку младших школьников с умственной отсталостью по методике И. Н. Садовниковой «Проверка навыков письма» [53] показали, что специфические ошибки исследуемых были стойкими и частотными.

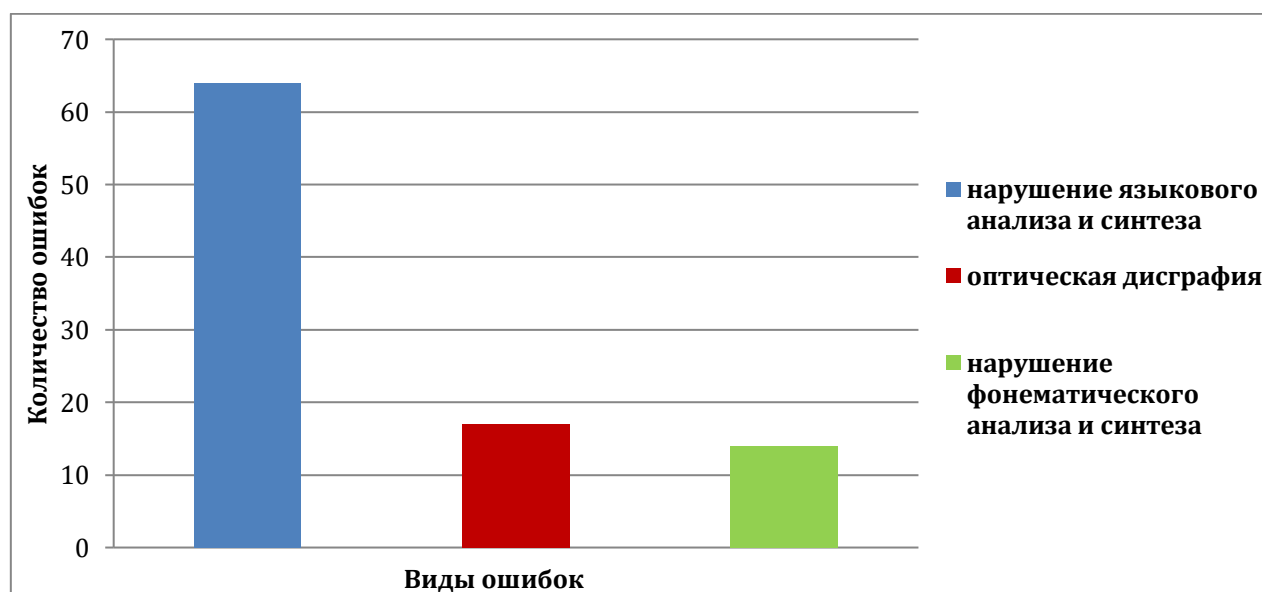


Рис. 1. Показатели преобладающих видов ошибок, допущенных в диктанте младших школьников с умственной отсталостью на констатирующем этапе экспериментального исследования.

Выбранная диагностика позволила изучить особенности формирования навыков письма, видов дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью.

Результаты исследования были использованы для составления внеурочных мероприятий, способствующих преодолению выявленных нарушений.

Таким образом, в параграфе 2.3. представлен анализ результатов реализации программы изучения сформированности навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

В главе 2 представлены характеристика базы исследования и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе исследования, программы изучения сформированности навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью и анализ ее результатов.

Исходя из анализа представленного материала теоретико-практического изучения сформированности навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью, можно сделать следующие выводы:

1. В образовательной организации созданы соответствующие условия для реализации адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП) для детей с умственной отсталостью: АООП образования обучающихся 1 и 4 классов с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Вариант 1; АООП образования обучающихся 5 – 12 классов с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Вариант 1.

2. Контингент обучающихся, задействованных в констатирующем этапе исследования весьма разнороден, включает двух девочек и трех мальчиков с легкой умственной отсталостью. Младшим школьникам с умственной отсталостью характерны: низкий уровень базовых учебных действий, недоразвитие коммуникативных учебных действий, навыков

планирования, регулятивных навыков.

3. Все обучающиеся экспериментальной группы показали низкий уровень сформированности навыков письма. Были выявлены трудности при выполнении задания «письмо на слух» (по методике И. Н. Садовниковой [53]). Эти результаты говорят о необходимости составления и реализации программы, направленной на повышение уровня сформированности навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью, которая будет представлена в главе 3.

ГЛАВА 3. СОСТАВЛЕНИЕ И АПРОБАЦИЯ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

3.1. Программа по формированию навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью во внеурочной деятельности

Проанализировав литературу по проблеме формирования навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью, можно сделать вывод, что данная категория обучающихся обладают недостаточными навыками письма на уровне начального образования, что приводит к необходимости составления и реализации программы, направленной на повышение уровня сформированности навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью «Азбука письма».

Пояснительная записка

Данную программу возможно реализовать во внеурочной деятельности. Программа может являться расширением содержания учебного предмета «Русский язык» в обязательной части адаптированной образовательной программы.

Цель: формирование навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью.

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

- формировать навык письма;
- расширять представления о звуко-буквенном составе слова;
- формировать умение списывать текст, писать под диктовку слова и предложения.

Коррекционно-развивающие:

- развивать навыки языкового анализа;
- развивать мелкую моторику и вппф.

Коррекционно-воспитательные:

- воспитывать у обучающихся интерес к письменной речи.

Организационные особенности реализации программы.

Форма занятий:

Фронтальные коррекционно-развивающие занятия, которые носят игровой характер, что является наиболее интересным и доступным для обучающихся младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью.

Срок реализации программы:

Эксперимент длился в течение 10 недель в послебукварный период (март – май). Занятия проводились с периодичностью 2 раза в неделю во внеурочной деятельности. Всего – 20 занятий.

Междисциплинарные и внутрипредметные связи:

Занятия коррекционно-развивающей программы «Азбука письма» связаны с предметной областью: «Язык и речевая практика», учебным предметом «Русский язык (Обучение грамоте. Письмо)».

Планируемые результаты реализации программы:

Личностные результаты:

- 1) проявление интереса к языковой деятельности, письменной речи;
- 2) умение под руководством педагога работать с информацией: текстом, учебными материалами;
- 3) ориентироваться на страницах тетради, прописях.

Предметные результаты:

- 1) различать неречевые и речевые звуки;
- 2) развивать практические умения работать с языковыми единицами: буква, слово, предложение;
- 3) устанавливать местоположение звука в слове (начало и конец слова);
- 4) различать гласные и согласные звуки;
- 5) различать слово и слог, слово и предложение;

6) списывать с печатного и рукописного текста буквы, слоги, слова и простые предложения;

7) писать под диктовку буквы, слоги, слова, написание которых не расходится с произношением.

Содержание программы:

На основе выявленных нарушений письменной речи у участников эксперимента – преобладания смешанной формы дисграфии, сочетающей несколько ее видов: на почве нарушения языкового анализа и синтеза, оптической дисграфии, на почве нарушения фонематического анализа и синтеза, разработанная программа «Азбука письма» включает в себя следующие направления деятельности, способствующие формированию навыков письма и коррекции дисграфии (по материалам Р. И. Лалаевой [29], Л. С. Волковой [9]):

Развитие языкового анализа и синтеза.

На данном этапе формируется умение обучающихся определять количество, последовательность и место слов в предложении, составляем графические схемы к предложениям.

Развитие слогового анализа и синтеза.

Развивается умение выделять гласные звуки в слове. Обучение делить слова на слоги хлопками.

Развитие фонематического анализа и синтеза.

Моделирование последовательности звуков в слове с помощью разноцветных фишек. Звуковой анализ слов в речевом плане: обучающийся произносит слово и называет по порядку звуки, определяет их количество. Далее производят звуковой анализ слова в умственном плане. Обучающиеся определяют количество и последовательность звуков, не называя слово и непосредственно на слух. Формирование фонематического восприятия на основе четкого различения звуков по признакам: глухость – звонкость; твердость - мягкость. Закрепление навыка практического употребления различных слоговых структур и слов доступного звуко-слогового состава.

Развитие зрительного анализа и синтеза.

Развитие зрительного восприятия и зрительного гнозиса, формирование пространственных представлений, расширение объёма зрительной памяти.

Таблица 3

***Календарно – тематическое планирование
программы «Азбука письма»***

№ занятия	Тема	Кол – во учебных часов
1	Предложение и слово.	2
2	Слоговой анализ и синтез.	2
3	Гласные и согласные звуки и буквы.	2
4	Звуко - буквенный анализ и синтез слов.	2
5	Дифференциация букв о – а.	2
6	Дифференциация букв и-ы.	2
7	Дифференциация букв у-и.	2
8	Дифференциация букв и-ш.	2
9	Дифференциация букв б-д.	2
10	Дифференциация букв п-т.	2
ИТОГО	20 часов	

Программа «Азбука письма» может быть рекомендована педагогам образовательных организаций для обучающихся с умственной отсталостью по формированию навыка письма по окончании букварного периода.

Учебно – методическое обеспечение программы:

- Ефименкова Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия. М., 1991. 120 с. [17].
- Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. Ростов н/Д., СПб., 2004. 224 с. [29].
- Мазанова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового

анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов. М., 2008. 64 с. [36]

- Мазанова Е. В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. М., 2008. 43 с. [37].

Таким образом, в параграфе 3.1. представлена программа по формированию навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью во внеурочной деятельности.

3.2. Анализ результатов апробации программы по формированию навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью во внеурочной деятельности

После работы по формированию навыков письма был проведен контрольный этап эксперимента, цель которого заключалась в сравнении полученных результатов с первоначальными данными. Для этого была использована та же методика обследования И. Н. Садовниковой [54], что и на констатирующем этапе. Система оценки работ осталась прежней. По итогам проведенной работы были проведены качественная и количественная оценки нарушений письма, встречающихся у младших школьников с умственной отсталостью.

Индивидуальный качественный анализ нарушений письма

К. Виктор

Оптическая дисграфия:

- нарушение написания буквенных знаков: «о», «л», «а».

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза:

- написание слов слитно: «на ветки» – «наветки»;
- пропуск согласной буквы в слове: «птицы» – «пицы»;
- пропуск согласной буквы в слове: «хлеба» – «хеба».

Ж. Даниил

Оптическая дисграфия:

- нарушение написания буквенного знака «о»;

- замена элементов букв: «Это» – «Зто».

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза:

- пропуск согласных букв в словах: «клён» – «клё»; «ветки» – «вети»; «крошки» – «кошки»; «зёрна» – «зона»;
- пропуски гласных букв в слове: «сели» – «сл»;
- пропуск слогов в словах: «клёна» – «клё»; «птицы» – «пс».

Дисграфия на почве нарушения фонематического анализа и синтеза:

- замена согласных букв: «галки» – «гавки»;
- трудности при различении фонем близких по звучанию: «дал» – «даль»;
- замена, смешение гласных букв: «зёрна» – «зона».

К. Дарина

Дисграфия на почве нарушений фонематического анализа и синтеза:

- замещение букв, отвечающих фонетически схожим звукам: «Серёжа» – «Серожа»; «зёрна» – «зорна».

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза:

- пропуски согласных букв в словах: «хлеба» – «хеба»;
- не соблюдение правил переноса: «вет-ки» – «вет ки».

Х. Александра

Аграмматическая дисграфия:

- нарушение согласования слов в предложении: «на ветки клёна сели птицы» – «на ветке клёна сели птицы».

Дисграфия на почве нарушения фонематического анализа и синтеза

- замещение букв, отвечающих фонетически схожим звукам: «птицы» – «птици».

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза:

- несоблюдение границ предложения (части одного предложения находятся на разных строчках в тетрадном листе и начинаются с заглавных букв).

П. Полина

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза:

- написание лишних букв: «дома» – «ддома», «Клён» – «Кклён», «сели» – «ссели»;
- слитное написание слов: «ветки клёна сели» – «веткиклёнасели», «это галки» – «этогалки», «крошки хлеба» – «крошкихлеба»;
- несоблюдение границ предложения (части одного предложения находятся на разных строчках в тетрадном листе и начинаются с заглавных букв);
- пропуски гласных букв: «хлеба» – «хлба».

Оптическая дисграфия:

- нарушение написания буквенного знака «а», «л»;
- смешения прописных и печатных букв.

Дисграфия на почве нарушений фонематического анализа и синтеза:

- замещение букв, отвечающих фонетически схожим звукам: «Серёжа» – «Серожа», «зёрна» – «зорна».

Показатели выполнения обучающимися экспериментальной группы письма на слух на этапе контрольного эксперимента (по методике И. Н. Садовниковой «Проверка навыков письма») представлены в таблице 4.

Показатели выполнения контрольного этапа обучающимися экспериментальной группы задания «письмо на слух», представленные в таблице 4 указывают на то, что обучающихся можно разделить на следующие группы:

Высокий уровень – 0 обучающихся, так как не соответствует количество ошибок, допущенных младшими школьниками с умственной отсталостью, критериям данного уровня (не более двух ошибок дисграфического характера).

Средний уровень – 2 обучающихся (К. Дарина, Х. Александр), так как их количество ошибок, допущенных младшими школьниками с умственной отсталостью, соответствует критериям данного уровня (не более пяти

ошибок дисграфического характера).

Низкий уровень – 3 обучающихся (К. Виктор, Ж. Даниил, П. Полина), так как соответствует количество ошибок, допущенных младшими школьниками с умственной отсталостью, критериям данного уровня (более шести ошибок дисграфического характера).

Таблица 4

***Показатели выполнения обучающимися экспериментальной группы
письма на слух на этапе контрольного эксперимента
(по методике И. Н. Садовниковой «Проверка навыков письма»)***

Ф.И. обучающего ся	Оптическая дисграфия	Дисграфия на фоне нарушения языкового анализа и синтеза	Аграммати- ческая дисграфия	Дисграфия на фоне нарушения фонематиче- ского анализа и синтеза	Артикулято- рно- акустическ- ая
К.В.	3	3	-	-	-
К.Д	-	2	-	2	-
Ж.Д.	2	7	-	3	-
Х.А.	-	1	1	1	-
П.П.	4	7	-	2	-
Итог	9	22	1	8	-

При написании диктанта двое обучающихся (К. Дарина и Х. Александр) повысили свои показатели на один балл, перейдя на средний уровень. Сократилось количество младших школьников с умственной отсталостью с низким показателем, появились обучающиеся со средним уровнем.

Сравнительные показатели констатирующего (1) и контрольного (2) этапов эксперимента по формированию навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью представлены в таблице 5.

Сравнительные показатели констатирующего (1) и контрольного (2) этапов эксперимента по формированию навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью

Ф.И. обучающегося	Количество ошибок по типам дисграфии									
	Оптическая дисграфия		Дисграфия на фоне нарушения языкового анализа и синтеза		Аграмматическая дисграфия		Дисграфия на фоне нарушения фонематического анализа и синтеза		Артикуляторно-акустическая Дисграфия	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
К.В.	1	3	5	3	1	-	1	-	-	-
К.Д.	1	-	3	2	-	-	3	2	-	
Ж.Д.	3	2	10	7	1	-	1	3	-	
Х.А.	1	-	9	1	2	1	1	1	-	-
П.П.	5	4	15	7	-	-	3	2	-	-
Итого	11	9	42	20	4	1	9	8	-	-

Из таблицы видно, что у младших школьников с умственной отсталостью по-прежнему наблюдались те же ошибки, что и на констатирующем этапе исследования. Значительно уменьшилось количество дисграфических ошибок на фоне нарушения языкового анализа и синтеза. Анализ показателей навыков письма показал положительную динамику у обучающихся.

Сравнительные показатели выполнения обучающимися экспериментальной группы диктанта на контрольном и констатирующем этапах эксперимента представлены на рисунке 2.

Полученные данные свидетельствуют об эффективности проведённой работы, соответствии содержания программы «Азбука письма» поставленным целям. Разработанная программа способствовала формированию навыков у учащихся правильно воспринимать речь на слух, записывать текст и допускать гораздо меньше фонетико-фонематических

ошибок, лексико-грамматических ошибок.



Рис. 2. Сравнительные показатели выполнения обучающимися экспериментальной группы диктанта на контрольном и констатирующем этапах эксперимента.

Таким образом, в параграфе 3.2 представлен анализ результатов апробации программы по формированию навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью во внеурочной деятельности.

3.3. Методические рекомендации для педагогов и родителей по формированию навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью

Коррекционная педагогика особое внимание уделяет обучению детей с умственной отсталостью, поскольку эта задача является одной из важнейших. Ключевое место отводится развитию навыков письма у таких обучающихся, ведь именно от этого во многом зависят их успехи в учебе и способность успешно интегрироваться в общество.

Младшие школьники с умственной отсталостью отличаются высокой эмоциональной восприимчивостью. Зачастую им сложно сконцентрироваться

на выполнении определенных задач, особенно если они сталкиваются с неудачами. Недостаточное продвижение в обучении письму может вызывать у них негативное отношение к этим занятиям или даже полный отказ от них. Во время коррекционных уроков педагоги должны стараться создать обстановку, в которой ученики будут ощущать успех, а также обеспечивать им необходимую поддержку и внимание, помогая справляться с возникающими препятствиями. После того как достигнут определенного прогресса в развитии навыков письма, возможно организовать разнообразные мотивирующие мероприятия в классе, направленные на закрепление сформированных навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью.

Таблица 6

Принципы работы педагогов по формированию навыков письма с младшими школьниками с умственной отсталостью

Принцип	В чем заключается?
Принцип учёта симптоматики	Заключается в определении степени тяжести нарушения графо-моторных навыков.
Принцип последовательности	Заключается в синергичной деятельности, состоящей из множества уровней и этапов, каждый из которых требует слаженной работы различных функциональных систем для успешного выполнения задачи.
Патогенетический принцип	Обозначает потребность в изучении причин, процессов и характеристик дисграфии.
Принцип системности	1. Коррекция речевых нарушений, как устных, так и письменных; 2. развитие умственных способностей и познавательной активности детей; 3. интеграция функциональных систем для качественного «роста ребенка»; 4. комплексное применение методик для его всестороннего изучения.

Принцип	В чем заключается?
Принцип комплексности	Заключается в организации коррекционных мероприятий, направленных на целостное воздействие обучающихся, сочетающее медицинский, психотерапевтический и образовательный подходы.
Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации	Речь, в данном принципе, рассматривается как многокомпонентная функциональная система и основывается на теории сложной структуры психических функций.
Принцип деятельностного подхода	Заключается в необходимости принимать во внимание основную деятельность, соответствующую определенному возрасту.
Принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции	Заключается в повышении эффективности работы всех сенсорных систем, участвующих в письме, но опираясь на полностью зрелые функции для замещения слабых или неразвитых компонентов.
Принцип поэтапного формирования психических функций	В рамках этого принципа, осуществляется трансформация внешних деятельностных актов во внутренние, при этом осуществляемые действия воспринимаются как поэтапный, многослойный процесс.
Принцип личностного подхода	Заключается в поддержании у обучающихся положительного отношения к занятиям, помогая им справляться с препятствиями и устанавливая крепкую эмоциональную связь

Р. И. Лалаева [29] отмечает, что для унификации процесса письменной речи недостаточно лишь выработать конкретный навык, необходимо также обеспечить его автоматизацию.

В период младшего школьного возраста коррекционная работа должна базироваться на учебной деятельности, включающей игровые компоненты. На ранних стадиях обучения данной группы обучающихся, демонстрирующих признаки нарушений письменной речи, требуется создать среду, интегрирующую игровые и образовательные формы активности. Эти занятия могут носить развлекательный характер, однако их основная цель должна оставаться познавательно-учебной.

В своей работе с младшими школьниками с умственной отсталостью педагогам необходимо решить ряд задач, таких как:

- изменение базовых психических структур, развивающихся у обучающихся при переходе от дошкольного уровня к младшему школьному, служит необходимой предпосылкой для эффективного обучения;
- создание прочного психологического фундамента обеспечивает дальнейшее успешное выполнение разнообразных задач.

В ходе формирования навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью крайне важно учитывать целый ряд факторов: в каком настроении пребывает обучающийся, насколько глубоко он осознает свои сложности и как относится к ним, а также насколько сильно он стремится и готов заниматься.

Чтобы эффективно развивать у обучающихся навыки письма, педагоги должны вовлекать в коррекционные занятия родителей (законных представителей). Так же занятия должны проходить не только в классе, но и за его пределами. Без непосредственного участия, особенно со стороны родителей, достижение полноценных и устойчивых результатов становится практически невозможным.

Таким образом, в параграфе 3.3. представлены методические рекомендации для педагогов и родителей по формированию навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

В главе 3 представлена программа курса внеурочной деятельности, направленного на формирование навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью.

Анализ результатов частичной реализации программы и источников, на основании которых составлены методические рекомендации, позволил сформулировать следующие выводы:

1. Программа курса внеурочной деятельности направлена на формирование навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью, а так же включает в себя следующие направления деятельности (по материалам Р. И. Лалаевой [29], Л. С. Волковой [9]):

- развитие языкового анализа и синтеза;
- развитие слогового анализа и синтеза;
- развитие фонематического анализа и синтеза;
- развитие зрительного анализа и синтеза.

2. Анализ реализации программы курса внеурочной деятельности показал эффективность проведённой работы, соответствии содержания программы поставленным целям.

3. Методические рекомендации включают в себя принципы коррекционно-развивающей работы, которые могут быть применены для развития навыков письма младших школьников с умственной отсталостью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Навыки письма являются одними из ключевых элементов, обеспечивающих эффективное приобретение знаний учениками, гармоничное взаимодействие с окружающими сверстниками и педагогами, а также нормальное функционирование в социальном контексте. Данный вопрос особенно важен для младших школьников с умственной отсталостью, так как именно в этом периоде закладываются основы для будущего интеллектуального роста.

Развитие навыков письма представляет собой длительный и требующий внимания процесс, который имеет огромное значение для их дальнейшей успеваемости. Сложности в формировании этих навыков связаны с низким уровнем интеллектуального развития и недостаточной физической подготовленности, включая плохо развитую мелкую моторику.

Формирования навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью является предметом пристального внимания как отечественных, так и зарубежных экспертов на протяжении длительного времени. Несмотря на накопленный опыт и проведенные исследования, данная тема все еще остается одной из наиболее актуальных и важных в сфере специального образования. Причина этого заключается в том, что умение писать играет критическую роль в образовательном процессе, позволяя обучающемуся усваивать новые знания, коммуницировать с окружающими и участвовать в общественной жизни. Однако, учитывая специфические особенности развития данной группы обучающихся, процесс обучения письму требует особого подхода и тщательной проработки, что делает эту тему по-прежнему значимой и вызывающей интерес среди профессионалов в данной области.

Целью исследования было повышение сформированности навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью посредством реализации курса внеурочной деятельности.

У младших школьников с умственной отсталостью могут проявляться

многочисленные и разнообразные ошибки при письме, что значительно усложняет процесс обучения и требует индивидуального подхода со стороны педагогов. Среди наиболее распространённых типов ошибок можно выделить замену одних букв на другие, пропуск согласных и гласных звуков, а так же целых слогов или частей слова. Нередко встречается ситуация, когда обучающиеся меняют порядок букв в словах, добавляют лишние символы или разделяют слово на отдельные части, записывая каждую часть отдельно. Помимо этого, могут наблюдаться структурные аграмматизмы, связанные с неправильным построением предложений и нарушением грамматических правил языка.

Все эти ошибки свидетельствуют о необходимости тщательно продуманной стратегии обучения, включающей специализированные методики и индивидуальный подход к каждому обучающемуся. Важно понимать, что такие ошибки не являются результатом небрежности или лени, а отражают объективные трудности, связанные с особенностями развития данной группы обучающихся. Поэтому задачей педагогов становится не только выявление и исправление конкретных ошибок, но и разработка эффективных способов помощи таким обучающимся в освоении грамотного письма, что позволяет им лучше адаптироваться к образовательному процессу и повысить качество их жизни в целом.

Педагогам начальных классов рекомендуется уделять особое внимание развитию фонематических процессов, языковых представлений и графомоторных навыков у младших школьников начиная с периода обучения грамоте [18].

В первой главе выпускной квалификационной работы произведен теоретический анализ научной литературы по проблеме формирования навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью. В данной главе рассматривались вопросы по изучению понятия «письмо» как научный феномен, психолого-педагогическая характеристика младших школьников с умственной отсталостью, а так же особенности формирования навыков

письма у данной категории обучающихся.

Вторая глава выпускной квалификационной работы посвящена теоретико - практическому изучению сформированности навыков письма у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью. В данной главе представлена характеристика базы исследования и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования, программа педагогического изучения сформированности навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью, а так же анализ результатов реализации программы.

Основываясь на результатах констатирующего этапа эксперимента, было установлено, что требуется создание и проверка специальной программы для развития навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью. Подробное описание этой программы содержится в третьей главе.

Также в третьей главе представлены результаты применения данной программы и предложены методические советы для педагогов и родителей по формированию навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью.

У младших школьников с умственной отсталостью выявлены значительные трудности в проведении сложных аналитических процедур, связанных с разбором морфемной структуры слов, анализом синтаксической структуры предложений и фонетическим анализом слов. Эти затруднения проявляются в неспособности учащихся правильно идентифицировать и разбирать составные части слов, определять связи между словами в предложениях, а также различать и воспроизводить звуковые элементы слов. Неясное понимание морфологической структуры слова приводит к множеству аграмматизмов, неверному использованию приставок, суффиксов и окончаний, особенно при самостоятельном написании текстов. Такие проблемы существенно осложняют процесс обучения письму и чтению, делая его менее эффективным без специализированной помощи и

корректирующих методик.

Таким образом, в процессе исследования поставленные цели и задачи были достигнуты.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азова О. И. Диагностика письменной речи у обучающихся начальных классов. М., 2011. 64 с.
2. Акименко В. М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями. Ростов н/Д., 2011. 77 с.
3. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. М., 2004. 316 с.
4. Аксенова А. К. Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школы. М., 1991. 176 с.
5. Ахутина Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. М., 2015. 48 с.
6. Буцыкина Т. П. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников. М., 2005. 29с.
7. Величенкова О. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших. М., 2015. 391 с.
8. Визель Т. Г. Нарушения письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста : учеб.-метод. пособие. М., 2007. 127 с.
9. Волкова Л. С. Логопедия : учебник для студентов дефект. фак. пед. высш. учеб. заведений. М., 2004. 704 с.
10. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956. 519 с.
11. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собрание трудов. М., 2011. 640 с.
12. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. М., 1995. 527 с.
13. Глухов В. П. Основы психолингвистики. М., 2005. 351 с.
14. Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. М., 1965. 272 с.
15. Головина Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся

вспомогательной школы. М., 1990. 120 с.

16. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. М., 1985. 112 с.

17. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. Пособие для логопедов. М., 1991. 223 с.

18. Желтовская Л. Я. Формирование каллиграфических навыков у младших школьников / под ред. Е. Н. Соколова. М., 1987. 124 с.

19. Забрамная С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. М., 1998. 94 с.

20. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребенка. М., 1988. 5 с.

21. Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М., 2007. 200 с.

22. Игониная Г.А. Изучение аномального ребенка и совершенствование учебно-вспомогательного процесса в специальных школах. Минск, 1975. 100 с.

23. Илюхина В. А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме. М., 2008. 19 с.

24. Каракулова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников в инклюзивной среде// Современный учитель – взгляд в будущее : сборник научных статей . Ч. 3 / Урал. гос. пед. ун-т; Екатеринбург, 2022. 96 с.

25. Кинаш Е. А. Особенности готовности к письму умственно отсталых детей, воспитывающихся в условиях ДООУ компенсирующего вида. М., 2007. 66 с.

26. Колпаковская И. К. Характеристика нарушений письма и чтения // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1968. 69 с.

27. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М., 1973. 193 с.

28. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. СПб., 1997. 286 с.
29. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н/Д., СПб., 2004. 224 с.
30. Левина Р. Е. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями чтения и письма. М., 1953. 38 с.
31. Леонтьев А. А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969. 397 с.
32. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 214 с.
33. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: уч. пособие. СПб., 2004. 146 с.
34. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М., 1998. 680 с.
35. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. М., 1950. 98 с.
36. Милостивенко Л. Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей. СПб., 1990. 64 с.
37. Мисаренко Г. Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков. Л., 2004. 14 с.
38. Насонова В. А. Особенности межанализаторных связей и их роль в усвоении навыков чтения и письма детьми с задержкой психического развития. М., 2007. 46 с.
39. Никашина Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Левиной Р.Е. М., 1965. 189 с.
40. Об образовании: федер. закон / под ред. В. Усанова. М., 2020. 224 с.
41. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: федер. закон / в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357.

42. Певзнер М. С. Учителю о детях с отклонениями в развитии / под ред. Т. А. Власова. М., 2002. 207 с.
43. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. СПб., 2006. 128с.
44. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб., 2001. 286 с.
45. Пинский Б. И. Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы. М., 1977. 128 с.
46. Письмо и чтение: Трудности обучения и коррекция: учебное пособие /под ред. О. Б. Иншаковой. М., 2001. 240 с.
47. Правдина О. В. Логопедия. // Учеб.пособие для студентов дефектолог. Фак - тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. М., 1973. 272 с.
48. Рахмакова Г. Н. Некоторые особенности письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития. М., 2004. 56 с.
49. Российская Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. М., 2004. 230 с.
50. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 2016. 224 с.
51. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: [утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. N 373] / под ред. Н. В. Гончарова. М., 2016. 45 с.
52. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): [утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1599] / под ред. О. А. Бондарчук, А. В. Бабурин. М., 2021. 78 с.
53. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учебное пособие. М., 1997. 282 с.
54. Садовникова И. Н. Нарушение письменной речи у младших

школьников. М., 1983. 118 с.

55. Свободина Н. Г. Коррекция нарушений письма: просто о сложном вопросе дисграфии детей. М., 2019. 160 с.

56. Скиотис Е. И. Особенности развития связной письменной речи младших школьников с задержкой психического развития. М., 2006. 37 с.

57. Соботович Е. Ф. Психолого-педагогические основы коррекции нарушений формирования грамматического строя речи у детей. М., 1984. 74 с.

58. Спирова Л. Ф. Учителю о детях с нарушениями. М., 1976. 64 с.

59. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. М., 1959. 406 с.

60. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М., 1997. 72 с.

61. Шиф Ж. И. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе /под ред. В.Г. Петрова, Т.Н. Головина. М., 1980. 176 с.

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

63. Яворская О. Н. Занимательные задания логопеда для школьников (2–3 классы). СПб., 2015. 48 с.

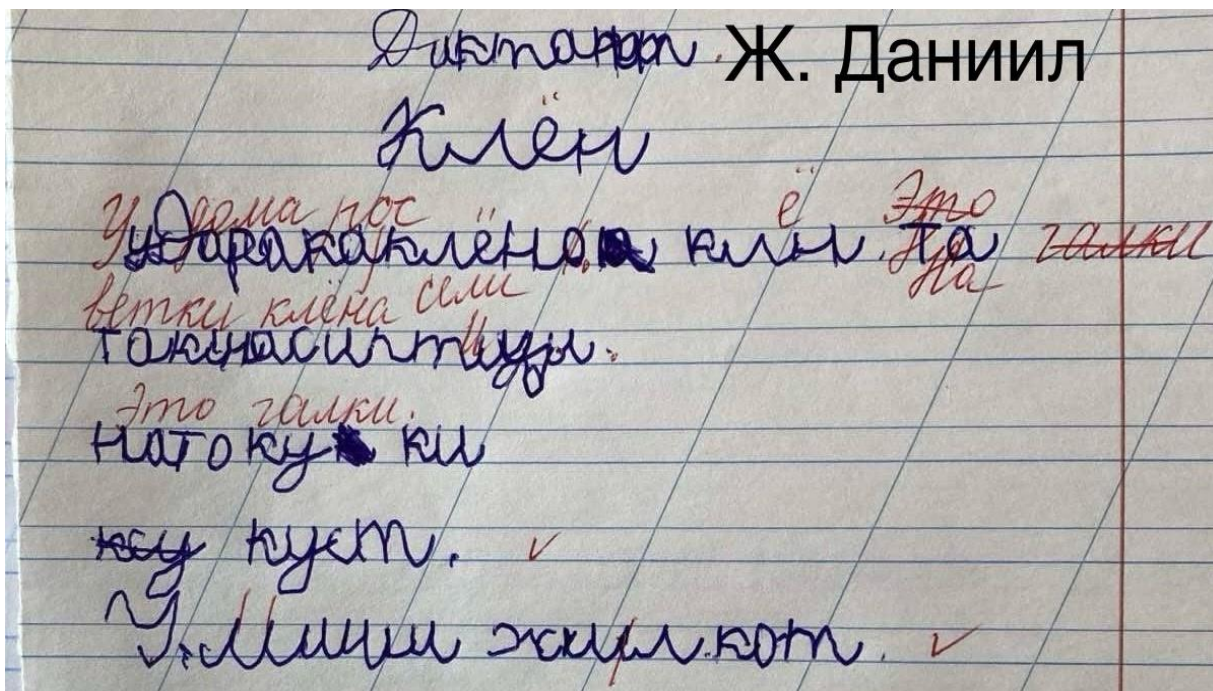
64. Ястребова А. В. Обучаем писать и читать без ошибок: комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. М., 2007. 360 с.

65. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10). Электрон. дан. М., 2019. URL: <https://mkb-10.com/> (дата обращения: 20.10.2023).

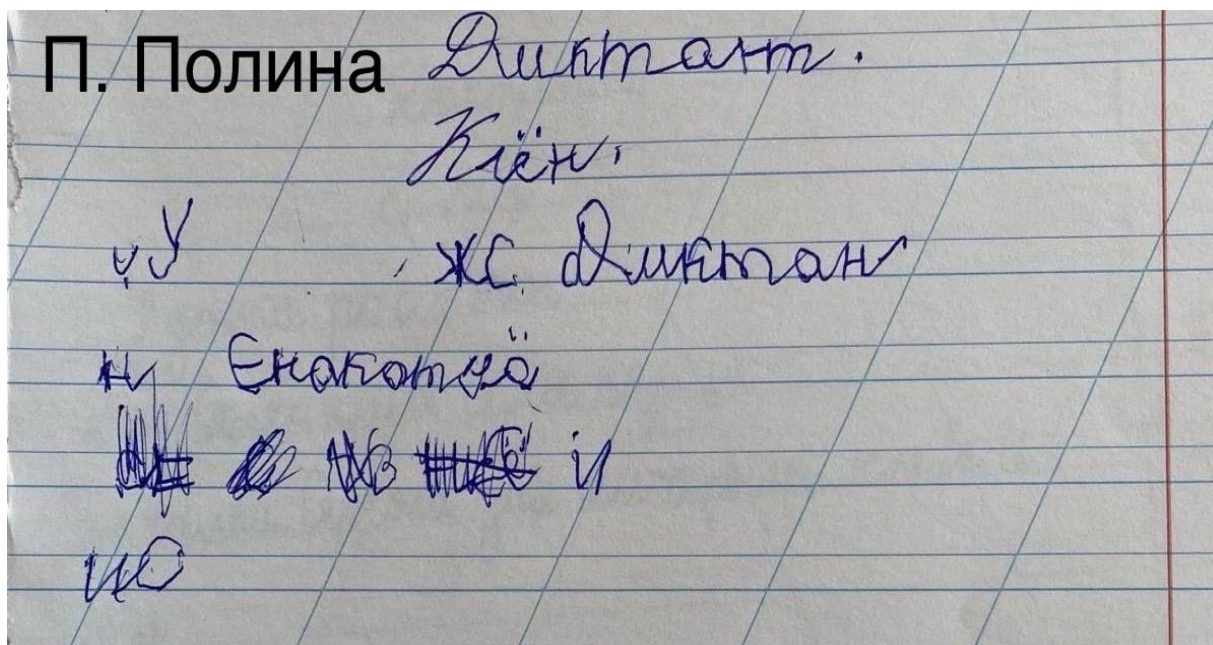
ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Образцы написания диктанта младшими школьниками с умственной отсталостью (по методике И.Н. Садовниковой «Проверка навыков письма») на констатирующем этапе исследования

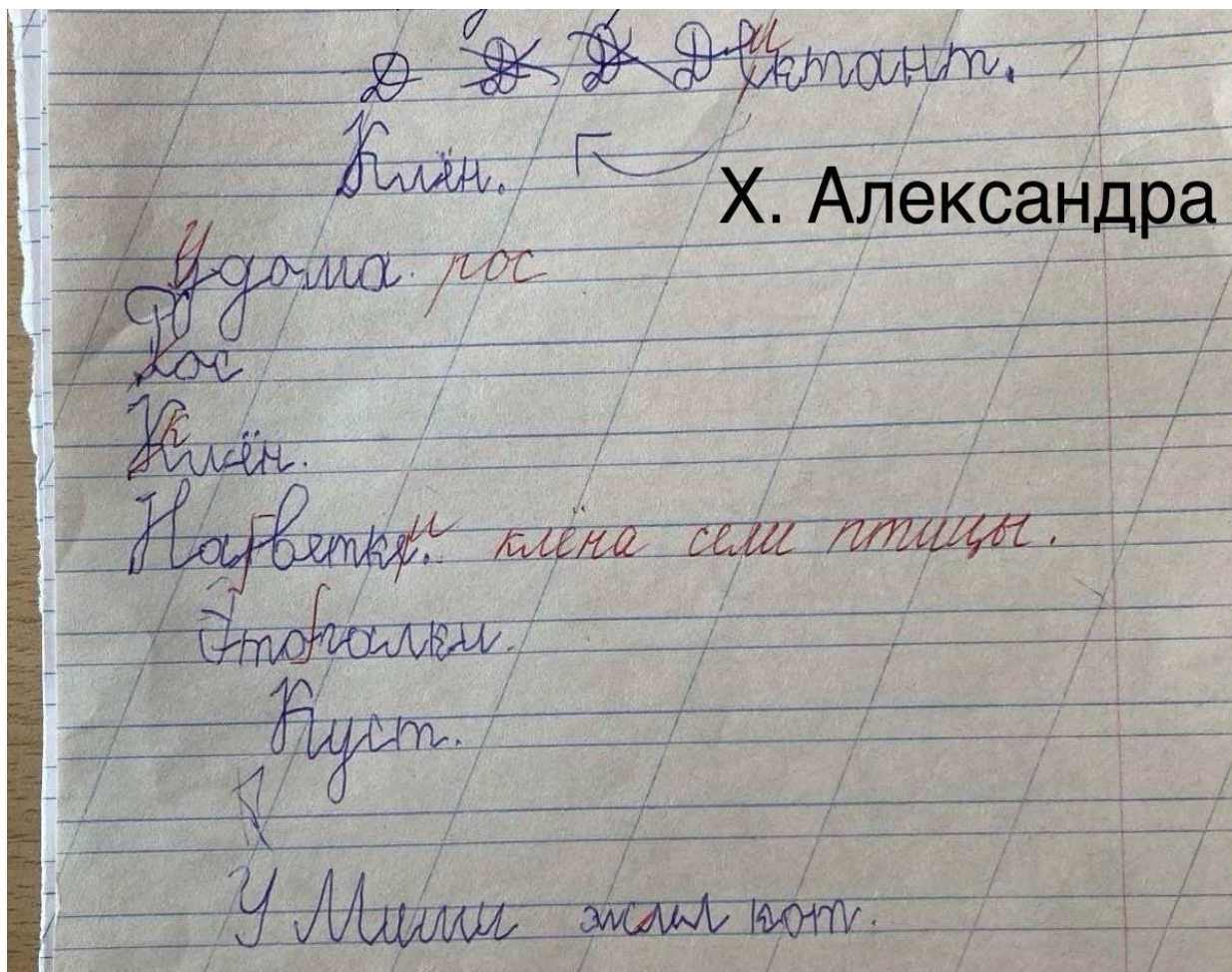
Работа Ж. Даниила



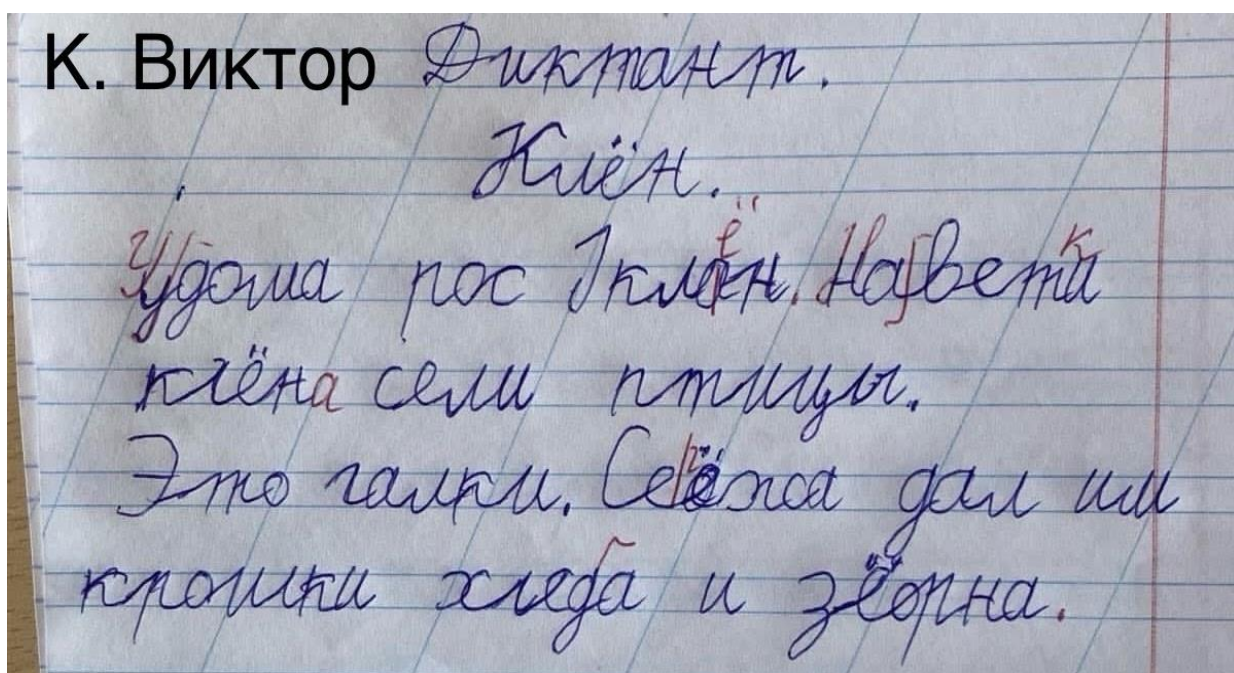
Работа П. Полины



Работа Х. Александры



Работа К. Виктора



К. Дарина Диктант.

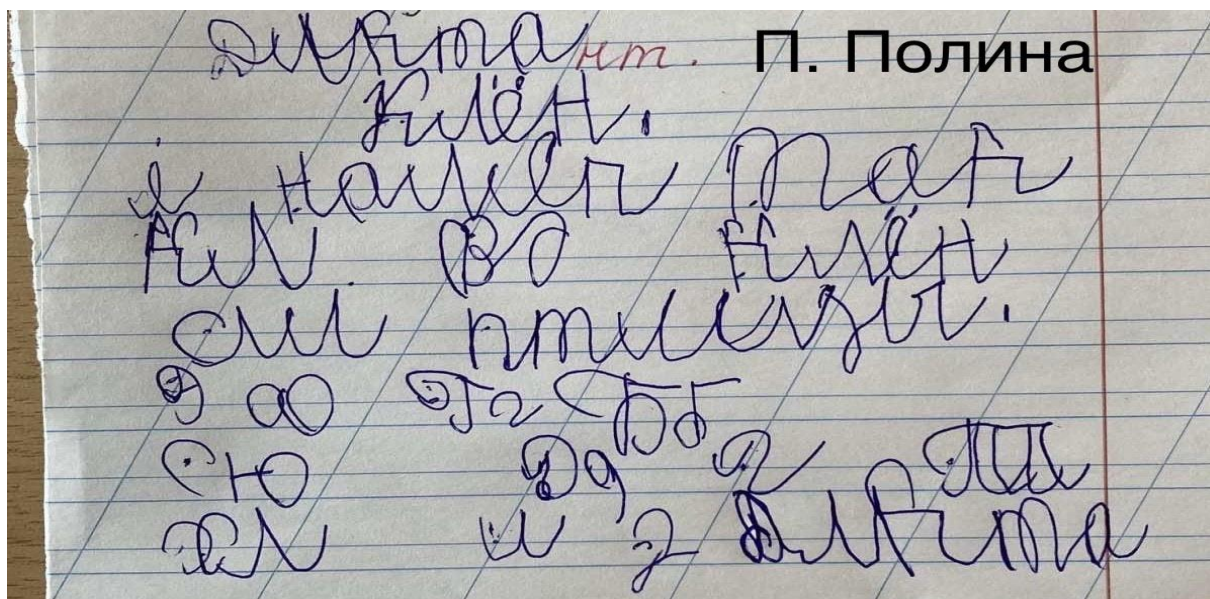
- Клён.

У д^{1р}ухама растут клё^нны. На д^{1р}уха
ветки клё^нны а сами пти^нцы.
Это галки, сер^ёжа сер^ёжа им.
и кро^нжки хлеба и з^ёрача.

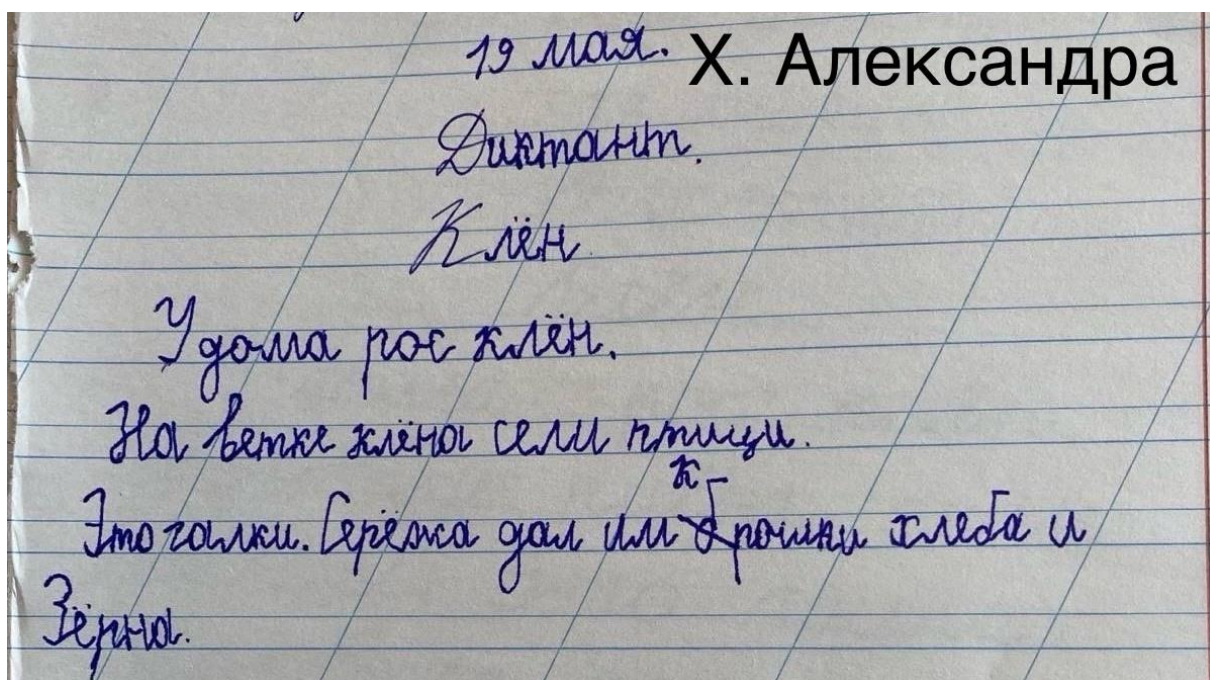
ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Образцы написания диктанта младшими школьниками с умственной отсталостью (по методике И.Н. Садовниковой «Проверка навыков письма») на контрольном этапе исследования

Работа П. Полины



Работа Х. Александра



К. Виктор Диктант.

Клён.

У дача рос клён.
Наветки клёна семи
пшцы. Это галки.
Серёжа дал им
к^иашки хлеба и ~~х~~ зёрна.

К. Дарина Диктант

Клён.

У дача рос клён. На вет
ки клёна семи пшцы.
Это галки. Серёжа дал
им крош^{ки} хлеба и зёрна.

Ж. Даниил Диктанта.

Клён

У дачи расквіт.
На ветви квіт сел
Это павки. Зай дами чин
квитки ж хлеба и зотка.

Пример конспекта внеурочного занятия на этапе формирующего эксперимента

Предмет: внеурочная деятельность «Азбука письма»

Класс: 1

Тема: Предложение и слово.

Тип урока: систематизация (повторения, совершенствования) знаний

Цель: закрепление понятий «предложение» и «слово»

Задачи:

- коррекционно – образовательные:

- уточнять понятия слово и предложение, закрепить на практическом материале

- формировать умение обучающихся определять количество, последовательность и место слов в предложении, составлять графические схемы к предложениям.

- коррекционно – развивающие:

- развивать навыки языкового анализа и синтеза;
- развивать слуховое восприятие, внимание, память
- совершенствовать умение под руководством педагога работать с информацией: текстом, учебными материалами

- коррекционно – воспитательные:

- воспитывать интерес к языковой деятельности, письменной речи

Базовые учебные действия:

Личностные учебные действия: заинтересованность в учебной деятельности; самостоятельность в выполнении заданий, положительное отношение к окружающим (сверстникам, педагогу).

Коммуникативные учебные действия: умения: работать в коллективе учитель – ученик, учитель – класс, ученик – класс, обращаться за помощью и принимать помощь, слушать и принимать учебную инструкцию.

Регулятивные учебные действия: умения: соблюдать правила школьного поведения (поднимать руку, вставать при ответе), контролировать

и оценивать свои действия, принимать оценку своей деятельности, переходить от одного действия к другому, работать в общем темпе с классом.

Познавательные учебные действия: умения: писать, делать простейшие обобщения, сравнения на наглядном материале.

Оборудование/средства, в том числе, ИКТ:

Для учителя: тексты упражнений и речевых игр.

Для обучающихся: схемы предложений; сюжетная картинка

Этап, его продолжительность	Задачи этапа	Деятельность педагога	Деятельность обучающихся/индивидуальная и дифференцированная работа	Методы, формы, приемы, возможные виды деятельности	Результат
Организационно – подготовительный этап 5 минут	Настрой на урок, включение обучающихся в урок	Приветствие «Прозвенел звонок, начинаем мы урок! Будем мы работать дружно и узнаем, что нам нужно».	Приветствуют педагога и садятся за учебные столы.	Приветствие в стихах	Позитивный настрой на учебную деятельность
Основной этап 30 минут	Сообщение темы и цели урока	Рассказывает, чем будут заниматься на уроке	Слушают педагога	Вступительная беседа	Повышение мотивации к уроку
	Повторение изученного материала	Произносит незаконченные предложения: «Предложение – это несколько слов, связанных между собой по...(смыслу)». «Первое слово в предложении пишется с...(большой буквы)». Слова в предложении пишутся...(отдельно)». В конце предложения ставится...(точка)».	Завершают фразы	Фронтальный краткий опрос Упражнение «Продолжи фразу»	Актуализация, уточнение знаний; исправление неправильно усвоенного ранее материала
	Тренировать умения находить предложения в тексте и графически их обозначать	Читает текст, делая остановки, паузы между предложениями. «Мама дала Боре ватрушку. Ватрушка была горячая. Боря положил ватрушку остудиться. А сам стал играть».	Слушают текст, выкладывают столько полосок, сколько предложений, и,	Определение границ предложений; работа с графической схемой.	Совершенствование умения выделять предложения в тексте. Развитие языкового

		<i>Прибежала Жучка. Она схватила ватрушку и убежала».</i>	подсчитывают их количество.		анализа.
	Закреплять умение подбирать слова по смыслу, уточнение понятия «слово»	Педагог читает незаконченные стихотворные строки: <i>«Михаил играл в футбол И забил в ворота...(гол). Заставил плакать всех вокруг, Хоть он и не драчун, а...(лук). На жарком солнышке подсох и рвётся из стручков...(горох)».</i> - Что вы добавляли в незаконченные предложения? Как слова пишутся в предложении? Что больше: предложение или слово? (предложение) Что можно составить из слов? (предложение)	Завершают фразы, подобрав слова в рифму. Отвечают на вопросы	Речевая игра «Доскажи словечко» беседа	Расширение словарного запаса
	Двигательная активность	Читает текст физминутки, сопровождая движениями: «Деревянный Буратино По заданию Мальвины И побегал, и попрыгал, И головкой повертел. Три наклона быстро сделал И опять за парту сел».	Воспроизводят движения	Физминутка	Сохранение здоровья
	Развитие умения составления предложения по картинке и схеме	Предлагает по схеме и картинке составить предложение. — — — — —. Сколько слов в предложении? (три)	Составляют предложения из трёх слов. «Девочка поливает цветы».	Составление предложения по опорной схеме и картинке	Закрепление понятия «слово».
	Развитие языкового синтеза	Предлагает составить предложения из слов: «Кот, чердак, на, залез». «Кашу, ела, манную, Маша»	Составляют предложения: «Кот залез на чердак». «Маша ела манную кашу».	Работа с деформированным предложением	Формирование умений построения предложений из слов
Заключительный этап 5 минут	Подведение итогов. Рефлексия.	Задаёт вопросы и подводит итог по изученному материалу. Чем занимались сегодня на уроке? Из чего состоят предложения? Как обозначается на	Отвечают на вопросы	Беседа	Организационное завершение урока

		письме предложения? Как пишутся слова в предложении?			
--	--	---	--	--	--