

УДК 376.3

ВЗАИМОСВЯЗЬ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ И УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Ильясова Б.И., Заркенова Л.С.

РГП на правах хозяйственного ведения «Карагандинский государственный университет имени академика Е.А. Букетова» Министерства образования и науки Республики Казахстан, Караганда, e-mail: Bayan-Ilyasova@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы речевого развития детей младшего школьного возраста, особенности и взаимосвязь нарушений связной письменной и устной речи у младших школьников с нарушением интеллекта, которые являются актуальными для школьного обучения. Взаимосвязь в развитии устной и письменной речи – один из важнейших принципов методики развития речи, который нашел свое обоснование в целом ряде психологических исследований. Система развития устной и письменной речи должна быть единой, взаимообогащающей друг друга. В статье также представлены различные точки зрения ученых на проблемы дисграфии и дислексии у младших школьников с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: младшие школьники с нарушением интеллекта, речь, речевая деятельность, письменная и устная речь, взаимосвязь в развитии устной и письменной речи, словарный запас, морфологическая система языка, дислексия, дисграфия

INTERRELATION OF WRITTEN AND ORAL SPEECH IN SCHOOL-AGE CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Pyassova B.I., Zarkenova L.S.

Ministry of education and science of the republic of Kazakhstan RSE in the basis of the right of economic management «Academician Y.A. Buketov Karaganda State University», Karaganda, e-mail: Bayan-Ilyasova@mail.ru

This article discusses the speech development of children of primary school age, characteristics and relationship disorders coherent written and spoken language in primary school children with intellectual disabilities, which are relevant to the school. The relationship in the development of oral and written language – one of the most important principles of the methodology of speech development that found its justification in a number of psychological studies. System development of oral and written language should be unified, mutually enriching each other. The article also presents different points of view of scientists on the problems of dyslexia and dysgraphia at younger schoolboys with infringement of intelligence

Keywords: preschoolers with phonetic and phonemic speech underdevelopment, phonemic process, phonemic representation, adequacy and differentiation phonemic representations, phonemic perception of auditory perception

Речевое развитие младших школьников – одна из основных остро стоящих проблем обучения русскому языку. Наиболее актуальным направлением современной методики русского языка является развитие речевой деятельности в устной и письменной формах.

Письменная речь – одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения, форма. Если устная речь выделила человека из животного мира, то письменность следует считать величайшим из всех изобретений, созданных человечеством. Письменная речь не только совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, она изменила самого человека, в особенности его способность к абстрактному мышлению. В то же время устная и письменная речь составляют неразрывное единство, взаимодействуют друг от друга.

Взаимосвязь в развитии устной и письменной речи один из важнейших принципов отечественной методики развития речи, который нашел свое обоснование в целом ряде психологических исследований. Система развития устной и письменной речи должна быть единой, взаимообогащающей друг друга.

В современной логопедии процесс формирования письма традиционно рассматривается в рамках единого процесса языкового развития ребенка.

Р.Е. Левина отмечала, что весь путь овладения речью формирует у младшего школьника определенный опыт аналитико-синтетической деятельности как в звуковой сфере, так и в сфере морфологических обобщений, которые составляют важнейшее условие готовности ребенка к усвоению грамматики письма. Признание того, что нарушения письма вторичны по отно-

шению к расстройствам устной речи, позволило связать специфические проявления трудностей освоения письма в основном с несформированностью фонологического уровня языка и нарушением фонетического принципа русского письма. При этом у учащихся младшего школьного возраста с нарушением письма отмечалось наличие более или менее глубоких отклонений в аналитической деятельности (главным образом речедвигательной или речеслуховой), вследствие чего школьники с трудом овладевали звуковым анализом в период первоначального обучения в школе. Распространенность специфических ошибок связывалась с глубиной нарушения фонематического слуха и восприятия [6].

Проблема нарушения связной письменной и устной речи детей младшего школьного возраста является одной из наиболее актуальных для школьного обучения. Поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащихся.

Несформированность связной речи является серьезным препятствием для успешного овладения программами гуманитарных предметов. Только обладая хорошо развитой связной речью, учащиеся могут давать развернутые ответы на сложные вопросы школьной программы, последовательно и полно, аргументированно и логично излагать свои собственные суждения; воспроизводить содержание текстов из учебников, произведений художественной литературы. Наконец, непременным условием для написания программных изложений и сочинений является достаточно высокий уровень развития связной речи школьника.

Трудности овладения навыком письма учащимися начальных классов общеобразовательной школы выявляются довольно часто. В специальных исследованиях ученых, в частности Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной, А.В. Ястребовой и др., была вскрыта тесная связь между нарушениями чтения и письма и отклонениями в развитии устной речи детей, разработаны теоретические основы и методы коррекции письменной и устной речи. Имеется ряд работ, посвященных коррекции нарушений письма учащихся общеобразовательных школ (И.Н. Садовникова, А.Ф. Спириной, А.В. Ястребова). В отдельных исследованиях представлен анализ некоторых механизмов нарушения письма (О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина). В тоже время многие теоретические вопросы трудностей обучения письму остаются малоизученными.

На современном этапе развития общеобразовательная школа вступила на путь

инклюзии. В связи с этим отмечается бурный рост количества детей, имеющих такие нарушения речи, затрагивающих как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую стороны речи. Поэтому логопедическое воздействие должно быть направлено на речевую систему в целом, а не только на какой-то один изолированный дефект. Основываясь на этом, к преодолению недостатков письма нужно подходить с позиций формирования взаимодействия различных сторон речи, которое в ходе коррекционной работы должно осуществляться в процессе развития фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка.

В настоящее время налицо сложившееся противоречие между необходимостью системной, планомерной логопедической работы по преодолению нарушений устной и письменной речи и трудностями в систематизации и обобщении существующих теоретических исследований, их применении в практической деятельности логопедов школьных логопунктов.

У младших школьников развитие речи идет в двух основных направлениях: во-первых, интенсивно набирается словарный запас и усваивается морфологическая система языка, на котором говорят окружающие; во-вторых, речь обеспечивает перестройку познавательных процессов (внимания, памяти, воображения, а также мышления) [12].

К моменту поступления в школу словарный запас ребенка увеличивается настолько, что он может свободно объясниться с другим человеком по любому поводу, касающемуся обыденной жизни и входящему в сферу его интересов. Если в три года нормально развитый ребенок употребляет до 500 и более слов, то шестилетний – от 3000 до 7000 слов.

Развитие речи идет не только за счет тех лингвистических способностей, которые выражаются в чутье самого ребенка по отношению к языку. Ребенок прислушивается к звучанию слова и дает оценку этого звучания.

У младших школьников появляется ориентировка на системы родного языка. Звуковая оболочка языка – предмет активной, естественной деятельности для ребенка шести-восьми лет. К шести-семи годам ребенок уже в такой мере овладевает в разговорной речи сложной системой грамматики, что язык, на котором он говорит, становится для него родным.

Потребность в общении определяет развитие речи. На протяжении всего детства ребенок интенсивно осваивает речь. Ос-

воение речи превращается в речевую деятельность. Ребенок, поступивший в школу, вынужден перейти от «собственной программы» обучения речи к программе, предлагаемой школой.

Шести-семилетний ребенок уже способен общаться на уровне контекстной речи – той самой речи, которая достаточно точно и полно описывает то, о чем говорится, и поэтому вполне понятна без непосредственного восприятия самой обсуждаемой ситуации. Пересказ услышанной истории, собственный рассказ о случившемся доступны младшему школьнику.

Речь человека не бесстрастна, она всегда несет в себе экспрессию – выразительность, отражающую эмоциональное состояние. Эмоциональная культура речи имеет огромное значение в жизни человека. Речь может быть выразительной. Но может быть небрежной, чрезмерно быстрой или замедленной, слова могут произноситься угрюмым тоном или вяло и тихо.

Конечно, как и все люди, ребенок использует ситуативную речь. Эта речь уместна в условиях непосредственного включения в ситуацию. Но учителя интересует, прежде всего, контекстная речь, именно она – показатель культуры человека, показатель уровня развития речи ребенка. Если ребенок ориентирован на слушателя, стремится подробнее описать ситуацию, о которой идет речь, стремится пояснить местоимение, так легко опережающее существительное, это значит, что он уже понимает цену вразумительному общению [8].

У детей семи-девяти лет наблюдается некая особенность: уже достаточно освоив основы контекстной речи, ребенок позволяет себе говорить не для того, чтобы выразить свои мысли, а просто лишь для того, чтобы удержать внимание собеседника. Это происходит обычно с близкими взрослыми или сверстниками во время игрового общения.

Особое значение имеет правильность речи, т.е. ее соответствие литературной норме.

Письменная речь имеет свою специфику: она требует большего контроля, чем устная. Устная речь может быть восполнена поправками, добавлениями к тому, что уже было сказано. В устной речи принимает участие экспрессивная функция: тонирование высказывания, мимическое и телесное (прежде всего жестовое) сопровождение речи.

Письменная речь имеет свои особенности в построении фраз, в отборе лексики, в использовании грамматических форм. Письменная речь предъявляет свои требования к написанию слов. Ребенок должен научиться тому, что «пишется» совсем не-

обязательно как «слышится» и что нужно разделять то и другое, запоминать правильное произношение и написание [4].

Овладевая письменной речью, дети открывают для себя, что тексты бывают разными по своей структуре и имеют стилистические различия: повествования, описания, рассуждения, письма, эссе, статьи и пр.

Конечно, в начальной школе ребенок только осваивает письменную речь как средство коммуникации и самовыражения, ему еще трудно соотносить контроль за написанием букв, слов и выражением своих мыслей. Однако ему представляется возможность сочинять. Это самостоятельная творческая работа, которая требует готовности понять заданную тему; определить ее содержание; накапливать ее содержание; накапливать, подбирать материал, выделять главное; излагать материал в необходимой последовательности; составлять план и придерживаться его, отбирать нужные слова, антонимы, синонимы и фразеологизмы; строить синтаксические конструкции и связный текст; орфографически и каллиграфически правильно записывать текст, расставлять знаки препинания, делить тексты на абзацы, соблюдать красную строку, поля и другие требования; осуществлять контроль, обнаруживать недочеты и ошибки в своем сочинении, а также в сочинениях соучеников, исправлять свои и чужие ошибки.

Чтение – это первый и основной навык, которому ребенок должен обучиться в первом классе. Все остальное обучение в той или иной степени опирается на умение читать. Навык чтения должен обязательно предшествовать обучению письму. Если ребенок плохо читает, он никогда не научится грамотно писать. Есть мнение, что когда чтению и письму детей учат одновременно и параллельно (то есть в соответствии с программой общеобразовательной школы), то обычно получают стойкую дисграфию (часто вместе с дислексией). Нарушается формирование того и другого навыка. Нормально обучаются только те дети, которые пришли в школу читающими (хотя бы только по слогам).

В процессе обучения чтению звуковая и визуальная формы слова связывают его смысловым содержанием в единый образ. Только научившись читать, ребенок сможет, услышав слово, преобразовать его в графическую форму, сложить его из букв или написать. Не умеющий читать ребенок вынужден пользоваться только визуальным контролем.

На этапе обучения чтению (вне зависимости от того, в каком классе это приходится делать: в первом, во втором, в третьем

или еще позже) необходимо использовать короткие, написанные крупным шрифтом и сопровождающиеся иллюстрациями тексты. Картинка должна полностью отражать смысл текста.

Постепенного обучения чтению фактически не происходит. Если по окончании первого класса навык оказывается несформированным, то ребенок так и остается плохо читающим (и, естественно, безграмотно пишущим). Самостоятельно он больше не продвигается в чтении.

По мнению А.Н. Корнева [3], трудности в обучении письму возникают как результат трех групп явлений: биологической недостаточности мозговых систем, входящих в систему письменной речи, возникающей на этой основе функциональной недостаточности и средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям. А.Н. Корневым отмечается, что в подавляющем большинстве случаев в анамнезе детей с нарушениями письма встречаются экзогенные вредности. Именно они чаще всего приводят к поражению мозговых структур.

В настоящее время к дисграфическим ошибкам относят: замены, смещения, вставки букв, слогов, слитное написание слов, раздельное написание элементов одного слова, контаминации, ошибки, связанные с неумением выделять границы предложения, аграмматические ошибки, ошибки в структурном оформлении предложения, пропуски слов в предложении, ошибки оптического характера.

При анализе работ ряда авторов отмечены различия в трактовке происхождения дисграфических ошибок. В основе замен и смещений букв при письме Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова, А.Н. Корнев видят недостаточную сформированность фонематического слуха (либо первичную, либо вторичную), И.Н. Садовникова – неправильное обозначение звука буквой.

Перестановки букв И.Н. Садовникова связывает только с недостаточностью звукового анализа. А.Н. Корнев при этом указывает на нарушение фонематического анализа с недостаточностью слухоречевой памяти, внимания.

Причину вставок букв И.Н. Садовникова видит в появлении призвука при медленном проговаривании слова в ходе письма. Другие авторы объясняют их несформированностью фонематического слуха и восприятия.

Ошибки, проявляющиеся в нарушении структуры предложения, выделения границ предложения объясняются не только бедно-

стью словаря, ограниченностью понимания слов (Р.Е. Левина), но и состоянием интеллектуальных способностей и предпосылок интеллекта: произвольной концентрации и переключения внимания, динамического праксиса (А.Н. Корнев).

Аграмматизмы, выражающие нарушения согласования и управления, объясняются большей частью авторов одинаково: бедностью словаря, недостаточностью языковых общений, несформированностью морфологического анализа и синтаксиса.

В процессе письма фонема соотносится с определенным зрительным образом буквы. Для правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация звуков, чем для устной речи. Небольшая недостаточность слуховой дифференциации в устной речи может восполняться за счет закрепленных в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов. В процессе же письма для правильного различения и выбора фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, являющихся смысло-различительными.

С другой стороны, в процессе письма дифференциация звуков, выбор фонем осуществляются на основе следовой деятельности, слуховых образов, по представлению. Вследствие нечеткости слуховых представлений о фонетически близких звуках второй или иной фонемы затруднен, следствием чего являются замены букв на письме.

Е.Ф. Соболевич, Е.М. Гопиченко [9], исследуя нарушения письма у детей младшего школьного возраста, связывают замены букв с тем, что при фонемном распознавании школьники опираются на артикуляторные признаки звуков и не используют при этом слуховой контроль.

Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина связывают замены букв на письме с фонематическим недоразвитием, с несформированностью представлений о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы [6, 10].

Дисграфия у детей с интеллектуальной недостаточностью сопровождается распространенными орфографическими ошибками. Это объясняется тем, что применение многих правил требует достаточно высокого уровня усвоения языковых закономерностей, сформированности языковых обобщений.

Нарушения развития речи сопровождаются, с одной стороны, расстройствами в овладении письменной речью, с другой – трудностями использования орфографических правил.

Некоторые учителя считают дисграфические ошибки нелепыми и объясняют их личностными качествами учеников: неуме-

нием слушать объяснение учителя, невнимательностью при письме, небрежным отношением к работе и др.

Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

М.Е. Хватцевым [11] выделяются следующие виды дисграфий:

1. Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха.
2. Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»).
3. Дисграфия на почве нарушений произносительного ритма.
4. Оптическая.
5. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий по Р.И. Лалаевой [6], в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма.

Артикуляторно – акустическая представляет собой отражение на письме неправильного звукопроизношения. Ребенок пишет так, как произносит. На начальных этапах овладения письмом ребенок пишет проговаривая. Опираясь при этом на дефектное произношение звуков, он отражает свое неправильное произношение на письме.

Это нарушение письма проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Иногда замены букв на письме остаются и после их устранения в устной речи. Это можно объяснить тем, что при внутреннем проговаривании у ребенка нет еще достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы четкие кинестетические образы звуков.

Акустическая (на основе нарушений фонемного распознавания) в своей основе имеет чаще всего нарушение слуховой дифференциации звуков речи. При этом нарушении письма, в отличие от предыдущего, нет нарушений произношения тех звуков речи, которые неправильно обозначаются на письме.

Акустическая дисграфия проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. Чаще всего на письме наблюдаются замены букв, обозначающих следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, особенно смычные, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч-ть, ч-щ, ц-т, ц-с). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения слуховой

дифференциации твердых и мягких звуков, а также сложности их обозначения («письмо», «поут», «лижы»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, особенно акустически и артикуляторно сходных (о-у, е-и: туча-«точа», лес-«лис») [7].

Дисграфия, связанная с нарушением различных форм языкового анализа и синтеза – деления предложений на слова, слогового и звукового анализа и синтеза.

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

Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространены при этом виде дисграфии являются искажения звукослоговой структуры слова. Наиболее часто у умственно отсталых школьников наблюдаются следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (диктант – «диктат»), кукла – «кула», арбуз – «абуз»), пропуски гласных (собака – «сбака»), добавления гласных (скамейка – «сакамейка»), перестановки букв (окно – «коно»), дрова – «врода»), пропуски, добавления, перестановки слогов (комната – «кота»), стакан – «ката»).

Аграмматическая дисграфия обусловлена недоразвитием грамматического строя речи – морфологических, синтаксических обобщений. Аграмматическая дисграфия проявляется в аграмматизмах на письме на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является компонентом системного недоразвития речи, которое имеется у умственно отсталых детей.

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

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

предложений, пропуски членов предложения, нарушение последовательности слов в предложении.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях графического образа букв. Оптические ошибки при письме Р.И. Лалаева [5] объясняет недифференцированностью представлений о сходных формах недоразвития оптико-пространственного восприятия зрительного анализа и синтеза.

Нарушения в воспроизведении букв на письме бывают двух видов:

а) замены графически сходных букв – состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве или букв, отличающихся одним дополнительным элементом.

б) искажение графического образа букв: зеркальное написание, пропуски элементов буквы, особенно когда соседние буквы имеют одинаковые элементы, написание лишних элементов, неправильное расположение элементов.

Выделяется литеральная и вербальная форма оптической дисграфии. При литеральной дисграфии отмечается нарушение воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии изолированные буквы ребенок воспроизводит правильно, однако при написании слов наблюдаются искажения и замены букв.

Симптоматика дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом: искажения и замены букв, искажения звукослоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении;agramматизмы на письме.

Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой: неврологическими нарушениями, нарушениями познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания, психическими нарушениями.

При целенаправленном коррекционно-логопедическом воздействии постепенно симптоматика дисграфии сглаживается.

По данным М.Е. Хватцева, В.В. Воронковой [2], нарушения письма у школьников со сниженным интеллектом отмечаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом.

Симптоматика дисграфии у данной категории школьников характеризуется большим количеством и разнообразием ошибок на письме и сложностью их механизмов (В.В. Воронкова, Е.М. Гопиченко, Е.Ф. Собонович), проявляется чаще всего

в сложном виде, в комплексе, в сочетании различных форм (акустическая и артикуляторно-акустическая и т.д.).

Дисграфия у детей с нарушением интеллекта сопровождается распространенными орфографическими ошибками. Это объясняется тем, что применение правил требует достаточно высокого уровня усвоения языковых закономерностей, сформированности языковых обобщений.

Л.С. Волкова отмечает, что большая распространенность и особенности симптоматики дисграфии у учащихся с нарушением интеллекта обусловлены недоразвитием познавательной деятельности, нарушением устной речи, несформированностью языковых обобщений, нарушением речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, нарушением структуры операций письма, особенностями организации психической деятельности [1].

Дислексия является нарушением процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера.

Различают следующие виды дислексий: фонематическая, оптическая, семантическая,agramматическая, мнестическая.

Фонематическая дислексия проявляется в замене акустически сходных звуков и букв, искажения звуко-слоговой структуры (перестановки, пропуски, вставки)

Оптическая дислексия диагностируется по смешению графически сходных букв и их взаимные замены.

Семантическая дислексия (механическое чтение) характеризуется нарушением понимания прочитанного при технически правильном чтении.

Неправильное согласование в роде, числе, падеже говорит о наличииagramматической дислексии, а недифференцированные замены букв – о мнестической дислексии.

Симптоматика дислексий:

1. Замены и смешение фонетически близких звуков, замены графически сходных букв при чтении.

2. Побуквенное чтение – нарушение слияния звуков в слоги и слова.

3. Искажения звуко-слоговой структуры слова – пропуск согласных при стечении, согласных и гласных при отсутствии стечения, добавления, перестановки звуков и слогов.

4. Нарушение понимания прочитанного. Agramматизмы – нарушения падежных окончаний, согласования существительного и прилагательного, окончаний глаголов.

Рассмотренные выше специфические ошибки следует отграничивать от временных трудностей усвоения письма и чтения,

связанных со сложностью усвоения этого вила речевой деятельности. Ошибки начинающих обучение могут быть объяснены трудностью распределения внимания между техническими, орфографическими и мыслительными операциями письма и чтения. Признаками незрелого навыка письма могут быть: отсутствие обозначения границ предложений, слитное написание слов, нетвердое знание (забывание) букв, нехарактерные смещения, зеркальное написание.

О незрелости навыка чтения можно судить по следующим признакам: потеря строки при переводе взора с одной строки на другую, недочитывание окончаний слов, угадывающее чтение, замедленный темп чтения, отсутствие интонационного обозначения границ предложений.

Таким образом, проблема нарушения связной письменной и устной речи детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта является одной из наиболее актуальных для школьного обучения. Поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащихся.

Список литературы

1. Волкова Л.С. Логопедия. – М.: Просвещение, 2010.
2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В.В. Воронковой – М.: Кола – Пресс, 2001.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей – СПб.: Речь, 2003.
4. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети. – М., 2009.
5. Лалаева Р.И. Нарушения речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. – М.: ВЛАДОС, 2013.
6. Левина Р.Е. Нарушения речи у детей дошкольного возраста. – М.: Наука, 2004.
7. Мазанова Е.В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов – 2-е изд., испр. – М.: ГНОМ и Д, 2008.
8. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005.
9. Соботович Е.Ф., Гопиченко Е.М. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов. // Дефектология. – 2011. – № 2. – С. 6–13.
10. Спирина Л.Ф., Шуйфер Р.И. Вопросы методики и обучения русскому языку детей с нарушением речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 2002.
11. Хватцев М.Е. Логопедия, 2009 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://vk.com/doc44021504_ (дата обращения: 17.10.08).
12. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М., 2004.