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

Формирование письма у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и дизартрией

Выпускная квалификационная работа

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

_____ _____
дата подпись

Исполнитель:
Воробьёва Елена Борисовна
Обучающийся ЛГП-2031z гр.

_____
подпись

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

_____
подпись

Екатеринбург 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ……. 4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) И ДИЗАРТРИЕЙ…….. 7
1.1. Закономерности становления письма у детей в норме……..... 7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и дизартрией……... 12
1.3. Характеристика нарушений письма у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и дизартрией..... 18
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ……. 27
2.1. Основные принципы, организация и методика логопедического обследования младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и дизартрией……. 27
2.2. Анализ результатов логопедического обследования младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и дизартрией…….. 31
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) И ДИЗАРТРИЕЙ……. 40
3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы и методики логопедической работы по формированию письма у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и дизартрией……..... 40

3.2. Содержание логопедической работы по формированию письма у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и дизартрией……. 46
3.3. Контрольный эксперимент и анализ полученных результатов…….. 56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ…….. 62
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ……..... 66

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время увеличивается количество детей с проблемами в психофизическом развитии. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями является открытой проблемой, соответственно актуализировались вопросы, связанные с подготовкой подрастающего поколения к самостоятельной жизни, в связи с изменениями в различных сферах жизни.

Среди обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями (далее ИН)) наиболее распространенным речевым дефектом отмечается дизартрия.

Основным симптомом речевого дефекта при дизартрии среди обучающихся младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью выделяют дефекты звукопроизношения и просодической стороны речи, которые имеют стойкий характер и являются несомненным предвестником нарушений письма (дисграфия). А так как речевые нарушения у умственно отсталых детей носят системный характер, значит нарушены все компоненты речи.

Дисграфия у данных школьников не является изолированным нарушением, она сопровождается нарушениями устной речи и нарушениями чтения, что оказывает отрицательное влияние на эффективность обучения и воспитания детей с лёгкой умственной отсталостью (ИН).

Обучение письму младших школьников с нарушениями интеллекта и дизартрией заключается в том, чтобы выработать умение использовать своё письмо в коммуникационных целях. От того, как обучающиеся овладеют навыками письма, будет зависеть их адаптация и усвоение учебного материала. Для этого нужно научить обучающихся самостоятельно писать, списывать, отвечать письменно на вопросы.

Проблемами речевых нарушений, нарушений письма и их коррекцией у школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

занимались такие авторы как Л. Н. Ефименкова [15], И. Н. Садовникова [47], А. В. Ястребова [63], М. Е. Хватцев [56], Р. Е. Левина [38], Р. И. Лалаева [25], и другие. Авторы указывают, что логопедическая работа должна иметь комплексный характер. В предлагаемой работе следует учитывать специфику нарушений, особенности общего и речевого развития, учитывать имеющиеся у них нарушения психофизических функций, ведь своевременная проведенная логопедическая работа с поэтапным подходом будет способствовать социальной адаптации обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

В связи с этим данная работа будет направлена на формирование письма у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией.

Объект исследования: состояние устной речи и письма у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией.

Предмет исследования: процесс логопедической работы по формированию письма у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией.

Цель исследования: на основе анализа литературы и результатов обследования младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией определить содержание логопедической работы по формированию письма у данной группы детей, апробировать и оценить ее эффективность.

В соответствии с поставленной целью в процессе исследования решались следующие ***задачи:***

1. Проанализировать научно-методическую литературу по вопросам становления письма у детей в норме и у детей с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией.

2. Описать психолого-педагогическую характеристику младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией.

3. Организовать и провести констатирующий эксперимент, представляющий собой логопедическое обследование младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией, проанализировать полученные результаты.

4. На основе анализа результатов констатирующего эксперимента подобрать и апробировать содержание логопедической работы по формированию письма у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией.

5. Провести контрольный эксперимент, проанализировать и оценить эффективность проведенной работы.

Методы исследования:

1. Теоретический: анализ логопедической, психолого-педагогической, специальной литературы по проблеме исследования.

2. Эмпирические: проведение констатирующего эксперимента, обучающего эксперимента, контрольного эксперимента.

3. Интерпретационный (обработка полученных результатов): количественный и качественный анализ полученных данных.

4. Сравнительный: сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов.

База исследования: государственное бюджетное образовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 8, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; г. Екатеринбург, ул. Титова, д. 28.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка источников и литературы, и приложения, включающих закономерности становления письма у детей в норме, нарушения письма у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией, принципы и содержание логопедической работы, описаны психолого-педагогические особенности младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (ИН), представлены результаты обследований младших школьников с интеллектуальными нарушениями и дизартрией.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) И ДИЗАРТРИЕЙ

1.1. Закономерности становления письма у детей в норме

Письмо – один из видов письменной речи и является сложным процессом. Процесс письма вызывает большой интерес многих исследователей, например, генезис и взаимоотношение с высшими психическими функциями, его психологическое содержание и структура, взаимоотношения устной речи и письменной, роль письма и грамматики в психической деятельности.

В психологии выделяют психологические предпосылки формирования письма:

- сформированность устной речи и владение речью, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности;
- сохранность ощущений, пространственного восприятия и представлений (зрительно-пространственное, слухо-пространственное);
- сформированность двигательной сферы: подвижность, устойчивость переключаемость;
- наличие элементов абстрактного мышления – представления об абстрактных способах деятельности;
- сформированность общего поведения: контроль за действиями, усидчивость, удерживать внимание продолжительное время (сформированность процесса внимания) [59, с. 105].

По мнению многих авторов, например, Бодуэн-де-Куртене, В. А. Богородицкий, процесс овладения грамотой является психологическим процессом, в котором существует ассоциативная связь между звуком речи (акустические представления) и буквой (оптические представления), письмом

и произношением [58, с. 288].

Устная речь является основой для овладения письменной речью (письмом). К примеру, Р. Е. Левина отмечает некоторые закономерности, необходимые ребенку для овладения звуковой речью:

- физиологическая сторона – функционирование органов речи (гортань, язык, мягкое нёбо и другие) для возникновения звуков речи;
- физическая сторона – сила, высота и тембр, которые зависят от свойств голоса его особенностей;
- сформированность акустического процесса, акустического восприятия (высшие корковые отделы): акустическое различение и выделение звуков (фонем), произношение звуков;
- постепенное формирование устной речи, накопление слуховых фонематических образов и акустико-моторных образов в первые 4–5 лет жизни ребёнка (усвоение и различение фонем, отличающихся акустическими свойствами в разных случаях) [58, с. 291].

М. Е. Хватцев отмечает, что письмо является сложным психофизическим процессом, акт письма – это мыслительная операция, а для правильного процесса письма необходимо:

- сохранность центральной нервной системы, центральных мозговых функций (аппаратов) устной речи;
- сохранность высших психических функций;
- наличие правильных обобщенных представлений звуков языковой системы;
- наличие правильных и устойчивых связей фонем и букв – связь фонем с графемами;
- наличие дифференцированной фонемы и связи буквы с внешней стороной звука, например, кинестетических ощущений, акустических и оптических восприятий артикуляции;
- сохранность, сформированность моторной сферы;
- полноценность фонематического слуха, слухового анализа и

правильное развитие фонематических процессов, которые лежат в основе усвоения фонетики и лексико-грамматического усвоения письма [57, с. 219].

В исследованиях Р. Е. Левиной, А. Р. Лурия и других авторов отмечается, что для нормального осуществления процесса письма необходимым является: сохранность слухового анализатора, сохранность артикуляторного кинестетического анализа звуков и уточнения места звука в словах, сохранность зрительных и мнестических процессов (представление, память), сохранность восприятия пространства.

Л. С. Цветкова выделила уровни структуры письма:

1. Обеспечивает формирование мотива, интереса, замысла и содержания, регулирует и осуществляет контроль за деятельностью письма *психологический уровень.*

2. Осуществляет перевод внутреннего смысла и содержания в лексико-морфологические и синтаксические единицы (слова, фразы, тексты) *лингвистический уровень.*

3. Реализует совместную работу нескольких анализаторных систем *психофизиологический уровень* [1, 59].

А. Р. Лурия рассматривает функциональную систему письма и отмечает, что письмо обеспечивается согласованной деятельностью затылочной, теменной областей коры, височной области левого полушария мозга, являющихся корковыми отделами анализаторных систем, а также передних отделов коры головного мозга, связанных с организацией протекания движений во времени, с выработкой и сохранением двигательных навыков и с организацией сложных целенаправленных действий, что необходимо для нормального осуществления процесса письма [58, с. 332].

Процесс письма обеспечивается работой четырёх анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и общедвигательного, значит овладение письмом представляет собой установление новых связей между слышимым словом и произносимым, словом видимым и записываемым.

У ребёнка функция слухового анализатора формируется раньше, чем

речедвигательного анализатора. Звуки дифференцируются ребёнком на слух, прежде чем они появятся в речи.

В первые месяцы ребёнка, непроизвольную артикуляцию сопровождает звук, далее соответствуя звуковому выражению артикуляция становится произвольной.

На определённом этапе речевого развития ребёнка, ведущая роль принадлежит *слуховому восприятию*, но при этом ход приближения к отыскиваемому звуку подчинен возможностям развития речедвигательного анализатора. Например, ребёнку недоступна артикуляция определенного звука, и он временно заменяет его одним из артикуляторно доступных и близких звуков, такой заменитель бывает акустически далек от слышимого образца, что становится стимулом к поиску совершенного артикуляционного уклада, который будет соответствовать слышимому звуку.

Слуховой анализатор получает функциональную самостоятельность, когда сформирована фонетическая сторона речи.

Основой психического развития ребёнка являются те координации, которые возникают между глазом и рукой, между слухом и голосом. Формирование речевой функции в онтогенезе происходит по определенным закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы, а именно фонетической стороны, лексического запаса и грамматического строя [47, с. 6].

Взаимодействие фонетической и лексико-грамматической сторон речи раскрывается в теории механизмов речи Н. И. Жинкина, в соответствии с которой механизм речи включает два основных звена: образование слов из звуков, составление сообщений из слов [47, с. 7].

А. Р. Лурия определил психофизиологические операции процесса письма [58, с. 327]:

1. Возникновение или предположение мотива к письменной речи (понимание, осознание целей письма).

2. Создание замысла – плана (о чем писать?), на его основе создания

общего смысла (что писать?) содержания и последовательность письменной речи, возможность формулировать мысль, удерживать и превращать в развернутую последовательную фразу.

3. Анализ звукового состава слова, которое подлежит записи включает:

• определение нужной последовательности звуков в слове и место каждого звука осуществляется совместной деятельностью речеслухового, и речедвигательного анализаторов (громкое, шёпотное и внутреннее проговаривание);

• звуковой анализ слова и уточнение звуков предполагает превращение слышимых звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки – фонемы (уточнение звуков). Фонематическая система предполагает наличие четких схем в артикуляционной и слуховой деятельности. Для различения звуков речи в словах, необходим предшествующий речевой опыт, накопление определённой системы акустико-артикуляционных связей. При этом большую роль играет аналитико-синтетическая деятельность, благодаря которой ребёнок обобщает признаки фонем, отграничивая её тем самым от других.

4. Перевод фонем в зрительные схемы графических знаков с учётом пространственного расположения их элементов (графемы).

5. Моторная операция – «перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений с кинестетическим контролем и зрительным, что необходимо для процесса письма [47, с. 10].

Исследуя генезис письма у ребёнка, А. Р. Лурия выделил два этапа овладения графическим знаком: условно-подражательные записи (каракули); запись пиктограмм, которые дифференцируются в буквенную запись (овладение ребёнком рисованием) [1, 14].

Постепенно процесс письма приобретает автоматизированный характер, если выполняются все условия, обеспечивающие правильное письмо: указанные психологические компоненты, отдельные звенья процесса письма и способы письма, которые участвуют в данном процессе [58, с.330].

Таким образом, процесс письма в норме осуществляется с помощью

совместных действий анализаторных систем и сформированности речевых и неречевых функций. Например, дифференциация звуков и правильное произношение звуков, сформированность языкового анализа и синтеза, фонематического и лексико-грамматического развития, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, сформированность невербальных форм психических процессов (зрительно-пространственные представления, оптико-моторные и слухо-моторные координации, общая моторика, внимание). Несформированность неречевых и речевых функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом [1, 58].

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

Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина описывают, что категория детей с дизартрией очень несходна с точки зрения речевых нарушений, двигательных и психических нарушений [55, с. 73].

В международной классификации болезней (МКБ–10) выделено четыре степени умственной отсталости: лёгкая (IQ–69–50), умеренная (IQ–50–35), тяжёлая (IQ–34–20), глубокая (IQ<20) [44, с. 20].

Тема выпускной квалификационной работы позволяет рассмотреть особенности младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (ИН).

Проблемами обучения и воспитания, отклонениями и особенностями детей с нарушениями интеллектуального развития занимались такие авторы как: С. Я. Рубинштейн, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева, Л. С. Выготский и другие [35, с. 35].

Степень выраженности интеллектуальных нарушений соотносится со сроками возникновения (во внутриутробном периоде, при рождении, до становления речи) поражения центральной нервной системы (далее ЦНС) и интенсивностью воздействия вредных факторов.

Младшие школьники с лёгкой умственной отсталостью (ИН) характеризуются недоразвитием познавательных интересов и снижением познавательной активности, что связано с замедленным темпом психических процессов, переключаемостью психических процессов и их слабой подвижностью. Наблюдаются не только трудности абстрактного мышления, но и всех процессов познания (задерживается формирование произвольных процессов наблюдения, внимания, запоминания, воспроизведения), и словесной речи. Обнаруживаются значительные отклонения в эмоционально-волевой сфере (повышенная возбудимость, неустойчивость мотивов, целевой деятельности).

Ощущение и восприятие у умственно отсталых относительно сохранно, но и в этих познавательных процессах отмечаются нарушения, нечёткость и вялость дифференцировки [35, с. 37]:

Зрительное восприятие характеризуется снижением остроты зрения, узостью восприятия, замедленности, что мешает восприятию мелких объектов и их составляющих частей, и приводит к затруднению ознакомления с окружающим миром. Например, с трудом выделяют близко расположенные предметы, воспринимают простые предложения, малый объём предметов.

Слуховое восприятие ярко выраженно в речевой регуляции деятельности младшего школьника с лёгкой умственной отсталостью, имеет недостатки слухового восприятия вследствие их дифференцированности.

Кинестетические ощущения выражаются в затруднённых движениях своего тела, отдельных его частей и поз в пространстве. *Тактильные* ощущения (тактильно-двигательное восприятие) – затруднены представления об объектах окружающего мира и их свойствах.

Вкусовые и обонятельные восприятия недостаточно развиты, что сказывается на формирование наглядно-действенного мышления, а в будущем на оперирование образами.

Мышление у младших школьников с интеллектуальными нарушениями развивается позже и медленнее чем у детей с нормальным интеллектом.

Основу мыслительной деятельности составляют такие операции как сравнение, синтез, обобщение, конкретизация, анализ. Мыслительные операции у данной категории обучающихся имеют своеобразные черты, которые проявляются в трудностях установления отношений между частями предмета, выделение его существенных признаков и дифференциации их от несущественных, нахождение и сравнение предметов по признакам отличия и сходства. Например, при рассмотрении изображения животного, обучающийся показывает (называет) не все части, если даже хорошо их знает, затрудняется в сравнении животных. У детей с лёгкой умственной отсталостью большей степенью недоразвито словесно-логическое мышление. Проявляется это в трудностях понимания смысла фактов, в общении. Снижена активность мыслительных процессов. Например, недослушивают инструкцию до конца, плохо понимает смысл разговоров и смысл прочитанных произведений взрослыми.

Особенности восприятия и осмысления детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их *памяти*. Объём запоминаемого материала мал. Например, из восьми предметов обучающийся запомнит только три. Запоминания наглядной и словесной инструкции на низком уровне (допускают замены, пропуски). Запоминание, сохранение и воспроизведение полученной информации отличается специфическими особенностями: обучающиеся лучше запоминают случайные, внешние признаки предметов (знакомые, крупные, яркие), труднее осознаются и запоминаются внутренние логические связи, формируется произвольное запоминание при многократном повторении. Менее развитым оказывается логическое опосредованное запоминание, хотя механическая память может быть сформирована на высоком уровне. Недостатки памяти младших школьников проявляются не столько в трудностях получения и сохранения информации, сколько её воспроизведения. Например, информация производится без системно, с большим количеством искажений, наибольшую трудность вызывает воспроизведение словесного материала.

Особенности познавательной деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями проявляются в индивидуальности их *внимания,* которое отличается трудностями распределения, замедленностью переключения, небольшим объёмом, неустойчивостью. Например, задания выполняют невнимательно, не могут сосредоточится на определённой деятельности допуская много ошибок, часто отвлекаются.

Речевая деятельность недостаточно развита, проявляется в недоразвитии всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической и синтаксической. У одних темп речи замедленный и говорят тихим голосом, у других речь быстрая и громкая. Большинство детей плохо понимают обращенную речь. Снижена потребность в речевом общении, нарушена устная и письменная речь. Для обучающихся характерно системное недоразвитие речи.

Недостатки речевой деятельности связаны с нарушением абстрактно-логического мышления. Хотя, дети с умственной отсталостью способны поддержать беседу, используя несложные конструкции предложений и темы близкие к их личному опыту. Словарный запас беден, речь состоит из существительных и обиходных глаголов. Наблюдается отсутствие дифференциации в обозначении сходных предметов. Например, свитер и рубашка обозначается одним словом - кофта [26, 28].

Моторная сфера детей с интеллектуальными нарушениями не имеет выраженных нарушений. Наибольшие трудности, обучающиеся испытывают при выполнении заданий, связанных с точной координацией мелких движений пальцев рук, что сказывается на овладении письмом (кривые линии, слабый нажим) и некоторыми трудовыми операциями. Недостатки моторики наблюдаются в неловкости движений: бег, прыжки, ходьба.

Волевые качества характеризуются нарушениями в поведении, слабостью собственных намерений и побуждений, слабой инициативностью, не умением руководить своими действиями (несамостоятельность), большой внушаемостью. Например, ребёнка легко подговорить на плохие поступки,

позвать с собой и не ходить в школу, хотя он знает, что прогуливать нельзя.

Психологические особенности младших школьников с лёгкой умственной отсталостью проявляются в нарушении *эмоциональной сферы* и характеризуются незрелостью. Эмоции в целом сохранены, но отличаются от сверстников. Например, у одних отсутствуют переживания, у других чрезмерные или поверхностные переживания. Ребёнок, либо очень доволен (радуется), либо огорчён (плачет) или испытывает удовольствие, неудовольствие. Чувства не всегда адекватны. Например, при сильной усталости могут реагировать вспышками раздражения на любые мелочи или сильная длительная эмоциональная реакция, быстрая смена настроения. Все эмоциональные проявления слабо контролируются самим обучающимся.

У данных детей выражена потребность к вниманию и ласке, в одобрении со стороны окружающих. Они стараются быть вовлечёнными в события класса. Испытывают удовлетворение от физических потребностей.

В учебной деятельности, понимание эмоциональных состояний героев (персонажей), изображённых на картинке, вызывает существенные трудности у обучающихся в начальной школе. Например, неправильно определяют переживания персонажей. Прослушанные тексты доступные для понимания, младшие школьники стараются пересказывать выразительно. После самостоятельного чтения с трудом пересказывают прочитанный текст.

У младших школьников отмечается несформированность всех видов деятельности, так как для её осуществления требуется внимание, мышление, определённый уровень развития речи и волевые усилия.

В игре обучающиеся могут действовать не в соответствии взятой на себя роли, игра носит стереотипный примитивный характер, потому что школьники недостаточно понимают игровую ситуацию в целом. У обучающихся с умственной отсталостью снижена способность к обобщению. Это проявляется в трудностях формирования математических понятий, в усвоении правил и законов. Значительные затруднения, обучающиеся испытывают при обучении счёту и счётным операциям, трудно формируются

понятия числа. Например, механическое заучивание правил, числительных по порядку, при решении правила не применяют. Решая простейшие арифметические примеры, не дифференцируют арифметические знаки, не понимают количественное содержание числа, с трудом связывают взаимообратные понятия и, усвоив одно из них могут не иметь представления о другом [8, 26, 46, 41].

Младшие школьники с нарушением интеллекта затрудняются в использовании имеющихся знаний в новой ситуации и в практической деятельности.

Самооценка воспитывается у умственно отсталого ребёнка в обычных условиях, но подвергается резким и контрастным воздействиям (осложнения в семье, по ошибке попадает в массовую школу), правильные понятия о своих возможностях не сформированы (зависимы от внешней оценки). Обучающиеся либо завышают, либо занижают свои способности. Например, при выполнении сложного задания не дослушивают инструкцию до конца и не следуют плану работы, вопросы не задают, а после окончания работы могут выразить своё удовольствие ожидая одобрения или неудовлетворение («пишу красиво», «я плохой»).

Таким образом, рассмотрев психолого-педагогические особенности младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (ИН), пришли к выводу, что указанные особенности отражаются на продуктивности всех видов учебной деятельности обучающихся. И поэтому можно выделить основные образовательные потребности: обеспечение пространственной временной организации с учётом ЦНС обучающихся с интеллектуальными нарушениями, использование действенных средств стимуляции деятельности и поведения обучающихся, стимуляция познавательной активности, развитие интереса и мотивации, систематическая коррекционно-развивающая работа, направленная на систематизацию и обогащения представлений об окружающей действительности создаст благоприятные условия для овладения обучающимися различными языковыми средствами. Знание психологических

особенностей младших школьников с нарушениями интеллектуального развития, обеспечит организацию и реализацию коррекционной работы в образовательных учреждениях.

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

Затруднения и дефекты в процессе письма связаны с низким уровнем речевого развития, с разнообразными формами нарушений речи и проявляются у различных категорий детей с нервно-психическими заболеваниями. Например, чаще всего встречаются у обучающихся с умственной отсталостью (ИН) в процессе начального обучения.

В речи младших школьников с умственной отсталостью наблюдается нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата, которое характеризуется голосовыми, просодическими, артикуляционно-фонетическими дефектами, обозначают термином дизартрия [37, с. 14].

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями и дизартрией обладают характерными особенностями речи при разных формах дизартрии, которые зависят от характера, тяжести поражения нервной системы. Например, *при бульбарной дизартрии* в речи ребёнка не реализуются звонкие звуки. Невнятная речь при произнесении звуков – *подкорковая дизартрия*. *Мозжечковая дизартрия* характеризуется скандированной речью с выкриками отдельных звуков. *При корковой дизартрии* дети способны произносить изолированные звуки, но в речевом потоке звуки искажаются. *При лёгкой степени псевдобульбарной дизартрии* чаще страдает произношение сложных по артикуляции звуков: [ж, ш, р, ц, ч], мягкие звуки. Звонкие звуки произносятся с недостаточным участием голоса. Основным дефектом, является нарушение фонетической стороны речи [56, 58].

Преобладающим нарушением речевых расстройств у умственно отсталых детей является семантический дефект. Речевые нарушения носят системный характер и обладают большим количеством дефектных звуков, характеризуются нарушением всех компонентов речи: грамматический строй, лексика, фонетико-фонематическая сторона.

Эти речевые отклонения приводят к специфическим ошибкам и препятствуют овладению грамотой.

Л. Г. Парамонова выделяет основные причины распространённости нарушений звукопроизношения у детей с интеллектуальными нарушениями:

- несформированность познавательных процессов, направленных на овладение звуковым составом речи (не фиксируют внимание на звуковом оформлении);
- недоразвитие фонематического восприятия, процесса дифференциации, различения фонем;
- общее моторное недоразвитие, недоразвитие речевой моторики;
- предрасполагающим фактором искажения звуков являются аномалии в строении речевого аппарата [26, с.75].

Исходя из перечисленных особенностей речевой патологии и психофизических нарушений, которые нарушены в разной степени, устная речь ребенка с интеллектуальными нарушениями развивается неправильно и с дефектами, все нарушения отражаются на формировании процесса письма, следовательно, наблюдается нарушение процесса письма, выражающееся в разнообразных специфических ошибках, вследствие недоразвития высших корковых функций, обозначают термином дисграфия [34, с. 41].

Распространённость дисграфии среди обучающихся с умственной отсталостью (ИН) связана с недоразвитием познавательной деятельности, с дефектами устной речи, а также с нарушениями моторных функций, несформированностью языковых обобщений и пространственного представления, несформированностью пространственного и зрительного восприятия.

Нарушения письма у обучающихся с интеллектуальными нарушениями может проявляться в сочетании различных форм дисграфии. Причинами нарушений является нарушение деятельности анализаторов: речеслухового, речедвигательного, зрительного, нарушение операций письма и особенности психической деятельности [28, с. 417]. Например, нарушение аналитико-синтетической деятельности проявляется:

- в нечёткости представлений о звуко-слоговой структуре слова. Например, обучающийся переставляет, заменяет или пропускает буквы;
- неотчётливые представления о морфологической структуре. Например, у обучающегося наблюдаются аграмматизмы, искажения префиксов, суффиксов, окончаний;
- нарушение анализа структуры предложения, наблюдаются ошибки в пропуске слов, в слитном написании слов или раздельном [28, с. 418].

Допущенные ошибки в письменных работах обучающихся, свидетельствует о трудном овладении правильным письмом, что показывают исследования многих авторов, например, В. В. Воронкова, М. А. Савченко [58, с. 470].

Е. Ф Соботович, Е. М. Гопиченко описывают исследования на выявления групп ошибок в письме обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), проведенные исследования показали, что одной из самых распространенных групп ошибок являются фонетические ошибки. Причиной которых является снижение познавательной деятельности и нарушение деятельности анализаторов (слуховой, кинестетический), несформированность фонематических процессов [58, с. 470].

Группы фонетических ошибок могут быть следующими:

- замены букв на письме (глухие, звонкие, свистящие, шипящие, твердые и мягкие), соответствующих звукам, близким по акустико-артикуляционным признакам (акустическая дисграфия) – снижен слуховой контроль за собственной речью, нечеткие фонематические представления;
- пропуски, перестановки, добавления слогов и букв (гласные звуки,

согласные перед безударными гласными, согласные после ударных гласных, согласные при стечении) связанные с трудностью акустико-артикуляционного распознавания речи, с несформированностью фонематического анализа (действие анализа у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью осуществляется лучше с опорой на внешние средства [58, с. 478];

- замены, вставки, пропуски букв (позиционные, графические ошибки);
- ошибки по акустико-артикуляционным и зрительным признакам связаны с равномерным распределением внимания на различные операции при письме и процессом переключения [58, с. 479].

Все вышеуказанные авторы отмечают, что у обучающихся с нарушением интеллекта наблюдаются нарушения операций процесса письма, например, процесс звукового анализа слов (слуховой и зрительный контроль, перенос действия анализа в умственный план).

По мнению Р. Е. Левиной, нарушения письма у умственно отсталых – это проявление системного нарушения речи, как отражение недоразвития всех компонентов речи [47, с. 17].

Р. Е. Лалаева выделяет виды дисграфий, которые наблюдаются у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью (ИН):

Артикуляторно-акустическая дисграфия отражает в письме неправильное звукопроизношение и проявляется в заменах, пропусках букв, которые пропускаются и заменяются в устной речи ребёнком. Например, обучающийся пишет так, как произносит. Иногда, после устранения нарушений звукопроизношения в устной речи, у ребёнка замена букв на письме остаётся, так как не сформированы чёткие кинестетические образы звуков. Чаще всего наблюдается при дизартрии.

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания *(акустическая дисграфия)* имеет нарушение слуховой дифференциации звуков речи. Проявляется в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения слуховой дифференциации твёрдых, мягких звуков и сложности их обозначения (письмо). Проявляется и в заменах букв,

соответствующих фонетически близким звукам. Например, на письме наблюдаются замены букв, обозначающих звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, смычные, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав [ч-т', ч-щ, ц-т, ц-с]. А также замены гласных акустически и артикуляторно сходных, даже в ударном положении. Например, «туча – точа или «лес – лис».

Дисграфия, связанная с нарушением различных форм языкового анализа и синтеза (деление предложений на слова, слогового и звукового анализа, синтеза). Проявляется на письме в нарушениях структуры предложения и слова, в слитном написании слов и предлогов (удома ратебеза), в раздельном написании одного слова (на ступила).

Фонематический анализ является наиболее сложной формой языкового анализа. При этой форме дисграфии искажается звукослоговая структура слова. Например, пропуски согласных при их стечении (диктант – диктат), пропуски гласных (собака – сбака), добавления гласных (скамейка – сакамейка), перестановки букв (окно – коно), перестановки, пропуски и добавления слогов (комната – кота).

Аграмматическая дисграфия является компонентом системного недоразвития речи. Эта форма обусловлена недоразвитием грамматического строя речи (морфологических и синтаксических обобщений). Проявляется в аграмматизмах на письме на уровне слова, словосочетания, предложения и текста [25, с. 100]:

- в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, флексии (козлята – козленки, много деревьев – много деревов);
- в нарушении предложно-падежных конструкций (на столом);
- в нарушении согласования (дети бежит).

В трудностях конструирования сложных по структуре предложений, пропуски членов предложения, нарушение последовательности слов в предложении.

В установлении логических и языковых связей между предложениями, нарушаются смысловые и грамматические связи между предложениями.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса и пространственных представлений. Ребёнок искажает (заменяет) графический образ букв, которые состоят из одинаковых элементов (в – д, т – ш) или отличающихся одним дополнительным элементом (и – ш, л – м), зеркальное написание (с, э), пропускает элементы букв, пишет дополнительные элементы или неправильно располагает элементы [25, с. 101].

Таким образом, каждое из указанных нарушений письма может проявляться у обучающихся с интеллектуальными нарушениями и дизартрией, в сложном виде. Например, дисграфия на почве языкового анализа и синтеза в комплексе с акустической дисграфией, акустическая и артикуляторно-акустическая дисграфия. Большое количество ошибок у обучающихся с интеллектуальными нарушениями связано с дефектами произношения звуков речи.

Необходимо отметить, что все вышеназванные ошибки, имеющиеся в письменных работах младших школьников с лёгкой умственной отсталостью, указывают на лежащий в их основе механизм (см. рис. 1). Например, ошибки связаны с основным дефектом (органическим поражением ЦНС), с индивидуальными психологическими особенностями (быстрая истощаемость, повышенная отвлекаемость, плохая переключаемость с одного вида деятельности на другой, недостаточный объем памяти), с особенностями речевого и умственного развития, зрительных и слуховых функций, с особенностями моторики [58, с. 480].

При формировании письма и коррекции выявленных нарушений письма у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией, необходимо развитие высших психических функций, фонематического анализа и синтеза, зрительно-пространственного анализа и синтеза, лексико-грамматической стороны речи. Вся комплексная, системная логопедическая работа строится с учётом психофизических особенностей детей и с использованием дифференцированного подхода [9, 35, 58].

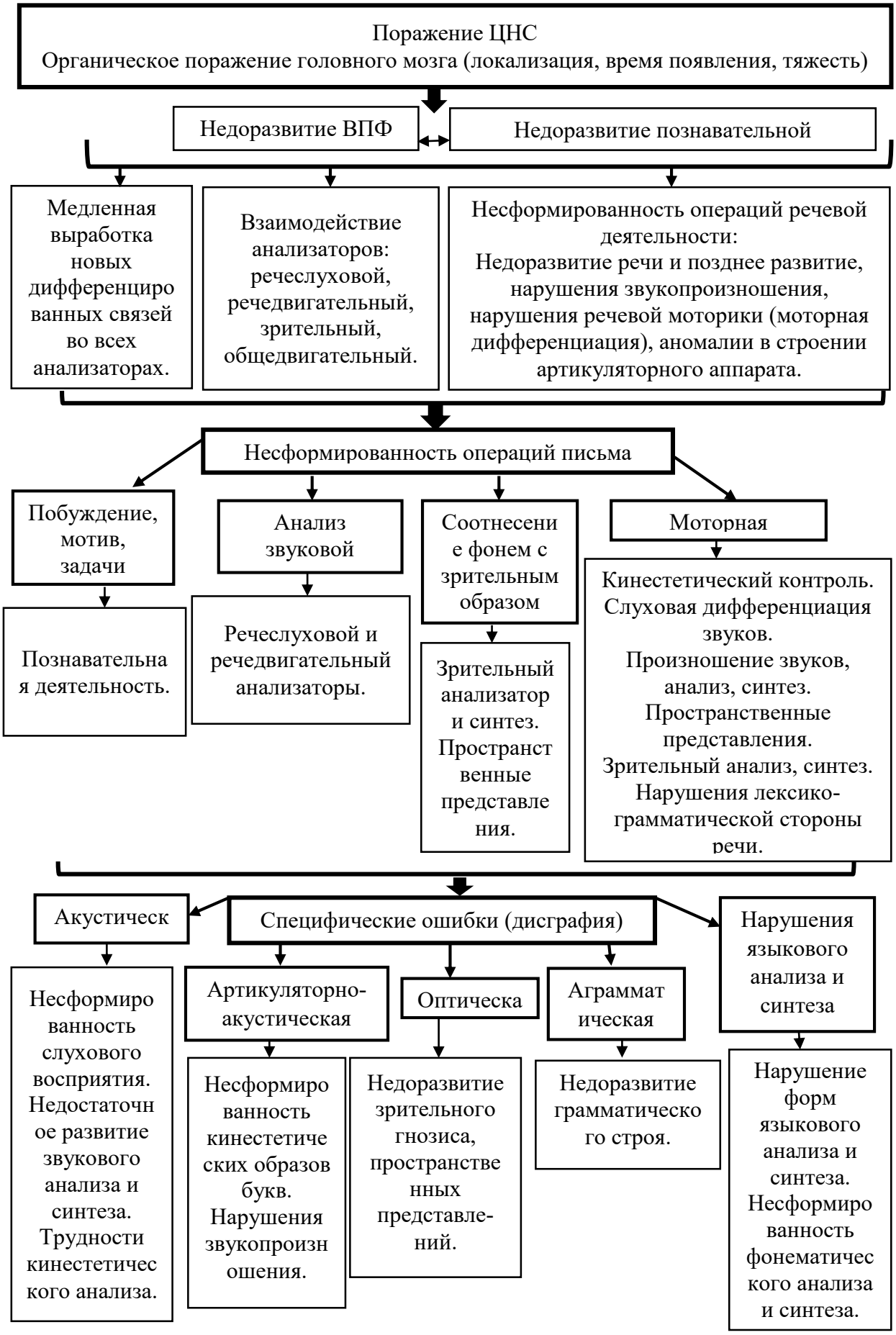

Рис. 1. Механизм ошибок

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Таким образом, проанализировав научную и учебную литературу можно сделать выводы:

Умственная отсталость – состояние стойкого снижения интеллекта вследствие органического поражения головного мозга. Снижение познавательной деятельности зависит от тяжести, локализации, времени поражения ЦНС [34, с. 123].

Дизартрия – органическое поражение ЦНС, нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [42, с. 130].

У детей с умственной отсталостью и дизартрией проявляется нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки на письме (искажения, замена букв, нарушения слитности написания отдельных слов, аграмматизмы, искажения звуко-слоговой структуры слова) (дисграфия) [42, с. 132].

Классификация дисграфии осуществляется на основе критериев: психических функций, с учётом нарушенных анализаторов, несформированности операций процесса письма [58, с. 505].

Письмо – фиксация речи с помощью знаков, что позволяет закреплять речь во времени и передавать её на расстояние с помощью графических элементов [42, с. 245].

Процесс письма включает в себя психофизиологические компоненты, которые взаимодействую между собой: акустический, артикуляционный, зрительные представления и точные двигательные навыки, что обеспечивает перевод звуковой структуры слова в графические знаки, удерживание в памяти графические символы и их правильную пространственную организацию [9].

Недоразвитие познавательной деятельности у детей с интеллектуальными нарушениями является причиной позднего, замедленного развития речи и нарушений речи. Психопатологические особенности

отрицательно сказываются на овладении навыком письма.

Нарушения письма (дисграфия) у обучающихся с интеллектуальными нарушениями обусловлены особенностями психической деятельности и отклонением структуры операций письма, несформированностью языковых обобщений, нарушением деятельности анализаторов (речедвигательного, речеслухового и зрительного).

У младших школьников с интеллектуальными нарушениями нарушаются все системы речи, нарушение речи является вторичным отклонением и носит системных характер.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Основные принципы, организация и методика логопедического обследования младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и дизартрией

В рамках темы данной работы проводилось логопедическое обследование обучающихся 2 класса с интеллектуальными нарушениями и дизартрией, на базе ГБОУ СО «ЕШИ № 8». В констатирующем эксперименте участвовало пять детей с несформированностью языковых и речевых средств языка, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью (ИН), вариант 1, которая была рекомендована ПМПК.

Нами проведён констатирующий эксперимент, который включал исследования устной речи и письма. Обследование проводилось три недели (с 4 сентября по 15 октября 2023 г.). Так как обучающиеся с нарушениями интеллектуального развития быстро утомляются и внимание истощаемо, диагностика речевых и неречевых функций проводилась с учётом работоспособности и особенностей психофизического развития. Например, поэтапное разъяснение и дробление большого задания на этапы, повторение инструкций, замедленность темпа и упрощение (сокращение) материала, предоставление дополнительного времени, выполнение заданий в индивидуальном режиме.

Задачей нашего эксперимента являлось выявление причин и трудностей в формировании письма у младших школьников с интеллектуальными нарушениями и дизартрией через анализ нарушений устной речи и письма.

Обследование проводилось по методике Н. М. Трубниковой [53] с использованием теоретического, методического материалов в сочетании с приёмами и методами обследования, предложенными Н. В. Серебряковой [13],

Г. В. Чиркиной [60] и адаптированными в практической деятельности для обучающихся с интеллектуальными нарушениями с учетом возраста и с использованием дополнительных средств.

Логопедическое обследование младших школьников организовывалось с учетом основных принципов, сформулированные Р. Е. Левиной [37, с. 7] и раскрытые Л. А. Зайцевой [19, с. 1].

Одним из этапов логопедического обследования была *организация охранительного режима.* Например, создание психологического комфорта и поддержание эмоционально-положительного настроя обследуемых, предупреждение психофизических перегрузок, оформление рабочего места с учётом специфики восприятия обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Для выполнения проб использовался стимульный материал и вспомогательные приёмы. Например, памятки и индивидуальные карточки, использование игровой формы, дополнительный наглядный материал, алгоритмы деятельности (заданий), использование поощрений.

Логопедическое обследование было начато со сбора информации от участников образовательного процесса (ориентировочный этап). Анамнестические данные заполнялись со слов родителей.

На диагностическом этапе обследовалось *состояние общей моторики*: исследование двигательной памяти, статической и динамической координации движений, пространственной организации, темпа и ритмического чувства.

Обследование произвольной моторики пальцев рук включало исследование статической координации и динамической координации движений.

Для обследования мимической моторики предъявлялись задания на исследование объёма и качества движений мышц лба, глаз, щёк; задания на исследование возможности произвольного формирования определённых мимических поз и символического праксиса.

Обследование состояния органов артикуляции предполагало внешний осмотр артикуляционного аппарата для выявления анатомического строения во время выполнения проб при исследовании моторики и динамической организации движений. В момент выполнения упражнений обращалось внимание на наличие сопутствующих движений, на темп и объём движений, симметричность, тремор и наличие саливации.

Обследование фонетической стороны речи проводилось для уточнения правильного произношения согласных звуков, которые наиболее часто подвергаются нарушениям у детей с умственной отсталостью (ИН) и дизартрией (свистящие, шипящие, сонорные) и других звуков, нарушения которых встречаются реже (задненёбные и гласные звуки) на материале слов. Для того чтобы оценить правильное речевое дыхание, интонационную выразительность проводилось исследование просодической стороны речи (мелодико-интонационная, темпо-ритмическая стороны речи, дыхание).

Для выявления нарушений слоговой структуры слова подбирались слова с разным количеством и типами слогов. Например, односложные слова, двусложные слова с закрытым слогом и стечением согласных, трёхсложные слова с двумя стечениями согласных и многосложные слова. Виды работ варьировались, например, обучающимся предлагалось самостоятельно воспроизвести слова с опорой на картинку или повторить слова за логопедом.

Обследование фонематического слуха. Предлагались задания на узнавание и различение фонем на материале звуков, слогов и слов. В работе использовался наглядный материал и сигнальные инструменты.

Для обследования фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза предлагалось выполнить задания на выделение гласных и согласных звуков в слоге и слове, выполнить звуко-слоговой анализ слов по инструкции «Ответь на вопросы». К заданиям был подобран раздаточный материал: схемы с изображениями, цветные фишки (фонетические карточки), магнитные буквы.

Обследование активного и пассивного словаря проводилось с

использованием речевого и наглядного материалов (предметные и сюжетные изображения). Некоторые изображения сопровождались фигурками для дальнейшего обобщения понятий. Например, перед обучающимися выкладывались изображения двух групп (мебель, посуда), дети сначала называли предметное изображение, а далее из коробки доставали данный предмет, определяли группу.

*Обследование грамматического строя речи (*понимание грамматических форм и употребление грамматических форм) проводилось с использованием изображений. Например, в пробах на словоизменение выкладывалась карточка с одним предметом, обучающимся нужно было выбрать к этой картинке изображение с множеством предметов и преобразовать единственное число существительного во множественное после инструкции «Я говорю про один предмет, а ты про много», далее используемый материал соотносится. Для составления предложений использовались карточки «Дополни предложение по картинкам».

Для обследования связной речи, одним из заданий было составить рассказ по серии сюжетных картинок «Заяц и морковка» или «Разбитая кружка» (3 картинки). Задание выполнялось поэтапно: посмотри на картинки, разложи их по порядку, составь рассказ. При затруднениях, обучающимся предлагались три попытки со стимулирующей помощью.

Обследование чтения включало задания на узнавание, нахождение и называние букв обозначающие звуки, предлагалось прочитать слоги, слова и предложения на отдельных карточках с четким и крупным изображением.

Для обследования письма предъявлялся речевой материал, например, текст на индивидуальных карточках (рукописный шрифт и печатный), запись букв (строчные, прописные) и слогов под диктовку.

Во время проведения констатирующего эксперимента на каждого участвовавшего обучающегося заполнялась речевая карта. Пример речевой карты на одного младшего школьника с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией представлен в приложении 1.

Таким образом, проводилось комплексное логопедическое обследование, так как формирование письма у младших школьников с лёгкой умственной отсталость (ИН) и дизартрией в тесной связи с нарушениями устной речи (звукопроизношение, фонетико-фонематическая сторона, лексико-грамматический строй) и чтения. Анализ результатов позволит нам выделить индивидуальные и основные проблемы каждого обучающегося и учесть их при планировании логопедической работы.

2.2. Анализ результатов логопедического обследования младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и дизартрией

В процессе интерпретации полученных результатов логопедического обследования учитывались принципы анализа речевых нарушений, выделенные Р. Е. Левиной:

- анализ процесса возникновения дефекта и его влияния на формирование речевых и познавательных функций, и взаимосвязь речевых нарушений со сторонами психического развития ребёнка;
- системное взаимодействие различных компонентов речи [28, с. 35].

Результаты логопедического обследования младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией фиксировались в баллах с учётом соответствующих критериев (см. Приложение 2).

Согласно рекомендациям логопедического обследования, была изучена педагогическая и медицинская документация на обследуемых младших школьников: анкеты родителей (медицинские и общие сведения), психолого-педагогическая характеристика, заключения психолого-медико-педагогической комиссии (далее ПМПК).

Данные *анамнеза* позволили выявить у 60% обучающихся нарушения перинатального и постнатального периодов. Отмечается неблагоприятное течение беременности и родов. Дети были выписаны с различными

патологиями. Например, детский церебральный паралич у 20% группы (далее ДЦП (левостороннее)), 20% имеют врождённый стридор (дыхательная патология), врождённые пороки развития центральной нервной системы. Медицинские данные свидетельствуют о том, что все обучающиеся с сохранным слухом. Со стороны окулиста, 60% группы имеют нарушения и наблюдаются у врача. Например, у Евы Г. косоглазие (правое), у Киры К. сложный астигматизм. Роман Г. и Сабрина Д. (20%) воспитываются опекунами и данных о родителях, о психомоторном развитии и анамнезе (общий, речевой) представлено не было. По данным педагогических наблюдений обучающиеся быстро утомляются, работоспособность на низком уровне, замедленный темп работы, легко отвлекаемы на посторонние раздражители. Можно сделать вывод, что у 100% обучающихся анамнез отягощен.

С анализом *речевого анамнеза* возникают трудности в связи с тем, что многие родители (60%) не помнят (не указывают) когда появилось гуление, лепет, первые слова и фразы. У Киры и Влада (40%) отмечается позднее появление гуления и лепета, слов и фраз.

При обследовании *общей моторики* у 100% обследуемых детей наблюдались нарушения в переключаемости движений, самоконтроле и запоминании. Все обучающиеся повторяют последовательность движений, но при добавлении нового правила путаются наблюдается нечёткость выполнения действий. Например, Ева Г. все движения выполняла в замедленном темпе и наблюдалась мышечная слабость, неполный объём движений. Кира К. движения воспроизвела после нескольких показов в быстром темпе, движения выполнялись не чётко.

При выполнении проб на *статическую координацию* у 100% обучающихся выявлены затруднения. Все обследуемые не могли удерживать позы, удерживали их только с раскачиванием из стороны в сторону, касаясь пола другой ногой. Для сохранения равновесия балансировали руками. Ева Г. приподнятую ногу не могла удержать и ставила её на носочек при этом

покачивалась. В момент выполнения проб на динамическую координацию при чередовании шага и хлопка обучающиеся испытывали затруднения, хлопки выполнялись совместно с маршем. При выполнении приседаний большие трудности возникли у Евы Г. Девочка смогла выполнить полуприседание. У 80% обучающихся наблюдался большой наклон тела в перёд. Пробы на пространственную организацию обучающимися выполнялись, по подражанию и по словесной инструкции, у 100% школьников возникли сложности с ориентировкой в пространстве. При исследовании темпа обучающиеся удерживали темп в течение определенного времени, выполнить упражнение мысленно не удалось, испытывают затруднения. Задания на исследование ритмического чувства выполнили Сабрина Д. и Кира К. (40%). Воспроизводили ритмический рисунок с ошибками, но в замедленном темпе и по словесной инструкции повторяли 60% детей (Рома Г., Ева Г. и Влад Б.).

При анализе проведённого обследования *произвольной моторики* пальцев рук у 100% группы выявились нарушения статической организации движений. Младшим школьникам было трудно выполнять пробы с закрытыми глазами, двумя руками одновременно, движения выполнялись медленно. При динамической координации движений у обучающихся возникли трудности при выполнении обеими руками одновременно. Например, Ева Г. соединила все пальцы руки с большим пальцем, Сабрина Д. соединяла пальцы с большим пальцем не по порядку, Кира К. выполняла в замедленном темпе не разжимая пальцы. Влад Б. выполняет в замедленном темпе пропуская пальцы. Рома Г. не смог выполнить упражнение.

Исследование мимической моторики выявили нарушения у всей группы. Наблюдались содружественные движения при выполнении проб. Например, выражая удивление мимикой лица появлялась улыбка или рот открывался и язык поднимался вверх. При выполнении пробы на исследование объёма и качества движений мышц щёк, обучающиеся надувают обе щеки одновременно, но попеременное надувание не удаётся.

Обследование анатомического строения артикуляционного аппарата

выявило отклонения у Евы Г. (срастание маленького язычка с мягким нёбом, наличие послеоперационного узла, рот в покое постоянно находится в открытом положении, нижняя челюсть незначительно выдвинута в перёд, как и у Ромы Г. Незначительные отклонения у Влада Б. в строении зубного ряда (маленькие зубы), утолщенные губы у Сабрины Д., у Киры К. тонкие губы и маленькие зубы. Нуждаются в санации ротовой полости 100% обучающихся.

При обследовании *моторики артикуляционного аппарата* выявилось у всех обучающихся (100%) недостаточный диапазон движений, быстрая истощаемость, движения вялые, также исследования челюсти и губ, обучающиеся затрудняются выполнять пробы (вытянуть губы не удаётся; движения челюсти влево, вправо, вперед) и все испытывают затруднения удерживать позы (язык меняет форму, широко открытый рот закрывается, улыбка становиться кривой. У Сабрины Д. и Евы Г., Киры К. (60%) наблюдается саливация. Также у Евы Г. (20%) перекос левой стороны губ, отклонение языка в сторону, тремор.

По результатам *обследования динамической организации движений* артикуляционного аппарата в серийных пробах наблюдается не выполнение движений, не полный объём движений. Например, Сабрина Д. и Ева Г. (40%) выполняют пробу и после каждого движения делает паузу для проглатывания слюны, Рома Г. выполняет первое движение, а второе или третье может пропустить. Кира К. и Влад Б. открывают рот и высовывают язык плохо, губы округляют, но не вытягивают. У Киры К. Наблюдается саливация, перекос губ в право и поиск артикуляции.

Обследование звукопроизношения показало, что у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (ИН) наблюдаются полиморфный дефект, антропофонический и фонологический дефекты звукопроизношения: 100% обучающихся – группа свистящих и шипящих звуков (смешение звуков [ш–с], [ж–ш], [з–с], [ж–з], [з–с], [ц–с], [ц–т], [с–ч]), искажение и пропуск сонорных звуков у 60% детей (Ева Г., Кира К., Рома Г.) и отсутствие звуков [р, р’], [л, л’] у 40% обучающихся (Влад Б. и Сабрина Д.).

Просодическая сторона речи у 100% обучающихся сформирована с нарушениями. Самыми распространёнными нарушениями являются: слабый и укороченный выдох (4 человека – 80%), у Ромы Г. (20%) укороченный и сильный выдох. Маловыразительная речь у всей группы. У 60% обучающихся замедленный темп речи (Ева Г., Кира К., Рома Г.). Назальный оттенок голоса наблюдается у троих (60%) обучающихся (Рома Г., Ева Г., Влад Б).

При обследовании слоговой структуры слова выявлены ошибки в произношении трёхсложных и многосложных слов. Например, черепаха – чечепаха, гусеница – гунесица. Характер нарушения: перестановка слогов (4 человека – 80%) и застревание на одном слоге в слове у 40% группы (Ева Г., Кира К.). Так как все младшие школьники имеют нарушения звукопроизношения, слова произносились с искажением, смешением звуков и без звуков. Например, чашка – часка, вертолёт – ветоёт.

Функции фонематического слуха у 100% обучающихся 2 класса сформированы недостаточно. Большие затруднения вызвали задания на различение фонем близких по акустическим и артикуляционным признакам на материале звуков, слогов (повторение слогового ряда). Обучающиеся допускают большое количество ошибок среди шипящих и свистящих.

Фонематическое восприятие сформировано недостаточно. Обучающиеся выделяют согласные, гласные звуки в начале слова и в конце, многие допускают ошибки. Звуко-слоговой анализ и синтез слов не сформирован. Один человек (20%) из группы (Сабрина Д.) определяет количество слогов в словах с помощью жеста рукой, но допускает ошибки.

У обследованной группы младших школьников *активный и пассивный словарь* сформирован ниже возрастной нормы: словарный запас прилагательных, наречий. Затруднено называние семантически близких действий у 80% обучающихся (Ева Г., Рома Г., Влад Б., Кира К.). Основные трудности у обучающихся связаны с называнием слов обозначающих признаки предметов (качественные прилагательные), с подбором синонимов и однокоренных слов (системная лексика), с употреблением наречий места.

Грамматический строй речи сформирован на низком уровне. Младшие школьники затрудняются анализировать, устанавливать причинно-следственные отношения, встречаются аграмматизмы, наблюдаются проблемы со склонением существительных, с образованием глаголов с помощью приставок, с образованием существительных и прилагательных от существительных, с образованием сложных слов.

По результатам обследования связной речи, можно сказать, что группа младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (100%) составляет предложения и рассказы с опорой на серию сюжетных изображений. Два человека из пяти раскладывают изображения со стимулирующей помощью (Ева Г., Кира К.), рассказ и предложения составляют самостоятельно, наличие аграмматизмов. Наблюдается незначительное искажение текста. Составляют предложения по отдельным опорным словам, но требуется дополнительное чтение слов совместно с логопедом. Сабрина Д. не читает, поэтому данное задание выполнить затрудняется.

Обследование чтения выявило ошибки в процессе чтения слогов, слов, предложений связанные с нарушением звукопроизношения. Ева Г. читает слоги без последующего слияния звуков. У Ромы Г. побуквенное чтение с последующим слиянием звуков. Послоговое чтение у 40% (Влад Д., Кира К) обучающихся. Осмысление прочитанных слов у обучающихся (Влад Д., Кира К., Рома Г.) происходит после третьего чтения. Сабрина Д. не читает – 20%.

Обследуя письмо у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью, было выявлено, что письмо обучающихся находится в стадии формирования. Обучающимся с интеллектуальными нарушениями 2 класса затруднено самостоятельное письмо. Письмо по слуху возможно только букв и слогов с предварительным и побуквенным проговариванием (повторением) с использованием индивидуальных карточек (прописные буквы, печатные буквы). Обследованная группа детей списывает под контролем с печатного образца печатными буквами, с рукописного образца прописными буквами. Один ребёнок (Ева Г.) пишет с помощью тренажёра. Проанализировав

письменные работы обучающихся, наблюдаются ошибки: пропуск слогов и частей слова у Евы Г. при обводке текста, и у Ромы Г. Слитное написание слов у 80% обучающихся (Рома Г., Кира К., Влад Д., Сабрина Д.), пропуск слов у Сабрины Д. и Влада Б. (40%), неправильное обозначение границ предложения у двух человек (Рома Г., Влад Б.) – 40%. Замена букв по количеству элементов наблюдается у 40% обучающихся (Влад Б. Рома Г.), у 60% обучающихся зеркальное письмо (Сабрина Д., Рома Г., Ева Г.).

Таким образом, произведя анализ логопедического обследования обучающихся второго класса, нам удалось узнать о различных нарушениях, о речевом развитии обследуемых школьников, что позволило определить степень выраженности, вид нарушений и характер предпосылок неспецифических ошибок. Результаты обследования анализировались для определения направлений логопедической работы с применением специальных коррекционных приёмов по формированию письма у обучающихся с интеллектуальными нарушениями и дизартрией (см. Приложение 2).

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Обобщая результаты констатирующего эксперимента, можно сказать, что выявленные нарушения, подтверждают симптоматику дизартрических расстройств, что повлияет на формирование письма у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (ИН):

1. Отягощенный анамнез (нарушения перинатального и постнатального периодов развития) у 60% обучающихся, у 40% группы данные отсутствуют.

2. Задержка сроков формирования речи у 40% по сравнению с нормой, у 60% группы данные отсутствуют.

3. Нарушения общей моторики проявляются в неточных движениях, в удержании позы с раскачиванием и в балансировке туловищем, а также в пространственной координации у 100% обучающихся.

4. У 100% обследованных недостаточно развита мелкая моторики:

отмечается напряженность и неточность выполнения дифференцированных движений пальцев рук с нарушением темпа.

5. Нарушена моторика артикуляционного аппарата: объём движений снижен, сложность удержания позы, напряжённость (слабость), отклонение языка в сторону, слабый и укороченный выдох у 100% группы, саливация наблюдается у 60% обучающихся 2 класса. У 40% отмечается анатомическое строение артикуляционного аппарата.

6. Наблюдаются нарушения мимической мускулатуры у 100% обучающихся: содружественные движения, нечеткость и ограниченность движений.

В ходе обследования устной речи обучающихся выявлены особенности характерные для младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией:

1. Отмечаются нарушения звукопроизношения шипящих звуков, свистящих звуков и сонорных звуков (полиморфное нарушение) у 100% детей.

2. В нарушении просодической стороны, можно выделить монотонность и замедленность речи у 100% группы, укороченный слабый выдох у 80% и назализация у 60% обследованных.

3. Нарушения слоговой структуры слова у 100% обучающихся с интеллектуальными нарушениями и дизартрией проявились в произнесении трёхсложных слов, многосложных и малознакомых слов: застревание на одном слоге, перестановка.

4. У 100% обследованных младших школьников отмечался низкий уровень сформированности функций фонематического слуха и восприятия. Это проявляется в заданиях на выделение определённого звука, повторение слогового ряда и в затруднении фонематического анализа и синтеза.

5. Словарный запас ниже возрастной нормы у 100% обучающихся. В устной речи преобладают существительные, словарный запас прилагательных беден, затруднено употребление системной лексики: подбор синонимов, однокоренных слов. Многие слова обобщающего характера отсутствуют в

речи. Например, воздушный транспорт, полевые цветы, перелётные птицы.

6. Нарушение грамматического строя речи проявляется в аграмматизмах, имеются ошибки в словоизменении и словообразовании у 100% обучающихся.

Обследование письменной речи у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (ИН) позволило выявить трудности в усвоении букв у 100% экспериментальной группы. Побуквенное чтение у 40% группы и 40% послоговое чтение, следовательно, нарушено понимание прочитанного. Чтение затруднено – 20%. Допустили ошибки в звуковом составе слова (пропуск слов и частей слова) 40% группы. Лексико-грамматические ошибки (слитное написание слов, неправильное обозначение границ предложения) у 80%, 20% – определение затруднено. Графические ошибки (зеркальное письмо букв, замена букв по количеству элементов) выявлены у 80% обучающихся.

По результатам обследования установлено, что у всех обучающихся (100%) с лёгкой умственной отсталостью (ИН) 2 класса несформированность языковых и речевых средств языка (системное недоразвитие речи, соответствующее третьему уровню речевого развития, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии). Имеются предпосылки нарушению письма. Например, недостаточно сформирована фонетико-фонематическая сторона речи, имеются дефекты звукопроизношения: полиморфный (нарушены 3–4 группы), антропофонический (искажение), фонологический (смешение). Нарушения лексико-грамматической стороны речи, нарушения пространственной ориентировки.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) И ДИЗАРТРИЕЙ

3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы и методики логопедической работы по формированию письма у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и дизартрией

Логопедическая работа с детьми с лёгкой умственной отсталостью определяет работу не только над особенностями речевого развития и структурой речевого дефекта, но и над психопатологическими особенностями, характером нарушения высшей нервной деятельности обучающихся с интеллектуальными нарушениями, для формирования у обучающихся речевой базы, которая способствовала бы процессу становления письма [49, с. 38].

Организация логопедической работы по формированию письма у обучающихся второго класса с лёгкой умственной отсталостью определялась следующими принципами:

Дидактические принципы, отмеченные О. В. Правдиной:

- воспитывающий характер обучения;
- всестороннее развитие личности;
- учёт возрастных особенностей и системность обучения;
- индивидуальный подход на фоне коллективной работы;
- прочность создаваемых навыков и знаний;
- наглядность и доступность материала;
- педагогу отводится решающая роль в процессе обучения [43. с. 30].

Специальные принципы (принципы коррекционной работы), на которые опирается логопедическое воздействие, выделенные Е. Ф. Архиповой:

- воздействие на все компоненты речевой функциональной системы

относится к принципу системности;

- учёт механизмов нарушения, выделение ведущих расстройств, соотношение речевой и неречевой симптоматики в структуре дефекта реализуется в принципе этиопатогенетическом;
- учёт последовательности формирования психических функций в онтогенезе – это принцип опоры;
- постепенное усложнение заданий и лексического материала в процессе логопедической работы относится к принципу развития;
- действия начинаются с развёрнутых внешних операций с постепенным переводом в умственный план с использованием вспомогательного материала – это принцип поэтапного формирования умственных действий;
- учёт возраста и ведущей деятельности при организации логопедического занятия;
- учёт симптоматики нарушений, этиологии, механизмов, возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка – принцип дифференцированного подхода [2, с. 84].

Основные принципы коррекционной работы, описанные Р. И. Лалаевой:

Принцип комплексности – формирование процесса письма тесно связано с нарушениями речи, значит при логопедическом воздействии следует охватывать весь комплекс речевых нарушений.

Патогенетический принцип предполагает учёт патологических механизмов нарушения письма. Например, недоразвитие зрительно-пространственного анализа и синтеза, неумение различать графически сходные буквы, речевые нарушения, нарушения мнестических процессов.

Принцип учёта симптоматики и степени выраженности нарушений письма – работа при овладении навыками письма зависит от степени выраженности нарушений и особенностей симптоматики, этапа овладения навыка письма.

Принцип опоры на сохранное звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие подразумевает участие различных

анализаторов, полимодальных афферентаций. Например, процесс дифференциации звуков осуществляется с опорой на зрительные, кинестетические, слуховые ощущения.

Принцип поэтапного формирования умственных действий начинается с развернутых внешних операций, а затем сокращается, автоматизируется и постепенно переводится в умственный план. Например, П. Я. Гальперин выделяет пять этапов формирования умственных действий: предварительное представление о задании; материализация действий с опорой на вспомогательные средства (фишки, схемы) – внешний план; осуществление действий в плане громкой речи – внешнее проговаривание (произношение, слушание слов); перенос действий в умственный план – внутренний план (придумывание слов); становление умственного действия [26, с. 112].

Принцип учёта зоны «ближайшего развития (по Л. С. Выготскому) подразумевает постепенное осуществление процесса развития психической функции, с учётом ближайшего уровня развития этой функции [26, с. 112].

Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала предполагает поэтапное проведение с учетом психологических особенностей обучающихся, с постепенным усложнением заданий. Работа проводится на простом речевом материале, а когда умственное действие будет автоматизировано, предлагается сложный речевой материал.

Принцип системности предполагает систему методов, направленных на коррекцию дефекта и на формирование правильного письма.

Онтогенетический принцип учитывает последовательность формирования психических функций в онтогенезе, например, этапы развития пространственных представлений, пространственного восприятия для преодоления оптических нарушений письма [25, с. 101].

В русском правописании выделяют принципы: фонетический, морфологический, традиционный, морфолго-гарфический и другие. Формируя письмо у обучающихся с нарушением интеллекта с применением игровых форм, специальных методов и приемов, следует учитывать принцип

правописания – *фонетический (фонематический) принцип*, при котором письмо соответствует фонемам устной речи, в основе лежит правильное произношение всех звуков, сформированность фонематического восприятия и анализа, знание графического образа букв и соотнесение со звуком (определение звукового состава записываемых слов) [9, 31, 24].

Предлагаемый нами процесс логопедической работы по формированию письма у обучающихся с интеллектуальными нарушениями и дизартрией направлен на овладение навыком правильного письма и коррекцию дефектов, поэтому при организации обучающего эксперимента рекомендован комплексный подход, который учитывает специфику речевого развития и индивидуальные особенности обучающихся, включает три блока, описанных Е. Ф. Архиповой:

1. Медицинский блок: врач-невролог, ЛФК, медикаментозное лечение.

2. Психолого-педагогический блок направлен на развитие сенсорных функций: слуховое восприятие для формирования фонематического слуха, зрительное восприятие для предупреждения графических ошибок на письме; развитие пространственных представлений, конструктивного праксиса (память, мышление, графические навыки).

3. Логопедическая работа, в которой учитывается структура речевого дефекта при дизартрии [2, с. 74], учитывается характер нарушений речи и нарушения высшей нервной деятельности и психопатологические особенности [28, с. 418].

С учётом данных психофизических особенностей младших школьников с интеллектуальными нарушениями, например, недостаточно развитый фонематический слух, фонематическое восприятие, недостатки зрительного восприятия и представления, нарушение моторики – все это препятствует правильному произношению, затрудняют уточнение образа букв и пространственного расположения элементов, лишает движения координированности и точности. Эти отклонения проявляются в трудностях овладения письмом и в появлении неспецифических ошибок [9, с. 5].

В связи с этим, весь процесс систематической логопедической работы включает следующие направления:

Развитие зрительного восприятия и пространственных представлений – включает выполнение практических заданий, которые направлены на уточнение пространственных и временных представлений, развитие зрительной памяти [47, с. 74].

Работа над звукопроизношением – коррекция (устранение) недостатков в произношении фонем (отсутствие звука, искажение, замена), уточнение и отработка чёткой артикуляции звуков [25, с. 172] включает этапы:

1. Предварительный этап: развитие ручной моторики, ритма, дыхания и закрепление правильного дыхания в процессе речи, развитие артикуляторной моторики, развитие слухового восприятия и внимания.

2. Этап постановки звука предполагает формирование правильного изолированного произношения. Закрепление слухового и кинестетического образа звука с использованием зрительного восприятия артикуляции, тактильно-вибрационных ощущений.

3. Этап автоматизации звуков: в слогах (прямые, открытые, обратные, закрытые, со стечением согласных), в словах, в словосочетаниях и предложениях, введение звука в связную речь.

4. Этап дифференциации звуков речи: развитие слуховой дифференциации, закрепление произносительной дифференциации, формирование фонематического анализа и синтеза [25, с. 45].

Формирование (развитие) фонематического восприятия проводится с опорой на различные анализаторы и в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. Работа включает в себя предварительный этап и этап слуховой, произносительной дифференциации:

1. Уточнение артикуляции звуков, выделение звука на фоне слога, формирование умения определять наличие звука в слове.

2. Предлагается речевой материал на различения смешиваемых звуков.

Развитие языкового анализа и синтеза:

1. Развитие анализа структуры предложения – подбираются упражнения для формирования умения определять количество слов, последовательность и место слов в предложении, анализ сопровождается составлением схем.

2. Для развития слогового анализа и синтеза предлагаются задания различной сложности на материале слогов, односложных слов, двусложных и трёхсложных слов, выделяют заданные слоги и звуки. При выполнении заданий производится опора на вспомогательные средства и речь с учётом поэтапного формирования умственных действий.

3. Развитие фонематического анализа и синтеза:

• выделение звука на фоне различных видов слоговой структуры слова, определение места звука в слове;

• формирование сложных форм фонематического анализа (определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим) у обучающихся с интеллектуальными нарушениями проводится поэтапно: с опорой на вспомогательные средства (картинки, схемы, карточки), в речевом плане (проговаривание слова, определение звука на слух), в умственном плане (определение звука, не называя слова выбирают нужный ответ) [25, с. 122].

4. Обогащение словарного запаса и развитие практического умения пользоваться им – выполняются упражнения по звуковому анализу слова с уточнением его значения.

5. Развитие грамматических навыков – проводится работа над пониманием и употреблением предлогов [37, с. 173].

6. Проводится работа по развитию графомоторных навыков и по усвоению графических обозначений звуков, сливания их в слоги и слова. Например, усвоение правил обозначения звуков буквами опираясь на звуко-буквенный анализ и синтез в процессе чтения и письма.

Таким образом, вся работа по формированию письма у данной категории обучающихся связана с развитием познавательной деятельности, с развитием психических функций, анализа, синтеза, сравнения, обобщения и абстрагирования. Работа будет проводится в тесной связи с коррекцией

нарушений устной речи, дефектов звукопроизношения, фонематической стороны речи, лексико-грамматического строя, так как между развитием устной и письменной речи существует взаимосвязь. Следовательно, придерживаясь принципов, на основе которых строится логопедическая работа и учитывая индивидуальные особенности обучающихся второго класса с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией нами было составлено содержание логопедической работы [28, с. 418].

3.2. Содержание логопедической работы по формированию письма у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и дизартрией

Логопедическая работа по формированию письма строилась на основании полученных результатов обследования второклассников с системным недоразвитием речи, соответствующее третьему уровню речевого развития, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии у 100 % обучающихся. Обучающий эксперимент длился с 16 октября 2023г. по 24 мая 2024 г. Занятия проводились три раза в неделю во второй половине дня. Продолжительность групповых занятий 40 минут, индивидуальные 20 минут. Нами были определены направления и составлен план логопедической работы (см. Приложение 3) для экспериментальной группы (Влад Б., Рома Г., Ева Г., Карина К., Сабрина Д.), составлено календарно-тематическое планирование (см. Приложение 4), выделенные области направленны на развитие всех компонентов речи и преодоление трудностей в овладении письмом связанные с моторикой, зрительным восприятием, пространственной ориентировкой, с применением различных методов и приемов, предложенные А. В. Ястребовой и Т. П. Бессоновой [63], Л. В. Зубаревой [20], В. В. Воронковой [9], Л. Н. Ефименковой [16] и другими.

Учитывая индивидуальные особенности младших школьников, содержание логопедической работы включает задания, которые адаптированы

и основываются на зрительных образах движения с использованием наглядных средств, поэтапным выполнением и поэтапной инструкцией при необходимости используется частичная помощь.

Развитие зрительного восприятия и пространственных представлений – одно из направлений, которое образует базу для формирования письма. Экспериментальной группе были рекомендованы упражнения для динамических пауз на логопедических занятиях: наклони голову к правому плечу, поставь левую ногу вперед, соотнеси с левой рукой части тела. Или по теме урока располагать предметы на плоскости по пространственным направлениям, например, на листе бумаги расположи по инструкции нужную букву слева и справа от домика, отобрать большие буквы (маленькие), собрать буквы из нескольких частей (восстановление целого).

Развитие моторной сферы включает развитие *общей моторики* у детей с системным нарушением речи и дизартрии. Обучающимся во втором классе предлагались задания с учётом выявленных нарушений и направленные на развитие темпа, ритма, статической и динамической организации движений, пространственной организации движений рук, ног и туловища в разных видах деятельности. Например, во время динамических пауз использовались логоритмические упражнения, с музыкальным сопровождением и с возможным использованием предметов (поочередное поднимание и опускание рук, наклоны в сторону, руки над головой, наклоны вниз с вытянутыми руками), речевые игры и упражнения (стихотворная форма) где стихотворной строке соответствуют движения (звучащие жесты), предложенных И. С. Лопухиной, Н. Гуляевой, Л. А. Яртовой, Н. В. Нищевой, Е. и С. Железновыми, Г. Р. Шашкиной.

При выполнении упражнений младшими школьниками с нарушениями интеллектуального развития важна последовательность их предъявления: показ по подражанию, объяснение по схемам, совместное выполнение действий с речевым сопровождением. Развитие общей моторики также рекомендуется проводить для всех обучающихся экспериментальной группы.

Работа по *развитию ручной и артикуляционной моторики* у младших школьников с нарушениями интеллекта и дизартрией для коррекции выявленных нарушений осуществлялась по двум направлениям на основании методики Л. В. Лопатиной [29]: формирование кинестетической основы движения и формирование кинетической основы движения.

Развитие кинестетической основы движения руки использовались упражнения, в процессе которых, кистям и пальцам рук придавались различные позиции, обучающиеся воспроизводили их с открытыми, а потом с закрытыми глазами. Например, упражнение «Кошечка» (средний и безымянный пальцы прижать согнутым большим пальцем к ладони, а мизинец и указательный вытягиваем вверх [29, с. 14].

Для кинетической основы движения руки предлагались упражнения для развития статической и динамической координации движения. Например, для развития динамической организации рук выполняли упражнение «Снежки» (скомкать пальцами руки лист бумаги в шарик, упражнение выполняется по очереди, пальцами левой и правой рук и одновременно пальцами обеих рук в обычном и максимальном темпе) [29, с. 17]. Упражнение «Коробочка» (одновременно большим и указательным пальцами обеих рук берутся мелкие предметы, лежащие на столе, и складываются в коробку) [29, с. 20]. Также применялись упражнения общего характера *для развития мелкой моторики* рук, включенные в различные виды деятельности с использованием различных предметов. Например, пальчиковые игры с речевым сопровождением и без речевого сопровождения, самомассаж пальцев рук и кисти, раскрашивание (рисование) предметных изображений или письмо элементов, работа с пластилином, ножницами и мозаикой по теме занятия.

Исходя из результатов исследования, всем обследуемым детям рекомендуется выполнять упражнения *на развитие мимической мускулатуры*, это обусловлено тем, что у второклассников с интеллектуальными нарушениями и дизартрией, наблюдается невыразительная мимика лица, слабый тонус лицевых мышц. Работа по развитию мимической моторики

начиналась с упражнений логопедического массажа (самомассажа) с опорой на схематический план. Например, поглаживающие движения от середины лба по направлению к вискам, от бровей к волосистой части головы, поглаживающие вращательные движения щёк, движения вниз от линии лба с использованием мягкой ткани (мех). Лёгкое похлопывание пальцами [2, 3].

После массажа для всей экспериментальной группы рекомендованы упражнения для развития мимических движений. Например, обучающиеся имитируют описанную ситуацию («Солнечный день») педагогом по картинке в игровой форме, используя мимику (удивится, нахмурится, зажмурится, надуть щеки) [29, с. 23].

Для развития *артикуляционной моторики у* младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией проводилась артикуляционная гимнастика в трёх направлениях: пассивная гимнастика выполнялась с помощью рук логопеда или шпателя, при выполнении пассивно-активной следовала инструкция, нагрузка и сопротивление, активная гимнастика проводилась по инструкции логопеда.

Выполнение рекомендуемых упражнений направлено на развитие кинестетической основы артикуляторных движений, уточнение положения артикуляторных органов, внимание обучающихся привлекали к возникающим кинестетическим ощущениям.

Процесс развития кинетической основы артикуляторных движений был направлен на умения удерживать артикуляторные органы в заданном положении, на выработку подвижности, точности движений, выработку необходимого объёма движений у обследованных обучающихся.

Рассмотрим некоторые упражнения, подобранные для экспериментальной группы с лёгкой умственной отсталостью (ИН) псевдобульбарной дизартрией при выполнении которых осуществлялась опора на зрительный и слуховой анализаторы, на тактильные и кинестетические ощущения:

Гимнастика для губ рекомендуется всем обучающимся. Например, под

счет выполняются упражнения «Заборчик», «Трубочка», далее выполняется чередование данных упражнений или покрутить губами вправо-влево.

Гимнастику для языка предлагали выполнять всем обучающимся. Например, упражнения «Иголочка» и «Блинчик», «Часики» и поочерёдное выполнение выбранных упражнений.

Гимнастика для щёк, предлагали выполнить упражнения на одновременное и попеременное надувание щёк, и втягивание щёк в ротовою полость. Выполняли все.

Гимнастика для челюсти выполнялась с фиксацией движений под счёт. Например, Упражнение «Окно» (широко открыть и закрыть рот), поднимание и опускание нижней челюсти, движение нижней челюсти вправо и влево.

Комплекс упражнений для выработки основных движений выполнялся с применением визуального материала, использовались зеркала для выработки правильного положения речевых органов, поэтапной инструкцией логопеда (смотри в зеркало, как делаю я; смотри в зеркало на себя), далее вспомогательные средства постепенно исключались.

Проанализировав результаты *звукопроизношения* у второклассников с интеллектуальными нарушениями, работа проводилась с учётом тех нарушений, которые имеются у экспериментальной группы с системным нарушением речи и псевдобульбарной дизартрией.

Проводился комплекс упражнений *для свистящих звуков* (требуется для всех обучающихся). Например, обучались удерживать кончик языка за нижними зубами – упражнение «Почистим зубки».

В комплекс для *шипящих звуков*, рекомендованный всем обучающимся, включали упражнения, которые были направлены на укрепление мышц языка и его подъем вверх, на расслабление мышц языка, на выработку умений удерживать язык широким, придавать форму языку, на выработку движений передней части языка вверх. Например, «Наказать непослушный язык», «Фокус», «Приклей конфетку» [29, с. 139].

Для нормальной артикуляции *сонорных звуков*, например, звуков [л, л’]

обучающиеся выполняли упражнение «Вкусное варенье» способствующее выработке положения языка и движения широкой передней части языка вверх, для подъёма спинки языка вверх выполняли упражнение «Пароход гудит», укрепляли мышцы языка с помощью упражнения «Лошадка», для быстрой смены положения языка и соединение звука с гласными использовали упражнение «Качели» [37, с. 141]. Вырабатывая необходимые движения языка и воздушной струи для правильного произношения звука [р] предлагались следующие упражнения: «Маляр», «Барабанщики», «Индюк» [37, с. 142].

У экспериментальной группы отмечаются *нарушения просодической стороны речи*, например, укороченный и слабый выдох, речь маловыразительная, характерные для псевдобульбарной дизартрии, что влияет на разборчивость и внятность речи Влада Б., Киры К., Ромы Г., Сабрины Д. и Евы Г., следовательно, в процессе логопедической работы проводилось воздействие на интонационную выразительность, проводилась работа над ритмом, над длительным плавным выдохом и развитием правильного речевого дыхания. Для обучающихся была рекомендована статическая гимнастика (подуть на вертушку, надуть игрушку) и динамическая (имитация полоскания белья: руки от себя – вдох, руки от себя – выдох), дыхательные упражнения без речевого сопровождения (развести руки в стороны – вдох, руки пред собой – выдох), фонационная гимнастика с уменьшением и усилением силы голоса, и с интонационной выразительностью (три гласных на одном выдохе, игры на звукоподражания животным [2, 25].

Так как обучающиеся с нарушениями интеллекта то при выполнении дыхательной гимнастики соблюдался регламент 2–3 минуты, поэтапное выполнение и четкая инструкция, контролировались сопутствующие движения, следили за постепенным и длительным выдохом, применялась игровая форма с использованием изображений и предметов.

Результаты исследования *звукопроизношения* позволили зафиксировать нарушения (см. Приложение 2). В связи с этим коррекция сонорных звуков у Сабрины Д., Кира К. Рома Г., Ева Г. и Влада Б. проводилась поэтапно.

Например, отрабатывались (уточнялось) артикуляционные движения и положение органов артикуляции, закреплялось правильное изолированное произношение звуков и образ. При постановке звука [л] использовались приёмы «Межзубная постановка» и «Постановка от гласных». Постановка звука [р] осуществлялась механическим способом «Балалайка». Проводилось включение звуков в слоги, слова, в словосочетания, предложения и связную речь. Была определена работа по автоматизации и дифференциации свистящих и шипящих звуков для все обучающиеся. Проводилась дифференциация звуков по твёрдости и мягкости с Владом Б., работа по дифференциации звуков по глухости и звонкости проводилась с Ромой Г.

В процессе работы на данных этапах использовался различный речевой материал с опорой на тактильное восприятие, слуховое, зрительное и кинестетические ощущения. Например, пиктограммы, картинки-символы для звуков, применялись зеркала для наблюдения за артикуляцией и сравнения.

В процессе логопедического обследования *фонематических процессов* мы выявили, что навыки звукового анализа не сформированы у всех обучающихся второго класса с лёгкой умственной отсталостью и дизартрией, следовательно, логопедическая работа проводилась со всей экспериментальной группой по развитию слуховой памяти, внимания, восприятия с опорой на тактильные и кинестетические ощущения, зрительное и слуховое восприятие в игровой форме с использованием наглядного материала, и предметов. Нами были определены направления:

Для формирования *фонематического восприятия* предлагались упражнения направленные на уточнение артикуляции звука, например, обращалось внимание на положение органов речи, сравнивали слуховой образ звуков с неречевыми, акцентировалось внимание на тактильных ощущениях (дрожь складок, определение воздушной струи, проверялась вибрация голосовых складок).

Упражнение на выделение звука на фоне слога включало хоровое проговаривание, демонстрацию соответствующей буквы для закрепления

звука (поднимание карточки с заданным звуком или «Хлопки»).

Для определения звука в слове были подобраны упражнения, например, подобрать к заданному звуку картинку, из наложенных друг на друга букв выделить изображение нужной буквы и соотнести со звуком, придумать слова с заданным звуком, отгадать загадку и определить место звука в отгадке, составление слов из кассы букв по схеме и их запись.

Определяя наличие и место определенного звука в слове использовался демонстрационный и индивидуальный материал. Например, закрыть нужные картинки на полоске, в названиях которых содержится нужный звук в определенной позиции или положить на схему букву данного звука в нужную позицию, вставить в слова пропущенные буквы.

А также обучающимся предлагались упражнения на выделение слова с данным звуком из словосочетания и предложения. Например, из составленного предложения нужно было выбрать загаданное слово, выложить из кассы букв и запиши по памяти. В нашей работе применяли карточки со словами для составления фраз и предложений, предметные и сюжетные картинки, направляющую помощь.

В ходе логопедической работы были отработаны различные дидактические игры и упражнения на формирование фонематического восприятия, предложенные Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой. Речевой и наглядный материал подбирался с учётом индивидуальных фонетико-фонематических особенностей и речевых, а также возможностей каждого обучающегося с интеллектуальными нарушениями и дизартрией. Например, повышенная отвлекаемость, утомляемость и истощаемость внимания.

Изучение *языкового анализа и синтеза* выявило у всех исследуемых с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией несформированность операций анализа и синтеза, обобщения и сравнения, что характерно для данной категории детей, так как ведущим нарушением является недоразвитие познавательной деятельности. Следовательно, в процессе работы по формированию письма уделялось внимание: анализу структуры предложения,

слоговому анализу и синтезу, фонематическому анализу и синтезу. Например, были рекомендованы задания по определению последовательности слов, количество и место слов в предложении: по графической схеме придумать предложение, определить место слова в предложении и поднять соответствующую цифру, определить границы предложения [25, с. 105].

В логопедической работе по *формированию слогового анализа* и синтеза проводились задания с опорой на гласные звуки, применялся наглядный и дидактический материалы: найди картинку с заданной схемой, в слоговой таблице или из кассы букв составь слоги, выдели первый слог из названий предметных изображений, в названных словах определи количество слогов и покажи цифру. Использовались внешние вспомогательные средства такие как хлопки и сопровождение рукой движения челюсти во время отстукивания слов по слогам и послогового проговаривания слов.

Работа *по развитию фонематического анализа и синтеза* у обучающихся второго класса с интеллектуальными нарушениями проводилась с опорой на вспомогательные средства (картинки, схемы, цветные фишки), действия выполнялись с опорой на речь, по направлениям:

• выделение звука на фоне слова. Например, по сюжетной картинке назови слова на заданный звук и выложи или запиши букву данного звука, с опорой на схему дополни предложение словом с заданным звуком из предложенных картинок;

• определение первого и последнего звука проводилось на слух, после самостоятельного произнесения и на основе слухопроизносительных представлений. Например, «Светофор» (выдели первый (последний) звук из названий предметов, поставь фишку на схеме, запиши буквы этих звуков, назови и запиши полученное слово), подбери (придумай) слова, в которых звук в начале слова, в конце или в середине слова;

• определение количества, последовательности и места звука в слове:

– *упражнение* «Сосчитай звуки» (у заданного слова уточняют количество звуков в слове, определяют последовательность звуков, в кружок

вписывают букву звука, номер звука загадывает логопед);

– *упражнение* «Ромашка» (составляется ромашка из предложенных изображений, выбирается лепесток-картинка, в названии которой нужное количество звуков, по вопросам логопеда и с помощью фишек анализируются звуки слова, заполняется схема слова по клеточкам, вписываются буквы).

Работая с младшими школьниками с нарушениями интеллектуального развития и дизартрией, у нас была возможность включать в логопедические занятия упражнения, рекомендованные для всех детей и направленные на развитие звуко-слогового синтеза, лексико-грамматической стороны речи. Например, в упражнение «Какой слог?» предлагаются слоги, которые нужно соотнести со словами с пропущенными слогами, и записать их, определяя позицию слога в слове. Упражнение «Составь слово» (составляется одно слово из слогов (смо-ро-ди-на) с уточнением их значений, упражнение «Найди картинку» (по картинке (графической схеме) придумываются различные предложения с опорой на слова или в предложения вставляются слова вместо картинок с уточнением значений слов и границ предложения.

У значительной части экспериментальной группы наблюдаются нарушения зрительного восприятия и зрительной памяти, в связи с этим в логопедические занятия включались следующие упражнения: выделить нужную букву на зашумленной картинке, изображённые правильно буквы написать, соотнеси нужные элементы буквы, собрать букву.

Параллельно проводилась работа по формированию и развитию графомоторных навыков. Например, раскрашивание или штриховка букв, прописывание элементов и букв по образцу Данный вид работы рекомендовался для всех обучающихся.

Таким образом, логопедическая работа обследованных младших школьник проводилась над речевой системой и неречевыми процессами в целом с учётом характера нарушений и потребностей, обучающихся с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией.

Подобранные задания по формированию письма у младших школьников

с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией можно наблюдать в составленных конспектах (см. Приложение 6).

3.3. Контрольный эксперимент и анализ полученных результатов

Наша реализованная логопедическая работа с обучающимися второго класса с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией, имеющие стойкие нарушения была проанализирована, проведён контрольный эксперимент, с целью понимания результативности и эффективности проделанной работы по формированию письма у младших школьников с системным недоразвитием речи, соответствующее III уровню речевого развития, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии. Сравнительные результаты обследований до обучающегося эксперимента и после представлены в таблицах и графических рисунках, при таком отображении, результаты можно проанализировать визуально (см. Приложение 5.).

Обследование проводилось по тем же направлениям и критериям оценочной системы, использовалась методика Н. М. Трубниковой. Использовались те же виды заданий, что и на констатирующем эксперименте.

Полученные результаты обследования *общей моторики* позволили выявить нарушения, обучающиеся испытывают трудности в пространственной организации двигательного акта, в статической и динамической координации движений. После коррекционной работы результаты улучшились на 0,4 (17%). Обучающиеся выполняют движения после показа, испытывают трудности при выполнении с закрытыми глазами (замедляется темп выполнения, нарушается координация движений).

При обследованиях *мелкой моторики* пальцев рук мы отметили улучшение у Влада Б., Киры К., Сабрины Д., например, обучающиеся выполняют упражнения после первого показа замедленно, позы удерживают с напряжением. По памяти воспроизводят серию упражнений (2 позы). Роме Г. требуется дополнительный показ выполнения, так как наблюдается

длительный поиск поз. У Евы Г. положительной динамики не наблюдали, девочка испытывает динамические затруднения при выполнении проб. Результаты обучающихся улучшились на 0,5 (21%).

Также у обучающихся встречались нарушения *мимической мускулатуры* (содружественные движения, не удавалось поочередное надувание щек и закрывания глаз). После проведенной работы, обучающиеся, определяют и выполняют мимические позы, при движениях мышц глаз и щёк испытывают затруднения. Например, надувание одной щеки, закрывание одного глаза. Отмечается минимальная положительная динамика, показатели обучающихся остались на прежнем уровне.

Минимальные улучшения в работе *артикуляционного аппарата* у обучающихся с интеллектуальными нарушениями наблюдаются в двигательных функциях органов, показатели увеличились на 0,8 (47%). Например, выполняют движения после показа и удерживают под счет до трёх, не удаются движения челюстью вправо и влево. При динамической организации органов наблюдается быстрая истощаемость и неполный объём движений. На 0,2 (11%) увеличились показатели группы по динамической организации движений за счёт улучшений у Сабрины Д.

Обследование *звукопроизношения показало*, что у обучающихся из экспериментальной группы имеется полиморфный дефект звукопроизношения, антропофонические, фонологические. Звуки у младших школьников все поставлены, но сложно проходит процесс автоматизации. Например, всем обучающимся требуется постоянный контроль за произношением поставленных звуков в слогах, словах и собственной речи. Без повторного произношения материала и постоянного контроля группа допускает пропуски, смешения шипящих и свистящих звуков, лишь на третий раз проговаривают правильно. У Евы Г., Ромы Г. не удалось устранить искажение звука [р]. Владу Б и Сабрине Д. требуется автоматизация сонорных звуков ([р], [л]). Таким образом, мы отметили, что устранение дефектов звукопроизношения у младших школьников с интеллектуальными

нарушениями и дизартрией представляет для обучающихся значительную сложность. Результаты группы улучшились на 0,04 (1,5%)

По результатам обследования *фонематического слуха* после обучающегося эксперимента наблюдается минимальная положительная динамики. Например, школьники с лёгкой умственной отсталостью различали звуки изолировано и в слогах, допускали ошибки в словах после первого прослушивания, с заданием справляются после послогового чтения. В ускоряющем темпе наблюдались ошибки, например, смешение свистящих и шипящих фонем. Самый низкий результат показывает Сабрина Д., Хорошие результаты наблюдаются у Киры К. Улучшения у Ромы Г., Влада Б., Евы Г. Результаты группы улучшились на 0,4 (15%).

Результаты, полученные входе обследования фонематического восприятия в контрольном эксперименте, показали положительную динамику (улучшились на 90%). Например, обучающиеся научились выделять гласные и согласные звуки в словах. Отмечались ошибки при определении количества слогов в слове, количество звуков и букв при подсчете (Сабрина Д., Рома Г., Ева Г., Влад Б.). Кира К. допускала меньшее количество ошибок. У обследуемых с интеллектуальными нарушениями и дизартрией наибольшую трудность вызвало понимание действий звуко-слогового анализа и синтеза, в придумывании слов с заданным количеством звуков и слогов.

На этапе контрольного эксперимента были проведены письменные работы для проверки навыков письма у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией. После проведения логопедической работы у обучающихся наблюдается положительная динамика. Например, списывают с печатного и письменного образцов, результат улучшился на 1 (100%). Письмо по слуху улучшилось на 0,6 (60%), например, записывают под диктовку прописные, строчные и печатные буквы, слоги и слова, предложения (маленькие тексты) после прослушивания с послоговым проговариванием педагогом и самим обучающимся в замедленном темпе. Для работы используют памятку «Русский алфавит»

строчных и прописных букв Сабрина Д. и Рома Г., Ева Г., Влад Б. забывает написание букв: Ф, Г, Ч. Самостоятельное письмо отсутствует.

В письменных работах обучающихся, имеются графические ошибки – 60%, лексико-грамматические – 100%, ошибки в звуковом составе слова – 100%. Например, у Сабрины Д., Ромы Г. и Влада Б. в письменных работах присутствуют ошибки в звуковом составе слова, графические ошибки и лексико-грамматические. У Евы Г. наблюдаются ошибки в звуковом составе слова, замена письменных букв печатными, лексико-грамматические. В работах Киры К. лексико-грамматические ошибки, ошибки в звуковом составе слова. У 100% школьников присутствуют орфографические ошибки.

По результатам проведенных экспериментов, можно сделать вывод, что обучающиеся допускали больше ошибок в контрольном эксперименте при написании диктанта. Например, больше стало ошибок, которые связанные со звуковым составом слова – показатели снизились на 0,6 (18%). Показатели лексико-грамматических ошибок увеличились на 0,4 (24%), так как ошибок стало меньше. Меньше стало графических ошибок и показатели увеличились на 0,4 (16%). Показатель группы улучшились на 4,35%.

На конец учебного года обучающиеся экспериментальной группы овладели чтением по слогам. Понимание прочитанных предложений и текстов требует дополнительного коррекционного воздействия. Улучшение на 24%.

После проведения обучающегося эксперимента, анализ полученных данных показал улучшения в процессе формирования письма, показатели улучшились на 0,7 (70%). Обучающиеся усвоили буквы, графику, но затруднено усвоение орфографии. Сравнительный анализ ошибок, допущенных на списывании с учетом вспомогательных материалов и ошибок на диктанте показал изменения, разница составила 0,1 (4,3%). Количество ошибок при диктанте увеличилось. Результаты улучшились у Сабрины Д. на 0,4 (15,3%), у Евы Г. на 0,7 (43%). Снизились показатели у Киры К. на 0,3 (10%), у Влада Б. – на 0,3 (13%). Рома Г. остался с прежним результатом.

Таким образом, анализ результатов (см. рис. 2), полученных при

констатирующем и контрольном экспериментах позволил нам выявить минимальную динамику овладения правописанием у младших школьников с нарушениями интеллекта и дизартрией, а значит предстоит систематическая и долгая работа по автоматизации действий процессов письма.

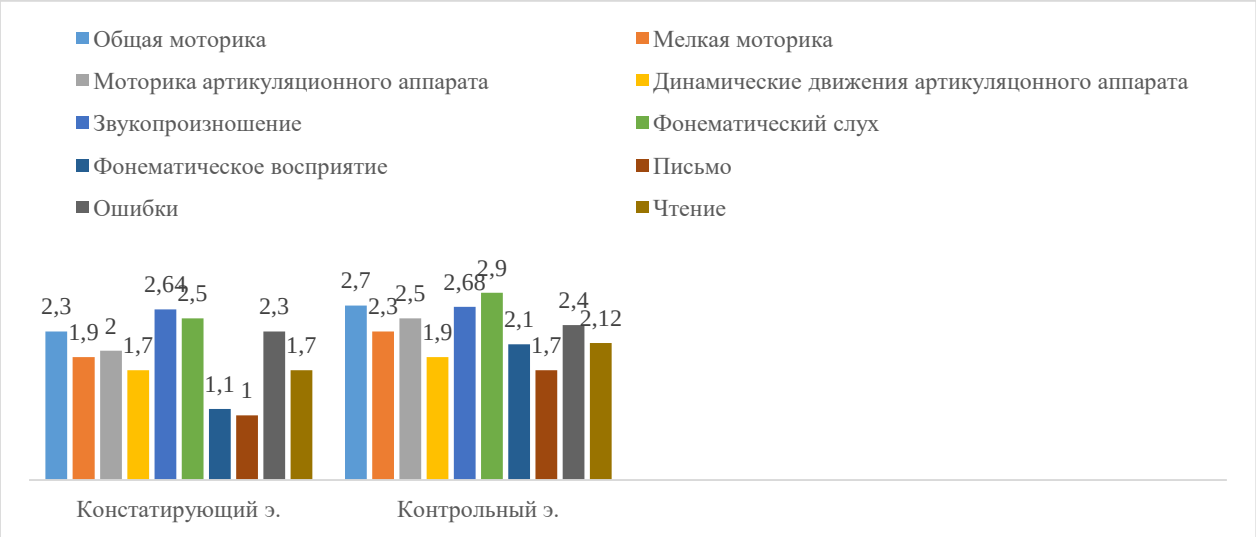

Рис. 2. Результаты констатирующего эксперимента и контрольного эксперимента младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией в баллах по группе

ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

По результатам констатирующего эксперимента, рассмотренного во второй главе, было сделано логопедическое заключение. У обучающихся с интеллектуальными нарушениями системное недоразвитие речи, соответствующее третьему уровню речевого развития, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии. Для указанной категории обучающихся нами были выделены и реализованы основные направления логопедической работы: развитие фонематического восприятия, работа над звукопроизношением, формирование навыков звукового анализа и синтеза, развитие и обогащение словарного запаса, развитие грамматических навыков.

Для проверки эффективности использования, отобранного нами содержания логопедической работы, методов и приемов по формированию письма у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и

дизартрией проводился контрольный эксперимент в мае 2024 года.

Анализирую результаты логопедической работы можно сделать вывод, что после систематической логопедической работы наблюдаются незначительные улучшения устной и письменной речи младших школьников с интеллектуальными нарушениями и дизартрией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретическое и практическое изучение формирования письма у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией является актуальной проблемой логопедии.

В соответствии с поставленной целью выпускной квалификационной работы нами была проанализирована научно-методическая литература по проблеме формирования письма, изучены и описаны психолого-педагогические особенности обучающихся с лёгкой умственной отсталостью (ИН), подобрана технология логопедической работы (содержание) по формированию письма у младших школьников с интеллектуальными нарушениями и дизартрией на основе результатов проведённого констатирующего эксперимента. Для реализации коррекционной работы составлены логопедические занятия с подобранным дидактическим материалом. Обследована группа обучающихся младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией, проведён анализ результатов диагностики.

На основании проанализированной научной и учебной литературы можно сделать следующие выводы:

Умственная отсталость – стойкое снижение интеллекта вследствие органического поражения головного мозга [34, с. 123].

Дизартрия представляет собой нарушение произносительной стороны речи, обусловленное органической недостаточностью иннервации речевого аппарата. Основными особенностями при дизартрии являются нарушения просодической стороны речи, артикуляторно-фонетические нарушения, связанные с органическим поражением центральной и периферической нервных систем [37, с. 14].

Интеллектуальная недостаточность является первичным дефектом, который негативно влияет на речевое развитие и характеризуется стойкими нарушениями, следовательно, речевая патология (дизартрия) обучающихся

связанна с первичным нарушением (ИН), что с большим трудом корректируется.

На фоне нарушения познавательной деятельности выявляется речевой дефект системного характера, наблюдаются нарушения звукопроизношения, недостаточный объём общей и речевой моторики, нарушена фонетико-фонематическая сторона, несформированность экспрессивной и импрессивной речи, нарушена устная и письменная речь.

Процесс письма включает в себя психофизиологические компоненты, которые взаимодействуют между собой.

Фонетические нарушения, недоразвитие фонематического слуха и восприятия, лексико-грамматические особенности речи находят отражение на письме.

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма, которое проявляется в виде стойких систематических ошибок [42, с. 65], не поддающихся самокоррекции. Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев. Например, с учётом психических функций, нарушенных анализаторов, несформированности операций письма. Авторы выделяют у детей с интеллектуальными нарушениями сложную форму дисграфии, например, включает два или три вида дисграфии.

В рамках поставленной цели был проведен и организован констатирующий эксперимент на базе ГБОУ СО «ЕШИ № 8» во 2 классе с обучающимися с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией в сентябре 2023 года. В эксперименте участвовало пять младших школьников.

Методы исследования определялись в соответствии с целью, поставленной проблемой и задачами работы. Обследование проходило по методической разработке Н. М. Трубниковой.

Анализ данных констатирующего эксперимента, показал недоразвитие всех обследованных компонентов у 100% (5 чел.) группы, что характерно для обучающихся второго класса с интеллектуальными нарушениями и дизартрией. Из показателей видно, что у 60% группы отягощенный анамнез, у

40% определение данных анамнеза затруднено. Имеются отклонения в моторной сфере, нарушения пространственной ориентировки, недостаточная сформированность произносительной и смысловой сторон речи у 100%. Например, в результате обследования были обнаружены нарушения динамической и статической координации движений, пространственной организации двигательного акта, ритмического чувства (медленность выработки действий, недостаточно точные движения) 100%.

В строении артикуляционного аппарата у 60% исследуемых обучающихся отклонения не выявлены, но у 40% анатомическое строение артикуляционного аппарата с отклонениями, например, отмечается, утолщенные губы у 40% (Сабрина Д., Влада Б.), наличие послеоперационного узла и особенности зубо-челюстной системы у 20% (Ева Г.): расположение, форма, размер, незначительное выдвижение нижней челюсти в перед (прогения) и открытый рот в покое у 40% (Ева Г., Рома Г.)

В ходе обследования было установлено, что нарушения звукопроизношения (полиморфные нарушения, атропофонический и фонологический дефекты) у обучающихся с интеллектуальными нарушениями и дизартрией обусловлены несформированностью познавательных процессов, несформированностью фонематического слуха и восприятия, общим моторным недоразвитием у 100% обследованных.

Для оценивания проб письма нами были выделены четыре уровня сформированности навыков письма (низкий, средний, выше среднего, высокий). Полученные нами данные показали, что все 5 человек (100%) имеют низкий уровень сформированности письма, испытывают значительные трудности в процессе письма и допускают неспецифические ошибки. Следовательно, дефекты речи и психофизические особенности обучающихся второго класса с нарушениями интеллекта и дизартрией свидетельствует о предпосылках неправильного формирования письменной речи.

Полученные результаты обследования позволили сформулировать логопедическое заключение: системное недоразвитие речи, соответствующее

третьему уровню речевого развития, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии. Позволили выделить и реализовать основные направления логопедической работы. Например, формирование фонематических процессов и обучение письму, коррекция звукопроизношения и моторной сферы.

Контрольный эксперимент проводился в мае 2024 года, чтобы оценить результативность и эффективность проделанной логопедической работы с обучающимися с нарушениями интеллекта и дизартрией.

После проведения обучающего эксперимента заметны изменения. Например, результаты фонематических процессов улучшились: фонематических слух на 15%, значительно улучшились показатели фонематического восприятия на 90%. Достаточно высокие показатели письма, повышение на 70%: списывание на 100%, письмо на слух на 60%. Выявлен низкий уровень сформированности письма у всех обучающихся. Общая моторика на 17%, мелкая моторика на 21%, двигательные функции артикуляционный аппарат47% и динамическая организация на 11% При анализе звукопроизношения результаты стали выше на 1,5%, чтение на 24%.

Таким образом, можно сделать вывод, о том, что специально организованная логопедическая работа проведена с учётом охранительного режима, работоспособности и психофизического развития обучающихся, включающая последовательный комплекс логопедических мероприятий с использованием вспомогательных приёмов и средств, направленных на формирование письма – позволила нам выявить положительную динамику у младших школьников в овладении правописанием (усвоение букв и их начертаний, обозначение звуков буквами).

На наш взгляд формирование письма у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью (ИН) и дизартрией происходит замедленно и требуется длительное логопедическое воздействие, а если увеличить время проведения коррекционной логопедической работы, то в дальнейшем обучающиеся с интеллектуальными нарушениями и дизартрией получат возможность овладеть процессом письма.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айнетдинова И. Г., Трубникова Н. М. Особенности механизмов письменной речи у детей (теоретический аспект) // Специальное образование. 2008. № 12. С. 9. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mehanizmov-pismennoy-rechi-u-detey-teoreticheskiy-aspekt (дата обращения: 09.09.2024).

2. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стёртой дизартрии у детей. М., 2008. 254 с.

3. Архипова Е. Ф. Логопедический массаж при дизартрии : учеб. пособие. М., 2008. 123 с.

4. Бабина Г. В., Белякова Л. И., Идес Р. Е. Практикум по дисциплине «Логопедия» (раздел «Дизартрия») : учеб.-метод. пособие. М., 2012. 104 с.

5. Белякова Л. И., Волосков Н. Н. Логопедия. Дизартрия. М., 2009. 287 с.

6. Борозинец Н. М., Шеховцова Т. С. Логопедические технологии : учеб.-метод. пособие. Ставрополь, 2008. 224 с.

7. Винарская Е. Н. Дизартрия. М., 2006. 141 с.

8. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М., 1973. 175 с.

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

10. Выготский Л. С. Основы дефектологии. М., 20024. 332 с.

11. Гвоздев Н. А. Вопросы изучения детской речи. СПб.,2007. 472 с.

12. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования : метод. пособие. М. : Айрис-пресс, 2005. 96 с.

13. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста / под. ред. Н. В. Серебряковой. СПб. : Каро, 2008. 64 с.

14. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Организация логопедической работы в школе. М., 2007. 192 с.

15. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : кн. для логопедов. М. : Просвещение, 1991. 224 с.

16. Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. М. : 1972. 206 с.

17. Жукова Н. С. Уроки логопеда. Исправление нарушений речи. М., 2007. 120 с.

18. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Основы теории и практики. М., 2011. 288 с.

19. Зайцева А. А. Обследование детей с речевой патологией. Методические рекомендации. Мн. : НМЦентр, 1994. 20 с.

20. Зубарева Л. В. Коррекция письма на уроках. 1-4 классы : практические и тренировочные задания и упражнения. Волгоград, 2007. 67 с.

21. Игнатьева С. А., Блинков Ю. А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие. М., 2004. 304 с.

22. Каракулова Е. В. Коррекционная фонологоритмика : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 2018. 111 с.

23. Киселев В. А. Диагностика и коррекция стёртой формы дизартрии. Пособие для логопедов. М., 2007. 48 с.

24. Коррекция нарушений письменной речи / под ред. Н. Н. Яковлевой. СПб., 2004. 172 с.

25. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : метод. пособие для учителя-логопеда. М. : Владос, 2001. 224 с.

26. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников : учеб. пособие. СПб. : Лениздат ; Союз, 2002. 224 с.

27. Лалаева Р. И., Бенедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н / Д. ; СПб. : Союз, 2004. 224 с.

28. Логопедия : учеб. пособие для студентов / под ред. Л. С. Волковой. М. : Просвещение, 1989. 528 с.

29. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие. СПб., 2000. 192 с.

30. Лопухина И. С. Логопедия. Речь. Ритм. Движение : пособие для логопедов и родителей. СПб. : Дельта, 1997. 256 с.

31. Львов М. Р. Правописание в начальных классах. М., 1990. 160 с.

32. Мазанова Е. В. Логопедия. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза : комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. М., 2006. Т. 1. 56 с.

33. Нищева Н. В. Подвижные игры, упражнения, физкультминутки для развития общей и мелкой моторики. СПб., 2021. 128 с.

34. Новоторцева Н. В. Коррекционная педагогика и специальная психология : Словарь : учеб. пособие. СПб. : Каро, 2006. 144 с.

35. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика) / под ред. Б. П. Пузанова. М., 2000. 272 с.

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

37. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие / Т. В. Волосовец [и др.]. М., 2000. 200 с.

38. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1967. 367 с.

39. Парамонова Л. Г. Логопедия для всех. М., 2009. 410 с.

40. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский [и др.]. М., 1989, 416 с.

41. Петрова В. Г., Беляков И. В. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие. М., 2002. 160 с.

42. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. М. : Владос, 1997. 400 с.

43. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. М., 1973. 272 с.

44. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью

(интеллектуальными нарушениями). URL: https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-24112022-n-1026/federalnaia-adaptirovannaia-osnovnaia-obshcheobrazovatelnaia-programma/ (дата обращения: 09. 10.2023).

45. Рау Е. Ф., Синяк В. А. Логопедия : пособие для учащихся педучилищ и воспитателей. М., 1969. 127 с.

46. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие для студентов пед. ин-ов. М. 1986 с.

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

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

49. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) : учеб. пособие для студентов. М., 2003. 160 с.

50. Специальная психология : учеб. пособие / В. И. Лубовский [и др.]. М., 2005. 464 с.

51. Танцюра С. Ю., Мартыненко С. М. Психологическая и логопедическая диагностика детей с ОВЗ : методические рекомендации. М., 2022. 64 с.

52. Тенкачева Т. Р., Костюк А. В. Логопедическая работа в образовательных организациях : учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 2022. 104 с.

53. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.

54. Филипп Ж., Поль-Бонкур Г. Воспитание ненормальных детей. Основы воспитания физического, умственного и нравственного. М. : Космос, 1911. 160 с.

55. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1989. 223 с.

56. Хватцев М. Е. Логопедия / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. М., 2009. К 1. 272 с.

57. Хватцев М. Е. Логопедия / под. Ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. М., 2009. К 2. 293 с.

58. Хрестоматия по логопедии : извлечения и тексты : учеб. пособие : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. М., 1997. Т. 2. 656 с.

59. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения : нарушение и восстановление. М., 1997. 256 с.

60. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей. Пособие по диагностики речевых нарушений. М., 2003. 240 с.

61. Шашкина Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2005. 192 с.

62. Шевцова Б. Б., Забродина Л. В. Технологии формирования интонационной стороны речи. М., 2009. 222 с.

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