Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего профессионального образования

«Нижневартовский государственный университет»

Программа дополнительного профессионального образования

«Коррекционная педагогика в специальных (коррекционных)

образовательных учреждениях»

Выпускная квалификационная работа

**Окунь Ирина Николаевна**

**«КОРРЕКЦИЯ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В специальнОМ (коррекционнОМ)  образовательнОМ учреждениИ»**

**Научный руководитель:**

кандидат педагогических наук,

доцент Линкер Г.Р.

**Рецензент:**

кандидат педагогических наук,

доцент Петрова Г.А.

Нижневартовск 2014

**Содержание**

Введение 3

**ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В специальнОМ (коррекционнОМ)  образовательнОМ учреждениИ 7**

1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта 7

1.2 Научные основы исследования взаимосвязи интеллектуального развития и развития графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста 13

1.3 Характеристика типичных нарушений графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта и причин их возникновения 22

**ГЛАВА II. ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В специальнОМ (коррекционнОМ)  образовательнОМ учреждениИ** 28

2.1 Выявление нарушений графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в специальном (коррекционном)  образовательном учреждении

2.2. Экспериментальное исследование по коррекции графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в специальном (коррекционном)  образовательном учреждении37

2.3 Анализ результатов экспериментального исследования по коррекции графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в специальном (коррекционном)  образовательном учреждении51

Заключение 57

Список литературы 59

Приложения 64

**ВВЕДЕНИЕ**

 Конвенция ООН по правам ребенка, в качестве исходной точки, рассматривает права каждого отдельного ребенка, в которой отмечается, что все дети обладают фундаментальными правами. Однако многие из них по различным причинам нуждаются в дополнительной поддержке и помощи на разных стадиях развития для реализации своих прав. Такая дополнительная помощь необходима, например, детям с нарушением интеллекта.

Одной из сторон общего развития младших школьников является развитие речи. Речь в целом, а также письменная речь – явление многогранное. Важной её составляющей считается письмо как способность с помощью графических знаков выражать содержание речи, мысли человека. Владение письменной речью, а следовательно и графическими навыками – одна из важнейших сторон общего развития ребёнка.

Развитие письменной речи не может происходить успешно без овладения самой техникой письма, – без овладения графическим навыком.

Практика показывает, что обучение письму остается одним из сложных и трудных этапов для начинающих учиться в школе. Процесс формирования навыка не представляет для детей интереса, тем более увлечения. Он не дает возможность осознанно сформировать правильный графический навык. При знакомстве с написанием букв работа ведется в большей степени над начертаниями отдельных ее элементов, а не над ее целостным написанием.

Количество учащихся в младшем школьном возрасте с трудностями обучения письму и нарушениями письма увеличивается с каждым годом.

Ключевым понятием в методике обучения первоначальному письму является «графика». В лингвистическом понятии «графика» определяется, как начертание письменных или печатных знаков, букв.

В исследованиях различных авторов, навык овладения письмом обозначается, как «графомоторный навык», «элементарный графический навык», «базовые графические умения и навыки», «базисные графические движения», «графические умения», «двигательный навык письма» (Н. А.  Агаркова, 1978; М.М. Безруких, 2001; О.Б. Иншакова, 2003; Р.Д. Тригер, 1998; Н.С. Пантина, 1967; О.С. Филиппова, 1999 и др.). Понятие «графический навык» вбирает все содержание графики, как раздела лингвистики, включающий в себя начертание письменных букв или печатных знаков букв.

Формирование графомоторных навыков письма, по мнению специалистов и практиков, является процессом длительным и непростым. Отмечается, что графические навыки в младшем школьном возрасте вырабатываются в процессе длительных упражнений.

Особенно важна проблема формирования графомоторных навыков у младших школьников, имеющих интеллектуальные нарушения. Проблемы усвоения навыков письма во многом объясняются особенностями учебной деятельности школьников: учащимся свойственны недостаточная целенаправленность действий, неумение анализировать и соблюдать последовательность выполнения заданий на уроке. Без напоминания педагогов дети не стремятся себя контролировать, выявлять и исправлять допускаемые ошибки.

А.Н. Граборов, Е.К. Грачева, М.П. Постовская, Г.Я. Трошин указывают, что недостаточное развитие руки, кисти, ручных умений или мелкой пальцевой моторики осложняет формирование графомоторных навыков учеников с интеллектуальными нарушениями (искажение формы и размеров букв, не соблюдение расположения букв по линии строки, ломанность и «заборность» письма).

По мнению Г.Н. Рахмаковой, Е.И. Скиотис, Р.Д. Тригер существенно сниженный уровень сенсорных процессов учащихся с интеллектуальными нарушениями приводит к несформированности навыка зрительно-двигательных образов буквенных знаков, а так же связан с затруднениями на письме, например, выражается в неумении писать буквы связно.

**Методологической основой исследования** являются: положения философии, педагогики, психологии о видах деятельности, об этапах ее развития (А.Н. Граборов, Е.К. Грачева, М.П. Постовская, Г.Я. Трошин); о сложности процесса психического развития ребенка, о зависимости его как от внешних (характер обучения), так и от внутренних (внутренний мир ребенка) факторов (Г.Н. Рахмакова, Е.И. Скиотис, Р.Д. Триггер); о взаимосвязи уровня развития мышления и графомоторных навыков у ребенка (М.М. Безруких, О.Б. Иншакова).

Несмотря на достаточную изученность вопроса развития графомоторных навыков детей младшего школьного возраста, вместе с тем продолжает оставаться актуальной проблема выявления наиболее эффективных приемов их коррекции у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Данная **проблема** была положена в основу исследования.

**Цель исследования** – описать теоретические и практические основы коррекции графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в специальном (коррекционном)  образовательном учреждении.

**Объект исследования** – процесс формирования и развития графомоторных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта.

**Предмет исследования** – приемы коррекции графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в специальном (коррекционном)  образовательном учреждении.

**Задачи исследования:**

1. Дать психолого-педагогическую характеристику детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта;
2. Описать научные основы исследования взаимосвязи интеллектуального развития и развития графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста;
3. Охарактеризовать типичные нарушения графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта и причины их возникновения
4. Выявить нарушения графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в специальном (коррекционном)  образовательном учреждении
5. Организовать и провести экспериментальное исследование по коррекции графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в специальном (коррекционном)  образовательном учреждении, проанализировать его результаты.

**Гипотеза исследования** - процесс коррекции графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в специальном (коррекционном)  образовательном учреждении будет эффективным, если реализуется коррекционно-развивающая работа, основанная на комплексе специально организованных коррекционно-развивающих занятий, направленных на выявление и коррекцию графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

**Методы исследования**: *теоретические:* анализ, синтез, обобщение, систематизация, классификация; *эмпирические:* наблюдение, изучение документации, эксперимент.

**База исследования**: Нижневартовская (коррекционная) школа VIII вида. В исследовании принимали участие ученики второго класса с интеллектуальными нарушениями (8-9 лет) в количестве 10 человек.

**Структура работы:** выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения.

**Глава I. Теоретические основы коррекции графомоторных**

**навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в специальном (коррекционном) образовательном учреждении.**

**1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего**

**школьного возраста с нарушением интеллекта.**

 Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет. В этот период происходит физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе.

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. В младшем школьном возрасте начинает складываться новый тип отношений с окружающими. Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе. Постепенно мотивация к учебной деятельности, столь сильная в первом классе, начинает снижаться. Это связано с падением интереса к учебе и с тем, что у ребенка уже есть завоеванная общественная позиция ему нечего достигать. Для того чтобы этого не происходило учебной деятельности необходимо придать новую лично значимую мотивацию.

В младшем школьном возрасте происходит рост стремления детей к достижениям. Поэтому основным мотивом деятельности ребенка в этом возрасте является мотив достижения успеха. Иногда встречается другой вид этого мотива – мотив избегания неудачи.

В младшем школьном возрасте у ребенка развивается направленность на других людей, получившая свое выражение в просоциальном поведении учет их интересов. Просоциальное поведение очень значимо для развитой личности. Способность к сопереживанию получает свое развитие в условиях школьного обучения потому, что ребенок участвует в новых деловых отношениях, он вынужден сравнивать себя с другими детьми – с их успехами, достижениями, поведением, и вынужден учиться развивать свои способности и качества.

Таким образом, младший школьный возраст является ответственным этапом школьного детства. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познаний и деятельности. Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста – создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка.

Нарушения интеллекта и умственная отсталость обычно выявляются и диагностируются рано, в самые первые годы жизни ребенка, однако степень дефекта, его структура, темп и характер развития у каждого ребенка могут иметь значительные индивидуальные особенности.

Общими чертами для всех детей с нарушением интеллекта помимо их позднего развития и снижения умственных способностей являются также нарушения всех сторон психики: моторики, сенсорики, внимания, памяти, речи, мышления, высших эмоций.

Недоразвитие двигательной сферы детей с нарушением интеллекта выражается в нарушениях и слабости статистических и локомоторных функций, координации, точности и темпа произвольных движений. Движения детей замедленны, неуклюжи, они плохо бегают и т.д.

Моторная недостаточность у различных групп данной категории детей проявляется по-разному. При олигофрении тормозного типа двигательное недоразвитие обнаруживается в бедности, однообразности движений, резкой замедленности их темпа, вялости, неловкости, угловатости. У глубоко отсталых детей с преобладанием процесса возбуждения, наоборот, отмечается повышенная подвижность, но их движения нецеленаправленны и беспорядочны, они затрудняются производить последовательные, координированные действия, зачастую такой ребенок не может самостоятельно обслужить себя.

Внимание детей с нарушенными функциями интеллекта всегда в той или иной степени нарушено: его трудно привлечь, оно малоустойчиво, дети легко отвлекаются. Им свойственна крайняя слабость активного внимания, необходимого для достижения заранее поставленной цели. Наблюдения за умственно отсталыми детьми в процессе учебно-воспитательной работы и практики их экспериментального обучения свидетельствуют о значительных потенциальных возможностях развития внимания этих детей. При создании благоприятных условий и соблюдении специфики работы уже в конце первого года обучения большинство учащихся активно включаются в учебный процесс, выполняют инструкции учителя, переключаются с одного вида посильной деятельности на другой.

Для детей данной категории характерно поверхностное, глобальное восприятие, т.е. восприятие предметов в целом, они не применяют анализа воспринимаемого материала, его сравнения.

Для мышления учащихся с нарушением интеллекта характерны еще в большей степени те же черты, что и для сенсорной деятельности: беспорядочность, бессистемность имеющихся представлений и понятий, отсутствие или слабость смысловых связей, трудность их установления, инертность, узкая конкретность мышления и чрезвычайная затрудненность обобщений. Дети способны лишь к самым элементарным обобщениям. Они могут установить различия между отдельными предметами; при обучении способны объединить предметы в определенные группы (одежда, животные и др.). Однако различия между отдельными предметами и явлениями устанавливаются ими только в пределах конкретного; при необходимости отвлечения от конкретной ситуации они становятся беспомощными. Понятийные обобщения у детей с нарушением интеллекта образуются с большим трудом, часто заменяются ситуационными обобщениями или отказом от всякого обобщения. Такие дети не могут расположить по порядку картинки, на которых в определенной последовательности изображены события; они кладут их беспорядочно, без учета изображенного содержания. Составить связный рассказ из нескольких сюжетных картинок дети не могут.

С особой яркостью недостатки мышления умственно отсталых детей проявляются при обучении грамоте или счету. Такие дети могут научиться чтению, однако осмыслить текст многие из них не в состоянии; не могут обобщить прочитанное, у них наблюдается ярко выраженная фрагментарность восприятия, из-за чего предложения текста оказываются логически не связанными между собой. Допущенных ошибок дети не замечают, и, соответственно, не могут их исправить. Это говорит о неосознанном, механическом усвоении материала.

Умственно отсталые дети овладевают порядковым счетом и производят с помощью наглядных средств арифметические действия, но отвлеченный счет даже в пределе первого десятка им, как правило, недоступен.

Особенно большие трудности дети с нарушением функций интеллекта испытывают при решении задач. Они с трудом удерживают в памяти условие задачи, не могут установить нужных смысловых связей и соскальзывают на выполнение отдельных арифметических действий [14, с. 37].

С возрастом и в результате обучения у детей накапливаются представления и элементарные понятия, но они мало связаны между собой. Их суждения очень бедны, не самостоятельны. Многое в их суждениях является простым подражанием.

Познание психологических механизмов интеллектуальной несостоятельности умственно отсталых детей позволило бы решать многие важнейшие вопросы коррекции их развития. Некоторые исследователи пытаются вскрыть эти причины и делают определенные теоретические выводы.

В исследовании интеллектуальной сферы умственно отсталых детей, кроме того, что констатируется низкий уровень умственного развития этих детей, подчеркивается также «резкое понижение психического тонуса», «негативизм, ускользание от внешних раздражений, невнимательность, психическая пассивность». Эти черты «непринятия задачи» отмечаются в исследованиях Н.И. Волохова, И.М. Соловьева, А.Н. Граборова.

В исследованиях зарубежных ученых, посвященных мышлению и речи умственно отсталых детей, в частности, изучались возможности этих детей производить операцию различения, опираясь на принцип классификации. Были сделаны следующие выводы. Во-первых, способности, участвующие в использовании сенсорного опыта, безусловно, недостаточны. Во-вторых, материал, в котором существуют логические связи, заучивается быстрее, чем механический. В-третьих, у детей затруднен начальный этап выполнения задания: процесс выяснения, выделения нужных признаков может занять длительное время.

Таким образом, на основе экспериментальных наблюдений ученые рекомендуют использовать ряд приемов, содействующих формированию мыслительной деятельности детей с нарушением интеллекта: варьировать предъявляемый материал; применять словесное подкрепление при выделении характерных признаков предметов; включать речевой компонент как необходимое условие выполнение задачи.

В тесной связи с грубыми нарушениями интеллекта находится глубокое недоразвитие речи. Прежде всего, появление речи, как правило, сильно запаздывает. Степень недоразвития речи чаще всего соответствует степени общего психического недоразвития. В младшем возрасте дети плохо, примитивно понимают чужую речь, они улавливают тон, интонацию, мимику говорящего, отдельные опорные слова, связанные с их непосредственными потребностями. В дальнейшем понимание обращенной речи, их пассивный словарь расширяется и обогащается, но понимание остается ограниченным и связанным только с личным опытом ребенка. Отсутствие речи компенсируется жестами, нечленораздельными звуками, своеобразными словами, в которые дети вкладывают вполне определенный смысл [14, с. 43].

Обнаружено, что память умственно отсталых детей отличается малым объемом и значительным количеством искажений при воспроизведении материала. Логическая и механическая память находятся на одинаково низком уровне.

Все нарушения и дефекты, присущие детям с нарушенной функцией интеллекта, со всей полнотой и яркостью проявляются в их трудовой деятельности: часто они не могут изменить свою деятельность соответственно новой инструкции. Они предпочитают однообразное повторение одних и тех же заученных ими операций. Создается так называемый косный стереотип, который с трудом преодолевается в незнакомой обстановке.

Особенности личности умственно отсталых детей описаны в клинико-психологических и экспериментально-психологических работах М.С.  Певзнера, Г.Е. Сухарева и других исследователей. По их мнению, типичными чертами личности этих детей являются отсутствие инициативы и самостоятельности. Эмоции обнаруживают относительную сохранность. Многие из них чувствительны к оценке своей личности другими людьми. Побудить таких детей к деятельности, не затрагивающей их узких интересов, крайне трудно. Если это удается, то возникающее при этом побуждение отличается слабостью и быстро исчерпывается.

В ходе изучения самооценки умственно отсталых детей установлено, что они ставят себя обычно на первое место, на второе – своего товарища, на третье – взрослого человека. Это объясняется тем, что эти дети лучше понимают друг друга, между ними возможно коллективное общение, а осмыслить интеллектуальную деятельность взрослого человека они не могут.

Таким образом, психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением интеллекта позволяет говорить о них как об особой группе детей, основными чертами которой являются психофизиологический дефект и чаще всего выраженные органические нарушения.

**1.2 Научные основы исследования взаимосвязи интеллектуального** **развития и развития графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста.**

В психологическом словаре отмечено, что слово «Графика» имеет несколько определений (вид изобразительного искусства, раздел лингвистики) [15].

Графика, как раздела лингвистики изучает систему отношений между звуками (фонемами) речи и буквами письма, а также рисунок буквы, воспринимаемый зрительно, и сам процесс изображения ее.

Исходя из определения, данногоН.Г. Агарковой графический навык – это автоматизированный способ дифференцировки и перекодирование звуков (фонем) речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе с тем осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов) [2].

По мнению Н.Г. Агарковой графический навык вбирает в себя все содержание графики, как раздела лингвистики, включающий в себя начертание письменных букв или печатных знаков букв.

А.К. Аксенова отмечает, что графический навык – это сложное речерукодвигательное действие, которое проявляет себя, с одной стороны, как речевое (интеллектуальное), а с другой как, двигательное [1]. Автор подчеркивает, что письмо как сложное речерукодвигательное действие представляет собой предмет специального изучения и усвоения.

Такими специалистами, как А.Г. Зикеевой, Е.А., Кинаш, А.Р. Лурия, указывается, что графические навыки письма относятся к сенсорным навыкам человека. Так, А.Р. Лурия высказывал суждение о том, что графические навыки письма связаны с учебной деятельностью человека и обслуживают процесс письменной речи. В этом состоит специфика и сложность их формирования. При этом подчеркивается, что графические навыки формируются не изолированно, а совместно с чтением, орфографией, развитием письменной речи.

Процесс формирования графомоторных навыков письма очень сложен и захватывает различные сферы умственной деятельности человека.

Как отмечала И.Н. Садовникова, процесс письма связан с деятельностью всех участков коры головного мозга, хотя их роль в различных видах письма неодинакова. К школьному возрасту у ребенка еще не все участки коры головного мозга морфологически и функционально развиты, особенно лобные доли, что затрудняет процесс овладения письмом [18].

Психологи отмечают, что для формирования навыка важно, чтобы обучающийся был подготовлен к обучению этому навыку. При этом любой навык имеет свои специфические сферы, которые должны быть в состоянии готовности к моменту формирования навыка. Иногда он может образоваться только на базе уже значительно сформировавшегося другого навыка.

По мнению Е.Н. Российской очень важно для овладения графическим навыками письма развитие движений пальцев и кисти руки [17].

Развитие тонкой моторики определяет готовность руки к обучению графическому навыку письма. На этот факт указывали и такие авторы как Т.П. Сальникова, Е.И. Скиотис. Отмечено, что мышцы руки должны быть достаточно крепкими, должна быть хорошо развита мелкая моторика, чтобы младший школьник мог правильно держать ручку, чтобы не уставал быстро при письме. Движения пальцев должны быть целенаправленными и точными, подчинятся задачам деятельности.

Важным условием полноценного овладения навыками письма для ученика начальной школы является достаточное развитие моторного компонента двигательного анализатора и готовности руки как непосредственного орудия графической деятельности к выполнению точных и сложных движений, считает А.К. Аксенова.

В психолого-педагогических исследованиях подчеркивается, что формирование графомоторных навыков необходимо начинать задолго до поступления ребенка в школу. В дошкольном возрасте дети учатся чертить на бумаге прямые линии или замкнутые каракули, еще не контролируя, не направляя зрением свою руку. Позднее начинает включаться зрительный контроль – ребенок что-то рисует, пишет карандашом отдельные печатные буквы. Занятия лепкой, конструированием, поделками из бумаги развивают руку, пальцы и глаз ребенка. Эти интересные для детей занятия также подготавливают руку и глаз ребенка к процессу письма – развивают мелкие мышцы руки, учат видеть форму и воспроизводить ее, отмечает Е.А. Кинаш.

А.Р. Лурия в своих исследованиях указывал, что при овладении графическим навыком письма для младших учеников, особенно первоклассников, характерна очень большая затрата энергии, неадекватная затратам сил, неэкономное вовлечение в исполнение лишних движений мышц. Данное замечание мы находим и у В.И. Лубовского [10]. Так, В.И. Лубовский отмечает, что ученики в первом классе очень сжимают ручку в руке, сильно жмут на нее при письме указательным пальцем. Напряженными оказываются мышцы лица, всего тела. Движение руки в процессе письма сначала также осуществляется очень медленно.

На начальной стадии формирования навыка письма, движения учеников дробные, одно усилие рассчитано на небольшой отрезок письма. Остановка движения при этом возможна в любой части буквы, так как еще нет ритма в движении, указывает Т.П. Сальникова. Дробность связана с большим усилием, которое прилагает ученик во время письма с трудностью выполнения движений, с отсутствием координации всех нужных звеньев руки во время письма вдоль строки, с отсутствием предвосхищения последующего движения.

Н.Г. Агаркова называет и наличие таких проблем формирования графического навыка, как колебания наклона, различная ширина букв, неравномерная отставленность букв друг от друга, несоответствие в пропорциях и так далее. Одна и та же буква в одном и том же слове, предложении порой оказывается выполненной по-разному [2].

В формировании графического навыка письма младшего ученика Т.П. Сальникова выделяет три основных этапа [20].

I этап – аналитический – вычленение и овладение отдельными элементами действия, уяснения содержания. Данный этап чрезвычайно сложную структуру и специфику, отличающую его от последующих этапов обучения и сформированного навыка. На этом этапе ребенок обязательно должен осознавать не только, «что он должен сделать», но и «как это сделать правильно» в соответствии с требованиями (или «задачей действия»).

Т.П. Сальникова утверждает, что на начальном этапе необходимо сосредоточить внимание на графике (постоянный контроль, сличение, коррегирование по ходу действия).

Особенность организации письма данного этапа в том, что выполнение двигательного действия как бы разбивается на отдельные циклы: время движения и паузу перед движением, необходимую для осознания последующего движения.

Важным условием успешного формирования графического навыка на данном этапе является развитие умения согласовывать действия глаза и руки. Пальцы должны уметь слышать информацию, которую им дают глаза. Использование шариковой ручки в качестве графического инструмента требует сложнокоординированных движений ведущей руки.

Внимание обращается на важность формирования осознанного «образа действия» – зрительно-двигательного образа буквы.

Зрительно-двигательный образ буквы – это представление о целостном, относительно законченном движении руки при воспроизведении буквы на бумаге, которое осуществляется на основе зрительного представления о ее форме, знания последовательности начертания ее двигательных элементов.

Двигательные элементы представляют собой относительно законченные отрезки движения руки, в которых учитывается форма соответствующих зрительных элементов и закономерности плавного и безотрывного воспроизведения их на бумаге.

Внимание следует обратить на то, что первый этап обучения может значительно удлиняться, затягиваться, если методика обучения не соответствует закономерностям формирования навыка и возрастным особенностям ученика.

II этап – условно назван синтетическим – соединением отдельных элементов в целостное действие. Большая роль на этом этапе отводится формированию двигательного и зрительного контроля на письме. Ведущим при этом является зрительный контроль. Ученик учится постоянно следить за тем, как он ведет руку при письме, как отставляет друг от друга буквы, пишет ли их на строке, зрительно воспринимает написанное и таким образом контролирует правильность изображения слов. При несоответствии зрительным образам слов полученных на письме результатов вносит поправки.

III этап – автоматизация – фактическое образование собственно навыка как действия, характеризующегося высокой степенью усвоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Характерными чертами автоматизации являются быстрота, плавность, легкость выполнения. Но быстрота не навязанная, а являющаяся естественным результатом совершенствования движений, и плавность (связность), возникающая как естественный результат формирования навыка.

Без упражнений и повторений сформировать навык нельзя, но упражнение целесообразно и эффективно лишь на третьем этапе формирования навыка, а первые два этапа – это осознанная действительность (а не механические упражнения).

Длительность и особенности второго и третьего этапов обучения во многом определяются тем, насколько успешно шло формирование навыка на первом этапе. Считается, что формирование навыка завершается к 10-11 годам, то есть тогда, когда становится стабильным почерк, когда увеличение скорости или какие-то дополнительные внешние «помехи» – грамматические задания, необходимость сосредоточить свое внимание на содержание текста, или необходимость выразить свою мысль письменно, – не будет искажать почерк, не приведут к его изменению, нарушению.

Анализ выполнения письменных заданий по русскому языку учеников первого класса показывает, что учащиеся ещё не приобретаются ни беглость, ни уверенность в письме, но могут безотрывно воспроизводить все письменные буквы.

Анализ письменных работ учащихся с первого по третий классы показал, что по мере упражнений происходит динамика развития графомоторных навыках. Качественные отличия навыков учащихся с первого по третьи классы заключаются в следующем: все точнее воспроизводится образ буквы, буквосочетаний – устанавливаются связи между зрительным и мускульным контролем движения.

Замечено так же, что изменяется и характер движений руки в процессе письма в следующем направлении:

а) рука привыкает к совершению движений, наиболее удобных и экономичных: вниз, на себя – основное движение при письме и соединительное с большим наклоном – при письме вверх, до начала письма следующего основного элемента;

б) движения укрупняются – одним импульсом совершается безотрывное письмо нескольких букв (обычно 3-4);

в) в связи с этими особенностями движений письмо становится более ритмичными и плавными.

В целом же процесс укрупнения движений, ритмизация их происходит очень медленно, в течение многих лет. Постепенное увеличение скорости письма, приобретение ритма движений в процессе письма, стремление руки совершать более экономные движения приводят к более связному письму.

Таким образом, формирование графического навыка письма в начальной школе – длительный и сложный процесс. Сложный и по структуре самого акта письма, и по структуре формирования навыка, и по психофизио-логическим механизмам, лежащим в его основе**.**В процессе обучения осуществляется динамика развития графомоторных навыках учащихся. Устанавливаются связи между зрительным и мускульным контролем движения. В целом же процесс укрупнения движений, ритмизация их происходит очень медленно, в течение многих лет.

В специальной литературе отмечается, что одна из распространенных причин трудностей овладения графическими навыками письма учащихся младшего школьного возраста – нарушение интеллектуального развития.

Формирование графомоторных навыков письма осуществляется в тесной связи с функционированием всей психики, с различными психическими процессами. Это отмечается в исследованиях В.Г. Петровой, Т.В. Власовой, В.И. Лубовского и других.

Недостатки интеллектуальной деятельности умственно отсталых учеников, множественные речевые нарушения, несформированность фонематических процессов (фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза) по мнению Е.И. Скиотис, Р.Д. Тригер, обуславливают трудности формирования графомоторных навыков рассматриваемой категории учеников, начиная с начального периода обучения [19].

В исследовании Г.Н. Рахмаковой так же отмечается, что особенности психического развития учеников с нарушением интеллекта – низкий уровень познавательной активности, недостаточная сформированность операций анализа, отвлечения и обобщения, синкретичность и нерасчлененность мышления, незрелость мотивации учебной деятельности – затрудняют овладение графическим навыком письма [16].

Одной из характерных черт, отличающих умственно отсталых учащихся, по мнению Г.Н. Рахмаковой, является пониженная познавательная активность, которая при сохранности анализаторов, необходимых для благоприятного развития речи, приводит к отклонениям в этом процессе. Для таких учеников характерно снижение способности к приему и переработки перцептивной информации, что проявляется в процессе формирования графического навыков письма.

Е.Н. Российская, В.А. Насонова, Е.М. Мастюкова в своих исследованиях указывают, что успешное овладение графическим навыком письма зависит от уровня сформированности сенсорных функций и процессов. Состояние высших психических функций (зрительное восприятие, зрительная память, зрительное внимание, слуховое внимание, слуховая память, слуховое внимание) является показателем и критерием готовности к овладению графическим навыкам письма учащимися.

Так, по итогам ряда наблюдений за процессом письма В.И. Насонова сделала вывод о том, что у учеников с интеллектуальными нарушениями в младшем школьном возрасте наблюдается недостаточность межанализаторного взаимодействия. Несовершенство межанализаторной интеграции приводит к трудностям в процессе письма, например, к несформированности зрительно-двигательных образов буквенных знаков. [13].

Е.М. Мастюкова так же отмечает, что процесс переработки сенсорной информации учеников с интеллектуальными нарушениями замедлен, и это мешает формированию и закреплению графомоторных навыков [12].

Е.В. Мальцева считает, что графические ошибки при формировании навыка письма и трудности, возникающие у учеников в процессе письма (нарушение письма формы буквы, нарушение наклона элементов, деформация формы буквы, уподобление одной буквы другой и подобные ошибки) являются следствием низкого уровня развития процесса восприятия [11].

Восприятие – это отражение сознанием человека предметов и явлений действительности в момент их воздействия на органы чувств.

Роль восприятия неоценима в овладении учеником навыками письма.

По данным В.Г. Петровой, Е.М. Мастюковой для младших школьников с интеллектуальными нарушениями характерны своеобразные особенности восприятия: замедленность, неточность и фрагментарность, трудности выделения фигуры на фоне и деталей в сложных изображениях и другое.

По мнению В.И. Лубовского на замедление переработки информации в процессе восприятия влияют так же такие факторы как низкая скорость осуществления перцептивных операций и недостаточная сформированность образов – представлений – их нечеткость и неполнота.

Бедность и недостаточная дифференцированность зрительных образов – представлений учеников с умственной отсталостью младшего школьного возраста установлены в исследовании С.К. Сиволапова. Зрительное восприятие – сложная система деятельности, включающая сенсорную обработку визуальной информации, её оценку, интерпретацию и категоризацию.

Таким образом, отставание в развитии зрительного восприятия, наблюдаемое у учеников с интеллектуальными нарушениями, является одной из причин испытываемых ими затруднений при формировании навыка письма. Несовершенство процесса переработки сенсорной информации, неполноценность пространственного анализа и аналитико-синтетической деятельности младших школьников данной категории затрудняютсоотнесение выделенной формы со зрительным образом буквы. Отмечается, что зрительный образ буквы должен быть отдифференцирован от всех других букв, особенно сходных графически. Как показывает практика, анализ буквы не является простой задачей для учеников начальной школы, так как многие буквы сходны по начертанию.

**1.3 Характеристика типичных нарушений графомоторных** **навыков у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта и причин их** **возникновения.**

Низкая способность к анализу и синтезу визуально поступающей информации, сниженная дифференцированность зрительного восприятия и анализа, неумением подчинить восприятие поставленной задаче, низкий уровень осмысления наглядно и на слух воспринимаемого материала осложняют у школьников с нарушением интеллекта формирование навыков выделения деталей и признаков при написании букв. Одним из следствий этого может быть, например, забывание начертания редко встречающихся букв и смешение их между собой (*ч*и *ц*; *ф.* и *щ*), смешение близких по оптическим характеристикам букв, что в значительной мере затрудняет начальное обучение и требует оказания коррекционной помощи [16].

Причиной дефектов восприятия при интеллектуальных нарушениях является несформированность ориентировочной деятельности. В.И. Лубовским замечено, что ученики не умеют целенаправленно рассматривать то, на что направлен их взгляд, и вслушиваться в то, что звучит в данный момент, будь то речь или какие – то другие звуки.

Установлено, что неточность функции пространственного восприятия приводит к трудностям у 24% учеников при формировании навыка письма. Замечено, что наиболее типичными ошибками пространственного различения в письме являются неумение соотнести букву и линии в тетради, то есть ориентироваться в пространстве листа, смешение верха и низа сходных букв (например, *т – ш; п. – и)*; зеркальные ошибки вследствие перевертывания буквенного знака в обратную сторону (с-э; б-д).

В процессе изучения особенностей письма у учеников младшего школьного возраста, имеющих умственную отсталость, выявлено, что для них характерны замены графически сходных букв на письме. Недоразвитие зрительного анализатора и синтеза у учащихся данной категории обуславливает частоту смешения графически сходных букв, отмечает в своем исследовании Е.А. Кинаш.

Слуховое восприятие умственно отсталых учеников характеризуется теми же особенностями, что и зрительное, отмечает В.И. Лубовский. Трудностей в восприятии простых слуховых воздействий у этих учеников не наблюдается. Имеются лишь некоторые затруднения в дифференциации речевых звуков, что говорит о недостатках фонематического слуха, наиболее отчетливо выступающие в сложных условиях: при быстром произнесении слов, в многосложных и близких по произношению словах.

Исследования Д.Б. Эльконина, Л.Ф. Ткачевой, Л.В. Журовой и других показали, что достаточный уровень сформированности фонематического слуха очень важен для начала обучения не только устной речи, но и письму.

Ученики с интеллектуальными нарушениями, по мнению В.А. Насоновой проявляют слабость самоконтроля во время письма. Для них характерно несовершенство как зрительного, так и двигательного контроля за движениями. Слабый контроль за графической стороной письма учеников проявляется в следующем: формы букв далеки от образца, буквы отставлены друг от друга неравномерно, наклон нарушается, буквы не выдерживают нужную высоту,не соблюдают расположение букв по линии строки, то есть не держат линейность при письме и другие ошибки**.** Особенно ярко ошибки и трудности проявляются с появлением требований орфографического грамотного письма – письмо под диктовку, списывание с доски. Анализ письменных работ позволяет высказывать мнение о недостаточности динамичности мышц руки учеников с интеллектуальными нарушениями.

Психолого-педагогические исследования (Г.Н. Рахмаковой, Е.И. Скиотис, Р.Д. Тригер и других) доказывают, что к началу школьного обучения у учеников с интеллектуальными нарушениями недостаточно развиты предпосылки готовности руки к письму (недоразвитие ручной моторики, слабость мышечного тонуса, а так же общей моторики и другое).

Исследователями отмечаются следующие трудности формирования навыка письма учащихся, обусловленные низким уровнем развития мелкой моторики руки: неумение писать буквы связно, то есть на основе двигательных элементов и по определенному алгоритму; невыполнение алгоритма трех видов соединения букв в словах.

У процесса письма можно выделить три компонента: творческий, графический и орфографический. Умственно отсталые первоклассники овладевают только графическим компонентом. Трудности в овладении письмом обусловлены тем, что каждый из процессов, необходимых для написания слова, у умственно отсталых детей крайне несовершенен. Недостаточность фонематического анализа затрудняет процесс разделения слов на составные части и препятствует точному распознанию каждого из выделенных звуков. Из-за недостатков произношения трудно производить звуковой анализ и синтез слов. Из-за нарушения моторной сферы (недостаточная координация соответствующих движений мышц пальцев, неустойчивость всей кисти руки и т.п.) наблюдаются ошибки в начертании букв, пространственной ориентировки на листе бумаги, строчке.

Типичные ошибки умственно отсталых детей при письме: длительное запоминание буквы; смешение буквенных знаков; неправильное начертание буквы; неверное расположение букв на тетрадном листе; зеркальность письма; затруднения в соотнесении звука с соответствующей буквой; неправильное соединение букв в слоге; не отделяют гласные звуки от согласных (стол – стл); смешивают акустически сходные звуки (Барбос – Парпос); переставляют буквы, т.е. нарушают строение слова (кошка – кокша); пропускают и переставляют местами слоги (сушили – сушли).

Дисграфия (от греческого «дис») – затруднение, нарушение, отклонение от нормы и «графо» – писать, изображать – частичное нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки: искажения и замены букв, искажения звуко-слоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов и в предложении, аграмматизмы на письме.

Аграфия (от греческого «а» – неспособность и «графо» – письмо) – полная неспособность овладеть процессом письма или потеря этого навыка.

Виды дисграфий:

·  Аграмматическая дисграфия – связана с недоразвитием грамматического строя речи, может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста.

·  Акустическая (фонематическая) – обусловлена расстройством дифференциации фонем и проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам (при этом в устной речи произносятся правильно).

·  Артикуляторно-акустическая – в основе лежит отражение неправильного восприятия, произношения звуков на письме, неправильное проговаривание.

·  Оптическая – недоразвитие зрительного гнозиса (узнавание), анализа и синтеза, пространственных представлений. Происходят замены и искажения букв, зеркальность письма.

·  Вербальная – оптическая дисграфия, изолированные буквы воспроизводятся правильно, а при написании слова искажаются, замены букв оптического характера.

·  Литеральная – оптическая дисграфия, нарушение воспроизведения изолированных букв.

·  На почве нарушения языкового анализа и синтеза – нарушения деления предложения на слова, слогового и фонематического анализа, искажение структуры слова и предложения.

·  Идеаторная – связана с особенностями психофизического состояния человека (преобладание процесса возбуждения или торможения).

Таким образом, формирование графомоторных навыков умственно отсталых учеников осуществляется со специфическими трудностями, обусловленными интеллектуальными нарушениями и отклонениями психического и физического развития. Низкий уровень познавательной активности, замедленностьпроцесса переработки сенсорной информации, несовершенство межанализаторной интеграции иориентировочной деятельности, а так же слабость самоконтролязатрудняют овладение графическими навыками учащихся с интеллектуальными нарушениями, а так же приводят к ошибкам данного навыка.

Подводя итоги по теоретической главе, можно прийти к следующим **выводам:**

Графический навык – это автоматизированный способ дифференцировки и перекодирование звуков (фонем) речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе с тем осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов).

Формирование графического навыка длительный и сложный процесс для младшего школьника. В ходе многочисленных упражнений по отработке и закреплению навыка он совершенствуется и достигает автоматизма.

Развитие графомоторных навыков умственно отсталых учеников осуществляется со специфическими трудностями, обусловленными интеллектуальными нарушениями и отклонениями психического и физического развития.

Низкий уровень развития мелкой моторики руки приводит к трудностям, связанным с неумением писать буквы связно, то есть на основе двигательных элементов и по определенному алгоритму; ученикам сложно выполнить алгоритм трех видов соединения букв в словах. Замедленностьпроцесса переработки сенсорной информации, несовершенство межанализаторной интеграции иориентировочной деятельности приводит к слабому контролю за графической стороной письма (например, неумение соотнести букву и линии в тетради, смешение верха и низа сходных букв, зеркальные ошибки вследствие перевертывания буквенного знака в обратную сторону и другое).

**Глава II. Практические основы коррекции графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением** **интеллекта в специальном (коррекционном) образовательном учреждении.**

**2.1 Выявление нарушений графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в специальном (коррекционном) образовательном учреждении.**

 Практическое исследование проводилось на базе Нижневартовской специальной (коррекционной) школы VIII вида. В исследовании принимали участие ученики второго класса с интеллектуальными нарушениями (8–9 лет) в количестве 10 человек.

Цель практического исследования – изучить особенности графомоторных навыков письма учеников с интеллектуальными нарушениями и привести приемы коррекции графомоторных навыков.

В процессе исследования использовались следующие методики: методика «Изучение особенностей графомоторных навыков в процессе списывания текста из учебника» (списывание), методика «Изучение особенностей графомоторных навыков в процессе письма под диктовку» (диктант), а так же наблюдение за состоянием графомоторных навыков письма учеников с интеллектуальными нарушениями.

Для обработки данных диагностики, были разработаны критерии оценки графомоторных навыков учеников (от высокого до очень низкого уровня).

Методика «Изучение особенностей графомоторных навыков в процессе списывания текста из учебника»

Цель: изучить состояние графомоторных навыков в процессе списывания текста из учебника; оценка состояния зрительного восприятия.

Выполнение: Ученикам предлагался текст из учебника по русскому языку.

Текст для списывания: Прозвенел звонок. Ученики бегут во двор. Юля и Лёва открыли окна. Дежурные Яна и Саша убирают класс.

Оценка результата:

Высокий уровень – 4 балла – графические ошибки и нарушения письма отсутствуют; темп деятельности высокий.

Средний уровень – 3 балла – наблюдаются некоторые графические ошибки и нарушения письма; ошибки исправляются ребенком самостоятельно; темп деятельности средний;

Низкий уровень – 2 балла – значительное количество ошибок и нарушений письма; ошибки исправляются частично самостоятельно, либо при помощи педагога; темп деятельности низкий.

Очень низкий уровень – 1 балл – значительное количество ошибок и нарушений письма; ошибки не замечаются, исправляются только при помощи педагога; темп деятельности очень низкий.

Методика «Изучение особенностей графомоторных навыков в процессе письма под диктовку»

Цель: изучить состояние графомоторных навыков в процессе письма под диктовку; оценка состояния слухового восприятия.

Выполнение: Ученикам диктовался текст, который выбирался с учетом принципа доступности. Ученики воспроизводили его в тетради.

Текст диктанта: Зима.

Вот зима. Выпал пушистый снег. На улице мороз. Дети бегут на горку. С ними пес Рыжик.

Оценка результата:

Высокий уровень – 4 балла – графические ошибки и нарушения письма отсутствуют; темп деятельности высокий.

Средний уровень – 3 балла – наблюдаются некоторые графические ошибки и нарушения письма; ошибки исправляются ребенком самостоятельно; темп деятельности средний;

Низкий уровень – 2 балла – значительное количество ошибок и нарушений письма; ошибки исправляются частично самостоятельно, либо при помощи педагога; темп деятельности низкий.

Очень низкий уровень – 1 балл – значительное количество ошибок и нарушений письма; ошибки не замечаются, исправляются только при помощи педагога; темп деятельности очень низкий.

Метод «Наблюдение за состоянием графомоторных навыков письма учеников второго класса с интеллектуальными нарушениями»

Цель: оценить состояние графомоторных навыков умственно отсталых учеников, а так же навыков самоконтроля.

Выполнение: Осуществлялось наблюдение за графическими навыками учеников. Обращалось внимание на умение правильно держать ручку, ориентироваться на разлинованной поверхности страницы. Изучался темп деятельности, умение осуществлять самоконтроль (двигательный и зрительный) в процессе письма под диктовку и с образца.

Оценка результата: Высокий уровень – 4 балла – ученик уверенно и точно воссоздает графические образы, воспринимаемые зрительно и на слух; ориентируется на тетрадном листе; темп деятельности высокий.

Средний уровень – 3 балла – ведущей рукой действует в целом уверенно, хорошо ориентируется на тетрадном листе; графические образы зрительно и на слух воспринимает с незначительными искажениям; темп средний.

Низкий уровень – 2 балла – ведущая рука действует с напряжением, скованно; ориентировка на листе слабая; страдает самоконтроль; темп деятельности низкий.

Очень низкий уровень – 1 балл – затрачивается много энергии и сил при воссоздании графического образа буквы; ориентировка на листе слабая; сильно страдает самоконтроль; темп деятельности очень низкий.

Данные диагностических процедур оформлялись в протоколы исследования и проводился качественный и количественный анализ результатов.

Проведя с учениками диагностику, были получены следующие результаты.

Данные, полученные по методике «Изучение особенностей графомоторных навыков в процессе списывания текста из учебника» были занесены в

таблицу 1. – Особенности графомоторных навыков умственно отсталых

учеников, проявившиеся при списывании текста

|  |  |
| --- | --- |
| Участники исследования | Графические навыки при списывании текста |
| Средний уровень | Низкий уровень | О/низкий уровень |
| Кол. | % | Кол. | % | Кол. | % |
|  Школьники в возрасте 8-9 с интеллектуальными нарушениями | 0 | 0 | 4 | 40 | 6 | 60 |

Анализ данных, приведенных в таблице 1, показал, что у умственно отсталых учащихся второго класса высокий и средний уровни развития графомоторных навыков в ходе исследования не выявился.

Низкий уровень развития графомоторных навыков отмечается у четырех учеников, что составляет 40%. Отмечается, что эти учащиеся допускали множественные графические ошибки при воспроизведении текста из учебника и имели трудности письма.

Так, сниженная дифференцированность зрительного восприятия и анализа приводила Таню К. к таким ошибкам, как замена букв, состоящих из различного рода сходных элементов, например, в слове «прозвенел» вместо буквы Л была прописана буква М.

Учащимися Вовой Д., Димой С. были допущены зеркальные ошибки вследствие перевертывания буквенного знака в обратную сторону, например, в слове «Яна» буква Я воспроизводилась в зеркальном отражении.

У учащихся низкого уровня проявлялся слабый зрительный контроль в процессе списывания. Так, учениками производились замены букв, отличающихся пространственным расположением элементов (В-Д в слове «двор»), замены букв, в которых один из элементов отличается по изображению и направлению (И-У в слове «ученики»).

Шесть учеников показали очень низкий уровень развития графомоторных навыков, что составило 60% от общего показателя участвующих.

Было отмечено, что неправильное написание слов вследствие оптического смешения букв встречается у учеников этого уровня чаще, чем у их товарищей низкого уровня, например, Паша К. написал вместо слова Прозвенел – Нрозвенел, заменив оптически сходную П на Н. Более чаще выявлялись и ошибки, связанные с заменой элементов букв, отличающихся по изображению и направлению, например, Д-Б, И-У.

Отмечена так же неразборчивость букв при рассмотрении написанных слов у Васи М. и Ромы Г.

Следует отметить и темп выполнения задания. Он достаточно низкий, как у учеников низкого, так и очень низкого уровня.

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что у учеников с интеллектуальными нарушениями во втором классе преобладает очень низкий уровень развития графомоторных навыков. Учащиеся в процессе выполнения предложенного задания допустили множественные графические ошибки и трудности письма (замены графически сходных букв, оптическое написание, искажения формы буквы и другое).

Результаты диагностики по методике «Изучение особенностей графомоторных навыков в процессе письма под диктовку» были занесены в

таблицу № 2. – Особенности графомоторных навыков умственно

отсталых учеников, проявившиеся в процессе письма под диктовку

|  |  |
| --- | --- |
| Участники исследования | Графические навыки письма под диктовку |
| Средний уровень | Низкий уровень | О/низкий уровень |
| Кол. | % | Кол. | % | Кол. | % |
| Младшие школьники в возрасте 8-9 лет с интеллектуальными нарушениями | 0 | 0 | 3 | 30 | 7 | 70 |

Опираясь на данные, приведенные в таблице 2, можно отметить, что в процессе диагностики высокий и средний уровень развития графомоторных навыков у учащихся второго класса с интеллектуальными нарушениями не выявился.

Низкий уровень развития моторных навыков был отмечен у трех учеников, что составило 30% от общего количества участвующих в исследовании. Отмечено, что ученики данного уровня развития при восприятии текста на слух испытывали трудности, связанные с забыванием начертания букв, осуществляли замены графически сходных букв и букв, состоящих из сходных элементов. Так, например, Вика М. не могла вспомнить, как пишется буква Ж. После показа на доске педагогом образца, девочка воспроизвела её, допустив такую ошибку, как искажение формы буквы.

Очень низкий уровень развития графомоторных навыков выявлен у семи учеников, что составило 70% от общего количества учеников. Обращено внимание на такие графические ошибки, как отсутствие элементов букв при воспроизведении графического образа. Например, в слове «Бегут» последний элемент буквы Т не прописан у Паши К. Было отмечено смешение верха и низа сходных букв, например, в слове «Пушистый» (ш на т) у Сергея М.

Таким образом, сделан вывод о том, что в процессе письма под диктовку графические навыки детей проявляются на очень низком и низком уровне. При этом очень низкий уровень преобладает. В процессе воспроизведения текста на слух ученики испытывали трудности в связи с забыванием правильного начертания букв, так же они осуществляли замены графически сходных букв и букв, состоящих из сходных элементов. Отмечены пропуски элементов букв, смешение верха и низа сходных букв и другое.

По результатам наблюдения за состоянием графомоторных навыков письма учеников второго класса с интеллектуальными нарушениями составлена таблица 3. – Оценка состояния графомоторных навыков учеников

второго класса с интеллектуальными нарушениями

|  |  |
| --- | --- |
| Участники исследования | Оценка графомоторных навыков |
| Средний уровень | Низкий уровень | О/низкий уровень |
| Кол. | % | Кол. | % | Кол. | % |
| Младшие школьники в возрасте 8-9 лет с интеллектуальными нарушениями | 0 | 0 | 4 | 40 | 6 | 60 |

На основании анализа данных таблицы 3 видно, что высокий и средний уровни оценки графомоторных навыков в процессе диагностики не выявились.

Низкий уровень развития выявлен у четырех учеников, что составило 40% от общего количества участвующих в исследовании. У учеников низкого уровня наблюдалась слабость мышечных усилий ведущей руки, а так же отмечалось отсутствие точности и уверенности при начертании слов (например, у Тани К., Иры Б.). У учеников данного уровня отмечены следующие графические ошибки: не соблюдалось расположение букв по линии строки, то есть не держится линейность при письме; формы букв не соответствуют образцу, не везде соблюдается связность букв при письме. Так же замечено, что ученики не соблюдают интервал между буквами в словах, неравномерно расставляют слова на строке.

Очень низкий уровень развития навыка отмечен у шести учащихся, что составило 60% от общего показателя исследования. Для учащихся этого уровня характерно неумение соотнести букву и линии в тетради, то есть ученики слабо ориентируются в пространстве листа.

У учеников наблюдалась слабость мышечного тонуса руки. Вследствие этого ученики затрудняются писать буквы связно, а безотрывное письмо вызывает нарушение письма формы буквы. Замечено, что при написании предложений под диктовку в рабочем темпе школьного урока (с опорой на слуховое восприятие) ошибки графического навыка связаны с деформацией форм букв. Так же при восприятии на слух больше встречается ошибок, связанных с уподоблением одной буквы другой. Это происходит оттого, что разные буквы пишутся одним и тем же движением, то есть пишутся одинаково.

Общей особенностью всех учащихся является неумение работать в едином темпе под руководством учителя. Многие ученики не стараются при выполнении письменного задания, ошибки, на которые указывает педагог, иногда остаются неисправленными.

Следует заметить, что развитие и совершенствование графического навыка требует устойчивого внимания, усидчивости, осознанности восприятия. Данная деятельность вызывает у учащихся с интеллектуальными нарушениями утомление, и многие из них к концу урока становятся раздражительными. Таким образом, графические навыки умственно отсталых учеников второго класса были оценены по низкому и очень низкому уровню.Было отмечено, что трудности письма и графические ошибки учеников связаны с несформированностью зрительно-двигательных образов буквенных знаков, с низким уровнем зрительного контроля. Недостатки процесса восприятия, моторные нарушения так же негативно отражается на точности воспроизведения букв.

В итоге, можно прийти к выводу о том, развитие графомоторных навыков умственно отсталых учеников имеет особенности, а процесс формирования навыка сопровождается трудностями, связанными со спецификой нервно-психического развития учащихся данной категории.

Анализ результатов диагностических методик позволяет предполагать, что графические ошибки умственно отсталых учащихся младшего школьного возраста связаны как с низким уровнем развития внимания, восприятия и самоконтроля, так и обусловлены недостаточной координированностью движений и слабостью мускулатуры руки. Указанные недостатки негативно отражаются на точности воспроизведения букв, тормозят формирование зрительно – двигательного образа буквы, затрудняют ориентировку на тетрадном листе (в линейку), что в целом препятствует автоматизированности графического навыка младших учеников.

Отмечено, что умственно отсталые учащиеся в процессе выполнения письменных заданий по русскому языку допускают множественные графические ошибки как при воспроизведении текстового материала из учебника (списывание), так и при воспроизведении на слух (диктанты). При этом количество графомоторных ошибок увеличивается при воспроизведении на слух.

**2.2 Экспериментальное исследование по коррекции**  **графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с** **нарушением интеллекта в специальном (коррекционном) образовательном учреждении**

Задачи обучения русскому языку в школе VIII вида:

·  Научить правильно и осмысленно читать доступные для понимания тексты.

·  Сформировать навыки и умения грамотно писать на основе усвоения звукового состава языка и элементарных сведений по грамматике и правописанию.

·  Повысить уровень общего развития учащихся, развить кругозор.

·  Научить правильно и последовательно излагать свои мысли в устной и в письменной форме.

Коррекционная направленность заключается в том, что весь программный материал по русскому языку нацелен на развитие речи и устранение речевых недостатков учащихся. Программа учитывает недостатки прошлого опыта детей. Структурно она построена так, чтобы перед изучением каждого нового раздела выделялся подготовительный этап, который предназначен для коррекции недостатков прошлого опыта. Программа учитывает недостатки мыслительной деятельности учащихся. Поэтому весь материал располагается концентрически. Программа учитывает недостатки дифференциации. В связи с этим сходный материал либо разбивается во времени, либо изучается на основе сопоставления одного с другим. Программа учитывает медленный темп усвоения материала умственно отсталыми детьми и растягивает изучение на более длительные сроки.

Практическая направленность программного материала заключается в формировании у детей речевых навыков, идет установка на развитие речи как средства общения. Выделяются специальные уроки развития речи (1-4класс).

В специальной (коррекционной) школе изучается не теоретическая, а практическая грамматика.

Принципами обучения являются:

·  Воспитывающее обучение.

·  Сознательность и активность в обучении.

·  Наглядность в обучении.

·  Доступность знаний.

·  Прочность знаний.

·  Научность материала и систематичность изложения.

·  Дифференцированный и индивидуальный подход.

Неотъемлемые компоненты графомоторной деятельности:

* зрительное внимание,
* зрительная память,
* зрительно-пространственные отношения,
* функции распределения внимания с одного объекта на другой и функция контроля,
* зрительно-моторные,
* слухо-моторные координации,
* координации разных частей тела (например, поза туловища и наклон головы при письме),
* мелкая моторика.

Тренировка пространственно-зрительного восприятия и зрительной памяти, а также предупреждение ошибок на уровне буквы:

·  копирование различных фигур и их сочетаний, дорисовывание фигур;

·  отработка понятий «право», «лево», «верх», «низ»;

·  постановка точки в заданном учителем месте;

·  соединение точек в заданном направлении;

·  выкладывание букв из палочек, элементов-шаблонов, ощупывание букв;

·  нахождение недостающего элемента, написание буквы и т.п.

Предупреждение ошибок на уровне слога:

·  придумывание и записывание слов на заданный слог в разной позиции (сани, лиса);

·  работа со схемой слога и запись слога к схеме и т.п.

Предупреждение ошибок на уровне слова:

·  отработка понятия «слово», в том числе и предлог;

·  работа над постановкой правильного ударения в слове;

·  работа со схемой слова и подбор слов к заданной схеме;

·  подбор и запись групп однокоренных слов;

·  составление и запись слов из разбросанных слогов, букв;

·  работа с синонимами и антонимами и т.п.

Предупреждение ошибок на уровне словосочетания:

·  сочетание существительного с прилагательным;

·  сочетания существительных с глаголами;

·  сочетание существительных с числительным и т.п.

Предупреждение ошибок на уровне предложения:

·  составление предложений к различным схемам;

·  работа с деформированным предложением;

·  работа с предложением, в котором пропущены предлоги;

·  пропуск прилагательного в предложении;

·  пропуск наречия в предложении;

·  пропуск глагола и т.п.

Предупреждение ошибок на уровне текста:

·  работа с деформированным текстом;

·  составление связного рассказа из смешанных фраз;

·  составление рассказа по серии картинок, по данному началу и концу, по одной картинке, по опорным словам.

Различные виды списывания: с рукописного текста; с печатного текста;

 осложненное заданиями логического и грамматического характера.

Проведение различных видов диктантов: слуховые диктанты со зрительным самоконтролем; графические диктанты.

Основные задачи по коррекции дисграфии:

·  Помочь запомнить буквы письменного шрифта.

·  Научить соотносить звуки и буквы печатного и письменного шрифта.

·  Научить ориентироваться на листе бумаги.

·  Научить списывать с текста.

·  Научить писать по слуху.

Основные требования к уроку письма:

·  Большая часть урока отводится подготовительной работе и письму.

·  Проведение гимнастики для пальцев.

·  Соблюдение санитарно-гигиенических требований.

·  Предварительный анализ того, что дети будут писать.

·  Проведение двух физминуток.

Структура урока письма:

1.  Пальчиковая гимнастика.

2.  Повторение пройденного материала.

3.  Знакомство с новой буквой. Дети рассматривают печатные варианты букв, затем письменные. Для формирования прочного зрительного образа письменной буквы используется прием практического конструирования букв в виде игр: «Собери букву», «Буква сломалась», «Отремонтируй букву» и т.п. Письмо элементов буквы и самой буквы по контуру, точкам-ориентирам.

4.  Работа по развитию фонематического слуха и звукового анализа. Работа со схемой слога, слова. Обязательное проговаривание во время написания.

5.  Повторное письмо буквы. Написание слогов с изучаемыми буквами. Учащимся дается образец написания слогов. Учитель, обращает внимание детей на то, что буквы в слоге могут соединяться разным способом (верхнее, нижнее и среднее соединение).

6.  Списывание с печатного или рукописного текста с обязательным проговариванием. Задания, направленные на развитие и коррекцию речемыслительных умений учащихся:

-  дописывание слов в предложении с опорой на иллюстрацию или схему слова;

- составление и запись предложения с опорой на иллюстрацию и схему предложения;

-   ответы на вопросы с опорой на иллюстрацию;

-  разбор и запись пословиц, стихотворений, поговорок с опорой на иллюстрации.

7.  Письмо по слуху с предварительной подготовкой:

-  слово выкладывается из букв, проговаривается, затем буквы переворачивают и пишут слово под диктовку учителя;

- составление условно-графической схемы слова, слово проговаривается, затем пишется под диктовку;

-  составление предложения по картинке;

-  составление предложения по условно-графической схеме;

-  запись предложения и т.п.

8.  Проведение двух физминуток.

9.  Рисование бордюров. Письменные работы могут отделяться друг от друга орнаментом (бордюром). Рисование бордюров, узоров и т.п. не только способствует отработке определенных и необходимых в процессе письма движений, но и развивает у школьников пространственное воображение, наблюдательность, что положительно сказывается на формировании их познавательной деятельности и отношении к письму.

Существует множество методических приемов, позволяющих предупредить ошибки, развивающих орфографическую зоркость, навык звукобуквенного анализа, самоконтроль. Еще методисты прошлого считали, что существуют факторы и условия, способствующие формированию грамотного письма. Все мы знаем роль зрительных, слуховых, рукодвигательных факторов.

1.Зрительный фактор срабатывает при запоминании непроверяемых написаний. Их в русском языке очень много. Ученые-психологи доказали, что стоит ребенку один раз неправильно написать слово, как он запоминает его и зрительно, и рука зафиксирует неверный графический образ слова, и отложится он в памяти так крепко, что затем надо будет написать это слово сто раз, чтобы ликвидировать ошибку. Поэтому золотое правило ученика: никогда не пиши, если точно не знаешь: сначала предупреди ошибку. Можно использовать следующие приемы:

а) письмо с пропусками “дырками” – не знаешь точно, не пиши, спроси у учителя, справься в словаре;

б) можно построить так называемые опорные схемы. Например, в 1 классе, можно записать рассказ из трех предложений с предварительным построением опорных схем.

Учитель читает предложение и записывает на доске схему

·  Весной лес оживает е\_\_\_оие.

·  Весело щебечут птицы ео еу ы

·  Из берлоги вылезает сонный медведь. з ие ее, ед.

После составления опорных схем дети пишут предложения под диктовку учителя намного грамотнее, чем написали бы сами. А это и есть запоминание нелегких слов, фиксирование их в тетради, отложение в памяти;

в) есть прием, заставляющий думать над написанием: при изучении темы “непроизносимые согласные”, можно предложить детям написать по памяти пять слов с непроизносимыми согласными и обязательно подчеркнуть их. Если ученик, написав слово, пропустит непроизносимую согласную, ему нечего будет подчеркивать. Значит, надо думать, прежде чем писать. А это наша стратегическая цель: заставить думать при письме;

г) можно проводить так называемый “диктант” с обоснованием. Учитель диктует слова, например, с безударной гласной, проверяемой ударением. Дети сначала должны записать проверочное слово, а затем только то, которое диктует учитель, т. е. должны обосновать орфограмму. Это будет приучать их “слышать” орфограмму, обосновать свой выбор ее написания.

2.Слуховой фактор. Пишущий человек, как известно, всегда отправляется от слышимого. Поэтому он должен хорошо слушать и слышать то, что говорит учитель или что он сам проговаривает себе. Поэтому учитель должен развивать фонематический слух. Начинать эту работу надо с 1 класса. Например, при изучении темы” Безударные гласные” можно проводить следующие игры:

а) “найди опасное место”

Учитель произносит слова, а дети хлопают в ладоши, как только услышат звук, которому нельзя доверять.

б) “Светофор”. Дети показывают красный сигнал, как только находят “опасное место”.

3. Проговаривание. Большую роль в формировании орфографического навыка играет орфографическое проговаривание, т. е. проговаривание так, как надо писать. Этот прием используют многие учителя. И он дает неплохие результаты. Такую работу необходимо вести с 1 класса.

Особое значение для обогащения словарного запаса у учащихся приобретает словарная работа на уроках русского языка. “Словарная работа – это не эпизод в работе учителя, а систематическая, организованная, педагогическая целесообразно построенная работа, связанная со всеми разделами курса русского языка” – писал известный ученый-методист А.В. Текучев.

Этапы словарной работы можно представить так:

1) семантизация слова

2) актуализация слова

3) использование слова в речи.

Активизация словаря – одно из важнейших направлений словарной работы на уроках. Поэтому задача учителя – помочь учащимся овладеть сочетаемостью и сферой применения пассивных слов, чтобы перевести их в активный словарный запас учащихся. Слово считается активизированным, если ученик использовал его хотя бы один раз в пересказах, сочинениях. Владение словом подразумевает знание его семантики, сочетаемости и сферы употребления. В.А. Добромыслов отмечал, что школьников необходимо учить умению раскрывать “смысл слова”, правильно понимать его значение приемов, а для этого нужны знания приемов толкования. М.Р. Львов выделил следующие способы толкования слова: наглядный, контекстуальный, способ подстановки синонимов, логическое определение, развернутое описание, подбор антонимов, анализ морфологической структуры слова и словообразование.

Объяснение слова – это лишь первый этап в процессе обогащения словаря учащихся. Для того, чтобы слово стало “своим”, нужна большая работа.

С целью активизации словаря, работу можно представить в виде следующих основных этапов:

1. Толкование слова с помощью одного или нескольких приемов:

а) контекста;

б) подбора синонима или антонима;

в) оборота, включающего в себя уже известное однокоренное слово;

г) описательного оборота.

2. Чтение и запись слова (работа над орфоэпией и орфографией)

3.Работа над образцами употребления слова (готовыми словосочетаниями и предложениями)

У ребенка должен быть мотив, по которому он стремится познать смысл слова: этому способствуют нетрадиционные задания в игровой форме.

Некоторые игры представлены в приложении № 2 к данной работе.

В работе над словом существует проблема, которая состоит в том, что учащиеся, не зная правописание многих слов, которые им следовало бы употребить в своей письменной речи, избегают их, так как не умеют пользоваться орфографическим словарем. Систематическая и целенаправленная работа над трудными словами вызывает интерес к изучению этих слов и способствует их прочному и успешному запоминанию.

При обобщении полученных знаний о слове можно использовать различные средства обучения. Одним из известных видов грамматической игры является кроссворд, содержащий в себе большие возможности для развития творческих способностей ребенка, тренировки памяти. Использование на уроках тематических кроссвордов помогает повысить грамотность учащихся, активизировать их внимание, разнообразить урок. Предлагаемые кроссворды, можно использовать для фронтальной, парной, индивидуальной работы

Использование грамматических упражнений способствует быстрому и прочному усвоению словарных слов.

О развитии человека судят по тому, насколько свободно и правильно, ясно и убедительно он выражает свои мысли, т. е. говорит и пишет. Основа связной речи – предложение. Не может быть упражнений по языку без работы над предложением. Начинается она с самых первых дней пребывания ребенка в школе. Начиная учиться, ребенок уже использует в своей речи все основные типы предложений. Учитываем ли мы особенности детской речи при организации и проведении уроков русского языка?

Традиционно в учебниках для начальных классов по русскому языку как обычной, так и вспомогательной школы, синтаксическая система предоставлена недостаточно. Для анализа, причем только для формального анализа – членение на главные и второстепенные члены предложения, – берутся только простые предложения. Но в речи ребенка имеют место и сложение предложения. Так, может быть, не обходить их стороной, а широко привлекать в качестве дидактического материала, например, для таких упражнений как редактирование. Так мы расширяем представление детей о синтаксической системе русского языка.

Ошибки на нарушение порядка слов в простом предложении относятся к числу наиболее распространенных в речи учащимися начальных классов. Причины подобных ошибок многообразны. Главные из них состоят в психологических особенностях “протекания” речевой деятельности у младших школьников с нарушением интеллекта.

Практика показывает, что элементарные сведения о порядке слов можно сообщить учащимся по ходу знакомства с простым предложением. Эту работу надо начинать уже в первом классе. В этот период дети обобщают и систематизируют все сведения о предложении. Новые учебники по русскому языку для начальной вспомогательной школы ориентируют учителя на достаточно подробное знакомство детей с признаками предложения: наша речь состоит из предложения; предложение состоит из слов; слова в предложении связаны между собой; предложение выражает законченную мысль; каждое предложение произносится с особой интонацией.

Практика показывает, что эти сведения необходимо дополнить маленьким наблюдением из области культуры речи: слова в предложении расположены в определенном порядке.

Орфографическая деятельность будет успешной, если она направлена на пробуждение, развитие, формирование и расширение орфографического опыта. Пробуждением - это возбуждение у учеников интереса к письменной речи, создание условий для осознания своего правописного опыта, возбуждение потребности вести наблюдение за своим орфографическим пробуждением.

Расширение орфографического опыта представляет собой целенаправленный процесс включения учащихся в решение орфографических проблем на основе имеющихся базовых знаний и умений, это целенаправленный процесс усвоения орфографических знаний, умений, способов деятельности и самоконтроля, помогающих решать орфографические задачи: обеспечивать грамотное письмо, предупреждать ошибочное написание.

Мотивационно-ценностный компонент орфографической деятельности определяет направление постановки учебных задач с ориентировкой на письменную речь с учетом потребностей в грамотном письме школьников.

Содержательно-операционный компонент создает базу для овладения глубокими орфографическими знаниями и умениями в условиях формирования грамотного письма.

Обобщенные типы учебных задач, направленных на формирование умений решать орфографические задачи, представлены в таблице.

Условиями успешного решения орфографических задач являются:

- высокий уровень фонетико-графических знаний и умений, умений формо- и словообразования;

- усвоение способов обнаружения и проверки орфограмм;

- обогащение словарного запаса за счет словообразовательных упражнений.

Фонетико-графические умения вырабатываются на ежеурочных минутках чистописания, в ходе звукобуквенного разбора, частичного или полного.

Умения в области лексики и состава слова (умение определять семантику слова и корня, устанавливать смысловые связи между родственными словами, определять общность их корневых значений) формируется на основе специальных лексико-словообразовательных упражнений.

В ходе проведения коррекционной работы осуществлялась индивидуальная работа со школьниками по устранению нарушений графомоторных навыков.

Тренировочные упражнения по записи букв проводили до полного исчезновения ошибок, то есть добивались четкого контроля и внимания за письмом. Только после этого можно переходить к записи слогов, а затем и слов: ща, ца, цу, уц, ущ; щавель, цапля, царапать и т.д.

Предваряя запись каждого слога или слова, дети объясняли, какую именно из сомнительных букв они собираются написать, и их каких элементов она состоит. Такие предварительные «отчеты» для предупреждения ошибочного написания букв, а значит и возникновения устойчивых зрительно-двигательных стереотипов слов очень важны. Исправления уже допущенных детьми ошибок никак не способствуют правильному письму, а значит, важны длительные и «внимательные» упражнения по предупреждению ошибок. Именно поэтому необходимо строить работу так, чтобы максимально предупредить возможные ошибки, а не исправлять их. Это и предупредительные диктанты, и письмо с комментированием, и постоянный контроль. Теперь стало возможным при работе над смешиваемыми буквами использовать кодирование графического образа букв различными способами: по направлению элементов или по количеству элементов.

У учащихся экспериментальной группы среди наиболее часто смешиваемых, выделялись следующие группы букв: у-ч, м-л, и-ш, б-д, ц-щ, ш-щ, п-т, п-р.

Занятия проводили отдельно по каждой из групп смешиваемых букв. При этом учитывали, какие именно буквы смешивает каждый из детей, каков механизм данного нарушения письма. Большое внимание уделялось развитию графомоторных навыков, двигательному анализатору.

Эту работу удобно проводить в таком порядке:

1) Рассмотреть образцы начертания смешиваемых букв.

2) Объяснить различие.

3) Дать облегчающий запоминание мнемонический прием.

4) Тренировать в чередующейся записи смешиваемых букв цветными карандашами с проговариванием звуков.

5) Упражнять в списывании слов и текстов, где пропущены смешиваемые буквы, и в записи таких текстов под диктовку.

При работе над смешиваемыми буквами использовались следующие приемы:

1. Сравнение двух смешиваемых букв, сопровождаемое словесным описанием имеющихся между ними различий (у буквы и – два крючка, а у ш – три и др.).

2. Письмо смешиваемых букв в воздухе. Этот прием использовался на каждом из занятий, так как за счет подключения движений руки дети лучше усваивали имеющиеся в начертании букв различия. Глаза при этом предлагали закрыть, так как наиболее важным в данном случае был двигательный контроль, который выполняет в чем-то компенсирующую роль по отношению к недостаточно тонкому зрительному.

3. Называние ребенком рядом написанных сходных по начертанию букв. Данное задание использовалось нами при обследовании, но теперь нашей целью было добиться безошибочного называния букв. Для этого целесообразно давать детям соответствующие пояснения, подчеркивая различия между буквами. Важно и необходимое количество тренировочных упражнений.

4. «Достраивание» букв путем добавления недостающих элементов.

При выполнении всех этих упражнений постоянно заостряли внимание детей на особенностях начертания букв. Учили находить в них не только сходство, но и различие. К примеру, в ходе занятия по теме «Дифференциация букв В и Д», говорили: «Ребята, вы путаете на письме заглавные буквы В и Д. Чтобы от этого избавиться, рассмотрите внимательно начертания этих букв и поучитесь из различать. Посмотрите внимательно: «спинка» буквы д напоминает дугу, а «спинка» буквы в – двугорбая, как у верблюда. Итак, д – дуга, в – верблюд. Повторите, какое различие в начертании этих букв.

А теперь в тетради напишите одну-две строчки этих букв поочередно разными цветными карандашами, с проговариванием. (На доске образец – записанные цветными мелками В, Д, В, Д)».

Таким образом, процесс коррекции нарушений графомоторных навыков должен осуществляться наиболее успешно, если он реализуется на основе интеграции методов, средств развивающей и традиционной системы обучения. Комплекс необходимых и достаточно методических условий для эффективного формирования навыков письма младших школьников с нарушением интеллекта должен включать в себя применение приема постановки учебной задачи в целях мотивации орфографического действия, развитие орфографической зоркости, моделирование правил, способов проверки орфограмм, составление алгоритмов для организации исполнительного этапа в обучении правописанию.

В приложении к данной работе конспект урока русского языка во 2 классе специальной коррекционной школы VIII вида (Приложение 3).

Также в приложении представлены некоторые пальчиковые упражнения, способствующие развитию графомоторных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта (Приложение 4).

**2.3 Анализ результатов экспериментального исследования по коррекции графомоторных** **навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением** **интеллекта в специальном (коррекционном) образовательном учреждении.**

После проведения коррекционной работы по устранению нарушений графомоторных навыков, была проведена повторная диагностика уровня сформированности графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

В исследовании принимали участие те же ученики второго класса с интеллектуальными нарушениями (8–9 лет) в количестве 10 человек.

В процессе исследования использовались те же методики: методика «Изучение особенностей графомоторных навыков в процессе списывания текста из учебника» (списывание), методика «Изучение особенностей графомоторных навыков в процессе письма под диктовку» (диктант), а так же наблюдение за состоянием графомоторных навыков письма учеников с интеллектуальными нарушениями.

Проведя с учениками повторную диагностику, были получены следующие результаты. Данные, полученные по методике «Изучение особенностей графомоторных навыков в процессе списывания текста из учебника» были занесены в таблицу 4. – Особенности графомоторных навыков умственно

отсталых учеников, проявившиеся при списывании текста.

|  |  |
| --- | --- |
| Участники исследования | Графические навыки при списывании текста |
| Средний уровень | Низкий уровень | О/низкий уровень |
| Кол. | % | Кол. | % | Кол. | % |
| Младшие школьники в возрасте 8-9 с интеллектуальными нарушениями | 2 | 20 | 3 | 30 | 5 | 50 |

Анализ данных таблицы 4 показал, что у умственно отсталых учащихся второго класса высокий уровень развития графомоторных навыков в ходе исследования нами не выявился. Средний уровень развития выявлен у 2 школьников (20%), что указывает на явное улучшение показателей. Низкий уровень развития графомоторных навыков отмечается у трех учеников, что составляет 30%. У учащихся низкого уровня проявлялся слабый зрительный контроль в процессе списывания. Как и на первом этапе исследования, учениками производились замены букв, отличающихся пространственным расположением элементов, замены букв, в которых один из элементов отличается по изображению и направлению. Пять учеников показали очень низкий уровень развития графомоторных навыков, что составило половину от общего показателя участвующих в исследовании.

Следует отметить, что темп достаточно низкий, как у учеников низкого, так и очень низкого уровня.

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что у учеников с интеллектуальными нарушениями во втором классе также преобладает очень низкий уровень развития графомоторных навыков. Учащиеся в процессе выполнения предложенного задания допускают множественные графические ошибки и трудности письма (замены графически сходных букв, оптическое написание, искажения формы буквы и другое).

Результаты диагностики по методике «Изучение особенностей графомоторных навыков в процессе письма под диктовку» были занесены в таблицу 5. – Особенности графомоторных навыков умственно

отсталых учеников, проявившиеся в процессе письма под диктовку

|  |  |
| --- | --- |
| Участники исследования | Графические навыки письма под диктовку |
| Средний уровень | Низкий уровень | О/низкий уровень |
| Кол. | % | Кол. | % | Кол. | % |
| Младшие школьники в возрасте 8-9 лет с интеллекту-альными нарушениями | 1 | 10 | 3 | 30 | 6 | 60 |

Опираясь на данные таблицы 5, можно отметить, что в процессе диагностики высокий уровень развития графомоторных навыков у учащихся второго класса с интеллектуальными нарушениями не выявился.

Улучшение произошло по показателю «средний уровень». Был выявлен 1 учащийся (10% от общего числа учеников), показавший средний уровень по данному показателю. Низкий уровень развития моторных навыков был отмечен у трех учеников, что составило 30% от общего количества участвующих в исследовании. Отмечено, что ученики данного уровня развития при восприятии текста на слух испытывали трудности, связанные с забыванием начертания букв, осуществляли замены графически сходных букв и букв, состоящих из сходных элементов.

Очень низкий уровень развития графомоторных навыков выявлен у шести учеников, что составило 60% от общего количества учеников. Это является улучшением, хотя и не очень значительным. Было обращено внимание на такие графические ошибки, как отсутствие элементов букв при воспроизведении графического образа.

Таким образом, сделан вывод о том, что в процессе письма под диктовку графические навыки учеников проявляются также на очень низком и низком уровне. При этом очень низкий уровень преобладает. В процессе воспроизведения текста на слух ученики испытывали трудности в связи с забыванием правильного начертания букв, так же они осуществляли замены графически сходных букв и букв, состоящих из сходных элементов. Отмечены пропуски элементов букв, смешение верха и низа сходных букв и другое.

По результатам наблюдения за состоянием графомоторных навыков письма учеников второго класса с интеллектуальными нарушениями составлена таблица 6. – Оценка состояния графомоторных навыков учеников

второго класса с интеллектуальными нарушениями.

|  |  |
| --- | --- |
| Участники исследования | Оценка графомоторных навыков |
| Средний уровень | Низкий уровень | О/низкий уровень |
| Кол. | % | Кол. | % | Кол. | % |
| Младшие школьники в возрасте 8-9 лет с интеллектуальными нарушениями | 2 | 20 | 4 | 40 | 4 | 40 |

На основании анализа данных таблицы 6 видно, что высокий уровень оценки графомоторных навыков в процессе диагностики не выявился.

Двое учеников показали средний уровень состояния графомоторных навыков. Налицо явные улучшения данного показателя.

Низкий уровень развития выявлен у четырех учеников, что составило 40% от общего количества участвующих в исследовании. Количество учеников этого уровня осталось неизменным, по сравнению с первым этапом исследования. У учеников по прежнему наблюдалась слабость мышечных усилий ведущей руки, а так же отмечалось отсутствие точности и уверенности при начертании слов. У учеников низкого уровня отмечены следующие графические ошибки: не соблюдалось расположение букв по линии строки, то есть не держится линейность при письме; формы букв не соответствуют образцу, не везде соблюдается связность букв при письме.

Очень низкий уровень развития навыка отмечен у четырех учащихся, что составило 40% от общего показателя исследования. Данные по показателю «очень низкий уровень» заметно улучшились. Для учащихся этого уровня характерно неумение соотнести букву и линии в тетради, то есть ученики слабо ориентируются в пространстве листа.

В приложении к данному исследованию представлены советы и методические рекомендации педагогам и родителям по развитию мелкой моторики пальцев рук детей (Приложение 5).

Таким образом, графические навыки умственно отсталых учеников второго класса в результате повторной диагностики были оценены по низкому и очень низкому уровню.Было отмечено, что трудности письма и графические ошибки учеников связаны с несформированностью зрительно – двигательных образов буквенных знаков, с низким уровнем зрительного контроля. Недостатки процесса восприятия, моторные нарушения так же негативно отражается на точности воспроизведения букв.

В итоге можно прийти к выводу о том, что уровень развития графомоторных навыков умственно отсталых учеников в результате проведенной коррекционной работы несколько улучшился, но это улучшение можно назвать незначительным.

Гипотеза исследования о том, что процесс развития графомоторных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта будет эффективным, если реализуется коррекционно-развивающая работа, основанная на:

- изучении уровня развития графического навыка у младших школьников с нарушением интеллекта и индивидуальных трудностей;

- комплексе специально организованных коррекционно-развивающих занятий, направленных на устранение типичных ошибок и целенаправленное научение детей графомоторным навыкам – была доказана. Но улучшение показателей было незначительным.

**Заключение**

Актуальность темы исследования подтверждена тем, что, обучение письму вызывает значительные затруднения у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. В специальной педагогике и психологии отмечается, что формирование графомоторных навыков письма учащихся рассматриваемой категории осуществляется с особенностями, связанными с интеллектуальными и психофизическими отклонениями в развитии (недостаточное развитие мелкой пальцевой моторики, низкий уровень развития психических функций, сложности межанализаторного взаимодействия и другое).

В процессе выполнения поставленных задач исследования, изучалось мнение специалистов по проблеме. Было отмечено, что формирование графического навыка письма – длительный и сложный процесс. Сложный и по структуре самого акта письма, и по структуре формирования навыка, и по психофизиологическим механизмам, лежащим в его основе. В ходе многочисленных упражнений учащихся по отработке и закреплению навыка он совершенствуется и достигает автоматизма. Мы убедились в том, что у умственно отсталых учеников младшего школьного возраста развитие и автоматизация графомоторных навыков осложняется из-за недостаточной динамичности мышц руки, недоразвития ручной моторики и слабости мышечного тонуса. Замедленностьпроцесса переработки сенсорной информации, несовершенство межанализаторной интеграции, несовершенство зрительного и двигательного контроля за движениями приводит к многочисленным графическим ошибкам и трудностям письма.

Осуществив практическую часть исследования, можно сделать вывод о том, что графические навыки умственно отсталых учеников второго класса развиты на низком и очень низком уровне. Качественный анализ методик показал, что трудности автоматизации навыка и графические ошибки учеников связаны с несформированностью зрительно – двигательных образов буквенных знаков, с низким уровнем зрительного контроля. Недостатки процесса восприятия, моторные нарушения так же негативно отражается на точности воспроизведения букв.

В итоге, можно согласиться с мнением специалистов коррекционного обучения о том, что развитие графомоторных навыков умственно отсталых учеников имеет особенности, а процесс формирования навыка сопровождается трудностями, связанными со спецификой нервно – психического развития учащихся данной категории.

Уровень развития графомоторных навыков умственно отсталых учеников в результате проведенной коррекционной работы несколько улучшился, но это улучшение можно назвать незначительным.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что процесс развития графомоторных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта будет эффективным, если реализуется коррекционно-развивающая работа, основанная на:

- изучении уровня развития графического навыка у младших школьников с нарушением интеллекта и индивидуальных трудностей;

- комплексе специально организованных коррекционно-развивающих занятий, направленных на устранение типичных ошибок и целенаправленное научение детей графомоторным навыкам – была доказана. Но улучшение показателей было незначительным.

**Список литературы**

1.  Аксенова А.К. Методы обучения русскому языку в коррекционной школе. – М.: Владос, 2002. – 106 с.

2.  Агаркова Н.Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников. // Начальная школа. – 2009. – №4. – с. 15-17.

3.  Бачина О.В., Коробова Н.Ф. Пальчиковая гимнастика с предметами. Определение ведущей руки и развитие навыков письма у детей 6-8 лет: Практическое пособие для педагогов и родителей. – М.: АРКТИ, 2006. – 88 с.

4.  Безруких М.М. Этапы формирования навыка письма / М.М. Безруких. – М., 2001. – 126 с.

5.  Буцикина Т.П. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников // Логопед. – 2005. – №3.- С. 84-94.

6.  Вайзман Н.П. Реабилитационная педагогика / Н.П. Вайзман. – М.: Аграф, 1996. – 160 с.

7.  Валлон А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – М., 1968. – 386 с. (не переизд.)

8.  Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973. – 47 с. (не переизд.)

9.  Воробьева Т.А. Мяч и речь: Игры с мячом для развития речи, мелкой моторики и общей моторики / Т.А. Воробьева, О.И. Крупенчук. – СПб.: КАРО, 2003. – 96 с.

10.  Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л.С. Выготский. – Собр, соч.: В 6 т. – М., 1984. – Т. 5.

11.  Гаврина С.Ю. Развиваем руки – чтобы учиться и писать, и красиво рисовать / С.Ю. Гаврина, Н.Л. Кутявина. – Ярославль: Академия развития, 2007. – 180 с.

12.  Голубь В.Т. Графические диктанты: Пособие для занятий с детьми 5-7 лет. – М.: ВАКО, 2008. – 144 с.

13.  Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики. – М.: Академия, – 2006. – 264 с.

14.  Гурьева В. Психогенные расстройства у детей и подростков / В. Гурьева. – М.: КРОН-ПРЕСС, 1996. – 208 с.

15.  Гурьянов Е.В. Психология обучения письму: Формирование графических навыков письма / Е.В. Гурьянов. – М.: Издательство АПН, 1959. – 264 с. (не переизд.)

16.  Диагностика школьной дезадаптации: Для шк. психологов и учителей нач. классов системы компенсирующего обучения [Текст] / Под ред. Н.Г. Лусканова, И.А. Коробейникова, Г.Ф. Кумарина и др. – М.: Ред.-изд. Центр Консорциума «Социал. здоровье России», 1995. – 126 с.

17.  Екжанова Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта // Дефектология. – 2009. – №6. – С. 25-34.

18.  Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Развитие и коррекция грамотности. – М.: Школьная Пресса, 2005. – 96 с.

19.  Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда / Л.Н. Ефименкова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 410 с.

20.  Ефименкова Л.Н, Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. – М.: ПКО, 2002. – 312 с.

21.  Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) учреждений. – М.: Академия, 2002. – 174 с.

22.  Илюхина В.А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме // Начальная школа. – 2008. – №8. – С. 16-19.

23.  Каше Г.А., Никашина Н.А., Шуйфер Р.И., Евлахова Э.А. Исправление недостатков произношения, чтения и письма учащихся / Под ред. Левиной Р.Е. – М.: Учпедгиз, 1960. – 416 с. (не переизд.)

24.  Кинаш Е.А. Особенности готовности к письму умственно отсталых детей, воспитывающихся в условиях ДОУ компенсирующего вида // Дефектология. – 2007. – №6. – с. 60-66.

25.  Ковалевская Н.И. Будем грамотными. 1 класс. I полугодие / Н.И. Ковалевская. – Мозырь: ООО ИД « Белый Ветер», 2002. – 192 с.

26.  Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: ИД «М и М», 1997. – 210 с.

27.  Краткий психологический словарь. / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Инфра-М, 2005. – 512 с.

28.  Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): учебное пособие / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд-во РОУ, 1996. – 180 с.

29.  Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2008. – 198 с.

30.  Лебединская К.С. Нарушения психического развития в детском возрасте / К.С. Лебединская. – М.: Академия, 2003. – 410 с.

31.  Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. – М., 1950. – 98 с. (не переизд.)

32.  Лурия А.Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования. – М.: Академия, 2002. – 304 с.

33.  Мальцева Е.В. Организация коррекционного развивающей работы по подготовки к письму воспитанников коррекционных групп в старшем дошкольном возрасте. // Дефектология. – 2005. – №2. – С. 60-64.

34.  Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1992. – 245 с. (не переизд.)

35.  Насонова В.А. Особенности межанализаторных связей и их роль в усвоении навыков чтения и письма детьми с задержкой психического развития. // Дефектология. – 2007. – №2. – С. 41-46.

36.  Новикова Е.В. Как подготовить руку ребенка к письму: Комплекс упражнений для тренинга мышц рук у детей / Е.В. Новикова. – М.: ПКО, 2002. – 182 с.

37.  Обследование чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие для учителей-дефектологов / Баль Н.Н., Захарченя И.А. – Минск: Ураджай, 2005. – 289 с.

38.  Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика) / Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Academia, 2001. – 434 с.

39.  Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников. – М.: Академия, 2002. – 159 с.

40.  Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под ред. Иншаковой О.Б. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО « МОДЭК», 2006. – 512 с.

41.  Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка. Комплект рабочих материалов / Под общей редакцией М.М. Семаго. – М., 1999. – 224 с. (не переизд.)

42.  Рахмакова Г.Н. Некоторые особенности письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития. // Дефектология. – 2004. – №2. – С. 10-14.

43.  Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. – М.: Айрис – пресс, 2004. – 230 с.

44.  Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие / И.Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 282 с.

45.  Сальникова Т.П. Методика обучения грамоте. – М., Воронеж, 1996. – 280 с. (не переизд.)

46.  Скиотис Е.И. Особенности развития связной письменной речи младших школьников с задержкой психического развития. // Дефектология. – 2006. – №6. – С. 24-27.

47.  Специальная психология. / Под ред. В.И. Лубовского – М.: Академия, 2003. – 338 с.

48.  Удилова И.В. Развитие мелкой ручной моторики у леворуких учащихся с ЗПР // Дефектология. – 2005. – №4. – С. 88-90.

49.  Ульенкова У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У.В. Ульенкова, О.С. Лебедева. – М., 2002. – 338 с.

50.  Утехина К.Л. Развитие графических навыков письма у дошкольников 6–7 лет: Опыт работы практического педагога / К.Л. Утехина. – М.: ВИНИТИ, 1997. – 290 с.

51.  Уфимцева Л.П. Некоторые подходы к преодолению сенсомоторных затруднений при обучении письму и чтению учащихся вспомогательной школы // Дефектология. – 2004. – №3; 2005. – №6.

52.  Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение. Организационно-педагогические аспекты / С.Г. Шевченко. – М..: Владос, 2001. – 610 с.

53.  Широкова Г.А. Практикум для детского психолога / Г.А.Широкова, Е.Г. Жадько. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 320 с.

**Приложение 1**

Сводный протокол изучения графомоторных навыков по методике «Особенности графомоторных навыков умственно отсталых учеников, проявившиеся при списывании текста»:

|  |  |
| --- | --- |
| Ф.И. ученика | Результаты выполнения методики в баллах |
| 1 балл | 2 балла | 3 балла |
| 1.  Паша К. | + |  |  |
| 2.  Вова Д. |  | + |  |
| 3.  Дима С. |  | + |  |
| 4.  Рома Г. | + |  |  |
| 5. Андрей М. | + |  |  |
| 6.  Сергей М. |  | + |  |
| 7.  Вася М. | + |  |  |
| 8. Ира Б. | + |  |  |
| 9. Таня К. |  | + |  |
| 10. Вика М. | + |  |  |

Итог: 6 учеников набрали по одному баллу – очень низкий уровень; 4 учеников набрали по два балла – низкий уровень.

Сводный протокол изучения графомоторных навыков по методике «Изучение особенностей графомоторных навыков в процессе письма под диктовку»:

|  |  |
| --- | --- |
| Ф.И. ученика | Результаты выполнения методики в баллах |
| 1 балл | 2 балла | 3 балла |
| 1.  Паша К. | + |  |  |
| 2.  Вова Д. | + |  |  |
| 3.  Дима С. |  | + |  |
| 4.  Рома Г. | + |  |  |
| 5.  Андрей М. | + |  |  |
| 6.  Сергей М. | + |  |  |
| 7.  Вася М. |  | + |  |
| 8. Ира Б. | + |  |  |
| 9. Таня К. | + |  |  |
| 10. Вика М |  | + |  |

Итог: 7 учеников набрали по одному баллу – очень низкий уровень; 3 учеников набрали по два балла – низкий уровень.

Сводный протокол результатов изучения графомоторных навыков умственно отсталых учеников второго класса по итогам наблюдения:

|  |  |
| --- | --- |
| Ф.И. ученика | Результаты выполнения методики в баллах |
| 1 балл | 2 балла | 3 балла |
| 1.  Паша К. | + |  |  |
| 2.  Вова Д. |  | + |  |
| 3.  Дима С. | + |  |  |
| 4.  Рома Г. | + |  |  |
| 5.  Андрей М. | + |  |  |
| 6.  Сергей К. | + |  |  |
| 7.  Вася М. | + |  |  |
| 8.  Таня К. |  | + |  |
| 9. Ира Б. |  | + |  |
| 10. Вика М |  | + |  |

Итог: 6 учеников набрали по одному баллу – очень низкий уровень; 4 ученика набрали по два балла – низкий уровень.

**Приложение 2**

Игры для проведения на уроках русского языка в младших классах вспомогательной школы

 **1. Игра “Кто больше напишет слов”.**

 Учитель называет слова, а дети записывают к ним синонимы. Например:

Верный – преданный, постоянный, неизменный, надежный, проверенный, испытанный;

Милосердие – сострадательность, сердобольность, отзывчивость, участливость, сердечность, душевность, доброта, добродушие, добросердечность.

 **2. Игра “Наоборотки”**

 Учитель называет слово, а дети к нему подбирают антонимы

 **3. Диктант-игра “Запоминайка”.** Эта игра учит правильно писать слова с отрицанием Не*.*

 Учитель предлагает задание: Образуйте пары слов с противоположным значением, добавляя к словам отрицание *Не*. Объясните значение слов с *Не*.

Чуткий – нечуткий

Внимательный – невнимательный.

 **4. Игра “Букву заменишь – смысл слова изменишь”**

 Эта игра развивает сообразительность, способность к усвоению орфографии, помогает запоминать значение многих слов:

а) с *Е* можно быстро обойти все кругом, с *И* то, чего нельзя делать по отношению к слабым (обежать – обижать)

2) С *Е*можно делать с обувью, одеждой, а с *И* можно восстановить дружбу (примерять – примирять)

3. С *О* всегда будешь чистым и опрятным, а с *А* нежным и добрым.

(поласкать – полоскать).

4. С *Е* нужно старость уважать, а с *И* можно просто отдохнуть (поседел- посидел)

 **5. Игра “Как назвать одним словом?”**

А) Заботливое отношение к кому-нибудь (внимание)

 **6. Расшифруйте слова. Замените одним словом**

2,6,18,7,9,1 (береза)

12,13,7,15 (клен)

16,19,10,15,1 (осина)

33,19,6,15,30 (ясень)

Б) расшифруйте слова:

18,16,9,1 (роза)

1,19,20,18,1 (астра)

20,32,13,30,17,1,15 (тюльпан)

4,13,15,10,16,13,21,19 (гладиолус) цветы.

 **7. Запишите слова с безударной гласной *Я*:**

Монета в пять копеек (пятак) (пять)

Дерево с красными плодами (гроздьями), (рябина)

Школьная отметка (пятерка)

Детская игра (пятнашки), (пятна)

Какое слово здесь лишнее. Обоснуйте свой ответ. (Лишнее слово рябина, безударную гласную в этом слове нужно запомнить).

Помогает в выработке умения подбирать подходящие по смыслу слова работа над сравнениями. Дается текст, а сравнения должны подыскать сами учащиеся:

Трактор шумел, как....

На солнце засверкали ягоды земляники, словно….

**Приложение 3**

Конспект урока русского языка во 2 классе специальной коррекционной школы VIII вида

**Тема**

Большая буква в именах людей, кличках животных, названиях городов, сел, деревень, улиц (3-й урок).

**Тип урока**

Закрепление полученных знаний.

**Цель**

Отработка навыка написания имен собственных.

**Задачи**

*Образовательные:*

·  познакомить учащихся с новым словарным словом, отработать правильность его написания;

·  закреплять знания учащихся о словах, которые пишутся с большой буквы;

·  отрабатывать навык правописания слов с большой буквы.

*Коррекционно-развивающие:*

·  развивать связную устную речь учащихся, работать над составлением связного высказывания;

·  пополнять активный словарный запас школьников путем ввода новых слов.

*Воспитательные:*

·  прививать учащимся интерес к предмету.

**Оборудование**

Таблица на изучаемое правило; карточки для индивидуальной работы; иллюстрация к сказке «Три медведя»; сигнальные карточки; записи на доске; учебники.

**Ход урока**

1. Организация начала урока

Проверка готовности к уроку. Настрой учащихся на работу.

*Итак, друзья внимание – Ведь прозвенел звонок.*

*Садитесь поудобнее – Начнем скорей урок.*

2. Изучение нового словарного слова, повторение пройденного материала

а) Пальчиковая гимнастика и минутка чистописания. Написание заглавной и маленькой буквы М или бордюра с использованием элементов этой буквы.

б) Словарная работа.

Загадка.

*Летом бродит без дороги Между сосен и берез, А зимой он спит в берлоге, От мороза прячет нос.*

На доску вывешивается иллюстрация и словарное слово *медведь*. В слове ставиться ударение, безударная гласная подчеркивается. Дети записывают это слово в тетради. Делают звукобуквенный анализ слова.

·  *Ребята, а вы знаете, что слово медведь означает "едящий мед, медоед".*

·  *Ребята, если он медведь, то она – …. Запишем слово "медведица", поставим ударение, безударную гласную подчеркнем. А их детеныша как будут звать? Запишем это слово.*

·  *Посмотрите на иллюстрацию, какой здесь нарисован медведь?*

Составление и запись словосочетания со словом *медведь (большой, огромный, лохматый, голодный, бурый, могучий, косолапый)*.

·  *Ребята, давайте придумаем нашему медведю кличку (Топтыгин).*

·  *А как вы думаете, почему медведю можно дать такую кличку?*

Составление и запись предложения с любым из словосочетаний.

в) Физминутка.

г) Развитие связной устной речи.

·  *Медведь очень часто является персонажем русских сказок. Кто из вас помнит сказки, в которых героями были медведи?*

Дети вспоминают сказку «Машенька и три медведя», коротко рассказывают ее совместно с учителем. Возможно использование кукольного театра, серии сюжетных картинок, деревянных или резиновых игрушек. Идет работа над связным высказыванием, интонированием. Возможны также элементы драматизации.

д) Работа в тетрадях.

·  *Запишем, как звали девочку. С какой буквы нужно написать это слово? Почему? Девочку звали Маша, а как можно назвать ее ласково? Запишем и это слово. С какой буквы, почему?*

·  *Запишем, как звали маму-медведицу, как звали папу-медведя, как звали маленького медвежонка.*

3. Закрепление материала

а) Физминутка.

б) Дидактическая игра.

·  *Мы с вами вспомнили, что имена людей и клички животных пишут всегда с большой буквы. А какие еще слова всегда нужно писать с большой буквы? Посмотрите на доску и прочитайте правило (или в учебнике).*

·  *Я уверена, что вы очень хорошо запомнили это правило и сможете сыграть со мной в одну интересную игру на внимание. Я буду называть слова, и если это слово нужно писать с большой буквы, то вы поднимаете карточку, на которой нарисована большая стрелка (карточки на столах детей), а если слово пишется с маленькой буквы, то карточку с маленькой стрелочкой.*

Учитель называет слова: *собака, Жучка, Москва, город, деревня, Комарово, мальчик, Коля, Петров, фамилия, улица, Тверская*.

в) Выполнение заданий по индивидуальным карточкам с разным уровнем сложности. Задания типа:

·  *вписать в заданное предложение подходящее по смыслу слово с большой буквы;*

·  *дополнить предложение словосочетанием, одно из слов которого нужно написать с большой буквы;*

·  *продолжить цепочку имен, кличек или городов;*

·  *вставить первую пропущенную букву и дать обобщающее понятие группе слов.*

4. Подведение итогов урока

а) Вопросы учителя:

·  *Какое задание на уроке вам больше всего понравилось, показалось наиболее интересным? Почему?*

·  *С какой буквы нужно писать имена людей?*

·  *Какие еще слова мы пишем с большой буквы? Приведите примеры.*

б) Выставление оценок с комментарием.

в) Объяснение и запись домашнего задания.

**Приложение 4**

Пальчиковые упражнения, способствующие развитию графомоторных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта

ПРУЖИНКА

*Исходное положение:*

Взять ручку вертикально подушечками указательного и большого пальцев.

*Содержание упражнения:*

Сжимать ученическую ручку, с силой пружиня ее, как бы желая расплющить.

Напряжение мышц при сжатии чередуется с их расслаблением.

Перехватить ручку в вертикальном положении большим и средним пальцами, большим и безымянным, большим пальцем и мизинцем. Снова делать пальцами пружинящие движения.

После того как все пальцы попружинили, положить ученическую ручку на стол и стряхнуть кисть руки, расслабляя ее.

*Дозировка:*

2-3 раза для каждой комбинации пальцев.



СПУСКАЕМСЯ ПО ЛЕСЕНКЕ

*Исходное положение:*

Зажать верхний конец ученической ручки вертикально между ладонью и основанием большого пальца. Удерживать ученическую ручку в этом положении.

*Содержание упражнения:*

Перехватить ручку снизу другой рукой.

Продолжать перехваты ученической ручки поочередно обеими руками вверх-вниз. Движения ладоней напоминают осторожный спуск и подъем по лесенке.

*Дозировка:*

2-3 раза с обязательным расслаблением кисти.



НАСОС

*Исходное положение:*

Зажать ученическую ручку в вертикальном положении четырьмя пальцами так, чтобы небольшая ее часть возвышалась над кистью руки.

*Содержание упражнения:*

Большим пальцем нажать на конец ученической ручки, которая чуть опустится, а другой рукой снизу подтолкнуть ее вверх и снова нажать на конец ручки большим пальцем. Двигающаяся вверх-вниз ручка похожа на работающий насос.

*Дозировка:*

До 5 раз с расслаблением кисти руки.



КАЧЕЛИ

*Исходное положение:*

Зажать ученическую ручку в горизонтальном положении четырьмя пальцами.

*Содержание упражнения:*

Попеременно нажимайте то указательным пальцем, то мизинцем на концы ученической ручки. Это напоминает катание на качелях, устроенных из длинной доски.

*Дозировка:*2-3 раза.



ПРИЖМИ К ЛАДОШКЕ

*Исходное положение:*

Катушка удерживается за внешние стороны дисков в горизонтальном положении между большим пальцем и мизинцем. Три остальных пальца находятся над катушкой в свободном положении.

*Содержание упражнения:*

По команде взрослого прижать катушку к ладони. Затем, тоже по команде, выдвинуть ее вперед как можно дальше.

*Дозировка:*

Повторить 5-6 раз, после чего поставить катушку, стряхнуть кисть руки, расслабляя пальцы>



ИДИ СЮДА!

*Исходное положение:*

Ладонь опирается ребром на поверхность стола. Катушка удерживается за диски средним и указательным пальцами одной руки. Большой, безымянный пальцы и мизинец соединить в щепоть. Приподнять кисть над столом.

*Содержание упражнения*

По команде взрослого отвести пальцы с катушкой вправо как можно дальше, затем влево, словно помахивая, подзывая кого-то.

*Дозировка:*

Повторить 3-4 раза, после чего поставить катушку, стряхнуть кисть руки, расслабляя мышцы.



ШТАНГА

*Исходное положение:*

Ладонь с разведенными в стороны пальцами лежит на столе. Между средним и указательным пальцами одной руки зажата катушка.

*Содержание упражнения:*

Поднять катушку усилием мышц над столом как можно выше, как штангу. Большой, безымянный пальцы и мизинец плотно прижать к поверхности стола.

*Дозировка:*

Повторить подъем «штанги» (катушки) 4-5 раз, после чего поставить катушку, стряхнуть кисть руки, расслабляя мышцы.



ПОДЪЕМНЫЙ КРАН

*Исходное положение:*

Катушка лежит на столе. Средним и указательным пальцами одной руки захватить катушку по центру перекладины так, чтобы указательный палец был внизу, под катушкой, а средний – на ее перекладине.

*Содержание упражнения:*

Поднять катушку усилием мышц над столом как можно выше, не меняя положения пальцев. Большой, безымянный пальцы и мизинец соединить в щепоть.

*Дозировка:*

Повторить подъем 4-5 раз, после чего поставить катушку, стряхнуть кисть руки, расслабляя мышцы.



**Приложение 5**

СОВЕТЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПЕДАГОГАМ И РОДИТЕЛЯМ ПО РАЗВИТИЮ МОТОРИКИ ПАЛЬЦЕВ РУК ДЕТЕЙ

**Советы и рекомендации родителям**

|  |  |
| --- | --- |
| Советы | Методические рекомендации |
| Имеется в виду, что развитие мелкой моторики пальцев рук – один из аспектов развития ребенка дошкольного возраста | С детьми раннего возраста проводятся:– поглаживание кистей рук в направлении от кончиков пальцев к запястью;– упражнения на сгибание и разгибание пальчиков ребенка;– перебор сначала более ярких и крупных предметов, затем – более мелких;– пальчиковая гимнастика и народные игры типа «Сорока-белобока», «Пальчик-мальчик», в ходе которых дети повторяют движения взрослых самостоятельно или выполняют их в содружестве, вырабатывая ловкость и умение управлять своими движениями |
| Развивая мелкую моторику и координацию движений руки, Вы влияете на речевое развитие ребенка и готовите его к овладению навыком письма | – Сорока, сорока, Где была?– Далеко! Кашку варила, На стол становила, На крыльцо скакала, Гостей поджидала | Водят по ладошке ребенка пальцем – «варят кашку», чередуя поглаживающие и скачущие движения |
| Неподготовленность к письму, недостаточное развитие мелкой моторики, зрительного восприятия, внимания может привести к возникновению негативного отношения к учебе | Этому кашки, Этому бражки, Этому калины, Этому малины | Сгибают каждый палец малыша, начиная с большого |
| Работу по развитию мелкой моторики надо начинать задолго до поступления ребенка в школу, так как техника письма требует слаженности работы мелких мышц кисти и всей руки, а также хорошо развитого зрительного восприятия и произвольного внимания | А этому – шишок, Шишок под носок! Он мальчик мал, Крупку не драл, По воду не ходил, Кашку ему не дадим! | Мизинец малыша оставить несогнутым, слегка массируя его («чтобы он быстрее рос») |
| Использовать всевозможные меры, способствующие развитию движений рук и ручной умелости | Шуг-шуг! Полетели, На головку сели, Песенки запели! | Ручки малыша поднимаем вверх и кладем ему на голову, слегка поглаживаем и улыбаемся ребенку |
| Определить ведущую руку ребенка можно к 5-6 годам | Простые тестовые задания помогут в определении ведущей руки ребенка |  |
| Если ребенок получил больше плюсов в графе «Правая рука», но рисует левой рукой и качество рисунка лучше, чем при рисовании правой, не следует принуждать его писать правой рукой в том случае, если он сам пытается писать левой |  |  |
| Амбидекстров (детей, одинаково хорошо владеющих и правой и левой рукой) лучше учить писать правой рукой |  |  |
| Дети, ярко выраженные бытовые левши, но графические амбидекстры, т.е. одинаково хорошо пишущие и рисующие правой и левой рукой. Как правило, это дети – левши. Но дома или в детском учреждении их переучивали с раннего детства, поощряли при рисовании работу правой рукой. У таких детей процесс обучения письму идет легче, если они пишут левой рукой |  |  |
| Дети, ярко выраженные бытовые правши, но пишут и рисуют левой рукой или одинаково правой и левой. Часто причиной использования на письме и рисовании не правой, а левой руки может быть травма правой руки, нарушение ее моторных функций, но может быть и переучивание в дошкольном возрасте. Во втором случае целесообразно учить ребенка писать правой рукой |  |  |
| Направления развития ручной умелости у детей дошкольного возраста:• Катать по очереди каждым пальцем камешки, мелкие бусинки, шарики.• Запускать пальцами мелкие «волчки». • Разминать пальцами пластилин и глину, лепить различные поделки.• Сжимать и разжимать кулачки («Бутончик проснулся и открылся, а вечером заснул и закрылся»). • Делать кулачки мягкими и твердыми.• Барабанить всеми пальцами обеих рук по столу. • Махать в воздухе только пальцами.• Собирать все пальчики в щепотку. • Нанизывать крупные пуговицы, шарики, бусинки на нитку.• Завязывать узелки на шнурке, на веревке. • Застегивать (расстегивать) пуговицы.• Игры с конструктором, мозаикой. • Складывать матрешек.• Рисовать в воздухе. Мять руками поролоновые шарики, губки.•  Рисовать, раскрашивать, штриховать. Резать (вырезать) ножницами.•  Плести из бумаги коврики, корзинки; плести косички. Шить, вышивать, вязать. Делать аппликации и т.д. |  |  |

 **Приложение 6.**

Рекомендации и совет педагогам детских учреждений

|  |  |
| --- | --- |
| Примерные темы для самообразования | Виды деятельности для развития мелкой моторики пальцев рук |
| 1.Строение двигательного аппарата человека.2.Особенности функционирования опорно-двигательного аппарата у детей дошкольного возраста.3. Возрастные закономерности и признаки нарушения психомоторного развития детей раннего возраста.4. Компоненты отдельного двигательного акта: тонус, сила, точность, устойчивость, плавность, темп, экономичность, гибкость, координированность, ритм, переключаемость.5. Влияние уровня развития двигательных функций человека на речевую деятельность ребенка.6.Психолого-педагогические аспекты леворукости | 1. Развитие ручной умелости.2. Различные игры с мелкими предметами: подбор частей разрезных картинок, раскрашивание, перекладывание, сортировка горошин, палочек, букв, пуговиц.3. Пальчиковая гимнастика с содружественным речевым сопровождением и без него.4. Пальчиковый театр.5. Упражнения по подготовке руки к письму: работа с трафаретами, шаблонами, фигурными линейками, объемными и плоскостными изображениями предметов, различных символов.6. Занятия но обучению грамоте.7. Индивидуальная работа с ребенком |
| Совет:Владение ребенком той или иной рукой в качестве ведущей рассматривать как проявление индивидуальности в пределах нормы и использовать единую тактику в поведении при формировании благоприятных условий для развития двигательных навыков, что является одной из основных предпосылок успешного обучения в школе. |  |

**Приложение 7.**

Различные виды деятельности, прямо или косвенно способствующие развитию тактильно-двигательных ощущений:

* Пальчиковая гимнастика
* Шнуровки
* Массаж и самомассаж кистей, ладоней и пальцев

рук с использованием массажных мячей, массажеров,

прицепок и др.

* Работа с песком, манной крупой: рисование,

прорисовывание элементов букв, букв и др.

* Работа с крупой: пальчиковый бассейн, перебирание крупы и др.
* Работа с ножницами, бумагой: вырезание, оригами, аппликация и др.
* Игры: лего, пазлы, мозайка и др.
* Раскраски, штриховки, трафареты, обведение по контуру различных фигур
* Лепка (работа с пластилином — скатывание колбасок, скатывание под углом, скатывание округлых форм, прищипывание, вдавливание, сглаживание.)
* Аппликация (бумага, ткань, пух, вата, фольга)
* Поделки из природных материалов
* Шитье, вязание, плетение и др.

**Упражнения с предметами:**

* составление контуров предметов из палочек;
* вырезание из бумаги какой-либо фигуры правой и левой рукой;
* нанизывание на шнурок пуговиц, крупных бусин, а на нитку с иголкой — мелких бусин, бисера;
* сортировка бобов, фасоли, гороха, а также перебор крупы (пшено, гречка, рис);
* застегивание и расстегивание пуговиц, молний, кнопок, крючков;
* доставание бусин ложкой из стакана;
* стирание ластиком нарисованных предметов;
* кáпание из пипетки в узкое горлышко бутылочки;
* надевание и снимание колечка (массаж пальца);
* комканье платка (носовой платок взять за уголок одной рукой и вобрать в ладонь пальцами только одной руки);
* нахождение спрятанных предметов в «сухом бассейне»;
* сжимание и разжимание эспандера;
* катание мячей-ежиков (с шипами).
* использование шнуровки, трафаретов.

**Упражнения на развитие мелкой моторики:**

**«Колечко»**

Поочередно и как можно быстрее перебирайте пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем последовательно указательный, средний и т.д. Проба выполняется в прямом (от указательного пальца к мизинцу) и в обратном (от мизинца к указательному пальцу) порядке. В начале упражнение выполняется каждой рукой отдельно, затем вместе.

****

**«Кулак—ребро—ладонь»**

Три положения руки на плоскости стола, последовательно сменяют друг друга. Ладонь на плоскости, сжатая в кулак ладонь, ладонь ребром на плоскости стола, распрямленная ладонь на плоскости стола. Выполняется сначала правой рукой, потом — левой, затем — двумя руками вместе. Количество повторений — по 8—10 раз. При усвоении программы или при затруднениях в выполнении помогайте себе командами («кулак—ребро—ладонь»), произнося их вслух или про себя.



**Приложение 8.**

**Формирование зрительно – предметного гнозиса**

**и зрительно – предметной координации.**

1. Узнавание изображенных реальных предметов и их контуров.

-Развиваются способности узнавать предметы, сравнению реальных предметов по размеру,

величине, цвету, форме, пространственному расположению, в нахождении сходств и различий.

2. Формирование зрительного слежения.

* Формируется зрительное слежение в различных направлениях, сверху – вниз, слева – направо, по кругу против часовой стрелки. Эта работа необходима для выработки правильного навыка письма, позволяющего ребенку достаточно легко осваивать скоропись.

3. Формирование зрительно – моторной координации.

-Используются задания, с помощью которых навык слежения подкрепляется движениями руки в направлениях, сверху – вниз, слева – направо, по кругу против часовой стрелки, в результате чего формируется зрительно – моторная координация.

4. Развитие зрительно – моторной координации.

-Сформированные навыки закрепляются. В результате проведенной работы ребенок сможет правильно осуществлять графическую деятельность, соблюдая нужное направление и самостоятельно исправлять допущенные графические ошибки.

**Использование имитационных упражнений:**

* Имитационные упражнения: бабочка летает, обезьянка прыгает, кенгуру скачет, мячик подпрыгивает, пружинка распрямляется, маятник раскачивается, рыбка плавает, собака идет по следу, ветер дует и т. д.
* Упражнения выполняются стоя, сидя, лежа; на месте и в движении, при сочетании движений туловища, ног с подобными и противоположными движениями рук.
* Игры на восприятие предметов в движении: игры в воображаемые снежки, камушки (бросаем в море, играем на берегу и др.); передача по кругу воображаемого предмета (мяч, кирпич, флажок и др.), рисование орнамента рукой в воздухе и др.
* Двигательные упражнения: различные движения головой, руками, туловищем с остановкой по сигналу и проверкой правильной осанки.

**Игры и упражнения для развития общей моторики:**

Упражнения с элементами основных движений: ходьба, бег, упражнения в равновесии, прыжки .

 Ребенку предлагается выполнить в игровой форме следующие упражнения:

 — бросить мяч вверх и поймать двумя руками, одной рукой;

 — ударить мяч о стену и поймать его двумя руками, одной рукой;

 — подбрасывать вверх воздушный шар, стараясь как можно дольше удержать его в воздухе;

 — пройти по начерченной на полу линии;

 — попрыгать попеременно на одной ноге, на другой;

 — попрыгать на двух ногах, продвигаясь вперед;

 — повернуться туловищем направо и налево.

**Задания для развития зрительного восприятия:**

«Что изменилось?»

 Ребенку предлагают рассмотреть несколько карточек с буквами (словами, цифрами, геометрическими фигурами и т. д.) и отвернуться (выйти из комнаты). Педагог убирает (добавляет или меняет местами) карточки. Ребенок определяет, что изменилось.

 «Найди ошибку»

 Ребенку предлагают карточку с неправильными написаниями : слов — одна буква написана зеркально (пропущена, вставлена лишняя);

 предложений — пропущено или вставлено неподходящее по смыслу слово (сходное по написанию и т. д.).

 Ребенок объясняет, как исправить эту ошибку.

«Найди отличия»

 Детям предлагают рассмотреть парные картинки с признаками различий (карточки букв и цифр с различным написанием, различным изображением одних и тем же геометрических фигур и т. д.) и найти эти признаки различия, сходства.

 «Наложенные изображения»

 Ребенку предъявляют 3—5 контурных изображений (предметов, геометрических фигур, букв, цифр), наложенных друг на друга. Необходимо назвать все изображения.

 «Спрятанные изображения»

 Предъявляют фигуры, состоящие из элементов букв, геометрических фигур. Требуется найти все спрятанные изображения.

 «„Зашумленные“ изображения»

 Предъявляют контурные изображения предметов, геометрических фигур, цифр, букв, которые зашумлены, т. е. перечеркнуты линиями различной конфигурации. Требуется их опознать и назвать.

****

****

**Для формирования тонко координированных графических движений полезны следующие упражнения:**

штриховка в разных направлениях с различной силой нажима и амплитудой движения руки;

 — раскрашивание листа в разных направлениях с ограничением и без ограничения закрашиваемой поверхности;

 — обведение рисунка по контуру, копирование;

 — рисование по опорным точкам;

 — дорисовывание изображений;

 — рисование по клеточкам и на другой ограниченной поверхности;

 — разлиновка;

 — графический диктант.