



Государственное автономное учреждение Иркутской области
ЦЕНТР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, МЕДИЦИНСКОЙ И
СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ

**Коррекция нарушений письменной речи у детей
с умеренной умственной отсталостью:
программа индивидуального логопедического
сопровождения**

Иркутск – 2016 г.

Печатается по решению редакционно-издательского совета ГАУ ИО ЦППМ и СП.

Коррекция нарушений письменной речи у детей с умеренной умственной отсталостью: программа индивидуального логопедического сопровождения. Методическое пособие / Т.Г. Ярощук – Иркутск: ГАУ ИО ЦППМиСП, 2016. – 50с.

В методическом пособии рассматривается вопрос нарушений письменной речи у детей с умеренной умственной отсталостью, представлен опыт работы по коррекции письменной речи. Описанная программа индивидуального логопедического сопровождения может быть использована в образовательных организациях в работе учителей-логопедов, учителей-дефектологов с детьми с умеренной умственной отсталостью.

Рецензенты:

В.Н. Михайлова – директор ГАУ ИО ЦППМ и СП,

Л.И. Панова – заместитель директора по ОМР ГАУ ИО ЦППМ и СП

В настоящее время в образовательной системе происходит процесс накопления практического опыта в инклюзивной практике, основанной на организации учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, имеющего особые образовательные потребности, а также с учетом системно-деятельностного подхода, так как деятельностная парадигма образования призвана создать условия для индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — дети с ОВЗ) на образование является одной из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации. Определение необходимых условий для получения образования, адекватного возможностям ребенка с ОВЗ, опирается на решения заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике (раздел III п. 5 протокола от 18 апреля 2008 г).

По данным исследований Л.С. Выготского, В.И. Лубовского, Г.Я. Трошина, Ж.И. Шиф, особые образовательные потребности у детей с ОВЗ обусловлены закономерностями нарушенного развития: трудностями взаимодействия с окружающей средой, нарушениями развития личности; меньшей скоростью приема и переработки сенсорной информации; меньшим объемом информации, запечатляемым и сохраняющимся в памяти; недостатками словесного опосредствования; недостатками развития произвольных движений; замедленным темпом психического развития в целом; повышенной утомляемостью, высокой истощаемостью. С учетом особых образовательных потребностей для детей с ОВЗ создаются специальные образовательные условия.

В классификации А. Р. Маллера, основой которой является характер нарушения, различают следующие категории лиц с ограниченными возможностями: глухие; слабослышащие; позднооглохшие; незрячие; слабовидящие; лица с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата; лица с нарушениями эмоционально-волевой сферы; лица с нарушением интеллекта; дети с задержкой психического развития (трудно обучаемые); лица с тяжелыми нарушениями речи; лица со сложными недостатками развития.

Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. От ребенка, способного при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками, до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования. При этом столь выраженный диапазон различий наблюдается не только по группе с ОВЗ в целом, но и в каждой входящей в нее категории детей.

В данном пособии представлен краткий теоретический обзор по теме, а также рассматривается опыт работы по индивидуальному логопедическому сопровождению ребенка с умеренной степенью умственной отсталости. К данной категории лиц относят детей, подростков, взрослых со стойким, необратимым нарушением преимущественно познавательной сферы, возникающим вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный (разлитой) характер. Специфической особенностью дефекта здесь является нарушение высших психических функций – отражения и регуляции поведения и деятельности, что выражается в деформации познавательных процессов, при которой страдают эмоционально-волевая сфера, моторика, личность в целом. Кроме того, у большинства детей с умеренной умственной отсталостью отмечаются нарушения речевого развития, при этом страдают все компоненты речи: лексика, грамматический строй, звукопроизношение. Все это приводит к нарушению социальной адаптации таких детей в обществе.

Как показывают исследования и практика работы специальных образовательных учреждений, своевременное оказание коррекционной педагогической помощи детям с недостатком интеллекта приводит к значительному повышению уровня их развития и адаптации в окружающем их предметном и социальном мире.

Письменной речью называется речь, изображенная на бумаге (пергамене, бересте, камне, полотне или какой-либо другой поверхности) с помощью специальных графических знаков (знаков письменности). Использование письменной формы речи позволяет пишущему обдуманно отбирать языковые средства, строить высказывание постепенно, исправлять и совершенствовать текст. Это способствует появлению более сложных синтаксических конструкций, чем в устной речи, большей логичности, последовательности, связности изложения, высокой нормативности речи.

Письменная речь необходима для коммуникации во всех сферах: научной (произведения, относящиеся к жанрам монографии, статьи, учебника и др.), официально-деловой (законы, указы, постановления, договоры, заявления и т.д.), публицистической (статьи в газетах, журналах), художественной (литературные произведения), разговорной (записки, частные письма). Научные, публицистические, официально-деловые тексты формируются преимущественно на базе письменной реализации литературного языка¹.

Письмо - это созданная людьми вспомогательная знаковая система, которая используется для фиксации звукового языка и звуковой речи. В то же время письмо - это самостоятельная система коммуникации, которая дает возможность усвоить знания, накопленные человеком, расширяет сферу человеческого общения. Письмо прошло длительный путь исторического развития от первых наскальных рисунков до звуко-буквенного типа, которым сегодня пользуется большинство людей. Звуковые оболочки слов и частей слов изображаются сочетаниями букв, знание букв позволяет читать любой текст. Знаки препинания, используемые на письме, служат для членения речи: точки, запятые, тире соответствуют интонационной паузе в устной речи. Это значит, что буквы являются материальной формой письменной речи.

Речь устная и речь письменная - это две формы речевой функции. И та, и другая - основное средство общения в человеческом обществе. Устная речь формируется первой, а письменная - надстройка над уже созревшей устной речью - использует все ее готовые механизмы, совершенствуя и значительно усложняя их, присоединяя к ним новые механизмы, специфические для новой формы выражения языка.

Основное свойство письменной речи - способность к длительному хранению информации. Письменная речь дает возможность пишущему продумывать речь, возвращаться к написанному, перестраивать текст, заменять слова и т.д. В связи с этим письменная форма речи имеет свои особенности.

Письменная речь - это особый вид деятельности, включающий в себя три уровня (психологический, сенсомоторный, лингвистический). На психологическом уровне осуществляется: возникновение намерения, мотива к письменной речи; создание

¹Б. Трошева Стилистический энциклопедический словарь русского языка. — М.: "Флинта", "Наука". Под редакцией М.Н. Кожинной. 2003.

замысла; создание на основе замысла общего смысла; регуляция деятельности и осуществление контроля за выполняемыми действиями. Сенсомоторный уровень делится на два подуровня: сенсо-акустикомоторный и оптикомоторный подуровни.

Сенсо-акустико-моторный подуровень обуславливает процесс звуко различения, создает основы для операций акустического и кинестетического анализа звуков, слов, для умения выделять устойчивые фонемы и артикулемы; обеспечивает установление последовательности написания букв в слове, что возможно при сохранной слухоречевой памяти.

Оптико-моторный подуровень отвечает за перешифровку (перекодирование) с одного кода на другой: при письме - со звука на букву, с буквы на комплекс тонких движений руки; при чтении происходит соотнесение букв с соответствующими звуками. При этом отмечаются сложные соотношения между звуком и буквой, между фонемой и графемой.

Перевод с одного уровня на другой возможен лишь благодаря взаимодействующей работе целого ряда анализаторных систем и самого высокого уровня организации речи. Для осуществления письменной речи необходимы: обобщенные представления о звуках данной языковой системы, устойчивые связи звуков и букв, означающих эти звуки и обобщенные в устойчивые графемы. На лингвистическом уровне происходит реализация перевода внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне в лингвистические коды - лексикоморфологические и синтаксические единицы. Письменная речь обеспечивается работой ряда анализаторов, отвечающих за психофизиологическую основу этого процесса: акустический, оптический, кинестетический, кинетический, проприоцептивный, пространственный и др.

Таким образом, для осуществления письменной речи необходимо наличие всех трех структурных уровней, входящих в состав деятельности вообще.

Письменной речью овладевают целенаправленно в процессе обучения. Устная речь развивается в процессе практического общения ребенка со взрослыми, главным образом, на основе подражания, тогда как письменная речь усваивается сознательно. Здесь необходимо созревание мозговых структур и подготовленность психических функций и процессов, участвующих в письме. Для овладения письмом необходима сформированность межанализаторного взаимодействия, достаточный уровень сенсорного развития ребенка, уровень развития высших психических функций (памяти, внимания, мышления), а также сформированность познавательной и интеллектуальной деятельности ребенка, в том числе и достаточный уровень развития устной речи.

По мнению А.Н.Леонтьева, психофизиологическую структуру письма можно представить в следующих трех операциях: процесс символизации; процесс моделирования звуковой структуры слова с помощью графических символов; графомоторные операции. Предпосылками формирования этих операций являются:

- навык символизации, который формируется в символических играх с замещением предметов, в изобразительной деятельности;
- развитие фонематического восприятия ребенка;

- овладение фонематическим анализом, который необходим для моделирования звуковой структуры слов с помощью букв;
- сформированные графомоторные навыки, зависящие от зрительно-моторной координации.

Выделяют четыре этапа овладения письмом:

- 1) ориентировочный этап - ребенок дошкольного возраста приучается обращаться с бумагой, ручкой, развиваются движения руки, зрительный анализ, осознание письменной деятельности как средства общения.
- 2) аналитический этап - добукварный и букварный периоды школьного обучения, на которых происходит развитие моторики при написании элементов букв и их соединений, и осуществляется связь звука и буквы.
- 3) аналитико-синтетический этап - постбукварный период, который включает в себя переход к соединению букв в слове, преобладает процесс синтеза.
- 4) синтетический этап - ближе к старшей школе. В этот период письмо автоматизируется, техника написания переходит на второй план, основным является изложение мысли.

Предложение, являющееся основной единицей письменной речи, выражает сложные логико-смысловые связи посредством синтаксиса. Письменной речи свойственны сложные синтаксические конструкции, причастные и деепричастные обороты, распространенные определения, вставные конструкции и т.п. При объединении предложений в абзацы каждое из них строго связано с предшествующим и последующим контекстом. Письменная речь ориентирована на восприятие органами зрения, поэтому она обладает четкой структурной и формальной организацией: имеет систему нумерации страниц, деление на разделы, параграфы, систему ссылок, шрифтовые выделения и т.п. К сложному тексту можно не раз возвращаться, вдумываться в него, осмысливать написанное, имея возможность просматривать глазами тот или иной отрывок текста.

Таким образом, письменная речь — одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка. Если устная речь выделила человека из животного мира, то письменность следует считать величайшим из всех изобретений, созданных человечеством. Письменная речь не только совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, но она изменила самого человека, в особенности его способность к абстрактному мышлению. Письменная форма является основной формой существования речи в научном, публицистическом, официально-деловом и художественном стилях.

Глава 2. Нарушения письменной речи

Русское письмо относится к алфавитным системам письма. И устная, и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы. Но в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения в период обучения грамоте и совершенствуется в ходе всего дальнейшего обучения. Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, согласованной работой четырёх анализаторов: речедвигательного; речеслухового; зрительного; двигательного.

Письмо включает ряд специальных операций:

- определение последовательности звуков в слове.
- уточнение звуков, т.е. превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в речевые звуки – фонемы. Анализ и синтез протекает при участии артикуляции.
- перевод фонем (слышимых звуков) в графемы (т. е. в зрительные схемы графических знаков с учётом пространственного расположения их элементов).
- «перевод» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи (графемы переводятся в кинемы).

Частичное расстройство процессов чтения и письма обозначают терминами «дислексия» и «дисграфия». Применительно к младшим школьникам вернее говорить не о расстройстве, а о трудностях овладения письменной речью. Их основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, возникновение которых у учеников не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения. Дислексия и дисграфия обычно встречаются в сочетании и являются серьёзным препятствием в овладении учениками грамотой на начальных этапах обучения, а на более поздних - в усвоении грамматики родного языка.

Нарушения чтения и письма могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, — вследствие неблагоприятных факторов, действовавших в различные периоды развития ребенка. Кроме того, дислексия и дисграфия возникает при органических речевых расстройствах (А.Р. Лурия, С.М. Блинков, С.С. Ляпидевский, М.Е.Хватцев). Некоторые исследователи отмечают наследственную предрасположенность к дислексии (Б. Хальгрэн, М. Рудинеско и др.), когда передается качественная незрелость отдельных мозговых структур, участвующих в организации письменной речи. В отечественной литературе распространена концепция Р.Е. Левиной, трактующей нарушения чтения и письма как проявление системного нарушения речи, как отражение недоразвития устной речи во всех ее звеньях.

Исследования последних десятилетий доказывают, что нередко одной из причин рассматриваемых нарушений чтения и письма являются трудности становления процесса латерализации (функциональной асимметрии в деятельности парных

сенсомоторных органов). Не сформированная в срок, а также перекрестно сложившаяся латералита свидетельствует о том, что не установилась доминантная роль одного из больших полушарий головного мозга. Это может явиться причиной нарушений речевого развития, поскольку в таких случаях затруднен корковый контроль за многими видами деятельности.

Дислексия и дисграфия могут быть следствием расстройства, имеющего место в обширной области праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятие пространства и времени, так как важнейший фактор дислексии и дисграфии заключается в трудности нахождения исходной точки в пространстве и времени, а также в анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности (М. Суле, Ж. Ажуриагерра, Ф. Кошер).

Исследования выявляют также у детей с нарушениями чтения и письма в значительной части случаев отмечена несформированность произвольной моторики, недостаточность слухо-моторных координации и чувства ритма. Кроме того, возможно сочетание дислексии и дисграфии с интеллектуальным недоразвитием, снижением слуха или зрения, двуязычием в семье, нерегулярностью школьного обучения. Каждый подобный случай требует тщательной диагностики.

Классификация дисграфии

Ученые сравнительно недавно пришли к выводу о необходимости учета индивидуальных психофизиологических особенностей детей при обучении и коррекции нарушений развития. Клинические и нейропсихологические исследования позволяют расширить представления и о симптоматике дисграфии, не ограничивая ее только ошибками при письме, но характеризуя также особенности психической организации ребенка, страдающего расстройством письма. Изучение дисграфии, с точки зрения нейропсихологии, позволяет расширить знания о нарушениях речи.

Новейшая классификация дислексии и дисграфии разработана Р.И. Лалаевой и включает следующие их виды: фонематическую, семантическую, аграмматическую, оптическую и мнестическую дислексию, а также дисграфию: на почве нарушения языкового анализа и синтеза; на основе нарушений фонемного распознавания; артикуляторно-акустическую; аграмматическую и оптическую.

1. Акустическая дисграфия (иначе — дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания), связанная с недостаточно устойчивым различением некоторых акустически близких звуков на слух. Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч — т, ч — ц, ц — т, ц — с). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких

согласных. Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении. В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. Для правильного письма необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. При нарушении какого-либо звена (слухового, кинестетического анализа, операции выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) затрудняется в целом весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме. Поэтому с учетом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: *акустическую, кинестетическую, фонематическую*.

2. Артикуляторно-акустическая дисграфия, связанная с не различением ряда звуков не только на слух, но и в собственном произношении ребенка. Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, риноплазии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций).

3. Дисграфия на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока. В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Данное недоразвитие проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии являются искажения звуко-буквенной структуры слова. Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении; пропуски гласных; перестановки букв; добавление букв; пропуски, добавления, перестановка слогов. Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка не только во внешнем, речевом, но и во внутреннем плане, по представлению. Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами; раздельное написание слова; раздельное написание приставки и корня слова.

4. Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв

на письме. Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы. К оптической дисграфии относится и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга.

5. Аграмматическая дисграфия, связанная с несформированностью у ребенка грамматических систем. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптома комплекса — лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и у детей с недостатком интеллекта. В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями. На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов; изменении падежных окончаний; нарушении предложных конструкций; изменении падежа местоимений; числа существительных; нарушении согласования; отмечается также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропуска членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

Симптоматика дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом: искажения и замены букв; искажения звукослоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме. Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой (неврологическими нарушениями, нарушением познавательной деятельности, восприятия, памяти внимания, психическими нарушениями). Неречевые симптомы определяются в этих случаях не характером дисграфии и в связи с этим не включаются в ее симптоматику, а совместно с нарушением письма входят в структуру нервно-психических и речевых расстройств (при алалии, дизартрии, нарушениях речи при умственной отсталости и др.).

Классификация дислексии

1. Фонематическая дислексия связана с недоразвитием функций фонематической системы, т. е. системы фонем языка, в которой каждая единица характеризуется определенной совокупностью смыслоразличительных признаков. В русском языке этими признаками являются твердость или мягкость, звонкость или глухость, способ образования, место образования, участие нёбной занавески. Каждая фонема отличается от всякой другой либо одним смыслоразличительным признаком, либо несколькими. В тех случаях, когда фонемы отличаются одна от другой несколькими смыслоразличительными признаками, говорят о звуках далеких, не сходных между собой. Если фонемы отличаются одним смыслоразличительным признаком, то тогда

они являются близкими, оппозиционными. В языке выделяются целые группы оппозиционных фонем (твердые и мягкие, звонкие и глухие и т. д.). В словах условно можно выделить сочетание фонем, следующих друг за другом в определенной последовательности, которое связано с семантикой, смыслом. Изменение одной из фонем в слове или изменение последовательности приводит к изменению смысла или разрушению его. При этой форме наблюдаются следующие группы ошибок при чтении: побуквенное чтение, искажения звуко-слоговой структуры слова. Искажения звуко-слоговой структуры слова проявляются в пропусках согласных при стечении; во вставках гласных между согласными при их стечении; в перестановках звуков; в пропуске и вставках звуков при отсутствии стечения согласных в слове; в пропусках, перестановках слогов.

2. Семантическая дислексия (механическое чтение) проявляется в нарушении понимания прочитанных слов, предложений, текста при технически правильном чтении, т. е. слово, предложение, текст не искажаются в процессе чтения. Эти нарушения могут отмечаться при послоговом чтении. После прочтения слова по слогам дети не могут показать соответствующую картинку, ответить на вопрос, связанный со значением хорошо известного слова. Нарушения понимания читаемых предложений могут наблюдаться и при чтении целыми словами. Нарушение понимания прочитанного обусловлено двумя факторами: трудностями звуко-слоговой синтеза и нечеткостью, недифференцированностью представлений о синтаксических связях внутри предложения. Разделение слова на слоги в процессе чтения — одна из причин непонимания читаемого. В результате нарушения фонематического и слогового синтеза дети не узнают слова, если они разделены на части в процессе послогового чтения, не способны объединить в единое значимое целое последовательно произнесенные слоги. Они читают механически, без понимания смысла читаемого. У детей оказывается недостаточно сформированной способность синтезировать, восстанавливать в представлении искусственно разделенную на слоги устную речь, им сложно слитно произнести слова, предъявленные в виде последовательно произнесенных изолированных звуков с короткой паузой между ними, а также воспроизвести слова и предложения, предъявленные по слогам. В процессе чтения слова воспринимаются детьми изолированно, вне связи с другими словами предложения.

3. Аграмматическая дислексия обусловлена недоразвитием грамматического строя речи, морфологических и синтаксических обобщений. При этой форме дислексии наблюдаются изменение падежных окончаний и числа существительных; неправильное согласование в роде, числе и падеже существительного и прилагательного; изменение числа местоимения; неправильное употребление родовых окончаний местоимений; изменение окончаний глаголов 3-го лица прошедшего времени, а также формы времени и вида. Аграмматическая дислексия чаще всего наблюдается у детей с системным

недоразвитием речи разного патогенеза на синтетической ступени формирования навыка чтения.

4. Мнестическая дислексия проявляется в трудности усвоения букв, в их недифференцированных заменах. Она обусловлена нарушением процессов установления связей между звуком и буквой и нарушением речевой памяти. Дети не могут воспроизвести в определенной последовательности ряд из 3—5 звуков или слов, а если и воспроизводят, то нарушают порядок их следования, сокращают количество, пропускают звуки, слова. Нарушение ассоциации между зрительным образом буквы и слухо-произносительным образом звука особенно ярко проявляется на этапе овладения звуко-буквенными обозначениями.

5. Оптическая дислексия проявляется в трудностях усвоения и в смешениях сходных графических букв и их взаимных заменах. Смешиваются и взаимозаменяются буквы, как отличающиеся дополнительными элементами, так и состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенные в пространстве. Данная дислексия связана с нерасчлененностью зрительного восприятия форм, с недифференцированностью представлений о сходных формах, с недоразвитием оптико-пространственного восприятия и оптико-пространственных представлений, а также с нарушением зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза. Дети не могут отличить правильную букву от неправильной, плохо конструируют знакомые буквы, не справляются с добавлением недостающих элементов буквы и преобразованием одной в другую. Вследствие несформированности оптического анализа представления о сходных графически буквах являются неточными и недифференцированными. Отмечаются затруднения в определении пространственных соотношений, в их речевом обозначении. В тяжелых случаях нарушена схема тела. При органическом поражении головного мозга может наблюдаться зеркальное чтение.

6. Тактильная дислексия наблюдается у слепых детей. В основе ее лежат трудности дифференциации тактильно воспринимаемых букв азбуки Брайля. В процессе чтения наблюдаются смешения тактильно сходных букв, состоящих из одинакового количества точек, точек, расположенных зеркально, расположенных выше или ниже или отличающихся одной точкой. У слепых детей с тактильной дислексией имеются нарушения схемы тела, временной и пространственной организации, задержки в развитии речи. Читая слово, слепой ребенок с дислексией воспринимает каждую букву изолированно от другой. У него наблюдается не глобальное чтение, а аналогическое восприятие букв. Чтение часто замедляется из-за поисков потерянного слова или предложения. Читаемое искажается инверсиями, пропусками букв.

Нарушения чтения часто сопровождаются и неречевыми расстройствами, которые не включаются в симптоматику дислексии, представляя собой патологические механизмы (например, нарушения пространственных представлений). При дислексии наблюдаются следующие группы ошибок: замены и смешения звуков при чтении, чаще всего фонетически близких звуков и графически сходных букв; побуквенное чтение — нарушение слияния звуков в слоги и слова, буквы называются поочередно; искажения звуко-слоговой структуры слова, которые проявляются в пропусках согласных при стечении, согласных и гласных при отсутствии стечения, добавлениях, перестановках звуков, пропусках, перестановках слогов и др.; нарушения понимания прочитанного, которые проявляются на уровне отдельного слова, предложения и текста, когда в процессе чтения не наблюдается расстройства технической стороны; аграмматизмы при чтении, проявляющиеся нарушениями падежных окончаний, согласования существительного и прилагательного, окончаний глаголов и др.

Симптоматика и течение дислексии во многом зависит от ее вида, степени выраженности, а также овладения чтением. Нарушения чтения могут отрицательно влиять на формирование личности ребенка, сформировать у него такие черты характера, как неуверенность в себе, робость, тревожную мнительность или, наоборот, озлобленность, агрессивность, склонность к негативным реакциям. При целенаправленном коррекционно-логопедическом воздействии симптоматика нарушений письменной речи сглаживается.

Глава 3. Нарушения письменной речи у детей с интеллектуальными нарушениями.

Потребность в общении с помощью письменной речи в современном обществе возникает повседневно, в самых разнообразных жизненных ситуациях. Владение письменной речью очень важно для социальной адаптации человека. Известно, что письменная речь является одним из важнейших способов усвоения человеком новых знаний, при этом представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность. Большое значение для успешного овладения чтением и письмом имеет развитие устной стороны речи. Неразвитая устная речь, своеобразие развития и ограниченность познавательных процессов является недостаточной основой для овладения элементарными навыками чтения и письма учащимися с умеренной умственной отсталостью. Обучение грамоте таких детей - длительный процесс, требующий серьезных усилий как со стороны учеников, так и со стороны учителя.

Прежде всего, появление речи у детей с выраженными нарушениями интеллекта значительно запаздывает. Очень часто она появляется к 6 —7-летнему возрасту. У некоторых детей речь не возникает и почти не развивается в течение ряда лет. Это так называемые «безречевые» дети. Также отмечается грубое недоразвитие речи и ее функций: коммуникативной, познавательной, регулирующей. У многих детей речь отсутствует или нарушена настолько, что понимание ее окружающими значительно затруднено, либо невозможно. Отсутствие речи компенсируется жестами, нечленораздельными звуками, своеобразными словами, в которые они вкладывают вполне определенный смысл. Такие аномалии свидетельствуют о глубоких локальных поражениях речевых зон коры.

Степень недоразвития речи, как правило, соответствует степени общего психического недоразвития. Однако встречаются дети, у которых можно наблюдать поток фраз, произносимых с сохранением услышанных интонаций. Это механически воспроизводимая, не имеющая смысла речь. Такое явление наблюдается у детей с глубоким поражением преимущественно лобных отделов, а также у детей, страдающих гидроцефалией (М.С. Певзнер). В этих случаях говорят о пустой, эхолоичной речи.

В младшем возрасте дети плохо понимают чужую речь, они улавливают тон, интонацию, мимику говорящего и отдельные опорные слова, связанные большей частью с их непосредственными потребностями. В дальнейшем словарь детей расширяется, и все же понимание остается исключительно в границах личного опыта ребенка. Дети научаются связывать слово с определенным предметом и явлением, даже с группой предметов, но оно им понятно только в конкретной ситуации, и, как правило, без специального обучения более общий смысл слова остается им недоступен.

Самостоятельная речь младших детей проявляется преимущественно в виде отдельных слов, коротких фраз. Она характеризуется недостаточностью модуляции, грубым косноязычием, нарушениями структуры слова, аграмматизмом. Многие дети страдают грубыми аномалиями периферического артикуляторного аппарата, недостаточностью дыхания и т.д.

Как показывают исследования Р.И. Лалаевой, М.Ф. Гнездилова, В.Г. Петровой, Г. И. Данилкина и др., симптоматика нарушений письменной речи у детей с умеренной умственной отсталостью характеризуется большим разнообразием, выраженностью и стойкостью ошибок чтения и письма, при этом отмечаются следующие проявления: неувоение букв; побуквенное чтение; искажения звуковой и слоговой структуры слова; нарушения понимания прочитанного; аграмматизмы в процессе чтения, а также пропуски, перестановки и замены букв в процессе письма. Нарушения письменной речи у детей с умеренной умственной отсталостью проявляются в сложном виде, в сочетании различных форм. Так, наблюдаются разнообразные виды дислексий: оптическая, фонематическая, мнестическая, семантическая, аграмматическая.

Дислексия чаще всего проявляется не в изолированном, а в сложном виде, в сочетании различных форм (например, фонематическая и семантическая, фонематическая и аграмматическая и т. д.), что связано с глобальным недоразвитием многих функциональных систем, с недоразвитием познавательной деятельности, с нарушениями устной речи.

По данным М. Е. Хватцева, Д. И. Орловой, В. В. Воронковой, нарушение письма характеризуется большим количеством и разнообразием ошибок и сложностью их механизмов и проявляется, чаще всего, в сложном виде, в комплексе, в сочетании различных форм (дисграфия на почве языкового анализа и синтеза и акустическая дисграфия, акустическая и артикуля-торно-акустическая дисграфия и т. д.).

Большая распространенность и особенности симптоматики дисграфии у таких детей обусловлены недоразвитием познавательной деятельности, нарушением устной речи, несформированностью языковых обобщений, нарушением деятельности речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, нарушением структуры операций письма, особенностями организации психической деятельности.

У детей с выраженными недостатками интеллекта имеются нарушения моторной сферы, координации движения мелких мышц, недоразвитие мышц пальцев, неустойчивость кисти руки, что затрудняет процесс письма. Дети пишут буквы с большим напряжением, причем в движение приходят не только пальцы рук, но и плечо, голова, язык. Это приводит к быстрому утомлению. Долгое время дети не справляются с соотношением звуков с соответствующими буквами. Задача усвоения образов букв, особенно графически сходных, оказывается для детей трудной на всем периоде обучения. В начале обучения начертание букв нередко ими упрощается, графический образ теряет свою специфику, буквы взаимоуподобляются. Характерна также довольно стойко сохраняющаяся зеркальность письма. Письмо по слуху вызывает большие затруднения, обусловленные несовершенством их языкового анализа и синтеза. Фонематический анализ осуществляется ими недостаточно либо не осуществляется вовсе, что препятствует разделению слова на составляющие его звуки. Ученики пропускают некоторые звуки (чаще гласные), другие смешивают звуки на базе акустического сходства, а также нередко изменяют их порядок, нарушая тем самым строение слова.

Детям с умеренной степенью умственной отсталости трудно понять сущность процесса письма. Для некоторых групп детей процессы письма и чтения остаются недоступны. Однако те дети, которые могут овладеть письмом, долго не осознают соотношение букв и слова, не представляют себе, что буквы нужны для написания слов, которые затем может прочитать любой грамотный человек.

Наиболее легким видом письма является списывание, но и оно представляет определенную сложность. В работах детей встречается большое количество ошибок (пропуски букв, замены, смешения и перестановки букв, слогов).

Нарушение аналитико-синтетической деятельности проявляется в анализе морфологической структуры слова, и в анализе структуры предложения, звуковой структуры слова. Нечеткость представлений о звуко-слоговой структуре слова приводит к большому количеству пропусков, перестановок, замен букв. Неотчетливые представления о морфологической структуре слова обуславливают большое количество аграмматизмов, искажений префиксов, суффиксов, окончаний, особенно в самостоятельном письме. Нарушение анализа структуры предложения проявляется в пропуске слов, их слитном написании, отдельном написании слова. Большое количество ошибок связано с дефектами произношения звуков речи.

В связи с глобальным недоразвитием многих функциональных систем, с недоразвитием познавательной деятельности, с нарушениями устной речи, недоразвитием фонематического восприятия, не различением оппозиционных звуков, несформированностью пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, усвоение букв представляет большую трудность. Особенно сложной задачей для таких детей является слияние звуков в слоги. Этот процесс осуществляется лишь на основе четкого представления о звуковой структуре слога. Сложным является и формирование обобщенного представления о слоге. В процессе чтения слов для детей с умеренной умственной отсталостью почти не существует доминирующих букв. Учащиеся не могут правильно читать и понять прочитанное слово, предложение или небольшой текст.

Отмечено, что дети не могут осуществить звуковой анализ слова, смешивая акустически сходные звуки, не могут воссоздать точную звуковую форму слова на базе зрительного восприятия графических знаков. Определенную сложность вызывает у учащихся усвоение букв, оптические образы которых недостаточно точно связываются у них со строго определенными фонемами. В результате одна и та же буква становится для ребенка символом двух и более базовых звуков или один звук соотносится с несколькими буквами. Запоминание оптического образа букв является задачей особенно сложной для тех детей, которым свойственны резкие нарушения зрительного восприятия. Дети не запоминают буквы в течение долгого срока - года и более. Встречаются ученики, которым трудно соблюдать необходимую для процесса чтения на русском языке направленность движения взора слева направо и, соответственно, последовательность расположения букв в слове при письме.

Особую сложность для детей с умеренной степенью умственной отсталости составляет слияние звуков. Запомнив буквы и правильно называя их, дети часто не

могут прочитать даже самые простые слова. Но, даже овладев чтением, они допускают много ошибок: не прочитывают окончания, пропускают и переставляют буквы, искажая таким образом звуковой состав слова, заменяют одни слова другими, в какой-то мере сходными по буквенному составу, не останавливаются на знаках препинания и т. п.

При этом недостатки понимания прочитанного определяются низким уровнем общего развития умственно отсталых детей, бедностью и малой обобщенностью жизненного опыта, нерасчлененностью, упрощенностью, резко затрудненной актуализацией представлений. Как правило, они усваивают из прочитанного, чаще всего, лишь отдельные фрагменты, выпущенными или измененными нередко оказываются важные части, несущие основную смысловую нагрузку. Внимание детей привлекают не имеющие большого значения слова или выражения, которые затем и воспроизводятся ими вне связи с содержанием текста.

Читая даже простые нераспространенные предложения, школьники с трудом устанавливают простейшие связи, основное содержание часто остается для них неясным. Наиболее доступными для таких детей на протяжении всех лет обучения оказываются небольшие тексты повествовательного характера, в которых сюжет раскрывается четко и последовательно, число действующих лиц невелико, а ситуация проста и близка их жизненному опыту. Наличие в текстах описания переживаний героев, служащих мотивами совершаемых ими поступков, перемежающихся событий, второго плана, авторских отступлений осложняет понимание рассказа. Описательные тексты оказываются сложными для учащихся всех возрастов. Это обусловлено тем, что для их правильного осмысления крайне важно мысленное воссоздание зрительных образов, что вызывает серьезные затруднения у детей. Также недоступными для понимания являются и рассказы со скрытым смыслом.

При устранении нарушений письменной речи у детей с умеренной степенью умственной отсталости необходимо учитывать особенности высшей нервной деятельности, психопатологические особенности. Коррекция нарушений чтения и письма должна быть тесно связана с развитием познавательной деятельности, анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования. Так, широко используется сравнение фонетически близких звуков (при устранении акустической, артикуляторно-акустической дисграфии, фонематической дислексии), анализ структуры предложения, звуко-слоговой структуры слова (при устранении фонематической дислексии и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза), развитие зрительно-пространственного анализа и синтеза (при устранении оптической дислексии и дисграфии).

При устранении нарушений письменной речи возникает необходимость развивать различные психические функции, начиная с самых элементарных форм. Так, развитие фонематического анализа и синтеза начинается с выделения гласного звука на фоне других, развитие слогового анализа — с использования вспомогательных средств. Устранение нарушений чтения и письма проводится в тесной связи с коррекцией нарушений устной речи как системы с коррекцией дефектов звукопроизношения, фонематической стороны речи, лексико-грамматического строя.

Таким образом, логопедическая работа с детьми данной группы характеризуется большой спецификой, которая обусловлена особенностями высшей нервной деятельности, психологическими особенностями, а также характером симптоматики, механизмов, структуры дефекта у этих детей. Тем не менее, система логопедической работы с детьми с умеренной степенью умственной отсталости недостаточно разработана. Ее теоретическое обоснование представляет в настоящее время малоизученную, но актуальную проблему. Особую значимость следует придавать диагностике и логопедическому воздействию в условиях специального обучения.

Для социальной адаптации очень важны взаимодействие детей с другими людьми, необходим определенный уровень сформированности как устной, так и письменной речи. Сущность обучения детей с умеренной умственной отсталостью обусловлена тем, что аномальное развитие психики таких детей, в целом проявляющееся в разнообразных нарушениях познавательной деятельности, в грубых отклонениях в плане эмоций и воли, наиболее резко обнаруживается в начале обучения, когда корректирующее воздействие еще очень кратковременно. Дети с интеллектуальной недостаточностью весьма различны по структуре дефекта, по личностным проявлениям. У всех наблюдается нарушение нормального развития психических, особенно высших, познавательных процессов: активного восприятия, произвольного внимания и памяти, словесно-логического мышления, обобщающей и регулирующей функции речи. Недоразвитие познавательной деятельности, позднее развитие речи, ее качественное своеобразие - неточное, малодифференцированное слуховое восприятие звуков речи, низкий уровень фонематического развития, дефектное произношение, бедность словаря, несовершенство грамматического строя речи делают затруднительной социальную адаптацию детей.

Все отмеченные особенности требуют специальной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью при их обучении.

Глава 4. Программа индивидуального логопедического сопровождения по коррекции письменной речи ребенка с умеренной умственной отсталостью.

С октября 2011 года на базе ГАУ ИО ЦППМиСП реализуется программа индивидуального логопедического сопровождения по коррекции письменной речи ребенка с умеренной степенью умственной отсталости. При разработке программы учитывались данные психофизиологического, неврологического статуса ребенка, уровня сформированности речи, а также данные логопедического обследования звукопроизношения, процессов письма и чтения. При составлении использовались материалы программ обучения детей с выраженным недоразвитием интеллекта, а также дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи.

При разработке программы учитывались данные психофизиологического, неврологического статуса ребенка, уровня сформированности речи, а также данные логопедического обследования процессов письма и чтения.

Далее приводим краткие данные обследования учащегося N.N., работа с которым проводилась на протяжении четырех лет на базе ГАУ ИО ЦППМ и СП. N.N. поступил в сентябре 2011 года, 10 лет, диагноз F-71. Во время обследования внимание неустойчиво, отвлекаем, сосредоточивается на выполнении заданий лишь после дополнительной просьбы. Самостоятельный контроль не осуществляет, однако постоянно интересуется, правильно ли выполнил задание. Отмечена леворукость. Словарный запас бедный, испытывает затруднения при описании отдельных предметов и ситуаций, требуются наводящие вопросы. Последовательность событий и причинно-следственные связи устанавливает с трудом. При обследовании звукопроизношения выявлен полиморфный характер нарушений свистящих (с, с' з, з' ц), шипящих (ш, ж, ч, щ) и сонорных (р, р', j) групп звуков.

При интерпретации обследования процессов письма отмечено следующее: ребенку доступно лишь воспроизведение отдельных печатных букв, при написании которых выражен оптический характер нарушения (лишние элементы, слитное написание, не дописывание, зеркальное изображение). Самостоятельно слоги не записывает, лишь с помощью педагога. Отмечены ошибки, носящие фонематический характер (замены, пропуски, нарушения анализа). Составление и записывание предложений недоступно, не может проанализировать как предложение, так и отдельные слова. При списывании текста отвлекается, строк не видит, не отличает начало или конец слов, предложений. Грубо искажает, не может правильно списать текст, даже осуществляя «побуквенный» контроль.

Что касается процесса чтения, было отмечено следующее: данный процесс как таковой отсутствует, может называть лишь отдельные буквы, сливать в слоги не может, после побуквенного прочтения слово целиком не называет. При назывании букв, слогов отмечены ошибки фонематического (замены, перестановки, пропуски букв) и оптического характера (б – в, п – р и т.д.). По данным обследования были сформированы следующие направления работы: коррекция дефектов произношения: развитие

артикуляционной моторики, речевого дыхания, постановка, автоматизация и дифференциация дефектных звуков; развитие фонематического слуха, анализа, синтеза, восприятия; обогащение активного и пассивного словаря; формирование правильного лексико - грамматического строя речи; развитие связной речи; развитие пространственных ориентировок и зрительного восприятия, мыслительных операций.

Таким образом, была составлена индивидуальная логопедическая программа. Основной задачей является максимально возможная коррекция письменной речи с целью последующей социальной адаптации учащегося с особенностями развития. Программа сопровождения опирается на следующие принципы: принцип коррекционно - развивающей направленности, принцип социальной направленности, индивидуального подхода, системности, доступности, комплексного использования методов и приемов. Особенностью является длительный характер коррекционной работы, включающей следующие этапы:

1-й год коррекционных занятий – формирование пространственных и временных представлений, представлений о цвете, форме, величине; развитие памяти, зрительного восприятия, мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации; устранение нарушений звукопроизношения; работа над развитием фонематического слуха, звуко-буквенного анализа. На данном этапе проводится активная работа по формированию зрительных эталонов букв. Большую роль здесь играет максимальное включение анализаторов (зрительного, слухового, тактильного восприятия, кинестетических ощущений), а также использование разнообразных методов и приемов работы.

2-й год – продолжается работа по устранению нарушений звукопроизношения, автоматизации звуков в устной речи ребенка, работа над развитием фонематического слуха, формированию звуко-буквенного анализа и синтеза. Проводится работа над закреплением графических и опико-пространственных признаков букв, нахождения в азбуке, кассе, букваре, правильного прочтения буквы, слиянии двух букв.

3-й год – продолжается работа по устранению нарушений звукопроизношения, дифференциации звуков, над развитием фонематического слуха, звуко-буквенного анализа и синтеза. Также проводится работа над составлением и записью слогов, слов с помощью учителя и самостоятельно.

4-й год – переход к послоговому чтению, чтению целыми слогами, словами. Продолжается работа по развитию фонематического слуха, звуко-буквенного и звуко-слового анализа и синтеза. Ведется работа над компонентами чтения – пониманием, выразительностью, сознательностью, а также над дифференциацией фонетически близких звуков, различению их на письме; анализ звуко-слоговой структуры слова, развитие зрительно-пространственного анализа и синтеза.

5-й год – закрепление чтения целыми словами, запись слов под диктовку и самостоятельно; продолжается работа по развитию фонематического слуха. Ведется работа над предложением (количество слов, правописание предложений); различением предложения и текста. Продолжается работа над компонентами процесса чтения.

Вышеизложенные этапы работы взаимосвязаны. Учитывая особенности учащегося, на всех занятиях используются игры на развитие пространственных ориентировок, развитие психических процессов, закрепляется правильное произношение звуков, ведется работа над формированием лексико-грамматического строя речи, активизации словаря, а также познавательной деятельности.

Усвоение слоговых структур и упражнения в чтении слогов и слов также производится на основе тщательного звукового анализа и синтеза и многократности повторения. Процесс письма неразрывно связан с процессом чтения, поэтому коррекция дисграфии ведется параллельно с коррекцией дислексии. На занятиях широко используются подвижная (разрезная) азбука; буквы, разделенные на элементы; слоговые таблицы; карточки со слогами, словами; карточки-перфорации; «графические диктанты»; букварь, плакаты; прописи для леворуких детей, и др. Большое значение отводится качественному наглядному материалу: четким иллюстрациям, реалистичным сюжетным и предметным картинкам, а также техническим средствам обучения: компьютер, световой стол-планшет для рисования песком.

Пояснительная записка

Программа обучения учащихся с умеренной умственно отсталостью построена с учетом регионального учебного плана, рекомендованного для организации образовательной работы с данной категорией учащихся. Программа составлена с целью обеспечения права детей-инвалидов на получение образования в соответствии со ст. 43 Конституции Российской Федерации, ст. 79 Закона РФ «Об образовании».

При составлении программы были использованы материалы «Программы обучения глубоко умственно отсталых детей», составленные сотрудниками НИИ дефектологии АПН СССР (1983) и утвержденные заместителем министра просвещения РСФСР Н.М. Косоножкиным, «Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта. Программно-методические материалы» под редакцией И.М. Бгажноковой (2007), «Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи»/Авт.-сост. Г.В. Чиркина, М. «Просвещение», 2010.

Процесс овладения чтением у детей с умеренной умственной отсталостью протекает медленно, характеризуется качественным своеобразием и определенными трудностями. Усвоение букв представляет большую трудность, это связано с недоразвитием фонематического восприятия, с не различением оппозиционных звуков, с несформированностью пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза.

Особенно сложной задачей для детей с умеренной умственной отсталостью является слияние звуков в слоги. Этот процесс осуществляется лишь на основе четкого представления о звуковой структуре слога. Сложным является и формирование обобщенного представления о слоге. В процессе чтения слов, вследствие недифференцированности восприятия, для детей с умеренной умственной отсталостью

почти не существует доминирующих букв. Дети не могут правильно читать и понять прочитанное слово, предложение или небольшой текст.

Симптоматика дислексии у детей с умеренной умственной отсталостью характеризуется большим разнообразием, выраженностью и стойкостью ошибок чтения, отмечаются следующие проявления: неусвоение букв; побуквенное чтение; искажения звуковой и слоговой структуры слова; нарушения понимания прочитанного; аграмматизмы в процессе чтения. У детей с умеренной умственной отсталостью наблюдаются разнообразные виды дислексий: оптическая, фонематическая, мнестическая, семантическая, аграмматическая. Чаще всего дислексия проявляется в сочетании различных форм, что связано с глобальным недоразвитием многих функциональных систем, с недоразвитием познавательной деятельности, с нарушениями устной речи.

Симптоматика дисграфии у детей с умеренной умственной отсталостью характеризуется большим количеством и разнообразием ошибок на письме и сложностью их механизмов. Дисграфия этой группы детей сопровождается распространенными орфографическими ошибками, объясняется это тем, что применение многих правил требует достаточно высокого уровня и усвоения языковых закономерностей, сформированности языковых обобщений. Дисграфия у детей с умеренной умственной отсталостью проявляется в сложном виде, в комплексе, в сочетании различных форм, что обусловлено недоразвитием познавательной деятельности, нарушением устной речи, несформированностью языковых обобщений, нарушением деятельности речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, нарушением структуры операций письма, особенностями организации психической деятельности.

Коррекция нарушений чтения и письма у детей с умеренной умственной отсталостью тесно связана с развитием познавательной деятельности, анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Широко используется сравнение фонетически близких звуков, анализ звуко-слоговой структуры слова, развитие зрительно-пространственного анализа и синтеза. В связи с этим возникает необходимость развивать различные психические функции, начиная с самых элементарных форм. Коррекция нарушений письменной речи проводится в тесной взаимосвязи с коррекцией нарушений устной речи, дефектов звукопроизношения, фонематической стороны и лексико-грамматического строя.

Содержание программы индивидуального логопедического сопровождения.

1 этап².

Звуки и буквы. Обследование звукопроизношения. Коррекция нарушенных звуков. Различение на слух речевых и неречевых звуков. Закрепление зрительных эталонов букв. Прямые и обратные слоги. Чтение двухбуквенных и трехбуквенных слогов. Чтение открытых и закрытых слогов. Обведение букв по пунктиру. Узнавание букв в

² Примерные упражнения и образцы заданий представлены в разделе «Приложения».

необычном изображении, зашумленном изображении. Нахождение букв, написанных правильно, неправильно. Написание букв, слогов под диктовку. Нахождение заданных букв, слогов среди других букв, слогов, слов.

Развитие ВПФ. Узнавание предметов в зашумленном изображении. Сравнение предметов и иллюстраций. Разрезные картинки (предметы, буквы, сюжеты). Исключение 4-го лишнего. Запоминание предметов и объектов (в окружающей действительности; по картинкам). Цвет, форма, величина предметов. Распознавание предметов на ощупь, их название.

Ориентировка в пространстве. Проверка усвоения схемы тела. Игры и упражнения, направленные на развитие ориентировки в пространстве класса, на листе бумаги, в тетради. Графические диктанты (см. Приложение 1).

2 этап.

Звуки и буквы. Закрепление зрительных эталонов букв. Автоматизация звуков в речи. Звуки согласные и гласные. Работа с разрезной азбукой. Печатание слов, обозначение звуков символами. Чтение слогов и слов, состоящих из 3-4 букв. Запись под диктовку букв, слогов, слов. Нахождение заданных слогов, слов среди других, в том числе написанных искаженно.

Развитие ВПФ. Сравнение предметов и иллюстраций. Запоминание слов, предметов и объектов. Исключение 4-го лишнего. Разрезные картинки. Корректирующие пробы. Конструирование из палочек, геометрических фигур. Выкладывание узоров (использование кубиков Никитина). Распознавание предметов на ощупь, их название. Цвет, форма, величина предметов.

Ориентировка в пространстве. Игры и упражнения, направленные на развитие ориентировки на листе бумаги, в тетради. Графические диктанты (см. Приложение 2).

3 этап.

Звуки и буквы. Звуки согласные и гласные. Согласные звуки твердые и мягкие, глухие и звонкие. Автоматизация и дифференциация звуков в речи и на письме. Звукобуквенный анализ и синтез. Закрепление зрительных эталонов букв. Работа с разрезной азбукой. Печатание слов, обозначение звуков символами. Чтение слогов и слов, состоящих из 4-5 букв, со стечением согласных. Запись слогов, слов под диктовку, самостоятельно. Списывание с печатного текста слогов, слов.

Развитие ВПФ. Запоминание слов. Разрезные картинки. Исключение 4-го лишнего. Корректирующие пробы. Работа с серией сюжетных картинок. Конструирование из палочек, геометрических фигур, работа с кубиками Никитина.

Ориентировка в пространстве. Графические диктанты. Лабиринты (см. Приложение 3).

4 этап.

Звуки и буквы. Дифференциация фонетически близких звуков, различение их на письме; анализ звуко-слоговой структуры слова, развитие зрительно-пространственного анализа и синтеза. Подбор и запись слов на заданную букву. Запись под диктовку букв, слогов, слов. Послоговое чтение с переходом к чтению целыми словами. Работа над компонентами чтения – пониманием, выразительностью, сознательностью. Работа с предложением (количество слов, порядок слов в предложении). Понимание и выполнение письменных инструкций, заданий.

Развитие ВПФ. Запоминание слов. Исключение 4-го лишнего. Корректурные пробы. Дорисовывание симметричной половины изображений. Работа с сериями сюжетных картинок. Конструирование из палочек, геометрических фигур, работа с кубиками Никитина.

Ориентировка в пространстве. Графические диктанты. Лабиринты.

5 этап.

Звуки и буквы. Дифференциация фонетически близких звуков, различение их на письме; анализ звуко-слоговой структуры слова, развитие зрительно-пространственного анализа и синтеза. Подбор и запись слов на заданную букву. Чтение целыми словами, запись слов под диктовку и самостоятельно; продолжается работа по развитию фонематического слуха. Предложение (количество слов, правописание предложений); различие предложения и текста. Продолжается работа над компонентами процесса чтения. Понимание и выполнение письменных инструкций, заданий.

Развитие ВПФ. Запоминание слов. Исключение 4-го лишнего. Корректурные пробы. Дорисовывание симметричной половины изображений. Работа с сериями сюжетных картинок. Конструирование из палочек, геометрических фигур, работа с кубиками Никитина.

Ориентировка в пространстве. Графические диктанты. Лабиринты.

Уроки-занятия по коррекции нарушений письменной речи проводятся 3 раза в неделю, 90 часов в год. Ниже представлен календарно-тематический план 4 года коррекционных занятий (Табл. 1).

Календарно-тематическое планирование: нарушение письменной речи

4-й год				
Дифференциация гласных звуков				
Задачи			Виды работ	
1.Закрепить правильное произношение звуков. 2.Закрепить графический образ буквы, учить составлять буквы из отдельных элементов, отличать от других букв. 3.Развивать звуко-буквенный анализ. 4.Развивать фонематический слух. 5.Развивать процессы памяти, мыслительные операции анализа и синтеза, зрительное восприятие.			1. Артикуляционная гимнастика 2. Логопедические игры 3. Игры на развитие высших психических функций (ВПФ) 4. Практические задания	
№	Тема	Кол-во часов	Содержание	Дата
1.	Звуки и буквы А, О	2	-ориентироваться в пространстве, различать верх, низ, право, лево; - ориентироваться на листе бумаги, в тетрадях в клетку и линейку; - открывать тетрадь и правильно записывать дату занятий (с помощью и самостоятельно); - узнавать буквы, находить в азбуке, кассе и т.д. - узнавать и правильно называть буквы в зашумленном изображении; - различать буквы, написанные неправильно, от букв, в правильном изображении; - выделять звук на фоне слова. - дифференцировать звуки, близкие по акустико-артикуляционным признакам. - соотносить звук с буквой.	
2.	Звуки и буквы А, Я	2		
3.	Звуки и буквы О, Ё	2		
4.	Звуки и буквы И, Ы	2		
5.	Звуки и буквы Е, Ё	2		
6.	Звуки и буквы У, Ю	2		
Дифференциация согласных звуков				
7.	Звуки и буквы И, Й	3	-дифференцировать звуки, близкие по акустико-артикуляционным признакам -выделять первый звук в слове. -находить общий звук в словах. -выделять первую букву в	
8.	Звуки и буквы Б-П	3		
9.	Звуки и буквы Б'-П'	3		
10.	Звуки и буквы Д-Т	3		
11.	Звуки и буквы Д'-Т'	3		
12.	Звуки и буквы Г-К	3		

13.	Звуки и буквы Г'-К'	3	слове. -находить общую букву в словах. -выделять начальный звук в слове. -синтезировать слова из заданных звуков. -составлять звуковую схему слова. -обозначать звук буквой. -проводить звуко-буквенный анализ с помощью, самостоятельно -отличать фонетически сходные звуки на письме и при чтении;
14.	Звуки и буквы В-Ф	3	
16.	Звуки и буквы В'-Ф'	3	
17.	Звуки и буквы З-С	3	
18.	Звуки и буквы З'-С'	3	
19.	Звуки и буквы З-Ж	3	
20.	Звуки и буквы З'-Ж'	3	
21.	Звуки и буквы Р-Л	3	
22.	Звуки и буквы Р'-Л'	3	
23.	Звуки и буквы Н-М	3	
24.	Звуки и буквы Н'-М'	3	
25.	Звуки и буквы Ч-Ш	3	
26.	Звуки и буквы Ч-Щ	3	
27.	Звуки и буквы Ч-Ц	3	
28.	Звуки и буквы Ш-Щ	3	
29.	Звуки и буквы Х-Ф	3	
30.	Звуки и буквы Ъ-Ъ	3	
Слово. Предложение. Текст.			
Задачи			Виды работ
1.Закрепить правильное произношение звуков. 2.Развивать и активизировать словарь. 3.Развивать звуко-буквенный анализ слов. 4.Развивать фонематический слух. 5.Развивать процессы памяти, мыслительные операции анализа и синтеза, зрительное восприятие. 6.Развивать умение работать с текстом. Отрабатывать навыки чтения. 7.Развивать внимание и воображение учащегося. 8.Развивать связную речь.			1. Артикуляционная гимнастика 2. Логопедические игры 3. Игры на развитие высших психических функций (ВПФ) 4. Практические задания
31.	Чтение слов, со стечением согласных	2	-различать слова, написанные неправильно, от слов в правильном изображении; - проводить звуко-буквенный анализ с помощью, самостоятельно; - сливать буквы в слоги, слоги в небольшие слова (трех- и четырехбуквенные); - читать слоговые таблицы с помощью и самостоятельно; - списывать слоги и слова печатного текста в тетрадь – с помощью, самостоятельно; -самостоятельно читать
32.	Самостоятельное чтение предложений	3	
33.	Самостоятельное чтение небольших текстов	4	

			небольшие предложения и тексты, отвечать на вопросы по содержанию прочитанного; - работать с текстом – находить по вопросу и зачитывать определенный отрывок, выдержку, пересказывать текст по вопросам и самостоятельно.	
--	--	--	--	--

Также указан учебно-методический комплекс (Табл.2), где помимо программ, на основе которых была составлена программа, предложены пособия для педагогов, а также рабочие тетради, материал которых использовался на занятиях и в качестве домашних заданий (выполнение совместно с родителями).

Таблица 2

Учебно-методический комплекс

Программа, автор	Пособие для учителя, издательство, год издания	Пособие для учащихся, издательство, год издания
«Программы обучения глубоко умственно отсталых детей» (составлена сотрудниками НИИ дефектологии АПН СССР в 1983 г., и утверждена заместителем министра просвещения РСФСР Н.М. Косоножкиным), Программы «Обучение детей с умеренной и выраженной умственной отсталостью в 1-4 классах в 2 частях. (Часть 1/ Сост. Т.Б. Баширова, С.М. Соколова; Иркутский институт повышения квалификации работников образования, - Иркутск, 2010). «Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи»/Авт.-сост. Г.В.	Аманатова М.М. Справочник школьного логопеда/ М.М. Аманатова, Н.Г. Андреева, О.М. Тосуниди. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. Варенцова Н.С., Колесникова Е.В. Развитие фонематического слуха у дошкольников. Опорные конспекты 16 занятий. Комплект листов для выполнения заданий ребенком. – М.: Изд-во «АКАЛИС», 1995. Ефименкова Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического слуха. Выпуск 2. Часть 2. Дифференциация звонких и глухих согласных. – М.: Книголюб, 2005. - 128 с. (Дидактический материал по коррекции письменной речи.)	Колесникова Е.В. Запоминаю буквы. Рабочая тетрадь. – М.: Издательство «Ювента», 2001. Колесникова Е.В. От А до Я: Рабочая тетрадь для детей 5-6 лет. – Изд. 3-е, перераб. – М.: Издательство «Ювента», 2007. Колесникова Е.В. Раз – словечко, два – словечко: Рабочая тетрадь для детей 3-4 лет. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Издательство «Ювента», 2006. Колесникова Е.В. Развитие фонематического слуха у детей 4-5 лет. Рабочая тетрадь. – М.: Издательство «Ювента», 2007. Коноваленко В.В. «Пишем и читаем» (тетрадь 1, 2, 3, 4). Обучение грамоте детей старшего дошкольного возраста с правильным

Чиркина, М. «Просвещение», 2010.	Колесникова Е.В. Развитие звуко-буквенного анализа у дошкольников. Опорные конспекты 18 занятий. Комплект листов для выполнения заданий. – М.: Издат-во «АКАЛИС», 1996.	(исправленным) звукопроизношением. – М.: Издат-во ГНОМ и Д, 2009.
-------------------------------------	--	---

Материально-техническое обеспечение:

1. Ноутбук.
2. Предметные и сюжетные картинки.
3. Касса букв и слогов.
4. Корректурные пробы.
5. Блоки Дьенеша.
6. Кубики Никитина.
7. Рабочие тетради.
8. Букварь.
9. Тетради в клетку и косую линейку.
10. Цветные карандаши.
11. Наборы для звукового анализа: карточки-символы слов, звуков.
12. Слоговые таблицы.
13. Текстовый материал.
14. Световой стол-планшет для рисования песком.
15. Карточки-перфорации.
16. «Графические диктанты».

В мае 2016 года было проведено повторное обследование. N.N. стал ориентироваться в тетрадях, самостоятельно правильно их открывает и находит последнюю запись, видит строки, клетки, способен выполнить элементарные графические диктанты. Правильно пишет печатными буквами – под диктовку, при списывании с доски и из учебника. Уменьшилось количество ошибок, носящих фонематический характер. Усвоил правильное произношение ранее выявленных дефектных звуков. Правильно называет почти все буквы алфавита, может сложить их в слоги, слова и прочесть. Стал способен читать, а также составлять и записывать небольшие предложения. На занятиях более организован, пытается самостоятельно выполнять задания.

Заключение

К категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, относятся дети с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, дети с различной степенью выраженности интеллектуального недоразвития, с различными соматическими заболеваниями, а также с выраженными поведенческо-эмоциональными расстройствами, в том числе дети с различной степенью выраженности расстройствами аутистического спектра.

Наряду с этим выделяют особые потребности, свойственные детям с ОВЗ:

- раннее начало комплексной коррекционно-развивающей работы (сразу же после выявления проблемы или ряда проблем);
- использование специальных методов, приемов и средств обучения (в том числе специализированных компьютерных технологий), обеспечивающих доступность образовательной среды для ребенка с ОВЗ, как необходимого инструмента реализации освоения основных образовательных программ;
- индивидуализация и дифференциация обучения с учетом состояния и особенностей коммуникации, восприятия, двигательного и познавательного развития детей с ОВЗ;
- обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды;
- введение, при необходимости, в содержание обучения ребенка специальных разделов, не присутствующих в программах образования нормативно развивающихся сверстников;
- организация работы по социализации детей с использованием методов дополнительного образования, соответствующих интересам детей и обеспечивающих их личностный рост.

Условиями освоения основных образовательных программ всеми учащимися, в том числе детьми с ограниченными возможностями, зафиксированных в Федеральных государственных образовательных стандартах, являются:

- 1) учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся;
- 2) обеспечение преемственности программ дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;
- 3) значение видов деятельности и форм общения для определения целей образования и путей их достижения;
- 4) обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности;
- 5) обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории в освоении основных образовательных программ;
- 6) оценка динамики учебных и внеучебных достижений обучающихся;
- 7) возможность для беспрепятственного доступа обучающихся с ОВЗ к объектам инфраструктуры образовательной организации.

Описанные выше условия освоения основных образовательных программ обеспечивают получение качественного образования детьми с ОВЗ в соответствии со своими возможностями и индивидуальными потребностями наравне с другими сверстниками в образовательных организациях.

1. Алтухова Т.А. Коррекция нарушения чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении: Пособие для учителей начальных классов.- Изд-во Белгородского гос. ун-та, 1998.
2. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Электронный ресурс]/ Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова// Альманах Института коррекционной педагогики. – 2009. – Альманах №13. – Электрон. ст. – <http://alldf.ru/ru/articles/almanah-13/edinaja-konceptcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo>.
3. Казарцева О.М., Вишнякова О.В. Письменная речь: Учеб. пособие. – М.: Флинта, Наука, 1998.
4. Корнев А. Н. Нарушение чтения и письма у детей. - СПб.: Речь, 2003.
5. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. - СПб., 1999.
6. Лалаева Р. И. Дисграфия // Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С.Волковой: В 5 кн. - М.: ВЛАДОС, 2003. -Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия.
7. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. Хрестоматия по логопедии. Т. 2 / Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. - М., 1997.
8. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов /Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
9. Маллер А. Р., Цикото Г. В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
10. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы/Под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 181 с. – (Коррекционная педагогика).
11. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ [Б. П. Пузанов, Н. П.Коняева, Б.Б. Горскин и др.]; под ред. Б. П. Пузанова. — 4-е изд., стер. – М.: Из-дательский центр «Академия», 2008.
12. Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников, - М.: АРКТИ, 1999.
13. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. - СПб.: Лениздат; Издательство «Союз», 2001.
14. Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. N АФ-150/06 "О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами".

15. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи/ [Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова и др.]; авт.-сост. Г.В. Чиркина. – М.: Издательство «Просвещение», 2008.
16. Российская Е.Н. К проблеме формирования операциональной и функциональной готовности учащихся с тяжелым речевым недоразвитием к овладению письменной речи // Дефектология. - 1999. - № 4. - С. 9-17.
17. Русский язык. Энциклопедия — М.: Большая Российская энциклопедия: Дрофа, 1997.
18. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. — М.: АРКТИ, 2005.
19. Трошева Т.Б. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. — М.: "Флинта", "Наука". Под редакцией М.Н. Кожинной. 2003.
20. Хватцев М. Е. Алексия и дислексия // Ло-гопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л, С. Волковой: В 5 кн. - М.: ВЛАДОС. 2003. - Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия

Список справочной литературы:

1. Аманатова М.М. Справочник школьного логопеда/ М.М. Аманатова, Н.Г. Андреева, О.М. Тосуниди. – Ростов н/Д: Феникс, 2009.
2. Варенцова Н.С., Колесникова Е.В. Развитие фонематического слуха у дошкольников. Опорные конспекты 16 занятий. Комплект листов для выполнения заданий ребенком. – М.: Изд-во «АКАЛИС», 1995.
3. Ефименкова Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического слуха. Выпуск 2. Часть 2. Дифференциация звонких и глухих согласных. – М.: Книголюб, 2005. - 128 с. (Дидактический материал по коррекции письменной речи.)
4. Колесникова Е.В. Развитие звуко-буквенного анализа у дошкольников. Опорные конспекты 18 занятий. Комплект листов для выполнения заданий. – М.: Издат-во «АКАЛИС», 1996.
5. Колесникова Е.В. Запоминаю буквы. Рабочая тетрадь. – М.: Издательство «Ювента», 2001.
6. Колесникова Е.В. От А до Я: Рабочая тетрадь для детей 5-6 лет. – Изд. 3-е, перераб. – М.: Издательство «Ювента», 2007.
7. Колесникова Е.В. Раз – словечко, два – словечко: Рабочая тетрадь для детей 3-4 лет. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Издательство «Ювента», 2006.

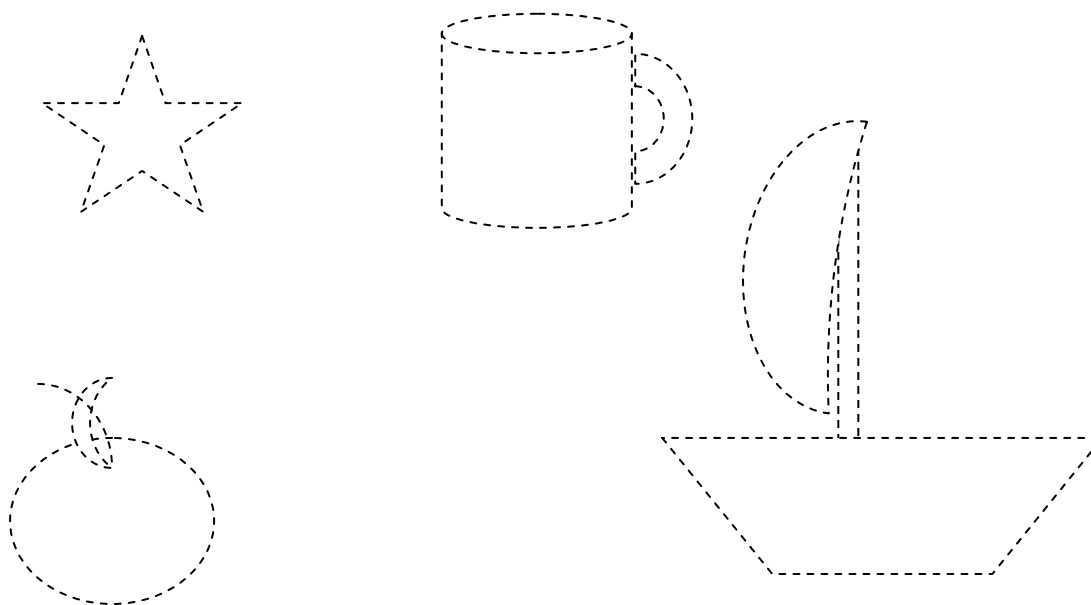
8. Колесникова Е.В. Развитие фонематического слуха у детей 4-5 лет. Рабочая тетрадь. – М.: Издательство «Ювента», 2007.
9. Коноваленко В.В. «Пишем и читаем» (тетрадь 1, 2, 3, 4). Обучение грамоте детей старшего дошкольного возраста с правильным (исправленным) звукопроизношением. – М.: Издат-во ГНОМ и Д, 2009.

I этап. Формирование пространственных и временных представлений, представлений о цвете, форме, величине; развитие памяти, зрительного восприятия, мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации; устранение нарушений звукопроизношения; работа над развитием фонематического слуха, звуко-буквенного анализа. На данном этапе проводится активная работа по формированию зрительных эталонов букв. Большую роль здесь играет максимальное включение анализаторов (зрительного, слухового, тактильного восприятия, кинестетических ощущений), а также использование разнообразных методов и приемов работы.

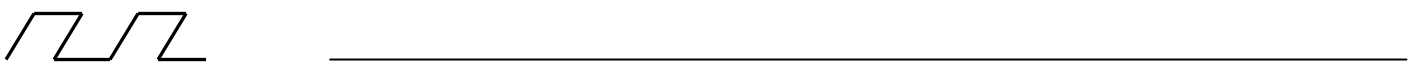
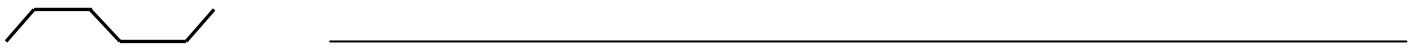
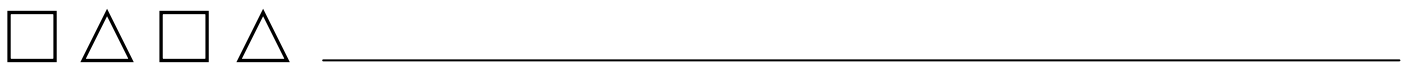
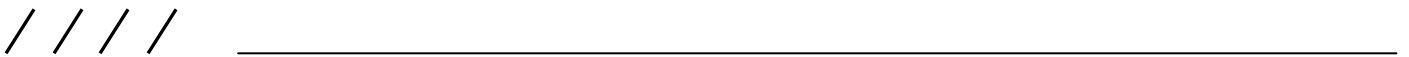
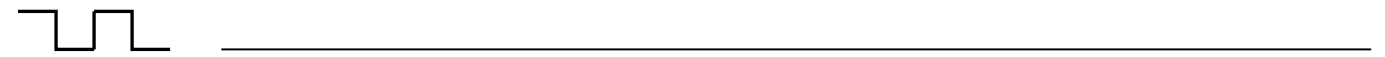
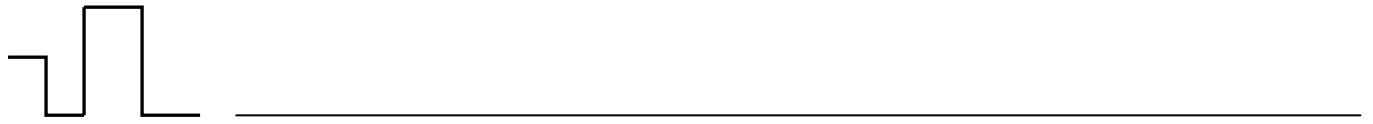
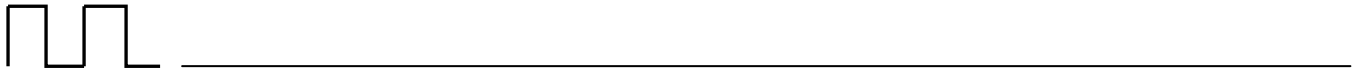
Коррекционная работа по исправлению дефектов звукопроизношения определяется с учетом результатов обследования речи ребенка. Постановка звуков, их автоматизация и дифференциация проходят длительный промежуток времени и зависят от степени недоразвития речи, степени недостатка интеллекта. На этапе автоматизации звука использовался прием «тактильного письма» - педагог карандашом или мягкой кисточкой пишет на ладони ребенка буквы, а тот должен угадать и назвать букву (при этом глаза ребенка закрыты).

Развитие зрительного восприятия.

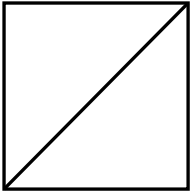
Задание 1. Обведи картинки по пунктиру, и ты узнаешь, какие предметы спрятались. Назови и раскрась их.

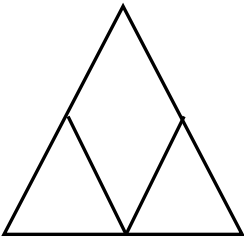


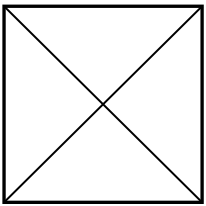
Задание 2. Продолжи узор до конца строки.

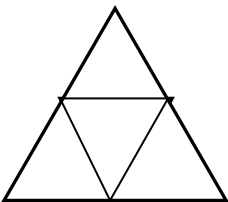


Задание 3. Сколько треугольников ты можешь найти? Посчитай и запиши число до конца строки.

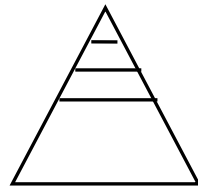
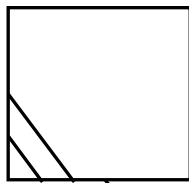
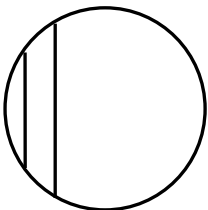








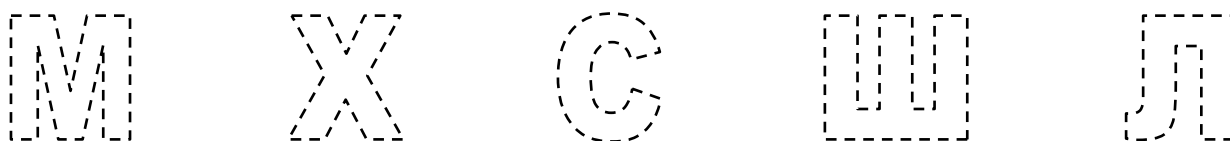
Задание 4. Назови геометрические фигуры. Продолжи штриховку.



Задание 5. Обведи линии красным карандашом. Какие буквы у тебя получились?
Назови их.



Задание 6. Обведи линии синим карандашом. Какие буквы у тебя получились? Назови их.



Задание 7. Соедини точки по порядку, назови букву. Пропиши ее до конца строки.

2 • • 1

3 •

2 •

5 • • 4

1 • • 3

2 • • 1

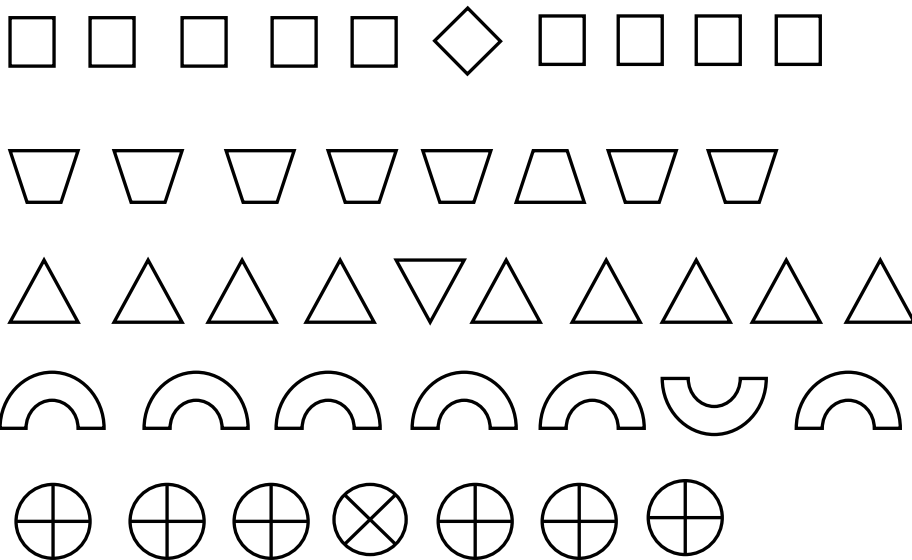
6 • • 5

3 • • 4

Задание 8. Найди и подчеркни только те буквы, которые написаны правильно.

А	А	Λ	А	Λ	≠	А	А	А	Λ	≠	А
Я	Я	Я	Я	Я	Я	Я	Я	Я	Я	Я	Я
С	С	Ѓ	С	G	∅	С	С	С	С	С	∅
О	Q	Ö	∅	п	О	Æ	С	Ө	О	О	Ö

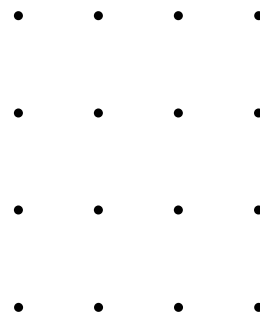
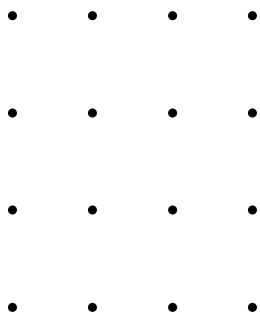
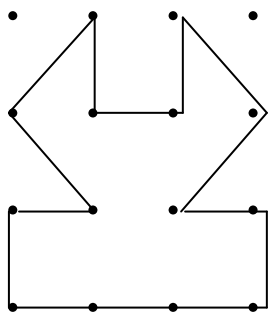
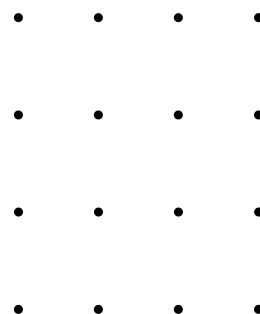
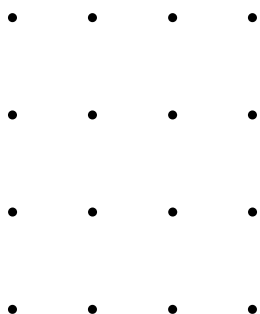
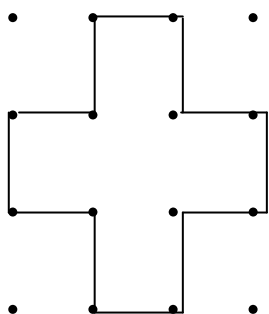
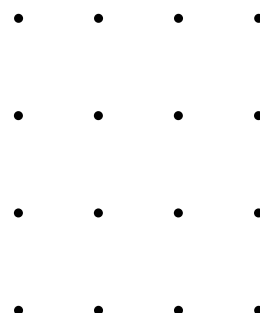
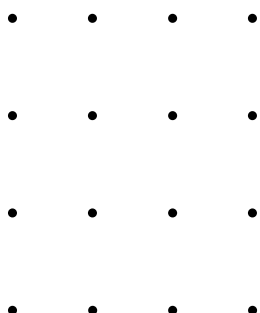
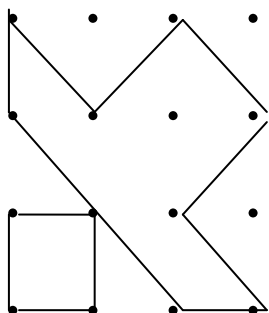
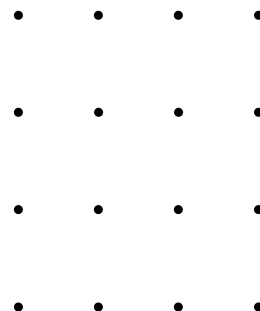
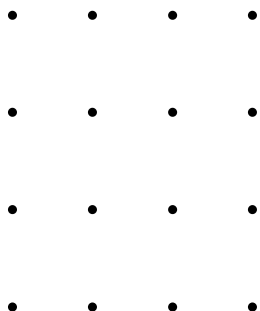
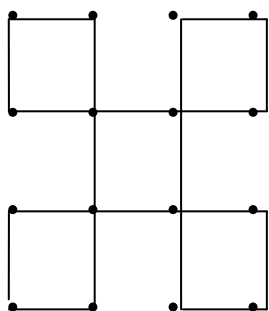
Задание 9. Найди и раскрась фигуру, отличающуюся от остальных.



Задание 10. Напиши справа буквы, которые написаны слева.

А _____	М _____	Ш _____	Н _____
О _____	С _____	Л _____	Р _____
У _____	Х _____	Ы _____	К _____

Задание 11. Соедини точки по образцу.



Развитие пространственных ориентировок

Задание 1. Проверка усвоения схемы тела.

- поднять свою «главную» руку, назвать ее.
- поднять другую руку и назвать ее.
- соотнести части тела с правой рукой и назвать их (правая щека, правое колено и т.д.)
- соотнести с левой рукой и назвать.
- показать части тела по инструкции: левый глаз, правая бровь и т.д.
- вытянуть в сторону правую руку. Перечислить предметы, находящиеся с этой стороны (справа), аналогично – слева.
- назвать правильно части тела человека напротив.




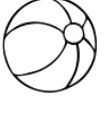












Задание 2. Работа в тетради. В первом квадрате выделить карандашом первую верхнюю точку, затем первую нижнюю, после чего соединить их стрелкой в направлении сверху вниз. Аналогично выделить вторую нижнюю точку и соединить ее стрелкой со второй верхней точкой в направлении снизу вверх.






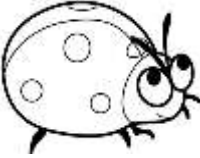
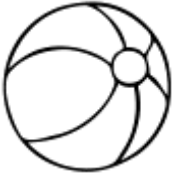









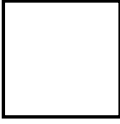
Задание 3. Игра «Клад». Для игры потребуется игровое поле, карточки с картинками, фишка или маленькая фигурка. На игровое поле выставляется фишка, далее педагог предлагает инструкцию: «Сейчас мы с тобой будем искать клад. Но чтобы его найти, нужно идти в правильном направлении. Я буду говорить тебе, в какую сторону и на сколько клеточек двигаться, а ты будешь переставлять фишку».

Например: 1 клетка наверх, 2 налево, 3 наверх, 1 вправо, 3 наверх, 1 налево. Что ты нашел? Назови. – После того, как ребенок назовет картинку, педагог дает ему соответствующую карточку. На первых занятиях достаточно найти 3 «клада», постепенно количество можно увеличить.

Игра «Клад» (игровое поле).

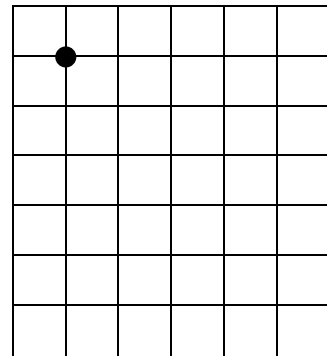
								
								
								
								
								
								
								

Игра «Клад» (карточки).

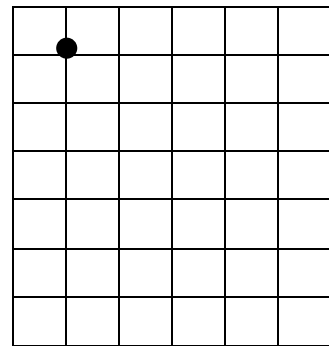
				
				
				

Задание 4. Нарисуй буквы по клеткам и назови их (графический диктант).

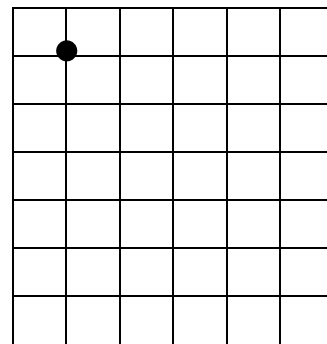
3 клетки направо, 5 вниз, 1
налево, 4 вверх, 1 налево, 4
вниз, 1 налево, 5 вверх.



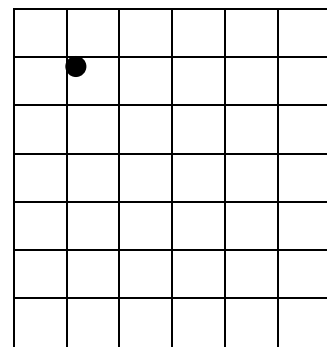
1 клетка направо, 2 вниз, 1
направо, 2 вверх, 1 направо, 5
вниз, 1 налево, 2 вверх, 1
налево, 2 вниз, 1 налево, 5
наверх.



5 клеток вниз, 1 направо, 4
наверх, 2 направо, 1 наверх, 3
влево.



3 клетки направо, 1 вниз, 1
налево, 4 вниз, 1 налево, 4
наверх, 1 налево, 1 наверх.



2-й год – продолжается работа по устранению нарушений звукопроизношения, автоматизации звуков в устной речи ребенка, работа над развитием фонематического слуха, формированию звуко-буквенного анализа и синтеза. Проводится работа над закреплением графических и опико-пространственного признаков букв, нахождения в азбуке, кассе, букваре, правильного прочтения буквы, слиянии двух букв.

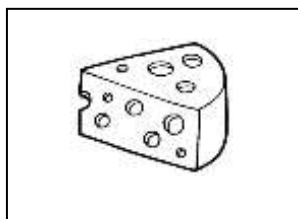
Задание 1. Среди различных букв отыщи буквы А и подчеркни их красным карандашом.

А	Л	М	А	О	Т	Н	Р	А	Г	Л	У
Х	А	Л	М	А	О	Т	Н	Р	А	Г	Л
У	Х	А	Л	М	А	О	Т	Н	Р	А	Г
А	Л	М	А	О	Т	Н	Р	А	Г	Л	У
Х	А	Л	М	А	О	Т	Н	Р	А	Г	Л
У	Х	А	Л	М	А	О	Т	Н	Р	А	Г

Задание 2. Среди различных букв отыщи буквы Т и подчеркни их синим карандашом.

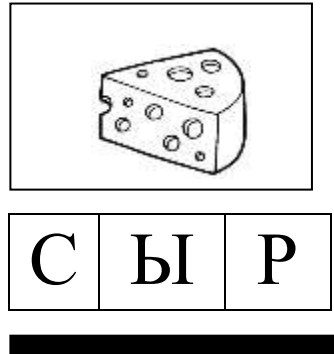
У	Т	Г	А	О	Т	Н	Р	Т	Г	Л	У
Т	А	Л	Т	А	У	Т	Н	Р	Т	У	Л
У	Т	А	Л	Т	Г	О	У	Н	Р	Т	Г
Т	Л	У	А	О	Т	Н	Р	А	Г	Л	Т
Л	Т	Л	Г	А	О	Т	У	Р	Т	Г	Л
Т	Х	А	Л	Т	А	У	Т	Н	Л	Г	Т

Задание 3. Посмотри на картинку и назови ее. Собери из букв слово «сыр». Отстучи каждый звук. Какой звук первый? Какой второй? Какой третий? Найди эти буквы в кассе и выложи слово. Сколько букв в этом слове? Сколько звуков? Сколько слогов? Обозначь слово полоской-символом.

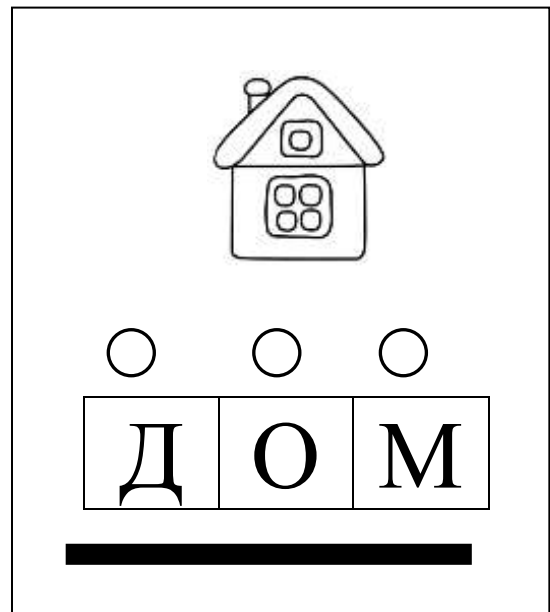
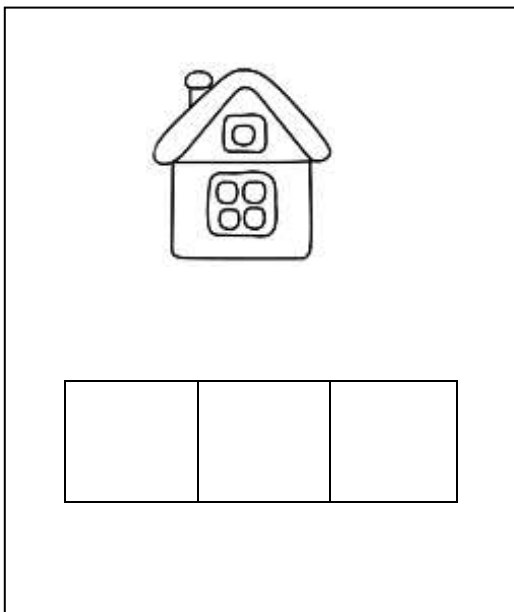


--	--	--

Далее ребенку предъявляется карточка-проверка. Педагог: «Посмотри внимательно на карточку и проверь себя. Какое слово ты сложил?»



Задание 4. Посмотри на картинку и назови ее. Отстучи каждый звук. Какой звук первый? Какой второй? Какой третий? Найди эти буквы в кассе и выложи слово. Сколько букв в этом слове? Сколько звуков? Сколько слогов? Обозначь слово полоской-символом. Над каждой буквой положи карточку-символ звука. Назови первый звук. Гласный он или согласный (можем его петь или нет)? Каким цветом обозначим его? Назови второй звук. Гласный или согласный? Каким цветом обозначим его? Назови третий звук. Согласный или гласный? Каким цветом обозначим его? Проверь себя с помощью карточки-проверки.



Ниже предложен примерный печатный материал для раздела «Звуки и буквы» 2, 3, 4 и 5 этапов работы.

Задание 1. Прочитай слово слева. В строчке справа найди и подчеркни такое же слово (задание 1-2 этапов).

<u>кот</u>	отк	кто	ток	кот	кото	окт	кот	кот	отк	кот
<u>жук</u>	жук	жку	кжу	жук	жук	куж	жук	жук	кжу	жук
<u>дом</u>	дмо	одм	дом	дома	доом	дом	дом	одом	дом	дом
<u>шар</u>	шра	шара	шар	арш	шар	шаар	шар	шра	шар	шар
<u>сыр</u>	сыр	сры	рыс	ыср	сыра	сырк	сыр	сыыр	сыр	сыр
<u>суп</u>	спу	суп	упс	пус	супы	суп	спу	суп	суп	спу
<u>сад</u>	сад	сда	сад	сады	сада	асд	дас	сад	сад	сад
<u>мир</u>	рим	мри	мир	миир	имир	мир	миир	мири	мир	мир
<u>усы</u>	усы	усык	суы	ысу	усик	усы	усы	уыс	бусы	усы
<u>дым</u>	дмы	дом	дым	дыма	ыдм	дымы	дым	дым	дмы	дым
<u>пар</u>	пар	парк	пра	апр	рап	пар	пар	пра	пар	пар
<u>кит</u>	тик	кот	кит	киты	кти	тки	кит	икит	кит	кит
<u>мяч</u>	мяч	мчя	ячм	чям	мяч	мячи	мяч	мчя	мяч	мячик
<u>дуб</u>	дбу	дуб	дбу	бду	дуб	дуб	дууб	дбу	дуб	дуб

Задание 2. Прочитай слово слева. В строчке справа найди и подчеркни такое же слово (задание 2 этапа).

<u>рыба</u>	рабы	рбыа	рыба	рыбак	абыр	бары	рыба	рыбка	рыба
<u>каша</u>	каша	акаш	кашка	каша	кааш	каша	кшаа	каша	каша
<u>роза</u>	разо	розка	зора	роза	розаа	роза	роаз	роза	роза
<u>мыло</u>	мыло	лымо	ымло	мыла	мылок	млыо	мыло	ломы	мыло
<u>лето</u>	лето	леток	тоел	лоте	лото	лето	лтео	лето	лето
<u>зима</u>	зами	изма	зима	зима	зимак	амиз	миза	зима	зима
<u>липа</u>	липа	лапи	пила	липа	лиап	липа	липа	липат	липа
<u>поле</u>	плое	поле	поел	полек	поле	плое	поле	поле	пело
<u>коса</u>	коса	косак	ксоа	коас	коса	асок	коса	коса	коас
<u>репа</u>	паре	реап	раеп	репка	репа	репа	репак	рапе	репа

Задание 3. Прочитай слово слева. В строчке справа найди и подчеркни такое же слово (задание 3 этапа).

<u>юбка</u>	юбак	юбка	юбкаа	бюка	юбка	юбак	юбка	юбка	юбка
<u>утка</u>	утка	утак	утака	укат	утка	укта	утка	утак	утка
<u>стол</u>	стол	солт	слот	стол	стол	слот	тсол	стол	стол
<u>стул</u>	стул	стул	слут	султ	стул	тсул	стул	тсул	стул
<u>слон</u>	снол	слон	солн	сонл	снол	слон	солн	слон	слон
<u>шкаф</u>	шакф	шкаф	шакф	шакаф	шкаф	шфка	шкаф	шкаф	шакф

Задание 4. Прочитай слово слева. В строчке справа найди и подчеркни такое же слово (задание 4 этапа).

<u>петух</u>	птеух	петху	петух	пхеут	петух	петух	пехут	петух	петух
<u>горох</u>	горох	гоорх	горохо	огрох	горхо	горох	орогох	горох	горох
<u>пирог</u>	пирого	пирог	пиорг	приог	пирог	пирго	пирог	пирог	пирог
<u>сапог</u>	сапог	сагоп	споаг	спаго	сапог	сапог	сапго	сопаг	сапог
<u>диван</u>	двиан	диван	давин	двина	диван	давин	дивна	диван	диван
<u>улица</u>	улиац	уилца	улица	уилца	улица	улица	улиац	улицак	улица
<u>пенал</u>	пенал	плена	пеанл	пенла	пенал	пенал	плена	пенал	пенал
<u>пират</u>	пират	пират	приат	питар	пират	пират	пирта	питар	пират

Задание 5. Прочитай слово слева. В строчке справа найди и подчеркни такое же слово (задание 4 этапа).

<u>сумка</u>	сумка	сумак	смука	сумка	сумкак	смуак	сумка	сумка	сумка
<u>лодка</u>	лодак	лодка	лдоак	лдока	лодка	лодка	лодак	лодки	лодка
<u>парта</u>	парта	прата	партак	патар	парта	прата	парта	арпат	парта
<u>свеча</u>	свеач	свеча	свачка	свечка	свеча	севча	свеач	свеча	свеча
<u>слива</u>	слива	силва	слиав	слива	слива	слиава	слави	слива	слива
<u>маска</u>	маска	маска	масак	макса	мкаса	маска	маска	масак	маска
<u>цифра</u>	цифра	цфира	цифар	цфира	цифра	цифар	цифра	цифрак	цифра
<u>гроза</u>	гроаз	гроза	гроза	гроаз	гроза	гораз	гроза	горза	гроза

Задание 6. Прочитай слово слева. В строчке справа найди и подчеркни такое же слово (задание 5 этапа работы).

<u>погода</u>	погода	подога	повода	пгоода	погода	погоад	погодак	погода
<u>дорога</u>	догора	дарого	дорога	дорога	дроога	дорога	одорга	дорога
<u>лопата</u>	лопата	лапота	лоптаа	лопата	лопата	лпоата	лоапта	лопата
<u>кубики</u>	кибуки	кубаки	кубики	кубки	кубиик	кбуики	кубики	кубики
<u>сапоги</u>	сапоги	споаги	сопаги	сапоиг	сапоги	самоги	сапоги	сапоги
<u>машина</u>	маишна	маниша	машина	машин	машина	машиан	машина	машина

Задание 7. Прочитай слово слева. В строчке справа найди и подчеркни такое же слово (задание 5 этапа работы).

<u>кувшин</u>	кувниш	кувшин	кувшни	кувшини	кувшин	кувшин
<u>фонтан</u>	фонтан	фнотан	фонатн	фонтан	фонатан	фонтан
<u>грабли</u>	граибл	грабли	грабил	гарбли	граблик	грабли
<u>свекла</u>	свекла	свелак	севлак	свекла	свелка	свекла
<u>павлин</u>	павилн	плавин	павлин	павлини	павлин	павлин
<u>КОСТЮМ</u>	КОСТЮМ	КОТСЮМ	КОСТМЮ	КОСТЮМ	КСОТЮМ	КОСТЮМ
<u>КОМПАС</u>	КОПМАС	КМОПАС	КОМПАС	КОМПСА	КОМПАС	КОМПАС

Содержание

Введение	3
Глава 1. Письменная речь.....	5
Глава 2. Нарушения письменной речи.....	8
Глава 3. Нарушения письменной речи у детей с интеллектуальными нарушениями...15	
Глава 4. Программа индивидуального логопедического сопровождения по коррекции письменной речи ребенка с умеренной умственной отсталостью.....	20
Заключение.....	30
Литература.....	32
Приложения.....	35
Приложение 1.....	35
Приложение 2.....	44
Приложение 3.....	45

Автор-составитель - Ярощук Татьяна Геннадьевна

Коррекция нарушений письменной речи у детей с умеренной умственной отсталостью: программа индивидуального логопедического сопровождения. Методическое пособие

Государственное автономное учреждение Иркутской области Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. – Иркутск, 2016.