

НАРУШЕНИЕ ПРОЦЕССА ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.

Для того чтобы понять особенности процесса письма и его нарушений у детей с нарушениями интеллектуальной сферы я расскажу о них. Кто же это - обучающиеся с нарушениями интеллекта?

Исследования советских ученых (Выготский Л.С., Лuria A.P., Lebedinskaya K.S. и др.) дают основания относить к умственной отсталости только те состояния, при которых отмечается стойкое психическое недоразвитие, имеющее сложную структуру; при у.о. наблюдается ведущая недостаточность познавательной деятельности (в первую очередь абстрактного мышления, процессов обобщения и отвлечения) и нарушение динамики нервных процессов (инертность психики), а также вторичные отклонения – недоразвитие речи, эмоционально – волевой сферы, отклонения в физическом развитии и поведении вызванной органическим повреждением коры головного мозга. Именно эти признаки (стойкость, необратимость дефекта и его органическое происхождение) в первую очередь учитываются при диагностике умственной отсталости.

Умственная отсталость – это не просто «малое количество ума», это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений ЦНС.

На всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем. Известно, что при интеллектуальных нарушениях оказывается дефектной уже первая ступень познания – восприятие. Часто «живое созерцание» умственно отсталых страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи. Но и тех случаях, когда анализаторы сохранны, восприятие этих детей отличается рядом особенностей. Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Восприятие их отличается и меньшей дифференцированностью. Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, а также в том, что учащиеся часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию буквы, слова и т. п. Отмечается также узость объема восприятия. Умственно отсталые школьники выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и не слыша иногда важный для общего понимания материал. Кроме того, характерным является нарушение избирательности. Все отмеченные недостатки восприятия протекают на фоне недостаточной активности этого процесса, в результате чего снижается возможность дальнейшего понимания материала. Для умственно отсталых детей характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем. Восприятие неразрывно связано с мышлением. Если младший школьник воспринял только внешние стороны учебного материала, не уловил главное, внутренние зависимости, то понимание, усвоение и выполнение задания будет затруднено. Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Все эти операции у умственно отсталых недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты.

Отличительной чертой мышления умственно отсталых является некритичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок. Они, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Для всех умственно отсталых детей характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Умственно отсталые обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия.

Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти. Основные процессы памяти – запоминание, сохранение и воспроизведение – у детей с нарушениями интеллекта имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные признаки, зрительно воспринимаемые. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи. У таких обучающихся позже, чем у нормальных сверстников,

формируется произвольное запоминание. Как отмечают Л.В. Занков, В.Г. Петрова, слабость памяти умственно отсталых не только в трудностях получения и сохранения, но главным образом в её воспроизведении, и в этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом. Воспроизведение - процесс очень сложный, требующий большой волевой активности и целенаправленности. Из-за непонимания логики событий воспроизведение умственно отсталых обучающихся носит бессистемный характер. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводят детей с интеллектуальной недостаточностью к ошибкам при воспроизведении. Необходимо указать и на такую особенность памяти, как эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей её слабости. У умственно отсталых детей чаще, чем у их нормальных сверстников, наступает состояние охранительного торможения.

У детей с нарушениями интеллекта отмечаются и трудности в воспроизведении образов. Недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов и иные нарушения представлений отрицательно влияют на развитие познавательной деятельности умственно отсталых.

У умственно отсталых детей более, чем у их нормальных сверстников, выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. При у.о. сильно страдает непроизвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона.

Наряду с указанными особенностями психических процессов у умственно отсталых отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности. Общее нарушение интеллектуальной деятельности, нередко осложненное недоразвитием речеслухового и речедвигательного анализаторов, приводит к значительным затруднениям в овладении речью. Для нормальной речевой деятельности необходимо согласованное функционирование всего головного мозга и других отделов нервной системы. Между тем у школьников с нарушением интеллекта отмечается органическое поражение коры головного мозга, что приводит к возникновению разнообразных речевых расстройств. В связи с медленно развивающимися дифференцированными условными связями в области речеслухового анализатора такие дети долго не различают звуки речи, не разграничивают слова, произносимые окружающими, недостаточно точно и четко воспринимают речь окружающих.

Развитие моторики, в том числе и речевой, у детей с нарушением интеллекта, протекает замедленно. Как слуховой, так и кинестетический контроль за речевыми движениями оказывается неточным.

Нарушение речи детей данной категории носит системный характер. У них оказываются несформированными все операции речевой деятельности. Отмечаются слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении; нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, реализация речевой программы контроля за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности. Нарушаются все компоненты речи: ее фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй.

Недостаточная сформированность устной речи ведет к нарушениям письменной речи.

По данным специалистов (Гнездилов М.Ф., Петрова В.Г. и др.), у умственно отсталых страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звуко-буквенного анализа и синтеза, восприятие и понимание речи. В результате наблюдаются различные виды расстройства письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении.

Нарушение письма у учащихся с интеллектуальной недостаточностью является одной из наиболее распространенных и тяжелых патологий речи. На всех годах обучения письменные работы детей с отклонениями в умственном развитии содержат множество разнообразных специфических ошибок.

В истории данной проблемы взгляды исследователей на природу нарушения письма у учащихся с интеллектуальной недостаточностью менялись.

Для ранних работ (начало 20 века) характерно было лишь представление внешней стороны явления. В исследованиях приводится описание специфических ошибок письма у детей: пропуски букв, вставки букв, замены букв, искажение структуры слов и пр. Рассматривая

отдельные симптомы, авторы высказывали некоторые суждения и о механизмах нарушения, но еще не подтверждали свои мнения конкретными экспериментальными данными.

В дальнейших исследованиях (после 40-50-х годов 20 века) представления о проявлениях нарушений письма у детей с интеллектуальной недостаточностью расширились. При рассмотрении причин дисграфии у данной категории детей исследователи на первое место ставят отставание в речевом развитии. В большой степени, по их мнению, это проявляется в трудностях звукового анализа слов, в выделении фонем. (Каше, Лалаева)

Сложные функции устной и письменной речи у детей с нарушением интеллекта развиваются в условиях сниженной познавательной активности и при недоразвитии таких процессов как анализ, синтез, сравнение и обобщение. Проявляется это в запоздалом развитии речи, в безразличии к своим дефектам произношения, в отсутствии внимания к звуковой стороне речи, а позже в нарушениях письма.

Выявлено, что учащиеся младших классов с интеллектуальной недостаточностью не в состоянии сравнивать звуковой состав слов, подбирать слова на заданные звуки, не замечают допущенных при письме ошибок. Ребенок с нарушением интеллекта даже после продолжительного обучения склонен обращать внимание только на предметное значение слова, а не на его звуковое оформление. Такое состояние познавательной деятельности в речевой сфере приводит к тому, что ученик испытывает трудности в овладении письмом. Недоразвитие представлений о звуковом составе слова задерживает формирование фонетически четкой устной речи и письма. Отставание в развитии фонематического восприятия рассматривается как результат неполноценности аналитико-синтетических процессов, наряду с отставанием других высших психических функций.

Иной подход к вопросам нарушения письма представлен в работах 70-х годов 20 века М.С. Певзнер, В.А. Ковшикова, В.В. Воронковой.

Ошибки письма у детей с интеллектуальной недостаточностью авторы связывают с нарушениями мотивационной деятельности и такими конкретными причинами:

- неполноценностью зрительно-гностических функций;
- недостаточностью оптико-пространственной дифференциации в предметных изображениях;
- нечеткостью зрительных образов букв;
- нарушениями оптико-пространственных ориентировок в буквах;
- неполноценностью анализа пространственных отношений;
- несформированностью ориентировки в сторонах собственного тела;
- несформированностью моторных функций руки.

Таким образом, изучение нарушений письма у детей с интеллектуальной недостаточностью не дает оснований для выводов о механизмах дисграфии. Важен вывод о причинно-следственных связях между несформированностью фонематических процессов и нарушением высших психических функций.

Наиболее полный подход к изучению нарушения письма у учащихся с интеллектуальной недостаточностью представлен в работах И.М. Плоткиной, Е.Ф. Соботович, 80-90 –е годы 20 века.

Исследуя дисграфию у детей с интеллектуальной патологией, объясняют это расстройство нарушением структуры основных операций, лежащих в основе письма, недостаточностью развития слухового контроля речи при фонемном распознавании звукового состава слова (как во внешнем, так и во внутреннем плане), неполноценностью зрительного и кинестетического контроля в процессе записи слов и предложений. Эти нарушения, по их мнению, обусловлены особенностями организации психической деятельности ребенка во время письма: трудностью координации всех операций письма и задач, стоящих перед пишущим, трудностью распределения внимания между ними, невозможностью их синхронного выполнения и переключения с одной операции на другую.

И.М. Плоткина, Г.А. Игонина изучая нарушение процесса письма, обусловленное нарушениями анализа и синтеза структуры слова, механизмы нарушения связывают с нарушением ряда психических процессов у учащихся с интеллектуальной недостаточностью (речеслухового

внимания, речеслуховой памяти, некоторых операций языкового мышления), которые формируют функцию рядообразования в письме.

Впервые авторы используют психолингвистический подход. Изучая механизмы нарушения письма, обусловленные нарушением анализа и синтеза структуры слова, исследователи приходят к выводу, что на ошибки помимо нарушенных психических процессов оказывают влияние и лингвистические факторы: частность употребления слова, звуко-слоговая структура слова, длина звукового ряда, сложность слоговых конструкций.

Таким образом, механизмы дисграфии, обусловленной нарушением анализа и синтеза структуры слова у детей с интеллектуальной недостаточностью исследователи связывают с лингвистическими факторами.

Н. А. Щуренкова проведя комплексное, углубленное изучение нарушений письма у учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы на вербальном и невербальном уровнях, делает вывод, что ошибки при письме у детей зависят от состояния и степени сформированности как устной речи, так и ряда неречевых функций, необходимых для осуществления процесса письма. Для определения направлений совершенствования логопедической работы автор рекомендует исходить из двух взаимно связанных позиций: выявления и анализа трудностей при осуществлении различных видов письма и последовательности развития психических функций (речевых, гностических, моторных), сформированность которых является необходимым условием для успешного овладения письмом.

Работ, посвященных изучению нарушений процессов письма у учащихся с нарушением интеллекта, недостаточно.

Основные определения дисграфии звучат так:

- это неспособность (или сложность) овладеть письмом при нормальном развитии интеллекта;
- стойкая неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достигнутый уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха;
- нарушение письма, сопровождающееся заменой букв, пропусками, перестановками букв и слов, и слиянием слов, обусловленное нарушением речевой системы в целом.

Везде говориться об специфических ошибках, возникающих при письме при сохранным интеллекте.

Моя же речь пойдет о нарушениях письменной речи у детей с нарушениями интеллекта. Но так как ошибки, возникающие при письме имеют иногда сходный характер, то часто все-таки по отношению к письменной речи умственно отсталых детей звучит термин «дисграфия».

В настоящее время не существует единого мнения о состоянии речемыслительной деятельности у детей с нарушениями речи.

Некоторые авторы полагают, что мышление у детей с тяжелой речевой патологией нарушено «первично» и является причиной расстройства формирования языковой способности. В ряде зарубежных исследований также отрицается причинно-следственное влияние нарушений речи у детей с «афазией развития» на уровень их интеллектуального развития и признается «первичность» нарушения интегративных познавательных структур, связанного, прежде всего, с характером общей патологии и являющегося причиной речевых расстройств.

Обнаруживая часто сходные по внешнему проявлению признаки, недоразвитие речи и нарушения развития познавательной деятельности качественно разнородны по своей психологической структуре, которая зависит от природы и особенностей первичной недостаточности.

Как известно, навыки письма и чтения усваиваются умственно отсталыми детьми медленнее, чем в норме. При снижении интеллекта до степени глубокая уо это, за редким исключением, становится вообще невозможным (аграфия – невозможность овладеть процессом письма). Навык чтения обладает сравнительно меньшей когнитивной сложностью и менее уязвим к снижению интеллекта, чем письмо и тем более математика. За 2-3 года детям со снижением интеллекта до степени легкой уо обычно удается овладеть чтением целыми словами. Однако оно надолго остается маловыразительным, монотонным, с недостаточным пониманием прочитанного. Наиболее выражены трудности в чтении и письме в букварный период. Детям трудно даются

осознание звуковой стороны слов, фонематический анализ и графо-моторные навыки. При дислексии же чаще основные трудности выявляются к концу 1-го класса и позже.

Дети (с N развития) со специфическими нарушениями письменной речи социально адаптированнее, находчивее и сообразительнее в быту. Эмоциональные реакции у них дифференцированнее и живее. Даже в наихудших своих способностях — вербально-логическом мышлении — они опережают умственно отсталых детей и, что особенно важно, могут продуктивно использовать оказанную помощь и осуществлять перенос усвоенного навыка при решении аналогичных задач. Важной особенностью, отличающей их, является неравномерность, мозаичность структуры интеллектуальных функций. Для умственной отсталости типична тотальность недоразвития. Еще более выражены различия между этими двумя группами в невербальных способностях.

Более трудную задачу представляет ограничение дислексии, осложняющей умственную отсталость, от неспецифических нарушений письменной речи. Ошибки в дифференциальной диагностике дислексии у умственно отсталых детей происходят довольно часто, особенно на 1-м году обучения. На 2-3-м годах обучения ошибки случаются реже.

Ряд исследователей не считают целесообразным дифференцировать специфические нарушения письма и чтения и вторичные расстройства этих навыков вследствие грубого недоразвития речи. Такое разграничение имеет принципиальное значение. Если ребенок в 7 лет с трудом строит короткие фразы из 3-4 слов с аграмматизмами, грубо искажая звуковую и слоговую структуру слова, то вполне понятно, что он не способен усвоить систему графической символизации речи прежде всего потому, что речевая деятельность и языковая система не стали для него объектом познания и анализа, так как сами находятся еще в процессе становления, крайне нестабильны и незрелы. Принципиально иначе должен расцениваться случай, когда языковая система в основном завершила свое созревание, устная речь достигла социально приемлемого уровня (даже при наличии отдельных недостатков) и, несмотря на это, ребенок оказывается неспособным освоить ее символизацию с помощью буквенного обозначения.

Опыт показывает, что у детей с недоразвитием устной речи, начавших обучение сразу в речевой школе, серьезные затруднения в письменной речи возникают сравнительно редко: в 15-20% случаев. Однако темп усвоения материала у них безусловно ниже, чем у здоровых. Если же ребенок с подобным нарушением обучался в массовой школе, то тяжелые расстройства письма и чтения развиваются значительно чаще (в 40—50% случаев).

На основе изучения специальной литературы выявлены противоречия между широкой распространенностью и разнообразием нарушений письма у учащихся младших классов с нарушениями интеллекта и ограниченным количеством коррекционных технологий, направленных на устранение его нарушений.

В конце XIX в. Существовали две противоположные точки зрения: нарушение чтения и письма рассматривалось как один из компонентов умственной отсталости; авторы другой точки зрения подчеркивали, что патология чтения и письма представляет собой изолированной нарушение, не связанное с умственной отсталостью.

На данный момент в литературе говорится о стойких специфических ошибках при письме, обусловленных интеллектуальной недостаточностью.

Письменная речь у детей с нарушением интеллекта сопровождается распространенными орфографическими ошибками. Это объясняется тем, что применение правил требует достаточно высокого уровня усвоения языковых закономерностей, сформированности языковых обобщений. У детей с нарушением интеллекта дисграфия проявляется чаще всего в сложном виде, в сочетании различных форм.

Система логопедической работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью мало разработана. Ее теоретическое обоснование представляется в настоящее время малоизученной, но актуальной проблемой.

Формирование у учащихся школьников навыков грамотного письма является одной из важнейших задач обучения родному языку. Это, как известно, составляет материальную основу письменной речи, без которой невозможен процесс успешного школьного обучения.

Для начинающих обучаться умственно отсталых детей письмо слов по слуху представляет чрезвычайно много затруднений. На письме это проявляется в большом количестве разнообразных ошибок, искажающих структуру слов.

Характерная для умственно отсталых обучающихся недостаточность фонематического анализа затрудняет им процесс разделения слов на составные части и препятствует точному распознаванию каждого из выделенных звуков. Анализируя слова, дети не выделяют из них некоторых звуков, воспринимаемых менее чётко. Чаще всего неотделёнными от согласных оказываются гласные звуки. В ряде случаев школьники смешивают акустически сходные звуки. У.о. обучающимся, имеющим недостатки произношения, особенно трудно производить звуковой анализ и синтез слов; ошибки, связанные с этим, наиболее часто встречаются в их работах. Искажения звукового состава слов можно в большом количестве обнаружить в письменных работах умственно отсталых детей, говорящих фонетически правильно, но ранее имевших дефекты произношения.

Ещё одна трудность фонематического анализа проявляется в том, что, справившись с выделением звуков и их распознанием, школьник не может установить порядка, в котором звуки следуют друг за другом в данном слове. Это приводит к перестановке букв на письме: кошка “кокша”, март “матр” и т.д.

В ряде случаев в работах учащихся можно обнаружить ошибки, свидетельствующие о трудностях слогового анализа и синтеза слов. Они проявляются в пропусках и перестановках слогов: колхозники “колзники” и т.п.

Ошибки в фонематическом и слоговом анализе особенно часто встречаются в работах детей, у которых умственная отсталость сочетается с общим расстройством поведения, нарушением деятельности, так как выполнение такой работы требует непосильной для них сосредоточенности внимания и умственного напряжения.

Особенно отмечаются трудности, которые возникают у умственно отсталых детей при усвоении образа букв. Сходство графических изображений букв создаёт препятствие для запоминания их образов. Умственно отсталые дети воспринимают рассматриваемые объекты недостаточно дифференцированно: не выделяют в достаточной мере частей букв, не отмечают соотношения между ними и их расположения. Поэтому образ буквы лишен у них необходимой чёткости. Кроме того, представления школьников, особенно о сходных объектах, легко и быстро изменяются. Изменения идут в направлении упрощения образов и их уподобления. Этим в значительной мере объясняется смешение букв по оптическому сходству при их воспроизведении. Чаще других смешиваются буквы, которые отличаются друг от друга только одним элементом. Часто при письме оказываются забытыми подстрочные элементы у букв «ц» и «щ». Много ошибок возникает при написании «б» и «д». Смешение образов букв переносится школьниками со строчных букв на заглавные.

В младших классах среди детей с нарушениями интеллекта встречаются ученики со значительными нарушениями оптического восприятия и пространственной ориентировки. Таких детей затрудняет и процесс начертания букв, и, особенно, соблюдение правил написания их в строку. Они пишут почти по диагонали от верхнего левого угла листа к нижнему правому. Иногда, опустившись вниз, вновь поднимаются вверх страницы. У некоторых учащихся наблюдаются случаи зеркального письма отдельных букв.

Особые трудности при письме возникают у учащихся с нарушением поведения и деятельности. Растворенные и импульсивные, эти дети выполняют задание крайне небрежно. Написанный ими материал часто не соответствует образцу, буквы выходят за пределы строки, между словами не соблюдается расстояние.

Школьники долго не осознают, откуда надо начинать писать букву или её элемент, в каком направлении её вести и до какого предела. Они не учитывают размеров и пропорций, не пользуются разлиновкой. В работах детей с нарушением поведения длительное время сохраняются искажения образа букв. Анализ букв производится ими крайне не дифференцированно. Дети при написании букв не дописывают отдельные элементы или приписывают лишние. Некоторые ошибки, искажающие буквенный состав слов, возникают на основе персеверации зрительных образов.

Различные виды искажений буквенного состава слов наиболее часто встречаются у учеников с интеллектуальной недостаточностью, так как развитие звукового анализа и синтеза, умение соотносить фонемы с соответствующими буквами и усвоение начертаний букв находятся у них на особенно низком уровне.

Большие затруднения вызывает у умственно отсталых школьников дифференциация гласных и различных групп согласных, а так же сохранения количества и порядка звуков в слове. В младших классах замены и смешения распространяются на все буквы, соответствующие тем или иным группам звуков. Одна и та же буква имеет одновременно несколько заменителей (щ “ш”, “с”, “ц”, “ч”, “т”).

Все умственно отсталые учащиеся из-за отклонений в познавательной сфере значительно отстают в общем и речевом развитии. Однако нарушения письма у них вызывается не только этими общими, но в значительной мере другими причинами. Исследование В.В. Воронковой (1994) показало, что в зависимости от причин, которые вызывают нарушения письма, у учащихся можно разделить на следующие группы. У одних школьников большое количество ошибок обусловлено резкими затруднениями в формировании фонематического восприятия и представлений, у других - трудностями в овладении правильным произношением. У значительной части у.о. обучающихся возникновение ошибок непосредственно связано с нарушением моторики. У ряда детей нарушения письма зависят от расстройства внимания, неуравновешенности поведения. По характеру допускаемых ошибок эти учащиеся значительно отличаются друг от друга.

У детей с недостаточно сформировавшимся фонематическим восприятием наиболее часто встречаются такие ошибки:

- а) замены гласных и различных групп согласных сходными артикуляторно и акустически фонемами; б) пропуски букв - чаще всего сложных словах гласных и согласных при их стечениях;
- в) добавление лишних букв;
- г) слитное написание слов вследствие недостаточного расчленения звукового потока на слова.

У.о. мл.школьники с нарушенным произношением испытывают затруднения в уточнении фонематического состава слов. Недостаточно овладев кинестетической схемой слова, они пишут так, как говорят. Для них характерны ошибки на замены букв. Ученики слабо дифференцируют гласные, близкие и сложные по артикуляции согласные.

Учащиеся с двигательными нарушениями затрудняются в овладении и техникой письма, и грамотным письмом. Эти дети имеют своеобразный почерк (сильный нажим, неровные буквы). В работах они допускают сложный комплекс ошибок. Дети пропускают буквы, слоги, элементы букв, недописывают слова и предложения. Имеют место так же и персеверативные добавления одной и той же буквы, элемента буквы, слога, слова.

Учащиеся с расстройством целенаправленной деятельности допускают большое количество ошибок из-за нестойкости внимания, неуравновешенности поведения. Определить характер их ошибок очень трудно, так как они очень разнообразны. Работы одного и того же ученика, написанные в разных ситуациях, резко отличаются друг от друга и количеством неправильных написаний, и внешним оформлением. Решающее влияние на выполнение задания оказывает состояние ученика в момент работы.

Результат письменной работы напрямую зависит от настроения ребенка, его соматического состояния, погоды за окном и многих других факторов. То есть, одно и то же задание ребенок может сделать сегодня на достаточном уровне, а завтра допустить большое количество ошибок. Если при дисграфии у детей с Н ошибки однотипные, то у детей с у.о. ошибки могут быть всегда разные.

По данным исследования Р.И. Лалаевой (2004) у умственно отсталых школьников наблюдаются следующие виды дисграфий:

Артикуляторно-акустическая дисграфия, которая проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи.

Акустическая дисграфия на письме у умственно отсталых детей проявляется заменами букв, обозначающих следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, особенно смычные, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч - т\ч - щ, ц - т, ц - с). Этот вид дисграфии проявляется у у.о. учащихся и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения слуховой дифференциации твердых и мягких звуков, а также сложности их обозначения («писмо», «поут», «лижы»). Частыми ошибками являются замены гласных даже

в ударном положении, особенно акустически и артикуляторно сходных (о - у, е - и: туча - «точа», лес - «лис»).

Дисграфия, связанная с нарушением различных форм языкового анализа и синтеза.

Недоразвитие звукового анализа и синтеза проявляется у учащихся с олигофренией на письме в нарушениях структуры предложения и слова, в частности в слитном написании слов, особенно предлогов («у дома ратебеза» - у дома растет береза), в раздельном написании одного слова («наступила»).

Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространеными при этом виде дисграфии являются искажения звукослоговой структуры слова. Наиболее часто у умственно отсталых школьников наблюдаются следующие ошибки:

- пропуски согласных при их стечении (диктант - «диктат», кукла - «кула», арбуз - «абуз»),
- пропуски гласных (собака - «сбака»),
- добавления гласных (скамейка - «сакамей-ка»),
- перестановки букв (окно - «коно», дрова - «врода»),
- пропуски, добавления, перестановки слогов (комната - «кота», стакан - «ката»).

Аграмматическая дисграфия Умственно отсталые школьники затрудняются в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между предложениями.

Аграмматизмы на письме проявляются также в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, флексий (запереть - «напереть», козлята - «козленки», много деревьев - «много деревов»), в нарушении предложно-падежных конструкций («на столом», «около ним»), в нарушении согласования («дети бежит», «красны платье»). При этой форме дисграфии наблюдаются также трудности конструирования сложных по структуре предложений, пропуски членов предложения, нарушение последовательности слов в предложении.

Оптическая дисграфия связана проявляется в заменах и искажениях графического образа букв. В целом, большая распространенность и особенности нарушения письменной речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью обусловлены: - недоразвитием познавательной деятельности; - особенностями организации психической деятельности; - нарушением устной речи как системы (звукопроизношения, фонематической стороны речи, лексико-грамматического строя); - нарушением деятельности речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов; - нарушением структуры операций письма; - нарушением аналитико-синтетической деятельности (нет языковых обобщений, сравнений, абстрагирования, что ведет к замедленному усвоению всех закономерностей языка).

Таким образом, недоразвитие познавательной деятельности умственно отсталых детей, позднее развитие речи, её качественное своеобразие (бедность словаря, дефектное произношение, неточное слуховое восприятие звуков речи, низкий уровень фонематического развития, несовершенство лексико-грамматического строя речи), а также психопатологические особенности детей с аномалиями интеллектуального развития отрицательно сказываются на овладении письмом. Представляется необходимым определить преобладающие виды нарушений письма для совершенствования коррекционной работы, направленной на развитие письменной речи. Другими словами, существует потребность в дополнительном исследовании особенностей письменных расстройств у младших школьников с умственной отсталостью.

Расстройства речи у детей с нарушением интеллекта характеризуются стойкостью, они с большим трудом устраняются.

Расстройства письменной речи учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью проявляются на фоне грубого нарушения познавательной деятельности, дизартрических расстройств, аномального развития в целом, вследствие органического поражения центральной нервной системы.

По данным М. Е. Хватцева, Д. И. Орловой, В. В. Воронковой, нарушения письма у умственно отсталых школьников отмечаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом.

При устранении нарушений письменной речи у умственно отсталых школьников необходимо учитывать особенности высшей нервной деятельности, психопатологические особенности детей.

В связи с этим коррекция нарушений чтения и письма у детей с нарушениями интеллекта должна быть тесно связана с развитием познавательной деятельности, анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования. Так, широко используется сравнение фонетически близких звуков (при устраниении акустической, артикуляторно-акустической дисграфии, фонематической дислексии), анализ структуры предложения, звуко-слоговой структуры слова (при устраниении фонематической дислексии и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза), развитие зрительно-пространственного анализа и синтеза (при устраниении оптической дислексии и дисграфии).

При устраниении 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.

Нарушения чтения у умственно отсталых школьников проявляются уже в 1-м классе, т. е. раньше, чем нарушения процесса письма, которые выявляются у этих детей, начиная со 2-го класса. Это объясняется большей сложностью процесса письма, который усваивается умственно отсталыми детьми позднее, чем процесс чтения. В связи с этим логопедическую работу надо начинать с коррекции нарушений чтения, одновременно осуществляя профилактику дисграфии, так как механизмы дислексии и дисграфии во многом сходны.

Таким образом, логопедическая работа по устраниению ошибок при письме у умственно отсталых школьников характеризуется большой спецификой, которая обусловлена особенностями высшей нервной деятельности, психологическими особенностями умственно отсталых детей, а также характером симптоматики, механизмов, структуры дефекта у этих детей.

Коррекционная работа с такими детьми неравномерна. Зачастую долго можно не достигать результата, либо же динамика развития навыка письма будет очень мала, бывает что в процессе коррекционной работы дефектолог с ребенком как бы отпрыгивает назад, и начинает работу заново. Повторюсь. Многое зависит от состояния эмоциональной сферы ребенка, его настроения и соматического здоровья.

Буквально пару слов хочется сказать о детях из категории пед.запущенность.

Под педагогической запущенностью принято подразумевать неполноценное усвоение школьных навыков, причиной которого являются педагогические упущения (низкая квалификация учителя, пассивность в оказании индивидуальной помощи, завышенная оценка знаний, недостаточный контроль усвоения знаний и т. п.) или многочисленные пропуски занятий по уважительным или неуважительным причинам. Происхождение нарушений чтения и письма при педагогической запущенности весьма многообразно. Одной из причин, например, может быть несоответствие темпа проработки материала в классе индивидуальному темпу, свойственному данному ребенку. В этом случае он не успевает за классом и, недостаточно усвоив простой навык, вынужден переходить к более сложному. Одним из распространенных примеров этого является ситуация, когда ребенок не успел автоматизировать слогосияние, а учитель понуждает его читать целыми словами. Чтобы выйти из трудного положения, ученик или «читает» текст наизусть, или использует «двойное» чтение (про себя — по слогам, вслух — целыми словами). При таком форсировании темпов обучения накапливается недоусвоенный материал и с какого-то момента дальнейшее продвижение становится невозможным. Другой пример: учитель, недостаточно оценив знания добукварного периода, приступает к изучению букваря. Часто в таком положении оказываются дети из неблагополучных семей, не посещавшие детский сад. В результате такого недосмотра возникают нарушения письма или чтения. Обычно в таких случаях трудности в письменной речи незначительны по тяжести и довольно легко устраняются. В письме отсутствуют специфические ошибки, орографические ошибки носят нестойкий, полиморфный характер. В последнем случае ребенок допускает ошибки на те правила, которых не знает.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

- Гладкая, В.В. Методика проведения коррекционных занятий « Развитие познавательной деятельности» с младшими школьниками с трудностями в обучении: учеб.-метод. пособие / В.В. Гладкая.- Мн.: Зорны Верасок, 2011.- 112с.- (Коррекционная педагогика)
- Забрамная, С.Д. Изучаем, обучая. Методические рекомендации по изучению детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью /С.Д. Забрамная, Т. Н. Исаева. – М.:ТЦ «Сфера», 2007.- 64с.
- Интеллектуально-личностное развитие детей с психофизическими особенностями посредством использования методик Н.А. Зайцева: материалы междунар. научно-практической конференции, Минск, 9-11 марта 2006 г./ под редакцией И.Н.Логиновой. - Мн.: АПО, 2006.-195с.
- Коррекционная педагогика в начальном образовании. Учеб. пособие для студентов сред. пед. уч. заведений / под ред. Г. Ф. Кумариной.- М.: «Академия», 2001.- 320с.
- Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред И.М. Бгажноковой.- М.: ВЛАДОС, 2007.-181с.- (Коррекционная педагогика)
- Организация коррекционной работы в начальных классах / под ред. Т.В. Птушенок.- Мозыры: Белый ветер, 1999.- 64с.
- Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. - М., 1997.
- Борякова Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевого высказывания шестилетних детей с задержкой психического развития // Дефектология. - 1983. - №3. - с.9.
- Власова Т.А. Каждому ребенку - надлежащие условия воспитания и обучения. - В кн.: Дети с временными задержками развития. - М., 1971.
- Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии.-М., 1973.
- Волкова И.Н. Подготовка к обучению письму. - М.: Ника-Пресс, 1998.
- Волкова И.Н. Подготовка к обучению чтению. М.: Ника-Пресс, 1998.
- Екжанова Е.А Стребелева Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта. // Дефектология. 1999 № 6.
- Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. - М., 1991.
- Исаева Т.Н., Забрамная С.Д. Изучаем обучая: Дети с ограниченными возможностями: Методические рекомендации по изучению детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью . - М., Сфера, 2007.
- Катаева А.А. Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. - М., Просвещение, 1998.
- Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. - М., 1969.
- Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. - М. 1973.
- Лусканова Н.Г. Пути психологической коррекции аномалии развития личности // Здоровье, развитие, личность. - М., 1990.
- Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. - С-Пб., 2003.
- Отстающие в учении школьники / Под ред. З.И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной. -М., 1986.
- Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с нарушением темпа психофизического развития: Сборник статей Под ред. Т.А. Власовой, М.С.Певзнер.-М.:Из-во АПН РСФСР.1983
- Переслени Л.И. Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей. Психофизиологические исследования. - М., 1984.
- Ульянкова У. В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. - М., 2002.
- Усанова О. Н. Дети с проблемами психического развития. - М., 1995.
- Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.,1995.