



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ инклюзивного и коррекционного образования  
КАФЕДРА специальной педагогики, психологии и предметных методик

**Логопедическая работа по формированию самостоятельной  
письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой  
психического развития в условиях инклюзивного образования**

**Выпускная квалификационная работа по направлению**

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

**Направленность программы магистратуры**

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

**Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

81 % авторского текста

Работа рекомен. к защите  
рекомендована/не рекомендована

« 18 » 2021 г. Н. Щербак

зав. Кафедрой  
(название кафедры)

ФИО

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-306/173-2-1

Большакова Марина Сергеевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ

Щербак Светлана Геннадьевна

Щербак

Челябинск  
2021

## Содержание

Введение.....	4
ГЛАВА 1. Теоретические аспекты изучения самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	11
1.1 Самостоятельная письменная речь как вид речевой деятельности.....	11
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	19
1.3 Инклюзивное образование как современная модель образования детей с задержкой психического развития .....	30
Выводы по главе 1.....	34
ГЛАВА 2. Экспериментальное изучение самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	35
2.1 Организация и содержание констатирующего эксперимента по изучению особенностей самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития..	35
2.2 Особенности самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	40
Выводы по главе 2.....	71
ГЛАВА 3. Формирование самостоятельной письменной речи у обучающихся с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.....	72
3.1 Организация и содержание логопедической работы по развитию самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.....	72

3.2 Результаты контрольного эксперимента.....	79
Выводы по главе 3.....	84
Заключение.....	85
Список использованных источников.....	88
Приложение 1.....	97
Приложение 2.....	109
Приложение 3.....	112
Приложение 4.....	125

## Введение

По данным Статистического бюллетеня «Образование в России – 2015», из 449,5 тысяч школьников с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью – 187,9 тысяч школьников имеют задержку психического развития (ЗПР). В условиях инклюзии обучается 95,7 тысяч детей с ЗПР из 159,3 тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья самую большую и разнородную группу составляют дети с задержкой психического развития. Данная категория характеризуется сниженной познавательной активностью, отставанием в общем интеллектуальном развитии, пониженными обучаемостью и умственной работоспособностью, трудностями в организации учебной деятельности и/или поведения, неполноценностью социальных коммуникаций.

В настоящее время большинство детей, имеющих задержку психического развития, посещает общеобразовательную школу. Для данной категории в полной мере реализуется модель инклюзивного образования.

Инклюзивное образование детей с задержкой психического развития (ЗПР) в образовательной организации основывается на положениях Концепции Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и соответствующими нормативно-правовыми актами Российской Федерации. Для данной категории реализуется Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (АООП НОО обучающихся с ЗПР). Согласно которой учащиеся получают образование либо по варианту 7.1., либо по варианту 7.2. Это предполагает вариативность сроков обучения и содержание коррекционной работы.

Одной из основных задач АООП НОО является достижение планируемых результатов освоения АООП НОО, целевых установок, приобретение знаний, умений, навыков, компетенций и компетентностей.

Одним из немаловажных навыков, приобретаемых в начальной школе, является навык самостоятельной письменной речи. Однако, всё чаще встречается большая распространенность нарушений в овладении этим навыком детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

Поэтому проблема формирования самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования не теряет своей актуальности.

**Цель исследования:** теоретически изучить и обосновать содержание логопедической работы по формированию самостоятельной письменной речи у детей школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

**Объект** исследования: самостоятельная письменная речь детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Предмет** исследования: особенности организации и содержания логопедической работы по формированию самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

В основу исследования положена **гипотеза**, согласно которой формирование самостоятельной связной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования возможно при условии, если:

1. Учитывать особенности готовности детей к овладению самостоятельной письменной речью детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.
2. Осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход в логопедической работе по формированию самостоятельной

письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

3. Осуществлять логопедическое сопровождение в процессе формирования самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

Для достижения поставленной цели и доказательства выдвинутой гипотезы были обозначены следующие **задачи**:

1. Изучить и проанализировать научно-теоретическую и методическую литературу по проблеме исследования;

2. Выявить особенности самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития;

3. Разработать организационно-содержательную модель по формированию самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и определить эффективность ее использования в инклюзивном образовании детей с ЗПР.

**Новизна** исследования состоит в том, что:

– получены новые данные о состоянии самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования;

– описаны симптомы недостаточности сформированности устно-речевых, функциональных и операциональных предпосылок формирования самостоятельной письменной речи у детей с ЗПР;

– определены и научно обоснованы основные направления логопедической работы по формированию самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования с учетом уровня сформированности самостоятельной письменной речи каждого ребенка.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

– выявлены и охарактеризованы уровни сформированности самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития с учетом причин и механизма психофизического нарушения;

– научно обоснована и определена организационно-содержательная модель по формированию самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

Практическая значимость исследования:

– выявлены и охарактеризованы уровни сформированности самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития с учетом причин и механизма психофизического нарушения;

– определены основные направления, содержание и методы логопедической работы по формированию самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития внедрены в практику образовательного учреждения.

Результаты исследования могут быть использованы логопедами учителями начальных классов, учителями классов коррекционно-развивающего обучения, родителями, психологами в работе с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Методологическая основа** исследования базируется на философском понимании языка как важнейшего средства общения, хранения и передачи информации, его связи с мышлением; положении об общности закономерностей развития нормально развивающегося ребенка и ребенка с нарушениями психофизического развития (Л.С. Выготский); теории речевой деятельности (А.А. Леонтьев), теории порождения высказывания (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия) и текста (Н.И. Жинкин); концепциях деятельности (А.Н. Леонтьев) и поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин); идее об определяющей роли

обучения в развитии познавательных способностей (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.); психолого-педагогических исследованиях речевого развития младших школьников задержкой психического развития (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко) и их нормально развивающихся сверстников (Т.А. Ладыженская, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, М.Р. Львов, С.Л. Рубинштейн и др.).

Для достижения поставленной цели, решения задач, проверки выдвинутой гипотезы использовался комплекс взаимосвязанных и дополняющих друг друга методов исследования – анализ литературы по теме исследования; анализ анамнестических сведений; изучение медицинской и педагогической документации; сопоставительный метод; наблюдение; констатирующий, обучающий и контрольный эксперименты; анкетирование; беседы; анализ продуктов письменно-речевой деятельности; количественный и качественный анализ результатов исследования с применением методов математической обработки данных.

Организация исследования. Исследование проводилось в период с 2018 по 2021 год на базе МКОУ «Талицкая СОШ № 55» г. Талица. В исследовании приняли участие 10 детей младшего школьного возраста (3 класс, 9 – 10 лет) с задержкой психического развития (по заключению ПМПК).

**Этапы проведения исследования.** Исследование проводилось в три этапа.

На *первом этапе* (2018 г.) анализировалась научно-методическая литература по проблеме исследования, определялась методика проведения эксперимента, были определены критерии и уровни сформированности самостоятельной письменной речи.

На *втором этапе* (2018 – 2019 г.г.) был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого изучалось состояние самостоятельной письменной речи детей, осуществлялся анализ полученных результатов.



Определены основные принципы, направления, методы и приемы логопедической работы по формированию самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

На *третьем этапе* (2019 – 2021 г.г.) был проведен формирующий эксперимент: изучалась зависимость динамики состояния самостоятельной письменной речи от принципов, определяющих организацию логопедической работы, от выбранных направлений, методов и приемов; обосновывались теоретические и практические выводы, оформлялся текст диссертации.

#### **Апробация результатов исследования.**

Результаты исследования были представлены в публикации на Международной научно-практической конференции «Психология, педагогика и образование в условиях международного сотрудничества и интеграции» (2020 г.), в ежемесячном научном журнале «Евразийский союз ученых» (2020 г.).

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Особенностью самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования является недостаточно сформированный уровень необходимых предпосылок: устно-речевых, операциональных и функциональных.

2. Обучение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования затрудняет процесс формирования самостоятельной письменной речи у данной категории детей и вызывает необходимость применения специальной методической системы для целенаправленного коррекционного воздействия.

3. Реализация индивидуально-дифференцированного, комплексного подхода с привлечением к коррекционно-педагогическому процессу

учителя начальных классов и родителей, использование специально разработанных направлений, методов и приемов способствуют более эффективному преодолению нарушений самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

**Объем и структура диссертации.** Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений. Диссертационное исследование содержит 92 страницы машинописного текста, включающих 13 таблиц и 15 диаграмм.

# **ГЛАВА 1. Теоретические аспекты изучения самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

## **1.1 Самостоятельная письменная речь как вид речевой деятельности**

Формирование письменно-речевого высказывания невозможно без рассмотрения его сущностного содержания, а также особенностей его функционирования. Это положение определяет направления анализа научной литературы по проблеме формирования самостоятельной письменной речи.

Многие исследователи (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия) рассматривали самостоятельную письменную речь как сложную речевую деятельность, осуществляющую изложение связного высказывания, какой-либо законченной мысли в письменной форме [20, 44, 49].

В своём труде «Предыстория письменной речи» Л.С. Выготский определяет письменную речь как особую систему символов и знаков, владение которой означает критический, поворотный момент во всём культурном развитии ребёнка [20].

Стоит отметить, что сущностное содержание процесса порождения письменной речи как правило рассматривается с точки зрения трех аспектов, а именно: психологического, психолингвистического и психофизиологического. Это позволяет более детально проанализировать и описать предметное содержание письменной речи, ее психологическую структуру и результат.

А.А. Леонтьев с точки зрения психологического аспекта определил, что письменная речь является составляющей других видов деятельности и имеет своё структурное место и функциональное значение [44].

В зависимости от этого исследователи выделяют различные формы письменной продукции: Д.Б. Эльконин рассматривает письма, записки и

открытки как продукты эпистолярной деятельности [84]; Л.С. Выготский относит дневники и записные книжки к результатам мнестической деятельности [20]; Т.А. Ладыженская – контрольное списывание, диктант, изложение и сочинение являются формами учебной деятельности [41].

Рассматривая психологическую структуру письменной речи и изучив труды отечественных исследователей А.Н. Корнев выстроил модель письменной-речевой деятельности, согласно которой деятельность письменной речи – последовательность операциональных компонентов, которые образуют целостную самоорганизующуюся функциональную систему [39].

Скоординированная работа операциональных компонентов невозможна без работы ряда высших психических функций, которые по определению А.Р. Лурия – сложные рефлекторные процессы, социальные по своему происхождению, опосредованные по своему строению и сознательные, произвольные по способу своего функционирования [48].

Наиболее важной психической функцией является устная речь, уровень развития которой определяется успешность формирования письменной речи [84].

Равно как устная речь предопределяет формирование письменной, так и письменная речь служит опорой для развития устной речи по мнению Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина [20, 84].

Помимо устной речи письменная речь тесно связана и с другими, не менее важными высшими психическими функциями – памятью, мышлением, вниманием, эмоционально-волевой сферой и другими. От сформированности высших психических функций во многом зависит успешность обучения навыку письменной речи.

Психолингвистический аспект рассматривает письменную речь как систему процессов порождения связного письменного высказывания. Этой точки зрения придерживаются многие исследователи – А.А. Леонтьев, Т.В. Ахутина, И.А. Зимняя, Л.С. Цветкова и др. [70]

И.А. Зимняя отмечает, что письменная речь обладает трёхуровневой структурой и включает в себя три этапа: мотивационно- побудительный, аналитико-синтетический и исполнительный [30].

Результатом письменной деятельности является текст, другими словами, материальный продукт.

Текст определяется как сложное смысловое целое, высшее коммуникативное единство особого рода, характеризующееся относительной законченностью [22].

Многие психолингвисты определяют текст как опредмеченную конкретную ситуацию общения, необходимыми компонентами которой является автор, реципиент (собеседник) и предмет коммуникации. При этом неотъемлемыми свойствами текста являются его цельность и связность, которые по мнению Е.А. Реферовской обеспечиваются связностью [69].

Т.М. Николаева, рассматривая понятие «текста», определяет его как связную последовательность, законченную и правильно оформленную [62].

И.Р. Гальперин даёт иное определение: произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного произведения, состоящее из названия и ряда особых единиц, объединённых различными видами связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку [22].

Э.В. Кузнецова с позиции психолингвистики уточняет, что текст – не просто продукт речевой деятельности, но и процесс создания продукта [40].

Т.В. Ахутина в своих трудах указывает на специфичность понятия письменной речи, которая не приемлет пропусков, допустимых в устной речи [7].

С позиции психофизиологического аспекта письменная речь является процессом порождения продуктивных речевых сигналов и их обеспеченности высшими психическими функциями.

Нормально протекающий процесс письменной речи возможен при должной работе различных участков коры левого полушария, а также различных анализаторных систем.

По мнению Н.И. Жинкина в процессе письменной речи важное значение имеет работа зрительного, слухового и двигательного анализаторов [29].

Проблема формирования самостоятельной письменной речи предполагает определение и рассмотрение таких форм работ, используемых в общеобразовательных школах и применимых при обучении с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Анализ методической литературы указывает на использование понятия «связная речь» как продукта речевой деятельности. Об этом неоднократно упоминают в своих трудах И.Д. Морозова, М.Р. Львов и Т.А. Ладыженская [61, 51, 41].

Как показывает многолетняя педагогическая практика творческие письменные работы являются одними из самых эффективных средств, повышающих учебную деятельность учащихся. Этот вид работ параллельно с решением орфографических задач выполняют и задачи развития связной речи.

И.Д. Морозова понимает под данными видами работ продуктивные виды самостоятельной письменной речи, а именно – сочинения и изложения, которые являются традиционными видами высказываний [61].

Стоит рассмотреть каждый из видов творческих письменных работ подробнее.

Т.А. Ладыженская считает, что сочинение – это один из видов работы по развитию речи и одна из наиболее сложных форм деятельности ученика [41].

М.Р. Львов предлагает другое определение, утверждая, что школьное сочинение – учебная работа, упражнения в развитии речи, в построении текста; в тоже время оно является средством самовыражения личности, его жизненной позиции, его внутреннего мира [51].

А.В. Текучев описал понятие «сочинение» так: «Школьное сочинение – творческое и самостоятельное изложение учеником своих мыслей, чувств, суждений с целью сообщить об этом другим. Сочинение – это общее название многочисленных видов упражнений в связном, развернутом изложении какого-либо содержания» [74].

Другими словами, сочинение – один из видов творческой устной либо письменной работы, при выполнении которой учащийся излагает свои мысли посредством индивидуальных склонностей и интересов.

Такой вид работы невозможен без проявления творческой активности, а также самостоятельности.

При выборе методики формирования самостоятельной письменной речи стоит проанализировать существующие классификации сочинений.

Попытки классифицировать сочинения предпринимались многими известными деятелями.

Так, Е.А. Баринава предложила классифицировать сочинения по цели проведения, источнику и характеру материала, объему готового сочинения, тематике, способу изложения мысли, степени самостоятельности [11].

А.В. Текучев предлагает два основных типа сочинений по их содержанию: сочинения на литературную тему и сочинения на свободную тему [74].

Т.А. Ладыженская в предложенной классификации рассматривает сочинения по тематике, источнику получения материала, психологическому источнику, объёму и осложнённости [42].

Достаточно подробную классификацию предложил М.Р. Львов, проанализировав сочинения по четырём признакам: по источникам, степени самостоятельности и методам подготовки к письму, жанру, стилю [53].

Существуют и другие авторские классификации, раскрывающие сочинения по тем же или иным основаниям.

Помимо сочинений не менее эффективным средством развития самостоятельной письменной речи является изложение.

Изложения — это письменные пересказы образцовых текстов [68].

И.Д. Морозова выделяет изложение как «одно из средств обучения связной речи, средство для формирования и совершенствования умений, необходимых для реализации коммуникативной задачи в разных жизненных ситуациях общения» [61].

М.Р. Львов акцентирует внимание на роли изложения как упражнения, приобщающего детей к лучшим образцам языка.

«Высокохудожественные тексты, написанные выдающимися мастерами слова и затем письменно пересказанные детьми, способствуют формированию правильных речевых навыков, очищают речь, повышают ее культуру, прививают художественный вкус, развивают языковое чутье» [53].

Более подробно изложение представляет собой один из приемов развития самостоятельной письменной речи школьников, умения как логически, так и грамматически верно, без искажения осуществлять передачу чужой речи, понимать особенности письма и излагать его содержание.

Существует также несколько классификаций изложений.



Е.А. Барина делит изложения по трем основаниям: по цели проведения (обучающее, контрольное), по характеру текстового материала (повествовательный характер с элементами описания, изложения описания, рассуждение, характеристики), по способу передачи содержания (изложение полное или подробное, близкое к тексту, сжатое, выборочное и т.д.) [12].

Т.А. Ладыженская предложила более подробную классификацию изложений. Она предлагает классифицировать изложения:

- 1) по отношению к объему исходного текста: подробные и сжатые изложения;
- 2) по отношению к содержанию исходного текста: полные, выборочные, с дополнительными заданиями;
- 3) по сложности языковым заданием: с лексикой, грамматическими, стилистическими и др. заданиями;
- 4) по восприятию исходного текста: изложение прочитанного, услышанного, воспринятого на слух и зрительно;
- 5) по степени знакомства с исходным текстом: изложение незнакомого текста и знакомого, известного учащимся [42].

И.Д. Морозова выделяет два наиболее значимых критерия классификации изложений: способ восприятия текста и характер его воспроизведения, которые позволяют «увидеть специфику и потенциальные возможности изложения как важного вида работы по развитию связной речи» [61].

Рассмотрев достаточно подробно понятие «сочинение» и «изложение», изучив и проанализировав существующие классификации необходимо отметить роль и место творческих работ при формировании самостоятельной письменной речи.

Единого мнения о том, с какого из представленных видов творческих работ необходимо начать формирование самостоятельной письменной речи нет.

Н.А. Пленкин отмечал важность обучения написанию изложения как подготовительного этапа при формировании самостоятельной письменной речи [64].

Не разделял позицию Н.А. Пленкина отечественный педагог П.П. Блонский, говоря о неэффективности изложений. Свою точку зрения он обосновывал тем, что изложение не вызывает необходимой мотивации у учащихся [15].

Точку зрения П.П. Блонского поддерживал и Н.И. Жинкин, проведя свое экспериментальное исследование [28].

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что сочинение дисциплинирует мышление ребенка, приучает его выражать свои мысли более развернуто и подробно [84].

М.Р. Львов, указывая на важность создания мотивации, отмечает, что невозможно изолировать друг от друга данные виды творческих работ, так как те умения и навыки, необходимые при написании изложения, учащиеся используют и при написании сочинения. При этом, М.Р. Львов поясняет, что данные виды работ должны идти параллельно друг другу [52].

Проведенный В.Я. Ляудис и И.П. Негурэ анализ опыта обучения письменной речи указывает на необходимость включения словесного творчества в процесс формирования самостоятельной письменной речи. Исследователи доказывают «словесное творчество — сочинение сказок, историй, стихов и импровизация коротеньких пьес» — «составляют ведущий контекст начального функционирования письменной речи младших школьников» [54].

В отличие от изложения сочинение предоставляет учащемуся гораздо больше творческой активности и самостоятельности даже в выборе темы, чего нельзя наблюдать при написании изложения, где определена не только тема, но и содержание.

Таким образом, анализ научной литературы показал, многоаспектность рассматриваемого понятия. Самостоятельная письменная речь выступает средством познания мира и приобщением к человеческой культуре, позволяет воздействовать на различные сферы личности – интеллектуальную, эмоционально-волевою.

Творческие письменные работы – сочинение и изложение – обеспечивают учащихся речеведческими знаниями и умениями, развивают их творческую активность. При этом, большое значение имеет определение условий и средств, стимулирующих творческую активность учащихся при работе над сочинением и изложением.

## **1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

В последние десятилетия значительно увеличилось количество детей, имеющих задержку психического развития. По некоторым данным дети с задержкой психического развития составляют более 20 % детской популяции [27].

Первое клиническое описание детей с задержкой психического развития связано с именем немецкого психоневролога Хоффмана. Еще в 1845 году он обратил внимание на детей с дефицитом внимания и двигательной расторможенностью.

Комплексное изучение задержки психического развития как специфического отклонения детского развития в отечественной дефектологии развернулось в 50-е годы XX в. Введение обязательного среднего образования повлекло за собой резко увеличившийся рост неуспевающих школьников. Для решения этой проблемы начали проводить систематические медико-психолого-педагогические исследования [57].

Для описания этой достаточно разнородной по клиническим проявлениям группы отечественные и зарубежные авторы использовали

множество различных определений: «псевдонормальные», «дети пограничной черты», «субнормальные», «слабо одаренные», «умственно недоразвитые» и т. д. [27].

В настоящее время в отечественной детской психиатрии наиболее широко используется термин «задержка психического развития» (ЗПР), предложенный Г.Е. Сухаревой [73]. Однако, не многие исследователи согласны с данной формулировкой.

Взяв за основу своей классификации этиологический критерий, Г. Е. Сухарева выделяла следующие формы: интеллектуальные нарушения в связи с неблагоприятными условиями среды и воспитания или патологией поведения; интеллектуальные нарушения при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями; нарушения при различных формах инфантилизма; вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с поражением слуха, зрения, дефектами речи, чтения и письма; функционально-динамические интеллектуальные нарушения у детей в отдаленном периоде инфекций и травм центральной нервной системы [73].

Как в России, так и за рубежом единых принципов систематики задержек психического развития не существует, однако попытки классифицировать эту обширную и разнородную группу расстройств ведутся достаточно давно.

В 1966 г. М. С. Певзнер и Т. А. Власова [18] выделили два варианта задержки психического развития, которые представлены в Таблице 1:

Таблица 1 – Классификация задержки психического развития (по М. С. Певзнер и Т. А. Власовой)

№	Варианты задержки психического развития	Описание
1	Задержка психического развития, обусловленная психическим и психофизическим инфантилизмом	Задержка психического развития первична и связана с воздействием вредных факторов на центральную нервную систему в период беременности. На первый план выступает отставание в развитии личности (личностная незрелость) и эмоционально-волевой сферы. Эмоции поверхностны и неустойчивы. С трудом формируются чувства критичности

Продолжение таблицы 1

№	Варианты задержки психического развития	Описание
1	Задержка психического развития, обусловленная психическим и психофизическим инфантилизмом	по отношению к себе, долга и ответственности. Интеллектуально сохранны. При выполнении заданий умеют использовать помощь взрослого. Могут отмечаться либо вялость и пассивность, либо раздражительность, двигательное беспокойство, неусидчивость, повышенная возбудимость. В некоторых случаях наблюдаются головные боли, сниженный аппетит, нарушения сна. Своевременная и правильная психолого-педагогическая помощь приводит к полной обратимости.
2	Задержка психического развития, обусловленная длительными астеническими и церебрастеническими состояниями	«Вторичная» ЗПР, вызванная стойкой <u>церебрастенией</u> (повышенной истощаемостью психических функций) различного происхождения, возникшей на ранних этапах <u>онтогенеза</u> , в связи с чем нарушается в первую очередь познавательная деятельность и работоспособность.

В.В. Ковалев (1979 г.) считал целесообразным объединить все формы легкой интеллектуальной недостаточности понятием «пограничная интеллектуальная недостаточность» [36].

Достаточно подробную и полную классификацию предложил В.В. Ковалёв в 1979 г. на основе определения негативных факторов, влияющих на возникновение задержки психического развития [36]. Он выделил четыре основные формы ЗПР, представленные ниже:

Таблица 2 – Классификация форм задержки психического развития (по В.В. Ковалёву)

№	Формы ЗПР	Характеристика формы ЗПР
1	Дизонтогенетическая форма ЗПР	Интеллектуальная недостаточность имеет вторичный характер, обусловленный отставанием в созревании компонентов формирующейся личности. К дизонтогенетическим формам относятся виды пограничной интеллектуальной недостаточности при психическом инфантилизме (простом и осложненном), парциальных задержках возрастного созревания отдельных компонентов познавательной деятельности, искаженном психическом развитии (вариант синдрома раннего детского аутизма).
2	Энцефалопатическая форма ЗПР	Энцефалопатические формы объединяют виды пограничной интеллектуальной недостаточности

Продолжение таблицы 2

№	Формы ЗПР	Характеристика формы ЗПР
2	Энцефалопатическая форма ЗПР	при церебрастенических состояниях, психоорганических синдромах, детских церебральных параличах (ДЦП). Интеллектуальная Недостаточность в данной клинической группе связана главным образом с нарушениями интеллектуальной деятельности и предпосылок интеллекта, обусловленными остаточными явлениями органического поражения головного мозга вследствие перенесенных мозговых инфекций, травм, интоксикаций.
3	ЗПР в связи с недоразвитием анализаторов	Интеллектуальная недостаточность при врожденной или рано приобретенной глухоте или тугоухости Интеллектуальная недостаточность при слепоте, возникшей в раннем детстве. Замедленное и искаженное развитие познавательных процессов в связи с дефицитом анализаторов (зрение и слух), которым принадлежит ведущая роль в познании окружающего мира.
4	ЗПР, вызванная дефектами воспитания и информационным дефицитом с раннего детства	Задержка психического развития психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания ребенка. К ним относятся ранняя психическая и социальная депривация, которая наблюдается у большинства безнадзорных детей и детей-сирот, воспитывающихся в учреждениях закрытого типа.

Классификация К.С. Лебединской, представленная в 1982 г., строится исходя из этиологического принципа и включает четыре основных варианта задержки психического развития, представленные ниже:

Таблица 3 – Классификация задержки психического развития (по К.С. Лебединской)

№	Вариант ЗПР	Характеристика формы ЗПР
1	Задержка психического развития конституционального происхождения	На первый план в структуре дефекта выступают черты эмоциональной и личностной незрелости. Инфантильность психики часто сочетается с инфантильным типом телосложения, с "детскостью" мимики, моторики, преобладанием эмоциональных реакций в поведении, игровых интересов, внушаемости и недостаточной самостоятельности. Такие дети проявляют творчество в игре, эта деятельность для них наиболее привлекательна, они в ней неустойчивы, в отличие от учебной деятельности. Заниматься они не

Продолжение таблицы 3

№	Вариант ЗПР	Характеристика формы ЗПР
1	Задержка психического развития конституционального происхождения	любят и не хотят. Перечисленные особенности затрудняют социальную, в том числе школьную адаптацию. В первом классе у них иногда возникают трудности, связанные как с малой направленностью на длительную интеллектуальную деятельность (на занятиях они предпочитают играть), так и неумением подчиняться правилам дисциплины. Неблагоприятные условия жизни могут способствовать патологическому формированию личности по неустойчивому типу.
2	Задержка психического развития соматогенного происхождения	Возникает у детей с хроническими соматическими заболеваниями сердца, почек, эндокринной системы и др. Детей характеризуют явления стойкой физической и психической астении, что приводит к снижению работоспособности и формированию таких черт личности, как робость, боязливость. Дети растут в условиях ограничений и запретов, сужается круг общения, недостаточно пополняется запас знаний и представлений об окружающем мире. Нередко возникает вторичная инфантилизация, формируются черты эмоционально-личностной незрелости, что наряду со снижением работоспособности и повышенной утомляемостью не позволяет ребенку достичь уровня возрастного развития.
3	Задержка психического развития психогенного происхождения	При раннем возникновении и длительном воздействии психотравмирующих факторов могут возникнуть стойкие сдвиги в нервно-психической сфере ребенка, что приводит к невротическим и неврозоподобным нарушениям, патологическому развитию личности. В условиях безнадзорности может наблюдаться развитие личности по неустойчивому типу: у ребенка преобладают импульсивные реакции, неумение тормозить свои эмоции. В условиях гиперопеки психогенная ЗПР проявляется в формировании эгоцентрических установок, неспособности к волевым усилиям, к труду.
4	Задержка психического развития церебрально-органического генеза.	Эта форма ЗПР является наиболее стойкой и тяжелой. Она обязательно предполагает нарушение интеллектуальных функций, ущербность эмоционально-волевой сферы, физическую незрелость. Часто это состояние, пограничное с умственной отсталостью, что определяется органическим поражением ЦНС на ранних этапах онтогенеза. В неврологическом состоянии этих детей часто встречаются признаки гидроцефалии, нарушения черепно-мозговой иннервации, явления стертого гемисиндрома, выраженной вегето-сосудистой дистонии.

В 1995 г. на основании нейропсихологического подхода И.Ф. Марковская [59] разделила задержку психического развития церебрально-органического генеза на 2 группы:

- 1) группа А – преобладание черт незрелости эмоциональной сферы по типу органического инфантилизма;
- 2) группа Б – доминирование симптомов поврежденности: стойкие энцефалопатические расстройства, парциальные нарушения корковых функций, в структуре дефекта преобладают интеллектуальные нарушения.

Г.В. Козловская и А.В. Горюнова в 1998 г. представили свою классификацию задержки психического развития [27]:

1. Первичные задержки церебрально-органического генеза (в их основе лежат гипоксические, травматические, инфекционные, токсические и другие факторы, действующие на развивающийся мозг в перинатальном периоде, приводящие к негрубому поражению головного мозга, не достигающему четкого органического дефекта).

2. Вторичные задержки нервно-психического развития возникают на фоне первично неповрежденного головного мозга при хронических соматических заболеваниях.

3. Особый вариант нарушений представляет задержанное развитие с диссоциированностью (расщеплением) и дисгармоничностью (неравномерностью) развития отдельных психических функций (с аутистическим синдромом).

И.И. Мамайчук, учитывая клинико-психолого-педагогические параметры, выделяет четыре основные группы детей с задержкой психического развития [55]:

- 1) Дети с относительной сформированностью психических процессов, но со сниженной познавательной активностью. В этой группе наиболее часто встречаются дети с задержкой психического развития вследствие



психофизического инфантилизма и дети с соматогенной и психогенной формами задержки психического развития;

- 2) Дети с неравномерным проявлением познавательной активности и продуктивности. Эту группу составляют дети с легкой формой задержки психического развития церебрально-органического генеза, с выраженной задержкой психического развития соматогенной формы и с осложненной формой психофизического инфантилизма;
- 3) Дети с явным нарушением интеллектуальной продуктивности, по сформированной познавательной активностью. В эту группу входят дети с задержкой психического развития церебрально-органического генеза, у которых наблюдается выраженная дефицитарность отдельных психических функций (памяти, внимания, гнозиса, праксиса);
- 4) Дети, для которых характерно сочетание низкого уровня интеллектуальной продуктивности и слабовыраженной познавательной активности. В эту группу входят дети с тяжелой формой задержки психического развития церебрально-органического генеза, у которых наблюдается первичная дефицитарность в развитии всех психических функций: внимания, памяти, гнозиса, праксиса и др., а также недоразвитие ориентировочной основы деятельности [56].

В 2011 г. Е.Л. Инденбаум в своей докторской диссертации представила психологическую типологию лёгких форм интеллектуальной недостаточности на основании соотношения меры дефицита познавательных и социальных способностей в сочетании с оценкой ведущих дисфункций и эмоциональных проблем: ЗПР компенсированного типа; ЗПР поведенческого типа; ЗПР дискогнитивного типа; ЗПР диссоциального типа [34].

В 2019 г. Н.В. Бабкина и И.А. Коробейников проанализировали все существующие подходы к дифференциации данной категории детей и представили психолого-педагогическую дифференциацию вариантов

развития детей с задержкой психического развития исходя из базовых характеристик психической деятельности и поведения ребенка.

К таким характеристикам, по мнению авторов, относятся познавательная деятельность, организация и продуктивность мыслительной деятельности, коммуникация, обучаемость [9].

Это позволило выделить типологическую дифференциацию детей с задержкой психического развития, представленную ниже:

Таблица 4 – Классификация групп задержки психического развития (по Н.В. Бабкиной и И.А. Коробейникову)

№	Характеристики ВПФ	Легкая ЗПР (Группа А)	Умеренная ЗПР (Группа В)	Выраженная ЗПР (Группа С)
1	Познавательная деятельность	Общее интеллектуальное развитие: – нижняя граница возрастной нормы. Познавательная активность: – близкая к норме; неустойчивая, поверхностная, с признаками избирательности, ситуативно зависимая.	Общее интеллектуальное развитие: неравномерное по структуре, общий уровень – несколько ниже возрастной нормы. Познавательная активность: сниженная, избирательная, поверхностная.	Общее интеллектуальное развитие: по уровню и структуре – приближение к легкой умственной отсталости. Познавательная активность: сниженная, ситуационная, быстро угасающая.
2	Организация и продуктивность мыслительной деятельности	Саморегуляция и целенаправленность: недостаточная сформированность, неустойчивость мотивационного компонента продуктивности (ослабление контроля, колебания целенаправленности). Умственная работоспособность: достаточная – при наличии адекватной внутренней (интерес) или внешней мотивации; возможна пресыщаемость в субъективно	Саморегуляция и целенаправленность: недостаточная сформированность, неустойчивость мотивационного компонента в сочетании с «органической» деконцентрацией внимания, дефицитом произвольной активности, склонностью к аффективной дезорганизации деятельности. Умственная работоспособность: пониженная,	Саморегуляция и целенаправленность: несформированность устойчивых форм саморегуляции и произвольной активности, аффективная дезорганизация деятельности. Умственная работоспособность: низкая, неравномерная – в связи с когнитивными нарушениями, сниженной мотивацией, деконцентрацией

Продолжение таблицы 4

№	Характеристики ВПФ	Легкая ЗПР (Группа А)	Умеренная ЗПР (Группа В)	Выраженная ЗПР (Группа С)
2	Организация и продуктивность мыслительной деятельности	сложных видах деятельности.	неравномерная – в связи с неустойчивостью мотивации, сочетающейся с повышенной истощаемостью, пресыщаемостью и когнитивными затруднениями.	внимания, инертностью, истощаемостью и быстрой пресыщаемостью.
3	Коммуникация	В условиях учебной деятельности: при понимании и способности к усвоению норм и правил коммуникации в учебной обстановке неустойчивое их соблюдение в связи с мотивационной и личностной незрелостью, недостатками произвольной саморегуляции. Вне учебной деятельности: навыки спонтанной, инициативной, но недостаточно упорядоченной и поверхностной коммуникации, порождаемой преимущественно эмоциональными стимулами.	В условиях учебной деятельности: при потенциальной способности к пониманию правил коммуникации в учебной обстановке, затрудненное и/или неустойчивое усвоение и воспроизводство адекватных коммуникативных эталонов. Вне учебной деятельности: проявления коммуникативной инициативы ограничены и носят преимущественно реактивный и малопродуктивный характер при обедненном репертуаре и невысоком качестве речевых средств.	В условиях учебной деятельности: выраженные трудности понимания правил коммуникации, преимущественное усвоение их на уровне стереотипов, часто реализуемых без учета контекста ситуации. Вне учебной деятельности: на фоне выраженного дефицита адекватных средств как вербальной, так и невербальной коммуникации, а также низкой способности к пониманию смыслов и контекстов ситуаций взаимодействия с окружающими; речевая и поведенческая активность ребенка либо резко ограничена, либо хаотична, неконтролируема и не соотносима с

Продолжение таблицы 4

№	Характеристики ВПФ	Легкая ЗПР (Группа А)	Умеренная ЗПР (Группа В)	Выраженная ЗПР (Группа С)
	Коммуникация			содержанием задач коммуникации.
4	Обучаемость	Когнитивный ресурс обучаемости достаточен для освоения цензового уровня образования в среде нормально развивающихся сверстников в те же календарные сроки. Мотивационный ресурс обучаемости неустойчив и ситуационно зависим.	Когнитивный и мотивационный ресурсы обучаемости вариативны, но в целом ограничены.	Когнитивный и мотивационный ресурсы обучаемости существенно ограничены. Зона ближайшего развития ребенка, входящего в данную группу, и специальные образовательные условия определяются в процессе диагностического обучения.

Исходя из представленных данных, в зависимости от приоритетных направлений научных исследований на определенных этапах развития отечественной дефектологии создавались классификации, в основе которых авторами были положены различные критерии.

Психолого-педагогическая характеристика учащихся с задержкой психического развития такова: развитие мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, эмоционально-волевой сферы личности происходит замедленно, с отставанием от нормы.

У большинства учащихся с задержкой психического развития на протяжении обучения в начальной школе в минимальной степени формируются учебные интересы. Слабо развитая произвольная сфера (умение сосредоточиваться, переключать внимание, усидчивость, умение удерживать задание, работать по образцу) не позволяет младшему школьнику полноценно осуществить напряженную учебную деятельность: он очень быстро устает, истощается [14].

Психолого-педагогические исследования и практика коррекционного обучения детей с задержкой психического развития (ЗПР) показывают, что снижение уровня сформированности познавательной деятельности учащихся данной категории отражается на развитии устно-речевых навыков, так и на становлении самостоятельной письменной речи (Н.Ю. Борякова, В.И. Лубовский, В.И. Насонова, Н.А. Никашина, Г.Н. Рахмакова, Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко, Л.В. Яссман и другие).

У детей младшего школьного возраста с ЗПР существуют значительные трудности в формировании умения излагать свои мысли посредством письменной речи и проявляются в недостаточности написания сочинений и изложений [17].

Таким образом, термин «задержка психического развития» используется для обозначения сборной и клинически неоднородной группы дизонтогений (нарушений развития). Несмотря на свою неоднородность учащиеся, имеющие задержку психического развития имеют общие специфические особенности [46].

Данные дети с трудом способны освоить общеобразовательную школьную программу, имеют стойкие трудности в обучении, недостаточное речевое и моторное развитие, недоразвитие эмоционально – волевой сферы. Зачастую у данной категории детей отмечается частая смена настроения, повышенная отвлекаемость, слабая учебная мотивация, преобладание игровой деятельности, пониженная работоспособность, быстрая утомляемость, нарушение социального поведения. Эти дети не имеют нарушений анализаторных систем и не являются умственно отсталыми; уровень их развития соответствует более младшему возрасту.

В связи с высокой распространенностью ЗПР в детской популяции представляется крайне важным своевременное выявление задержки психического развития ребенка и максимально раннее начало адекватных коррекционных мероприятий, от которых будет зависеть не только

школьная успеваемость, но и успешная адаптация и социализация ребенка как в школьной среде, так и в жизни в целом.

### **1.3. Инклюзивное образование как современная модель образования детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», принятому 29 декабря 2012 г., инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [75].

На законодательном уровне процесс инклюзивного образования регулируется Конституцией РФ, федеральными законами «Об образовании в Российской Федерации» и «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией ООН о правах ребенка и Европейской конвенцией о защите прав человека и основных свобод.

Инклюзивное или включенное образование (фр. *inclusif* — включающий в себя, лат. *include* — заключаю, включаю) — это определение, описывающее процесс обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательных организациях. В основу инклюзивного образования положена идеология, согласно которой недопустима любая дискриминация детей, а провозглашается равное отношение ко всем людям, создаются особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности [3].

Инклюзивное образование построено на принципах, которые заключаются в доступности школьного образования для всех детей.

Дети с задержкой психического развития являются не только наиболее многочисленной группой в сравнении с другими категориями детей с ОВЗ, но и наиболее представленной в структурах инклюзивного образования [10].

По данным Статистического бюллетеня «Образование в России – 2015», из 449,5 тыс. школьников с ОВЗ и инвалидностью – 187,9 тыс. школьников с ЗПР. В условиях инклюзии обучается 95,7 тыс. детей с ЗПР из 159,3 тыс. детей с ОВЗ и инвалидностью [10].

Инклюзивное образование этой категории учащихся предполагает получение образования, идентичного по срокам и уровню образованию нормально развивающихся сверстников. Несмотря на то, что дети с ЗПР находятся в среде нормально развивающихся сверстников, они всё же имеют право на получение специально организованных условий для удовлетворения их особых образовательных потребностей, а также на предоставление помощи в формировании полноценной жизненной компетенции [10].

Дети младшего школьного возраста с ЗПР обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования (АООП НОО обучающихся с ЗПР), которая разрабатывается организацией и опирается на требования ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

Для данной категории детей предусмотрены варианты 7.1 и 7.2. Для детей, обучающихся по варианту 7.1. образование полностью соответствует образованию обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, в те же сроки обучения – 4 года [66]. Программа коррекционной работы строится на основании рекомендаций ПМПК, а также особых образовательных потребностей каждого ребенка. При реализации обучения по данному варианту обязательно должно осуществляться психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, скоординированная работа специалистов с учителями начальных классов. Вариант 7.2. предполагает получение образования, сопоставимого образованию нормально развивающихся сверстников, но в более пролонгированные сроки. Этот вариант реализуется в разных формах: совместно с другими обучающимися, в отдельных группах или классах.

АООП по данному варианту адаптирована под индивидуальные возможности обучающегося с учетом его психофизического развития. Особенно уделяется внимание формированию социальной компетенции обучающегося.

При этом, одним из требований АООП НОО обучающихся с ТНР является организация психолого-педагогического сопровождения, так как данная категория детей имеет особые образовательные потребности, для удовлетворения которых должны быть созданы все необходимые условия.

Одной из составляющих психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР является логопедическая работа, которая проводится во внеурочное время. Работа по устранению речевых нарушений проводится согласно программным требованиям и в тесной взаимосвязи с другими участниками образовательного процесса – учителями начальных классов, родителями учащихся.

Навык самостоятельной письменной речи является одним из необходимых при усвоении программных требований. Согласно АООП НОО обучающихся с ЗПР среди метапредметных результатов освоения программы обозначается умение осознанно строить речевое высказывание и составлять тексты в письменной форме. Это означает, что дети должны уметь письменно излагать содержание прослушанных или прочитанных текстов, а также самостоятельно передавать свои мысли на письме. Помимо этого, немаловажным является умение создавать собственные тексты с учётом точности, выразительности и грамотности письменной речи. [67].

Таким образом, инклюзия в образовании – это процесс, осуществление которого предполагает не только техническое или организационное изменение системы, но и изменение философии образования. Инклюзия в образовании включает в себя: признание для общества равной ценности всех учеников; повышение степени участия всех учеников школы во всех аспектах школьной жизни; изменение



педагогических методов работы школы таким образом, чтобы была возможность соответствовать разнообразным потребностям всех учеников, проживающих рядом со школой; различия между учениками – это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать; признание того, что инклюзия в образовании – это один из аспектов инклюзии в обществе [1].

## Выводы по главе 1

Анализ научно-теоретической литературы по проблеме изучения самостоятельной письменной речи детей с ЗПР позволяет сделать следующие выводы:

1. Самостоятельная письменная речь рассматривается исследователями как сложная речевая деятельность, которая осуществляет изложение связного высказывания в письменной форме и обеспечивает учащихся речеведческими знаниями и умениями.
2. Овладение самостоятельной письменной речью детьми младшего школьного возраста возможно при достаточно сформированных устно-речевых, функциональных и операциональных предпосылках.
3. Высокий уровень предъявляемых программных требований для большинства учащихся с задержкой психического развития оказывается непосильным.
4. Данная категория обучающихся имеет особенности психофизического развития: снижение уровня сформированности познавательной деятельности, недостаточность мыслительной деятельности, коммуникативных навыков, незрелость эмоционально-волевой сферы. Все это отражается и на самостоятельной письменной речи, которая нарушена в результате недостаточно сформированного уровня познавательного и речевого развития. У детей младшего школьного возраста с ЗПР существуют значительные трудности в формировании умения излагать свои мысли посредством письменной речи и проявляются в недостаточности написания сочинений и изложений.
5. В условиях инклюзивного образования при оказании специальной помощи данная категория лиц способна освоить образовательный стандарт в условиях общеобразовательной школы и овладеть необходимыми социальными компетенциями.

## **ГЛАВА 2. Экспериментальное изучение самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

### **2.1 Организация и содержание констатирующего эксперимента по изучению особенностей самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

В условиях инклюзивного образования значительно возросло количество обучающихся, имеющих трудности в обучении. К такой категории относят и детей с ЗПР.

Психолого-педагогические исследования и практика коррекционного обучения детей с задержкой психического развития доказали, что снижение уровня сформированности познавательной деятельности учащихся данной категории отражается на развитии их речи, в том числе и самостоятельной письменной речи. (Н.Ю. Борякова, В.И. Лубовский, В.И. Насонова, Н.А. Никашина, Г.Н. Рахмакова, Р.Д. Триггер, Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко, Л.В. Яссман и другие).

Таким образом, были определены цель, задачи констатирующего эксперимента.

**Цель:** выявить уровень готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи у младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

**Задачи:**

- проанализировать особенности самостоятельных письменных высказываний обучающихся;
- выявить ошибки, встречающиеся в самостоятельных письменных высказываниях обучающихся;
- выявить причины затруднений и нарушений в самостоятельных письменных высказываниях обучающихся.

Констатирующий эксперимент проводился на базе МКОУ «Талицкая СОШ № 55» г.Талица в течение 2018 – 2019 учебного года. В констатирующем эксперименте приняли участие 10 младших школьников 4 –х классов. Средний возраст участников эксперимента – 10 лет. Все участники эксперимента имеют ЗПР на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии.

Исследование уровня сформированности навыков самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с ЗПР проводилось по методике, предложенной Е. Н. Российской [71].

Исследование состояло из следующих этапов:

1. Логопедическое обследование.
2. Изучение операциональной и функциональной готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи. Этот этап содержит:

А) анализ текстов сочинений и изложений;

Б) изучение основных психических функций, участвующих в процессе письма;

В) обследование операциональных компонентов письменной речи.

Содержание 1 этапа включало логопедическое обследование.

*Логопедическое обследование* проводилось по традиционной методике и включало: сбор анамнестических данных, обследование состояния общей моторики, произвольной моторики пальцев рук, анатомического состояния и состояния органов артикуляционного аппарата, моторики органов артикуляционного аппарата (исследование двигательных функций артикуляционного аппарата и обследование мимической мускулатуры), обследование фонетической стороны речи, просодики, слоговой структуры слова, состояния функций фонематического слуха, звукового анализа слова, понимания речи, активного словаря, грамматического строя, связной речи, чтения и письма.

На 2 этапе изучались *операциональная и функциональная готовность к овладению навыками самостоятельной письменной речи.*

А) *Анализ текстов сочинений и изложений* был направлен на выявление навыков репродуктивной и продуктивной деятельности (изложение и сочинение с элементами описания). Для изучения репродуктивной деятельности использовалось изложение по рассказу В.В. Бианки по определенной методике, представленной в Приложении 2.

Для изучения продуктивной деятельности предлагалось самостоятельно написать *сочинение с элементами описания* «Клад под сосной». Написание сочинения было организовано в игровой форме с использованием графической опоры. Подробная методика представлена в Приложении 1.

Качественная оценка текстов проводилась по следующим параметрам критериев оценивания, представленных в таблице 1.

Таблица 5 – Критерии оценки письменных работ

Критерии оценки	Параметры оценки	Показатели
1.Цельность текста	Объем высказывания	Общее число слов в тексте
		Общее число предложений высказывания
		Средняя длина фразы
	Последовательность изложения	Соответствие последовательности изложения событий
Критерии оценки	Параметры оценки	Показатели
	Достоверность высказывания	Описание значимых деталей
		Отсутствие привнесений
		Отсутствие искажений
2.Связанность высказывания	Композиционная структура	Наличие всех структурно необходимых элементов текста
	Лексико-грамматические средства	Способы межфразовой связи
3.Использование языковых средств	Лексико-морфологический состав	Распределение словаря по частям речи
	Синтаксическое конструирование	Категориально-дифференцированные обозначения видов предложений
4.Соответствие нормам грамотной письменной речи	Соответствие фонематическому принципу написания	Дисграфические ошибки
	Соответствие морфологическому принципу правописания	Орфографические ошибки

*Б) Изучение основных психических функций, участвующих в процессе письма*

Для успешного овладения навыками самостоятельной письменной речи немаловажное значение имеет уровень готовности к этому навыку. Соответственно, для этого должны быть сформированы устно-речевые, операциональные и функциональные предпосылки письменно-речевой деятельности.

К устно-речевым предпосылкам относятся состояние звукопроизношения, фонематического слуха и лексико-грамматического строя речи.

К функциональным предпосылкам относится состояние психических функций, которые непосредственно участвуют в процессе письма: кратковременная и словесно-логическая память, внимание, слухо-моторная координация,

К операциональным предпосылкам относятся такие компоненты и действия, которые входят в состав письменной речи как деятельности. Это фонематический анализ, действия с лексемами (словами), графомоторные программы, мотивация письменной речи, решение орфографических задач, а также проверочное чтение.

Все указанные выше предпосылки являются значимыми для формирования навыков самостоятельной письменной речи, поэтому какое-либо нарушение препятствует успешному овладению навыками самостоятельной письменной речи. Именно поэтому необходимо проводить исследование устно-речевых, операциональных и функциональных предпосылок письменно-речевой деятельности.

Методика исследования устно-речевых, операциональных и функциональных предпосылок письменно-речевой деятельности была также разработана Е.Н. Российской под руководством Г.В. Чиркиной. Эта методика помогает выявить потенциальные возможности учащихся при овладении навыками самостоятельной письменной речью, а также выявить

какие-либо симптомы нарушений операций и психических функций, которые принимают участие в развитии письменной речи [70].

Оценивание осуществлялось с помощью балльно-уровневой системы выполненных заданий.

Исследование *психических функций* проводилось с использованием общепринятых методик.

Исследование памяти проводится по методикам «Оперативная память» и «Запомни пару» (по Ануфриеву А.В., Костроминой С.Н.) [6].

Исследование внимания проводилось с помощью методик «Корректирующая проба» и «Красно-черная таблица» (по Ануфриеву А.В., Костроминой С.Н.) [6].

Исследование слухо-моторной координации проводилось с помощью выполнения следующих заданий: повторить заданный ритмический образец и сравнить две серии ударов, которые предъявляются последовательно.

Исследование *устно-речевых предпосылок* проводилось в составе логопедического обследования, при этом результат оценивался количественно.

#### *В) Обследование операциональных компонентов письменной речи.*

При исследовании операциональных предпосылок изучались фонематический анализ; изучение действий на уровне лексем; обследование уровня реализации графомоторных программ; изучение мотивационно-побудительного уровня письменной речи; обследование умения решать орфографические задачи; выявление продуктивности проверочного чтения.

Более подробно методика представлена в Приложении 1.

Таким образом, представленная методика позволит количественно и качественно оценить состояние самостоятельной письменной речи детей с ЗПР.

## **2.2. Особенности самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Нами было проведено изучение самостоятельной письменной речи испытуемых. Исследование было выстроено в рамках 3 этапов.

На первом этапе мы проводили логопедическое обследование. Анализировались анамнестические данные, которые помогают выявить наличие какой-либо патологии (во время беременности, родов и в первые годы жизни ребенка), а также выявить наличие наследственной предрасположенности к речевым нарушениям. Анамнестические данные были получены в ходе беседы с родителями. Кроме того, родителям предлагалось заполнить анкету. Полученные данные указывают на отягощенный анамнез у всех исследуемых детей. В ходе сбора анамнеза были выявлены факторы, которые могли стать причиной возникновения задержки психического развития.

Причинами возникновения ЗПР также являются социальные факторы, такие как педагогическая запущенность, неблагоприятные условия воспитания. Проанализировав ответы родителей, у большинства перечисленные социальные факторы присутствуют.

Исходя из проанализированных данных, очевидно, что основную часть обследуемых представляет ЗПР соматогенного происхождения (по классификации К.С. Лебединской) – 40 %. Следующую группу ЗПР представляет ЗПР психогенного происхождения – 40 %. Менее распространена ЗПР церебрально-органического происхождения 20 %.

Обследование состояния общей моторики и произвольной моторики пальцев рук показало, что грубых двигательных расстройств нет. Однако наблюдаются ошибки в воспроизведении движений, нарушения темпа и ритма выполнения движений.

Анатомическое состояние и состояние органов артикуляционного аппарата без отклонений.



Исследование состояния моторики органов артикуляционного аппарата (исследование двигательных функций артикуляционного аппарата и обследование мимической мускулатуры) показало наличие тремора, синкинезий, саливации. Отмечался неполный объем движений, трудности переключения с одного движения на другое, также с трудом удавалось выполнение статических артикуляционных поз.

Обследование звукопроизношения показало преобладание нарушений звукопроизношения группы сонорных звуков ([p], [л]). В основном это были отсутствия данных звуков, либо искажения.

Кроме того, была нарушена и просодическая сторона речи: речь мало интонированная, невыразительная. Присутствовали нарушения дыхания – дыхание у большинства прерывистое.

Слоговая структура речи нарушена лишь в случаях произношения трехсложных слов (как с последним закрытым слогом, так и со стечениями согласных), а также четырехсложные слова, малознакомые слова.

Фонематический слух и навыки звукового анализа также нарушены. Были замечены трудности в определении места звука в слове, затруднения в придумывании слов, состоящих из заданных звуков, определить количество звуков в слове.

Импрессивная речь сформирована недостаточно: нарушено понимание инверсионных конструкций (например, «Я поел после того, как умылся»), понимание отношений, выраженных предлогами, понимание залоговых отношений.

Обследование активного словаря показало, что активный словарь ограничен, существуют трудности в подборе синонимов, антонимов, затруднения в подборе признаков предмета или действий предмета.

Грамматический строй речи также нарушен: затруднения в словоизменении (изменить существительное в единственном числе в существительное во множественном числе), в словообразовании.

Навык чтения также характеризуется особенностями: присутствуют ошибки (пропуски букв, слогов или же целых слов), угадывание слова при чтении.

Письменная речь также нарушена: все виды письма характеризуются наличием стойких специфических (дисграфических) ошибок – пропуски букв, слогов; пропуски и перестановки слогов, слитное или раздельное написание слов, нарушение границ предложений.

На основании данных, полученных в ходе логопедического обследования младшим школьникам было поставлено логопедическое заключение: нарушения речи III уровня у ребенка с задержкой психического развития, также были выявлены дизартрические нарушения и нарушения письменной речи.

Далее представляем анализ изучения операциональной и функциональной готовности.

Каждый вид работ анализировался отдельно. Рассмотрим результаты анализа изложений учащихся.

Результаты анализа изложений учащихся отражены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты анализа изложений детей младшего школьного возраста с ЗПР

Ф.И.	Критерии оценки изложения				Общий балл
	Критерий цельности текста	Критерий связности высказывания	Критерий использования языковых средств	Критерий соответствия нормам грамотной письменной речи	
1. Альбина С.	1	1	0	1	3
2. Анна Л.	1	1	1	1	4
3. Арсений З.	2	2	1	2	7
4. Артем Л.	2	2	1	1	6
5. Виктор Ш.	3	2	2	3	9
6. Владимир Б.	2	3	3	2	10
7. Дарья В.	1	2	2	1	6
8. Денис З.	1	1	1	0	3
9. Дмитрий С.	2	2	2	2	8
10. Наталья Ж.	1	2	2	2	7

Данные, представленные в таблице, показывают, что полностью раскрыта тема, отражены все смысловые звенья, соблюдена последовательность событий и достоверность лишь в работе 1 ребенка (10%). Объем высказывания также был соблюден.

4 учащихся (40%) раскрыли тему полностью, воспроизвели все необходимые для изложения смысловые звенья, однако наблюдались незначительные сокращения. Последовательность событий не была нарушена, в работах не наблюдалось привнесений.

5 детей (50%) в своих работах не смогли раскрыть тему. Кроме того, в изложениях наблюдались значительные сокращения, а также отсутствие некоторых смысловых звеньев, необходимых для высказывания.

Критерий связности высказывания осуществлялся через анализ композиционной структуры изложения (наличие зачина, основной части и заключения) и языковых средств связи, которые использовались в изложении.

1 учащийся (10 %) в своей письменной работе полностью сохранил композиционную структуру, предложения в работе были построены правильно, отсутствовали лексические повторы, слова были употреблены в свойственных им лексических значениях.

В изложениях 6 учащихся (60%) композиционная структура была соблюдена, слова употреблялись в соответствии с их лексическим значением. Однако, в работах были замечены подмены слов, схожих между собой по смыслу.

Работы 3 учащихся (30%) показали, что композиционная структура не была соблюдена, отсутствовала одна или же несколько частей (чаще всего – зачин). Кроме того, наблюдались лексические ошибки в употреблении слов, а также подмены родственных понятий.

Критерий использования языковых средств опирается на анализ лексико-морфологического состава и синтаксического конструирования (простые или сложные предложения).

1 учащийся (10%) в своей работе не допустил каких-либо лексических ошибок, использовал различные синтаксические конструкции – как простые предложения, так и сложные. При этом, была отмечено использование различных средств связи.

В изложениях 3 учащихся (30%) отмечались стереотипность оформления высказываний, наблюдались словесные замены как близкие, так и родственные. Помимо этого, в работах использовались простые предложения, без использования второстепенных членов предложения.

Неоднократные повторы, неадекватное использование слов, использование простых нераспространенных предложений было замечено в работах 4 учащихся (40%).

1 учащийся (10%) в своей работе употреблял неоднократные повторы. Оформление высказываний было стереотипным, наблюдались отдельные и близкие словесные замены, неадекватное использование слов. Помимо этого, использовались только простые, не распространенные предложения.

Также письменные работы были проанализированы на соответствие нормам грамотной письменной речи. Учитывалось наличие или отсутствие дисграфических, орфографических, а также пунктуационных ошибок.

В изложении 1 учащегося (10 %) отсутствовали какие-либо виды ошибок.

4 учащихся (40 %) в своих работах допускали незначительные ошибки, наблюдались также аграмматизмы и пунктуационные ошибки.

Дисграфические ошибки (пропуски гласных или согласных букв, слогов, нарушение границ предложений) были отмечены в работах 4 учащихся (40 %). Также наблюдались пунктуационные ошибки (отсутствие запятой при перечислении).

У 1 учащегося (10 %) в изложении было допущено значительное количество дисграфических, орфографических ошибок, которые затрудняли понимание прочитанного.

Общий балл в пределах 10-12 баллов характеризует достаточно *высокий уровень* сформированности навыков изложения, сумма баллов от 7 до 9 соответствует *среднему уровню*, от 0 до 6 — *низкому уровню*. Таким образом, исходя из этого 1 учащийся (10%) имеет высокий уровень сформированности навыка изложения, 4 учащихся (40 %) – средний уровень, 5 учащихся (50 %) – низкий уровень. Для наглядности эти данные отражены на рисунке 1.

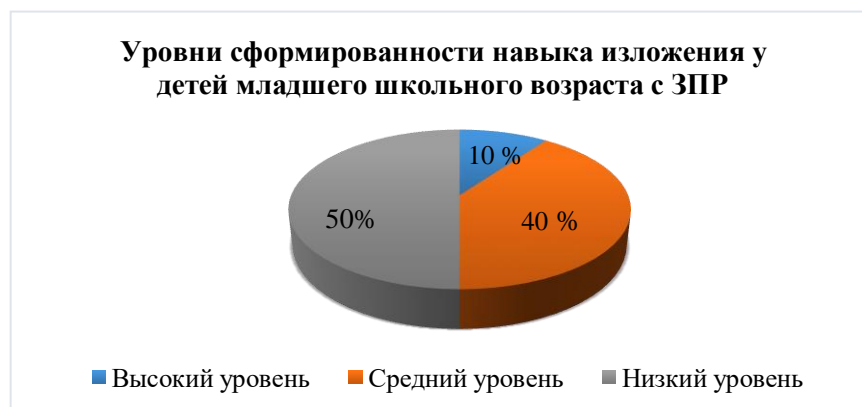


Рисунок 1 – Уровни сформированности навыка изложения у детей младшего школьного возраста с ЗПР

Таким образом, анализ изложений детей младшего школьного возраста с ЗПР показал, что половина учащихся (50 %) имеют низкий уровень сформированности навыка изложения. Учащиеся испытывают серьезные затруднения в раскрытии темы, соблюдении композиционной структуры, допускают лексические ошибки в виде подмены понятий и употреблении слов в несвойственном им значении, а также допускают большое количество дисграфических и орфографических ошибок. Это указывает на серьезные затруднения, которые дети испытывают при написании изложений.

Стоит отметить, что большую часть указанных выше учащихся составляют учащиеся, имеющие ЗПР психогенного происхождения. А также ЗПР церебрально-органического происхождения. Обе группы ЗПР характеризуются затруднениями при операциях анализа и синтеза, установлении взаимосвязи между предметами. Поэтому детям так трудно было передать услышанное: они не могли определить где важная

информация, не могли установить последовательность событий. Поэтому указанные выше учащиеся показали значительные затруднения при выполнении данного задания.

Меньшее количество учащихся (40 %) имеют средний уровень сформированности навыка изложения. Дети могут успешно раскрыть тему, однако не отразить все необходимые смысловые звенья изложения. В работах также отмечены ошибки в использовании языковых средств, наблюдалось несоответствие нормам грамотной письменной речи, однако по сравнению с работами учащихся, имеющих низкий уровень сформированности навыка изложения, этих ошибок было меньше.

Среди данной группы учащихся большую часть составляют дети, имеющие ЗПР соматогенного происхождения. При выполнении заданий у данной категории учащихся наблюдалось отсутствие интереса к заданию, что говорило о сниженной мотивации. Практически постоянно учащиеся выражали нежелание выполнять задание («Не хочу», «Не могу»). Такие проявления являются особенностью данной категории ЗПР. Конечно, эти особенности повлияли на результат, однако не являлись единичными причинами. Имели место и истощаемость внимания и рассеянность, которые также повлияли на результат.

Высокий уровень сформированности навыка изложения имеется у 1 учащегося (10 %). В его работе тема полностью была раскрыта, однако имелись незначительные сокращения смысловых звеньев изложения. Все композиционные элементы присутствовали, были использованы простые и сложные предложения. В работе наблюдалось небольшое количество орфографических и пунктуационных ошибок. Кроме того, следует отметить, что данный учащийся имеет ЗПР психогенного происхождения, обусловленную неблагоприятными социальными факторами.

Рассмотрим результаты анализа сочинений учащихся. Для исследования был выбран тип сочинения с элементами описания. При этом была использована графическая опора в виде карты. Каждая работа была

проанализирована с использованием количественной и качественной оценки. Результаты анализа изложений учащихся отражены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты анализа сочинений детей младшего школьного возраста с ЗПР

Ф.И.	Критерии оценки сочинения				Общий балл
	Критерий цельности текста	Критерий связности высказывания	Критерий использования языковых средств	Критерий соответствия нормам грамотной письменной речи	
1. Альбина С.	2	1	0	1	4
2. Анна Л.	2	1	1	1	5
3. Арсений З.	1	1	1	1	4
4. Артем Л.	2	1	1	0	4
5. Виктор Ш.	2	1	1	2	6
6. Владимир Б.	3	2	2	2	8
7. Дарья В.	1	2	0	1	4
8. Денис З.	1	1	1	0	2
9. Дмитрий С.	2	1	2	2	6
10. Наталья Ж.	2	2	2	1	7

Анализ цельности текста показал достаточное понимание. Это объясняется тем, что при написании сочинения с элементами описания детям была предоставлена творческая активность, а также было зрительное представление в виде графической опоры.

В сочинении 1 учащегося (10 %) тема полностью была раскрыта, смысловые звенья (они также были представлены в графической опоре в виде карты) также были отражены в сочинении, последовательность событий не нарушалась и соответствовала событиям, отраженным на «карте сокровищ».

6 учащихся (60 %) также в своих сочинениях раскрыли тему, однако смысловые звенья были незначительно сокращены (пропущены некоторые пункты, изображенные на карте). В письменных работах отсутствовали привнесения или какие-либо искажения.

3 учащихся (30 %) в своих сочинениях раскрыли тему недостаточно, так как упустили несколько смысловых звеньев. Соответственно,

последовательность событий была нарушена. Кроме того, дети привносили в сочинение посторонние детали (например, вместо Робинзона 1 учащийся указал другого персонажа, своего школьного друга; еще 1 учащийся написал письмо от имени вымышленного персонажа, что противоречило инструкции). А также, объем сочинения был крайне мал, что является показателем недостаточного словарного запаса.

Как видно из данных таблицы показатели связности сочинения крайне малы. Необходимо обратить внимание на наличие зачина, основной части и заключения как необходимых элементов сочинения. Также следует отметить каким образом дети связывали фразы между собой. Иначе говоря, какими способами межфразовой связи они пользовались.

У 3 учащихся (30 %) в сочинениях присутствовали зачин, основная часть и заключение. Вступление (зачин) дети обычно начинали как обращение к воображаемому другу – Робинзону. Заключение же было оформлено как подпись (например, «Письмо от Артема» или «твоя подруга Альбина») Предложения были построены правильно, ошибки отсутствовали. Лексические значения слов также были использованы верно. Предложения были связаны между собой с помощью замены существительных местоимениями. Однако, в работах наблюдались некоторые подмены слов, имеющих схожий смысл.

7 учащихся (70 %) не соблюдали композиционную структуру в своих сочинениях: отсутствовали либо вступление, либо заключение, основная часть при этом сохранялась, то есть в своих сочинениях дети сразу приступали к описанию действий, помогающих «добыть клад». Помимо этого, в данных сочинениях отсутствовали как таковые способы межфразовой связи. Это говорит о том, что сочинение представляло собой набор не связанных друг с другом предложений.

Далее рассмотрим использованные языковые средства.

Анализ лексико-морфологического состава всех работ показал, что наиболее употребляемой частью речи является имя существительное,



затем – глагол, потом – имя прилагательное. Гораздо реже используются наречия.

У 3 учащихся (30 %) лексико-морфологический состав был представлен большим использованием существительных, глаголов, прилагательных, также использовались наречия и местоимения. Наблюдались незначительные смещения понятий (например, вместо слова «ручей» дети писали «речка»). Кроме того, предложения, использованные в сочинениях, были простыми, распространения отсутствовали. Также в работах наблюдалась стереотипность оформления высказываний.

5 учащихся (50 %) допускали те же особенности, которые перечислены выше, но также в работах отмечался скудный морфологический состав, были использованы необоснованные повторы слов. Предложения простые нераспространенные.

2 учащихся (20 %) показали крайне обедненные лексико-морфологический состав. В сочинениях они использовали существительные, глаголы. Реже наблюдались прилагательные и местоимения. В своих сочинениях дети использовали простые нераспространенные предложения, отражая лишь подлежащее и сказуемое. Иногда предложения состояли лишь из одного из главных членов предложения – либо подлежащее, либо сказуемое.

Все сочинения учащихся были проанализированы на соответствие нормам грамотной письменной речи и во всех работах были обнаружены несоответствия фонематическому принципу написания и морфологическому принципу правописания.

В сочинениях 3 учащихся (30 %) наблюдалось небольшое количество дисграфических ошибок (например, пропуски гласных букв – «острв» вместо «остров»; слитное написание слов с предлогами «поскале» вместо «по скале»). Также отмечались пунктуационные ошибки (при перечислении предметов, действий или признаков).

5 учащихся (50 %) в своих работах допустили значительное количество разнообразных дисграфических ошибок (пропуски гласных и согласных букв, слогов, местами целых слов; замены согласных, например: буква «д» заменялась на букву «б»; слитное написание слов с предлогами, аграмматизмы). Помимо дисграфических ошибок в работах наблюдались орфографические ошибки, связанные с неухоением правил орфографии: собственное имя существительное писалось с маленькой буквы (например, «робинзон» вместо «Робинзон»), правописание буквосочетаний «жи – ши», «ча – ща», «чу – щу», согласная в корне слова («клат» вместо «клад»). Также присутствовали и другие орфографические ошибки, например: безударная гласная в корне слова. Но в связи с тем, что в учебной программе русского языка 3-го класса это правило не изучалось, то эти ошибки учтены не были. При этом, наблюдались и единичные ошибки в пунктуации.

И сочинения 2 учащихся (20 %) содержали значительное количество как дисграфических, так и орфографических ошибок, которые существенно затрудняли процесс чтения сочинений. Кроме того, были замечены и пунктуационные ошибки.

Исходя из полученных данных, мы можем выявить группы детей по уровню сформированности сочинения.

Итак, общий балл в пределах 10-12 баллов характеризует достаточно *высокий уровень* сформированности навыков сочинения, сумма баллов от 7 до 9 соответствует *среднему уровню*, от 0 до 6 — *низкому уровню*. Соответственно, детей, имеющих высокий уровень сформированности данного навыка среди обследуемых, нет.

Средний уровень сформированности навыка сочинения наблюдается у 2 учащихся (20 %). Данную группу учащихся составляют дети, имеющие ЗПР психогенного происхождения.

Низкий уровень сформированности данного навыка имеет большинство учащихся – 8 детей (80 %). В этой группе учащихся

преобладают учащиеся с ЗПР соматогенного происхождения. У данной категории учащихся наиболее выражены трудности аналитико-синтетической деятельности, установления пространственных, а также причинно-следственных отношений. Помимо этого, учитывая особенности данной группы ЗПР, нельзя не отметить влияние низкой работоспособности и истощаемости на увеличивающееся в процессе написания сочинения количество ошибок.

Наглядно уровни сформированности навыка сочинения у детей младшего школьного возраста с ЗПР представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Уровни сформированности навыка сочинения у детей младшего школьного возраста с ЗПР

Таким образом, анализ сочинений также показал, что учащиеся затрудняются в написании этого вида работ. Им сложно формулировать свои мысли, у детей недостаточный словарный запас, наблюдается большое количество специфических и орфографических ошибок.

И следует обратить внимание на то, что уровень сформированности навыка сочинения гораздо ниже развит, чем навык изложения. Несмотря на предоставленную творческую активность при написании сочинений, дети допускали гораздо больше ошибок, так как этот вид работы является продуктивным видом письменных работ. Сочинение является более самостоятельной формой письменной речи, поэтому дети и испытывают значительное затруднение при его написании. В изложении же детям дан некий образец, на который они могут опираться, при этом творческая

активность, конечно же, отсутствует. Это вполне объясняет то, что при изложении ошибок разного вида меньше, чем при сочинении. Примеры письменных работ обучающихся представлены в Приложении 2.

*Результаты обследования психических функций, участвующих в процессе письма*

Следующим этапом исследования является изучение состояния психических функций.

О том, что у детей, имеющих ЗПР нарушены высшие психические функции писали многие исследователи – К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Л.Н. Блинова, Т.В. Егорова и др. То же подтвердилось и при нашем исследовании.

Результаты оценивались количественно и качественно. Количественные результаты исследования обоих видов памяти отражены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты исследования психических функций, обеспечивающих формирование письменной речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР

Ф.И.	Кратковременная память	Словесно-логическая память	Внимание («Корректурная проба»)	Внимание («Красно-черная таблица»)	Слухomotorная координация (задание 1)	Слухomotorная координация (задание 2)	Итоговый показатель
1. Альбина С.	0	1	1	0	1	1	0,6
2. Анна Л.	1	0	0	1	0	0	0,5
3. Арсений З.	1	1	0	1	1	1	0,8
4. Артем Л.	1	1	1	1	1	1	1
5. Виктор Ш.	2	1	1	2	1	1	1,3
6. Владимир Б.	2	2	1	2	2	2	1,8
7. Дарья В.	1	1	1	0	0	0	0,5
8. Денис З.	0	1	0	1	1	1	0,6
9. Дмитрий С.	1	0	1	1	0	0	0,5
10. Наталья Ж.	1	1	1	0	0	0	0,5

Как видно из данных, представленных в таблице, кратковременная память у большинства учащихся недостаточно развита. У 2 учащихся (20 %) кратковременная память не развита. Учащиеся с трудом выполнили необходимые действия.

6 учащихся (60 %) справились с выполнением задания, произведя необходимые вычисления в уме. Однако, большая часть найденных сумм оказалась неверной.

2 учащихся (20 %) получили максимальный балл, произведя необходимые вычисления верно, без ошибок. Соответственно, уровень кратковременной памяти у этих учащихся развит достаточно.

Полученные данные позволяют выделить уровни развития кратковременной памяти у обследуемых детей младшего школьного возраста с ЗПР. Высокий уровень развития равен полученным 2 баллам согласно методике, средний уровень – 1 балл, низкий уровень – 0 баллов, соответственно. Исходя из этого, высокий уровень развития кратковременной памяти имеют 2 учащихся (20 %), средний уровень – 6 учащихся (60 %), низкий уровень – 2 учащихся (20 %). Наглядно уровни развития кратковременной памяти у обследуемых детей младшего школьного возраста с ЗПР представлены на рисунке 3.



Рисунок 3 – Уровни кратковременной памяти у детей младшего школьного возраста с ЗПР

Словесно-логическая память, как и кратковременная, также недостаточно развита практически у всех детей.

Лишь у 1 учащегося (10 %) словесно-логическая память развита в достаточной степени. Учащийся выполнил задание верно, правильно записав необходимые слова. Это говорит о том, что словесно-логическая память у данного ребенка развита в соответствии с возрастом.

7 учащихся (70 %) при выполнении допустили ошибки, однако количество верно записанных слов превышает половину от общего числа всех слов.

2 учащимся (20 %) выполнение задания удалось с большим трудом, учащиеся практически не запомнили услышанные слова, допустив при написании ошибки. Это указывает на то, что словесно-логическая память не развита и не соответствует возрасту учащихся.

Полученные данные позволяют выделить уровни развития словесно-логической памяти у обследуемых детей младшего школьного возраста с ЗПР. Высокий уровень развития равен полученным 2 баллам согласно методике, средний уровень – 1 балл, низкий уровень – 0 баллов, соответственно. Исходя из этого, высокий уровень развития кратковременной памяти имеет 1 учащийся (10 %), средний уровень – 7 учащихся (70 %), низкий уровень – 2 учащихся (20 %). Наглядно уровни развития словесно-логической памяти у обследуемых детей младшего школьного возраста с ЗПР представлены на рисунке 4.



Рисунок 4 – Уровни развития словесно-логической памяти у детей младшего школьного возраста с ЗПР

Немаловажной составляющей процесса письма является состояние внимания. Исследование было направлено на состояние таких характеристик внимания как концентрация и объем внимания и включало 2 методики – «Корректирную пробу» и «Красно-черную таблицу».

Рассмотрим результаты, полученные в ходе выполнения задания «Корректирная проба».

Уровень развития внимания, соответствовавшего возрасту обследуемых, не было обнаружено ни у одного из учащихся.

7 учащихся (70 %) выполнили задания с ошибками, что говорит о недостаточно развитой концентрации и объеме внимания.

3 учащихся (30 %) испытывали значительные трудности при выполнении заданий. Им сложно было в течение заданного времени найти заданные буквы. Это говорит о серьезных затруднениях и не развитой концентрации и объеме внимания.

Полученные данные позволяют выделить уровни развития концентрации и объема внимания у обследуемых детей младшего школьного возраста с ЗПР. Высокий уровень развития равен полученным 2 баллам согласно методике, средний уровень – 1 балл, низкий уровень – 0 баллов, соответственно. Исходя из этого, высокий уровень развития концентрации и объема внимания отсутствует у кого-либо из группы обследуемых учащихся, средний уровень – 7 учащихся (70 %), низкий уровень – 3 учащихся (30 %). Наглядно уровни развития концентрации и объема внимания у обследуемых детей младшего школьного возраста с ЗПР представлены на рисунке 5.



Рисунок 5 – Уровни развития концентрации и объема внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР (методика «Корректирующая проба»)

Исследование внимания по результатам методики «Красно-черная таблица» показало следующее.

2 учащихся (20 %) выполнили задание без ошибок, что указывает на достаточно развитую переключаемость внимания.

5 учащихся (50 %) допустили в ходе выполнения ошибки, но тем не менее справились с выполнением задания.

3 учащимся (30 %) задание далось с трудом, детям трудно было переключиться с одной последовательности действий на другую. Это говорит о не развитой переключаемости внимания.

Полученные данные позволяют выделить уровни развития переключаемости внимания у обследуемых детей младшего школьного возраста с ЗПР. Высокий уровень развития равен полученным 2 баллам согласно методике, средний уровень – 1 балл, низкий уровень – 0 баллов, соответственно. Исходя из этого, высокий уровень развития переключаемости внимания имеет 2 учащихся (20 %), средний уровень – 5 учащихся (50 %), низкий уровень – 3 учащихся (30 %). Наглядно уровни развития переключаемости внимания у обследуемых детей младшего школьного возраста с ЗПР представлены на рисунке 6.



Рисунок 6 – Уровни развития переключаемости внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР (методика «Красно-черная таблица»)

Далее рассмотрим результаты анализа состояния слухо-моторной координации. Исследование выявило существующие трудности анализа раздражений неречевого характера.



Безошибочно повторить заданный ритмический образец смог 1 учащийся (10 %), что говорит о достаточно развитой слухо-моторной координации.

5 учащихся (50 %) успешно справились с выполнением второго задания, однако не справились с первым заданием. Это указывает на имеющиеся трудности в самом процессе воспроизведения ритмов, при том, что способность к слуховому различению находится на достаточном уровне. Эти учащиеся имеют так называемый «премоторный» тип нарушения.

4 учащихся (40 %) не справились с обоими заданиями, что указывает на нарушения и в процессе воспроизведения ритмов, и нарушении слухового различения. Эти учащиеся имеют «височный» тип нарушения.

Наглядно состояние слухо-моторной координации представлено на рисунке 7.



Рисунок 7 – Состояние слухо-моторной координации у детей младшего школьного возраста с ЗПР

Представленные результаты обследования психических функций говорят о недостаточно развитой психической базе, которая участвует в процессе письма и является немаловажным звеном успешного овладения самостоятельной письменной речью.

Затем был подсчитан **итоговый показатель функциональных предпосылок**, результаты которого соответствовали оптимальному,

допустимому и критическому уровню устно-речевой готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи.

Оптимальный уровень соответствовал 2 баллам, допустимый уровень – от 1 до 2 баллов, критический – от 0 до 1.

Исходя из этого, допустимый уровень устно-речевой готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи имеют 3 учащихся (30 %), низкий уровень – 7 учащихся (70 %). Полученные результаты говорят о том, что обследуемые дети младшего школьного возраста обладают недостаточно развитым функциональным базисом, который, несомненно, важен при овладении навыками самостоятельной письменной речью. Наглядно итоговый показатель функциональных предпосылок у детей младшего школьного возраста с ЗПР представлены на рисунке 7.



Рисунок 8 – Итоговые показатели функциональных предпосылок у детей младшего школьного возраста с ЗПР

Итоговые показатели указывают на то, что большинство обследуемых учащихся имеют критический уровень состояния функционального базиса, что существенно препятствует успешному овладению навыками самостоятельной письменной речью.

Таким образом, вне зависимости от определенной группы ЗПР высшие психические функции в различной степени будут нарушены.

Следующим этапом исследования является оценка состояния устно-речевых предпосылок письменной речи – состояние звукопроизношения, фонематического слуха и лексико-грамматического строя речи. Оценка

состояния указанных компонентов осуществлялось с помощью 2-х балльной системы оценивания. Результаты представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты исследования состояния устно-речевых предпосылок письменной речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР

Ф.И.	Звукопроизношение	Фонематический слух	Лексико-грамматический строй	Итоговый показатель
1.Альбина С.	1	0	1	0,6
2.Анна Л.	1	0	0	0,3
3.Арсений З.	2	1	1	1,3
4.Артем Л.	1	1	1	1
5.Виктор Ш.	1	1	1	1
6.Владимир Б.	2	1	1	1,3
7.Дарья В.	1	1	1	1
8.Денис З.	1	0	0	0,3
9.Дмитрий С.	2	1	1	1,3
10.Наталья Ж.	2	1	1	1,3

Из данных таблицы 9 видно, что у 3 учащихся (30 %) отсутствуют какие-либо нарушения звукопроизношения. Тогда как у 6 учащихся (60 %) есть нарушения звукопроизношения, которые не отражаются на письме. К этим нарушениям относятся нарушения звукопроизношения сонорных звуков – [р] и [л], а именно – отсутствие или искажение сонорных звуков.

Фонематический слух у всех учащихся недостаточно развит в разной степени. У 7 учащихся (70 %) наблюдались незначительные нарушения. А у 3 учащихся (30 %) нарушения были значительными.

Лексико-грамматический строй речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР также нарушен. У 8 учащихся (80 %) наблюдается нерезко выраженное лексико-грамматическое недоразвитие. В процессе исследования у этой группы детей были отмечены трудности в преобразовании единственного числа имен существительных во множественное («стул – стулы», «ухо – уши»), а также преобразовании слов в уменьшительно-ласкательную форму («окно – окошко», «лист – листочек»).

У 2 учащихся (20 %) были отмечены нарушения лексико-грамматического строя, которые проявлялись в трудностях образования

единственного числа имен существительных во множественное, образовании уменьшительной формы слов, образовании форм родительного падеж существительных («деревов», «стулов»).

Затем был подсчитан **итоговый показатель устно-речевых предпосылок**, результаты которого соответствовали оптимальному, допустимому и критическому уровню устно-речевой готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи.

Оптимальный уровень соответствовал 2 баллам, допустимый уровень – от 1 до 2 баллов, критический – от 0 до 1.

Исходя из этого, допустимый уровень устно-речевой готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи имеют 7 учащихся (70 %), низкий уровень – 3 учащихся (30 %). Причем, основную группу учащихся с низким уровнем составляют учащиеся, имеющие ЗПР церебрально-органического происхождения. Полученные результаты говорят о том, что обследуемые дети младшего школьного возраста обладают недостаточно развитыми устно-речевыми предпосылками, а это значительно осложняет успешный процесс овладения навыками самостоятельной письменной речи. Наглядно итоговый показатель устно-речевых предпосылок у детей младшего школьного возраста с ЗПР представлены на рисунке 8.



Рисунок 9 – Итоговые показатели устно-речевых предпосылок у детей младшего школьного возраста с ЗПР

Представленные выше результаты обследования устно-речевых предпосылок указывают на необходимость специальной работы, которая будет направлена на развитие устно-речевой готовности детей младшего школьного возраста с ЗПР.

*Результаты обследования операциональных компонентов письменно-речевой деятельности*

Обследование операциональных компонентов письменно-речевой деятельности начинается с исследования фонематического анализа. И оно показало следующие результаты, которые отражены в таблице.

Таблица 10 – Результаты исследования фонематического анализа и действий на уровне лексемы у детей младшего школьного возраста с ЗПР

Ф.И.	Фонематический анализ	Действия на уровне лексемы
1. Альбина С.	1	0
2. Анна Л.	1	1
3. Арсений З.	0	0
4. Артем Л.	1	1
5. Виктор Ш.	2	1
6. Владимир Б.	2	2
7. Дарья В.	1	0
8. Денис З.	0	1
9. Дмитрий С.	1	1
10. Наталья Ж.	1	1

Данные таблицы 10 свидетельствуют о недостаточно сформированном фонематическом анализе. Лишь 2 учащихся (20 %) успешно справились с выполнением заданий. Учащиеся смогли верно выделить гласный звук в различных позициях слова, также верно определили согласный звук как в начале слова, так и в конце; а также верно выделили безударный гласный звук и назвали верную последовательность звуков в словах. Это говорит о том, что навык фонематического анализа у этих учащихся сформирован.

6 учащихся (60 %) затруднялись с определением позиции гласного звука (например, в слове «машина» звук «и» стоит в конце), кроме того дети испытывали затруднения в назывании звуков по порядку. Это свидетельствует о недостаточно сформированном навыке фонематического анализа.

Ещё 2 учащихся (20 %) с заданиями не справились: дети не смогли выделить гласный звук и согласный звук, выделить безударный гласный звук и назвать последовательность звуков в словах. Это говорит о не сформированном навыке фонематического анализа.

Недостаточно сформированный навык фонематического анализа существенно затрудняет овладение самостоятельной письменной речью, ведь для успешного её освоения необходимо уметь определять ударный и безударный гласный звук, согласный звук, верно называть последовательность звуков. Соответственно, неумение выполнять перечисленные действия является препятствием на пути к успешному овладению навыком письма.

Не менее важными являются и *действия, осуществляемые на уровне лексемы*. Это могут быть выбор нужного слова, либо замена одного слова другим, подходящим по смыслу.

Результаты исследования действий на уровне лексемы показали, что успешно оперирует этими действиями лишь 1 учащийся (10 %). Он верно заменил необходимое слово подходящим синонимом.

6 учащихся (60 %) испытали затруднения в подборе синонимов. Некоторые слова им не были знакомы, что указывает и на недостаточно развитый словарный запас.

3 учащимся (30 %) не удалось справиться с заданием, слова подбирались наугад, так как учащиеся не понимали лексического значения слов, даже при помощи взрослого.

Полученные результаты говорят о значительных затруднениях и требуют специальной коррекционной работы.

Обследование уровня реализации графо-моторных программ необходимо для исключения возможности нарушений в пространственной ориентировке (для письменной речи – ориентировка на листе тетради), возможности ошибочно воспроизводимых элементов букв.

Количественные показатели обследования графо-моторных программ представлены в таблице ниже.

Таблица 11 – Результаты обследования уровня реализации графо-моторных программ у детей младшего школьного возраста с ЗПР

<b>Ф.И.</b>	<b>1 диктант</b>	<b>2 диктант</b>	<b>3 диктант</b>	<b>Итоговый показатель</b>
1. Альбина С.	1	2	2	1,6
2. Анна Л.	2	1	3	2
3. Арсений З.	2	3	2	2,3
4. Артем Л.	1	2	1	1,3
5. Виктор Ш.	2	2	3	2,3
6. Владимир Б.	2	3	3	2,6
7. Дарья В.	1	2	1	1,3
8. Денис З.	1	1	1	1
9. Дмитрий С.	1	2	3	2
10. Наталья Ж.	2	2	3	2,3

Как видно из данных, представленных в таблице 11, количественная оценка производилась по 3 диктантам (исключение – тренировочный диктант).

Результаты, полученные в ходе проведения 1 диктанта, показывают, что у всех учащихся имеются трудности. 5 учащихся (50 %) допустили более 2 ошибок – наблюдались трудности в понятиях «право и лево».

Оставшиеся 5 учащихся (50 %) допустили еще больше ошибок, которые указывают на значительные трудности в пространственной ориентировке.

Результаты проведения 2 диктанта показали улучшения.

2 учащихся (20 %) допустили 1 – 2 ошибки при выполнении задания. 6 учащихся (60 %) допустили более 2 ошибок. И 2 учащихся (20 %) допустили еще больше ошибок.

При выполнении 3 диктанта уже 5 учащихся (50 %) допустили всего 1 или 2 ошибки. Число учащихся, допустивших более 2 ошибок уменьшилось – 2 учащихся (20 %). Однако, увеличилось число учащихся, допустивших большое количество ошибок – 3 учащихся (30 %).

Исходя из полученных данных, можно определить итоговый показатель уровня сформированности графо-моторных программ у

каждого учащегося, а также выделить уровни реализации графо-моторных программ.

Соответственно, высоким уровнем реализации графо-моторных программ обладают 6 учащихся (60 %), и средний и низкий уровень имеют 4 учащихся (40 %). Наглядно итоговые показатели уровня сформированности графо-моторных программ можно увидеть на рисунке 9.



Рисунок 10 – Итоговые показатели уровня сформированности графо-моторных программ у детей младшего школьного возраста с ЗПР

Как видно из данных рисунка 9 большинство учащихся имеют высокий уровень сформированности графо-моторных программ.

Изучение мотивационно-побудительного уровня письменной речи показало следующие результаты, которые представлены в таблице.

Таблица 12 – Результаты изучения мотивационно-побудительного уровня письменной речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР

Ф.И.	Вопросы анкеты										Итоговый показатель
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1. Альбина С.	1	0	1	1	0	0	0	1	1	3	0,8
2. Анна Л.	1	1	0	1	0	0	1	0	1	3	0,8
3. Арсений З.	0	0	1	1	0	0	0	1	1	3	0,7
4. Артем Л.	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0,4
5. Виктор Ш.	1	3	3	3	0	0	1	3	3	1	1,8
6. Владимир Б.	3	1	3	1	3	1	3	1	1	3	2
7. Дарья В.	1	3	1	3	3	1	1	3	1	3	2
8. Денис З.	3	3	1	1	1	1	0	1	3	0	1,4
9. Дмитрий С.	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0,4
10. Наталья Ж.	0	0	1	0	1	0	0	1	0	3	0,6



Анализ результатов изучения мотивационно-побудительного уровня письменной речи показал, что у большинства детей преобладает низкий уровень мотивации. Большинству учащихся нравится скорее не сам процесс письма, а письменные принадлежности, используемые в процессе письменной речи. Лишь 2 учащихся (20 %) любят писать сочинения или изложения. 5 учащихся (50 %) затруднились ответить на вопрос, а 3 учащихся (30 %) не любят писать ни сочинения, ни изложения. В равной степени учащиеся выразили предпочтение к выполнению конкретного вида письменных работ: 3 учащимся (30 %) больше нравится писать сочинения, 3 учащимся (30 %) – изложения. Оставшиеся 4 учащихся (40 %) затруднились с ответом.

Итоговые показатели мотивационно-побудительного уровня письменной речи таковы, что высоким уровнем мотивации обладают 2 учащихся (20 %), средним и низким уровнем – 2 учащихся (20 %), и очень низким уровнем обладают 6 учащихся (60 %). Наглядно это представлено на рисунке 10.



Рисунок 11 – Уровни мотивации письменно-речевой деятельности у детей младшего школьного возраста с ЗПР

Следует обратить внимание на учащихся с очень низким, низким и средним уровнем мотивации письменно-речевой деятельности. Учащиеся с перечисленными уровнями мотивации имеют ЗПР соматогенного происхождения, для которой характерен сниженный уровень мотивации, отсутствие интереса к каким-либо видам деятельности.

Изучение состояния операциональных предпосылок письменной речи позволяет определить оптимальный, допустимый и критический уровни устно-речевой готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи.

Оптимальный уровень соответствовал 2 баллам, допустимый уровень – от 1 до 2 баллов, критический – от 0 до 1.

Исходя из этого, допустимый уровень состояния операциональных предпосылок к овладению навыками самостоятельной письменной речи имеют 7 учащихся (70 %), низкий уровень – 3 учащихся (30 %). Полученные результаты говорят о том, что обследуемые дети младшего школьного возраста обладают недостаточно развитыми устно-речевыми предпосылками, а это значительно осложняет успешный процесс овладения навыками самостоятельной письменной речи.

Таким образом, данные изучения уровня мотивации письменноречевой деятельности указывают на преобладание очень низкого уровня мотивации среди учащихся, что говорит на неготовность к овладению навыками самостоятельной письменной речью и требует специального её формирования.

Как известно из многих исследований письменная речь должна отвечать нормам грамотной письменной речи, в том числе и морфологическому принципу правописания. В процессе письменной речи учащийся должен уметь и выявить нужную орфограмму и правильно её применить. Если же это умение не сформировано, то в письменных работах учащихся можно наблюдать орфографические ошибки. Кроме того, у учащегося также должно быть сформировано и умение проверять свою работу на наличие ошибок.

Обследование умения решать орфографические задачи показало следующие результаты, которые представлены ниже в таблице 13.

Таблица 13 – Результаты обследования умения решать орфографические задачи детьми младшего школьного возраста с ЗПР

Ф.И.	Умение решать орфографические задачи	Продуктивность проверочного чтения
1. Альбина С.	1	1
2. Анна Л.	1	1
3. Арсений З.	0	1
4. Артем Л.	1	0
5. Виктор Ш.	0	2
6. Владимир Б.	1	2
7. Дарья В.	1	1
8. Денис З.	1	0
9. Дмитрий С.	0	0
10. Наталья Ж.	1	1

Данные таблицы 13 демонстрируют, что 7 учащихся (70 %) при выполнении задания допускали ошибки на уровне припоминания орфограммы. 3 учащихся (30 %) затруднялись с выполнением задания как на уровне припоминания орфограммы, так и в применении правила на письме.

Успешно воспользоваться возможностью контролирующей рецензии воспользовались 2 учащихся (20 %). При повторном прочтении письменной работы им удалось увидеть ошибки, допущенные в ходе процесса письма, а также верно их исправить.

5 учащихся (50 %) при проверке написанного не увидели многих ошибок.

3 учащихся (30 %) не смогли увидеть в своей работе ошибок.

Полученные результаты можно объяснить тем, что у детей младшего школьного возраста с ЗПР недостаточно развит объем и концентрация внимания (что и было получено в ходе изучения психических функций), а внимание, как известно, участвует в обеспечении любого вида контроля.

Затем был выявлен *уровень сформированности операциональных предпосылок*, по результатам которого можно выявить оптимальный, допустимый и критический уровни операциональных компонентов письменной речи.

Исходя из этого, допустимый уровень состояния операциональных компонентов имеют 5 учащихся (50 %), низкий уровень – 5 учащихся (50 %). Наглядно итоговый показатель операциональных предпосылок у детей младшего школьного возраста с ЗПР представлены на рисунке 11.



Рисунок 12 – Итоговые показатели операциональных предпосылок у детей младшего школьного возраста с ЗПР

Для удобства показатели уровневой готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи всех учащихся представлены в виде диаграммы на рисунке 13.



Рисунок 13 – Показатели уровневой готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с ЗПР

Данная диаграмма наглядно демонстрирует, что так или иначе у детей недостаточно развиты те или иные предпосылки и компоненты, участвующие в процессе письменно-речевой деятельности.

Так, критический показатель по 3 рассматриваемым параметрам имели учащиеся с ЗПР церебрально-органического происхождения. Это можно объяснить тем, что у данной категории детей в анамнезе отмечались патологии беременности, что несомненно является одной из причин нарушения познавательного и других видов развития. У данных обучающихся при выполнении заданий наблюдалась повышенная утомляемость, рассеянность. Познавательная деятельность также снижена, отсутствует мотивация и интерес к предлагаемым заданиям. Речевое развитие также нарушено: наблюдается недоразвитие устной и письменной речи.

Критический показатель по 2 показателям, допустимый по 1 показателю наблюдается у 3 учащихся, имеющих ЗПР соматогенного и психогенного происхождения. Анамнез данных групп ЗПР различен, однако те или иные факторы привели к появлению отставания в познавательном, речевом и эмоционально-волевом развитии. При выполнении заданий учащиеся показывали отсутствие интереса и мотивации к предлагаемым заданиям (особенно ярко эти особенности замечены у детей, имеющих ЗПР соматогенного происхождения). Зачастую учащиеся отказывались выполнять те или иные задания, ссылаясь на нежелание или невозможность выполнения. Но всё же некоторые задания эти учащиеся выполняли лучше по сравнению с учащимися, имеющими все критические показатели.

Следующие показатели характеризуются как допустимые по 2 или всем 3 критериям и наблюдаются у детей с ЗПР соматогенного и психогенного происхождения. У данных учащихся результаты значительно лучше, чем у указанной выше категории детей с такими же группами ЗПР. Это объясняется многими факторами: тяжесть и

длительность перенесенных заболеваний у детей с ЗПР соматогенного происхождения была ниже, чем у других детей с аналогичным типом ЗПР. Кроме этого, немаловажное значение имеют и личностные особенности, которые были менее выражены, чем у других детей с аналогичным типом ЗПР. Данная категория учащихся также показывала отсутствие интереса и мотивации, но при незначительной помощи со стороны учителя эти учащиеся выполняли задания. Учащиеся с ЗПР психогенного происхождения исходя из анамнеза соматически здоровы, однако причиной нарушений являются неблагоприятные социальные факторы. При изучении анамнеза, проведении бесед с родителями, анкетировании родителей было установлено, что у большинства этой группы учащихся одним из неблагоприятных факторов является гиперопека со стороны родителей (у учащихся, имеющих критический показатель, в качестве основного неблагоприятного фактора являлась гипоопека). Это несомненно привело к тому, что эти дети демонстрировали пассивность, незаинтересованность выполнения заданий. Помимо этого, присутствовал некоторый страх ребенка давать ответы. Результаты исследования показали, что эти дети также имеют недоразвитие познавательной, речевой и психической деятельности. Однако, выполняли учащиеся задания немного успешнее, чем одноклассники, что говорит о допустимых показателях готовности к навыкам самостоятельной письменной речи.

## Выводы по главе 2

Таким образом, для изучения самостоятельной письменной речи нужно изучить устно-речевые, функциональные и операциональные предпосылки.

1. Экспериментальное изучение самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития показало, что обследуемые учащиеся недостаточно владеют репродуктивным (изложение) и продуктивным (сочинение с элементами описания) видами письменных работ. Результаты изучения данных видов письменных работ показали значительные трудности в формулировании собственных мыслей, трудности в удержании композиционной структуры, а также многочисленные виды ошибок – дисграфических, орфографических, пунктуационных.
2. У учащихся наблюдается преимущественно допустимый и критический уровни состояния устно-речевых, функциональных и операциональных предпосылок, что свидетельствует о неготовности к овладению навыками самостоятельной письменной речью. Это связано с определенными особенностями, которые присущи отдельным группам ЗПР различного происхождения, а также влиянием определенных факторов, спровоцировавших нарушения. В частности, низкий уровень мотивации, характерный для большинства обучающихся, затрудняет освоение самостоятельной письменной речью.
3. Результаты проведенного экспериментального изучения говорят о необходимости использования специальной методики, которая будет направлена на развитие необходимых предпосылок и компонентов, участвующих в процессе письма, а также формирование непосредственно навыков самостоятельной письменной речи у младших школьников с ЗПР.

### **ГЛАВА 3. Формирование самостоятельной письменной речи у обучающихся с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования**

#### **3.1 Организация и содержание логопедической работы по развитию самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования**

Сформированность операциональных, функциональных и устно-речевых компонентов письменно-речевой деятельности предполагает успешное овладение навыками самостоятельной письменной речи. А по данным проведённого обследования у детей младшего школьного возраста с ЗПР необходимые компоненты сформированы недостаточно, что указывает на необходимость использования методики, направленной на формирование операциональных, функциональных и устно-речевых компонентов письменно-речевой деятельности.

Формирование самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР осуществлялось на базе МКОУ «Талицкая СОШ № 55» г. Талица. Логопедические занятия проводились в рамках внеурочной деятельности (3 раза в неделю малыми подгруппами) с целью формирования навыков самостоятельной письменной речи. Помимо логопедических занятий проводились также занятия дефектолога по развитию высших психических функций, психолога по повышению мотивационного уровня.

На основании этого на базе общеобразовательной школы мы разработали организационно-содержательную модель логопедической работы по формированию самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования. Данная модель представлена на рисунке 14.



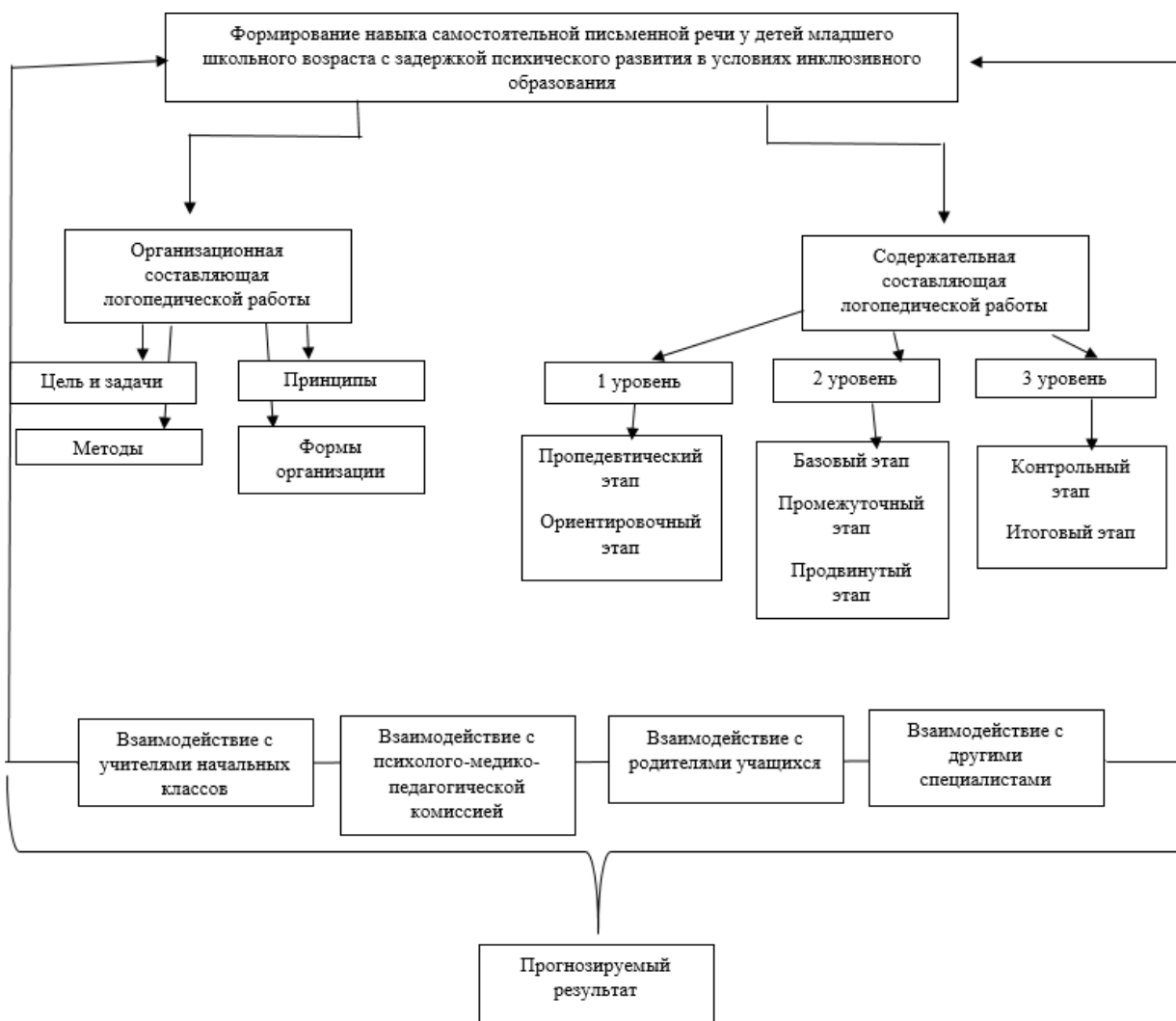


Рисунок 14 – Организационно-содержательная модель логопедической работы по формированию самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

Представленная модель наглядно демонстрирует, что в ходе работы по формированию самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования проводится взаимодействие с учителями начальных классов, психолого-медико-педагогической комиссией, родителями учащихся, а также другими специалистами – дефектологом, психологом. Учитель-логопед совместно с дефектологом анализировал и уточнял содержание программы, также организовывались совместные консультации для

повышения компетентности учителей начальных классов по вопросам обучения детей с ЗПР.

На организационном этапе нами была определена цель: формирование самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР. Для достижения поставленной цели мы определили ряд задач:

1. Формирование функциональных предпосылок.
2. Совершенствование операциональных предпосылок.
3. Интеграция функциональных и операциональных навыков в самостоятельную письменную речь обучающихся.

Основополагающим принципом коррекционной работы является принцип последовательного формирования письменно-речевой деятельности, который предполагает поэтапное формирование умственных действий и постепенное усложнение заданий и видов письменных работ.

Помимо этого, в основу логопедической работы положен ряд принципов:

принцип научности, системности, последовательности, наглядности и доступности материала, онтогенетический принцип, принцип обходного пути, принцип деятельностного подхода, принцип дифференцированного подхода.

Кроме описанных выше принципов необходимо отметить важность интереса учащихся к выполнению заданий. Ведь при отсутствии мотивации и интереса (а у большинства учащихся в ходе констатирующего эксперимента эти особенности выявлены) не удастся получить результаты, необходимые для успешного обучения. Именно поэтому коррекционная работа опиралась на специально подобранные задания, способные вызвать интерес у учащихся и побудить их к овладению навыком самостоятельной письменной речи. Стоит отметить, что все задания выполнялись только в письменной форме.

В ходе формирования самостоятельной письменной речи использовались как традиционные, так и специальные методы и приемы, представленные в Приложении 3. Все используемые рекомендации, методы и приемы не противоречат программе, по которой обучаются учащиеся. Более того, используемые упражнения органично включены в уроки русского языка и чтения.

В качестве форм организации логопедической работы мы выбрали логопедические занятия в малых подгруппах.

В соответствии с данными, полученными в ходе проведения констатирующего эксперимента были определены *основные направления* логопедической работы с детьми младшего школьного возраста с ЗПР.

1. Формирование функциональных предпосылок письменной речи.

Работа по формированию и совершенствованию психических процессов и функций: внимание, кратковременная и словесно-логическая память, слухо-моторные координации.

2. Совершенствование операционально-деятельностных компонентов письменной речи.

Работа по развитию и совершенствованию операционально-деятельностных компонентов: фонематический анализ, действия с лексемами, графо-моторные программы, мотивация письменной речи, решение орфографических задач и проверочное чтение.

3. Интеграция психических и операциональных навыков в самостоятельной письменной речи.

Работа по формированию функциональных и операциональных компонентов, их интеграция в письменную речь.

Содержательная составляющая логопедической работы содержит 3 уровня согласно выбранной нами методики Е. Н. Российской. Методика направлена на формирование функциональных и операциональных компонентов, необходимых для успешного овладения навыками письменного высказывания. По мнению автора данной методики, устно-

речевые компоненты развиваются в рамках программ по развитию речи и формированию произношения.

1 уровень содержит два этапа, у каждого из которых определена цель.

Цель пропедевтического этапа – подготовка детей к обучению, а именно создаются условия для переноса уже имеющихся навыков в реальную письменную речь (составить подписи к картинкам, закончить предложение, отгадать загадки и записать ответ и другие упражнения).

Целью ориентировочного этапа является обучение детей включению в систему требований: формирование функциональных предпосылок, совершенствование операциональных компонентов самостоятельной письменной речи с помощью специальных полифункциональных упражнений. Формирование объема внимания и кратковременной памяти, развитие сукцессивных функций осуществлялось по системе приемов «Расширение перцептивного диапазона», более подробно представленной в Приложении 3. Данная система приемов была направлена на увеличение объема внимания и кратковременной памяти, развитие сукцессивных функций. Данная система имела ряд особенностей, необходимых при работе с детьми младшего школьного возраста с ЗПР. Обучающимся для зрительного восприятия сразу предлагались слова, структура которых постепенно наращивалась. Это позволило переносить имеющиеся у детей навыки в реальную письменную речь, обеспечивая усвоение лексической, грамматической и графической стороны письменной речи.

На 2 уровне, являющимся основным, продолжается работа по формированию и совершенствованию вышеуказанных предпосылок, которые в дальнейшем интегрируются в самостоятельную письменную речь.

Этот уровень включает три блока, содержание которых последовательно усложнялось.

На первом этапе – базовом – продолжалась работа по формированию функциональных предпосылок письменной речи и совершенствованию операционально-деятельностных компонентов. Значимая роль в этом этапе отведена обучению детей составлению графических и вербальных моделей анализируемых текстов.

Во втором промежуточном этапе также велась работа по тем же направлениям, что и в базовом этапе, но с расширением предъявляемых заданий и усложнением. Обучающиеся составляли текст, используя различные виды опор (работа с деформированным текстом, подбор синонимов, литеро-пространственные диктанты, компрессия текста и другие упражнения).

В продвинутом этапе использовались интегрированные комплексы упражнений, направленных на увеличение концентрации и устойчивости слухового внимания, развитие сукцессивных функций и кратковременной памяти («Наложение перцептивных полей»).

На 3 уровне – заключительном, обучающиеся уже самостоятельно строят письменные высказывания.

Контрольный этап содержит в себе исследование состояния операциональных и функциональных предпосылок, изучается сформированность учебной деятельности.

На итоговом этапе обучающиеся уже сами составляют повествовательные или описательные рассказы. В процессе написания детям всегда оказывается помощь в виде наводящих вопросов, подсказок в случае значительных затруднений. Детям предлагаются задания на составление повествовательных и описательных рассказов. При этом всегда используется графическая опора в виде схемы или предметные картинки, связанные с рассказом. Либо детям предлагается самостоятельно построить предметно-графический план к знакомому рассказу, т.е. к рассказу, который они анализировали в первом типе занятий. Такое задание не только развивает зрительную и вербальную память на

линейный ряд, но и способствует формированию зрительно-пространственных представлений, поскольку необходимо вспомнить и последовательность предложений в рассказе, и последовательность слов в предложениях рассказа. Также используются речевые упражнения по описанию предмета или времени года. Кроме этого, предлагаются задания на составление текста-описания с опорой на вербальный разветвляющийся алгоритм (выполнить действия по какой-либо инструкции). Более подробно упражнения этого блока представлены в Приложении 3.

Самостоятельное порождение письменного высказывания осуществляется при условии высокой концентрации внимания, кратковременной памяти, сосредоточенности, а также способности программирования и планирования высказывания. Все вышеуказанные составляющие затруднительны детям с ЗПР. Поэтому организация обучения детей строилась с применением графических, языковых и коммуникативных опор. Использовались графические схемы и карты, определенные вербальные алгоритмы, коммуникативные ситуации. Постепенное усложнение условий письменной речи способствовало увеличению степени самостоятельности выполнения письменных работ обучающимися. На протяжении всего процесса формирования самостоятельной письменной речи использовались такие приемы, как «Замена лексемы», «Текстовая компрессия», «Глубинная рецепция», «Литеро-пространственный диктант», «Орфографический поиск», «Распространение текста», «Актуализация мотивации письменной речи». Каждый прием постепенно усложнялся, требуя от обучающегося постоянного совершенствования навыков, необходимых для овладения самостоятельной письменной речью.

Кроме этих приемов также были использованы приемы, описанные В.К. Воробьевой и направленные на формирование ориентировки в смысловой цельности связного сообщения, ориентировки в языковых средствах рассказа, развитие навыка связного говорения, знакомства с

правилами построения рассказа, закрепление правил смысловой и языковой организации связного высказывания. И только затем переход к самостоятельной письменной речи. Использовались упражнения на сравнение рассказа и набора слов из него либо бессвязного набора предложений, деформированного рассказа, игры на восстановление порядка картин единой серии, игры на развитие замысла, ассоциативные словесные игры и другие. Более подробно приемы представлены в Приложении 3.

Таким образом, рассмотренные этапы логопедической работы помогают обучающимся с ЗПР сформировать и развивать функциональные и операциональные компоненты самостоятельной письменной речи, что в дальнейшем является основанием для построения самостоятельных письменных высказываний.

### **3.2 Результаты контрольного эксперимента**

Для оценки эффективности обучающей методики был проведен контрольный эксперимент. Программа проведения контрольного эксперимента аналогична программе констатирующего эксперимента и показала следующие результаты.

Были сформированы операциональные компоненты письменноречевой деятельности, функциональная и устно-речевая готовность к овладению самостоятельной письменной речью.

По результатам изучения состояния функциональных предпосылок повысились показатели кратковременной и словесно-логической памяти, внимания, слухо-моторной координации. У большинства обучающихся повысился итоговый показатель состояния функциональных предпосылок, однако у некоторых обучающихся функциональные предпосылки находятся на критическом уровне.

Изучение состояния устно-речевых предпосылок также выявило повышение численности обучающихся с допустимым уровнем устно-

речевой готовности. В состоянии лексико-грамматического строя не было отмечено значительных сдвигов. Однако изучение звукопроизношения и фонематического слуха говорит о повышении их уровня.

Результаты изучения операциональных компонентов показали улучшение состояния фонетического анализа и действий на уровне лексемы, графо-моторных программ, умения решения орфографических задач и умения самопроверки написанного у большинства обучающихся. Значительно повысился мотивационно-побудительный уровень самостоятельной письменной речи у многих обучающихся.

Изучение репродуктивной и продуктивной деятельности осуществлялось на материале текста-описания месторасположения объекта с опорой на графическую модель (сочинение на тему «Как Красной Шапочке быстрее волка прийти к дому бабушки») и текста-описания процесса с опорой на вербальный разветвляющийся алгоритм (сочинение на тему: «Инструкция пользования электрическим чайником»).

Детям предлагалось описать маршрут кратчайшего пути Красной Шапочки до дома бабушки. При этом, детям давалась графическая опора и предметные картинки.

Второй текст-описание необходимо было составить, опираясь на вербальный разветвляющийся алгоритм.

Оценивание полученных текстов проходило по тем же критериям, используемых в ходе констатирующего эксперимента. Оценивалась цельность текста, включающая в себя объем высказываний, последовательность изложения и достоверность высказывания. Обращалось внимание на связность высказывания – композиционную структуру и лексико-грамматические средства. Кроме этого, анализировался лексико-морфологический состав высказываний и синтаксическое конструирование. Также письменные работы проверялись на соответствие нормам грамотной письменной речи – отмечались дисграфические и орфографические ошибки.



Изучение полученных текстов обучающихся показало увеличение объема высказываний, соблюдение последовательности изложения, отсутствие недостоверной информации при написании работ. Это говорит о том, что критерий цельности текста повысился в процентном содержании – 30 % обучающихся полностью раскрыли тему, использовали все необходимые смысловые звенья, не нарушили последовательность событий, не искажали смысл высказываний.

Связность высказываний также повысилась, так как тексты большинства обучающихся содержали необходимые структурные элементы. Однако по-прежнему были отмечены ошибки в использовании лексико-грамматических средств у 40 % обучающихся.

Языковые средства, используемые обучающимися в текстах преимущественно, содержали существительные. Обучающиеся по сравнению с текстами констатирующего эксперимента чаще стали употреблять прилагательные и глаголы, использовать местоимения для связи между предложениями.

Количество дисграфических и орфографических ошибок в работах обучающихся уменьшилось. Кроме того, некоторые обучающиеся (Виктор Ш., Владимир Б., Наталья Ж.) при проверке своих работ нашли некоторые ошибки и самостоятельно их исправили. Это говорит о повышении навыка проверочного чтения.

Однако в процессе выполнения данных письменных работ несмотря на более высокие показатели, обучающиеся столкнулись и с трудностями программирования всего рассказа; трудностями, связанными с построением фразы и отбором словаря. Одной из особенностей детей с ЗПР является несформированность навыков программирования и планирования высказывания, поэтому дети затруднялись при написании письменных работ, долго размышляли над своими высказываниями. Также обучающиеся затруднялись представить ситуацию, которая являлась предметом связного высказывания. Это говорит о том, что необходимо

продолжать работу над совершенствованием навыка самостоятельной письменной речи.

Данные контрольного эксперимента более подробно представлены в Приложении 4.

Полученные данные контрольного эксперимента мы сопоставили с данными констатирующего эксперимента. Эти данные представлены на рисунке 14.

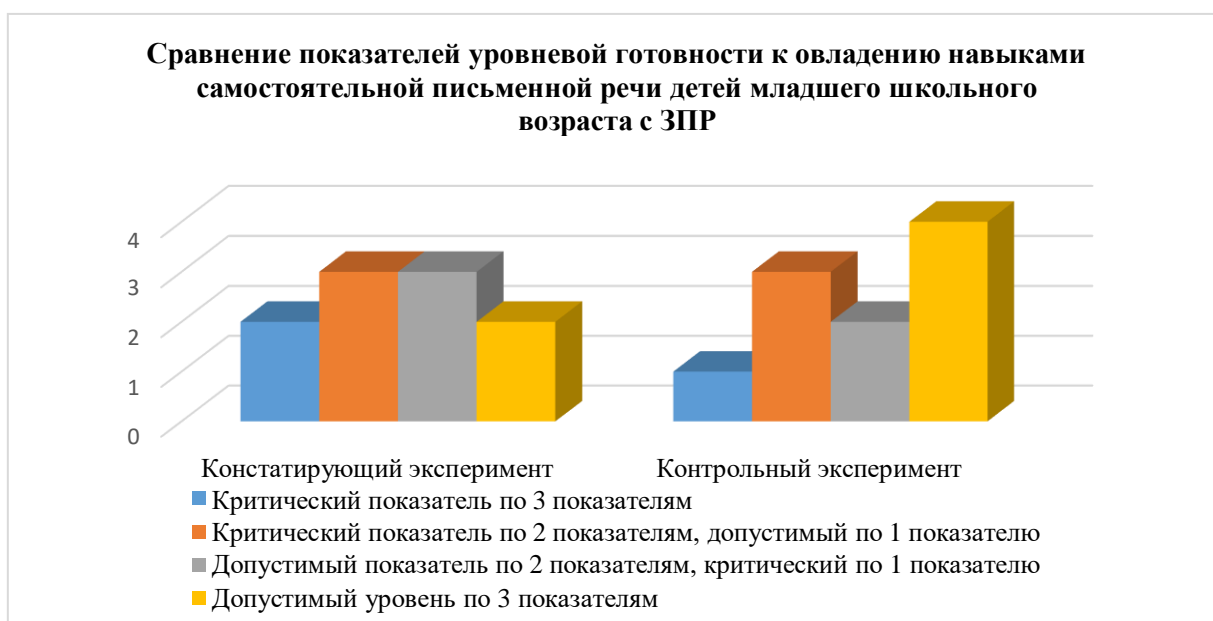


Рисунок 15 – Сравнение показателей уровневой готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с ЗПР

Из представленных данных видно, что за период внедрения разработанной организационно-содержательной модели логопедической работы у большинства учащихся (Виктор Ш., Владимир Б., Наталья Ж., Анна Л., Дарья В.) показатели уровневой готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи возросли. У этих обучающихся повысился уровень кратковременной и словесно-логической памяти, объем и концентрация внимания, слухо-моторная координация. Навыки фонематического анализа, действия на уровне лексем, графомоторные программы также улучшились. Письменные работы также указывают на положительную динамику.

Сократилась численность учащихся, у которых на этапе констатирующего эксперимента отмечались критические показатели устно-речевых, функциональных и операциональных предпосылок; а также допустимый показатель по 2 показателям и критический по 1 показателю (Денис З., Альбина С., Артем Л.). Стоит отметить, что у обучающихся заметно повысился мотивационно-побудительный уровень письменной речи – ребята были очень заинтересованы на занятиях, выполняли все задания и рекомендации.

Вместе с этим, увеличилась численность учащихся, имеющих допустимые показатели всех выше перечисленных предпосылок. Это подтверждает эффективность предложенной модели логопедической модели.

У некоторых обучающихся позитивной динамики не наблюдается (Арсений З., Дмитрий С.). С данными учащимися также проводилась логопедическая работа, но из-за систематических длительных пропусков по болезни или по неуважительной причине эффективность проведенной работы была крайне низка.

О позитивных изменениях в освоении программного материала по русскому языку и чтению также утверждают и учителя начальных классов. У большинства обучающихся повысилась успеваемость по данным предметам.

Полученные данные свидетельствуют о том, что разработанная организационно-содержательная модель логопедической работы успешно реализована в данном общеобразовательном учреждении.

### Выводы по главе 3

1. Исследование самостоятельной письменной речи обучающихся с ЗПР показало необходимость формирования и совершенствования необходимых компонентов письменной речевой деятельности: устно-речевых, функциональных и операциональных.
2. На основании полученных в ходе исследования данных на базе общеобразовательного учреждения была разработана организационно-содержательная модель логопедической работы, направленная на формирование самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР.
3. Формирование самостоятельной письменной речи осуществлялось при активном участии логопеда и других специалистов (дефектолога, психолога), учителей начальных классов, а также родителей. Все участники образовательного процесса тесно взаимодействовали друг с другом.
4. Специальные методы и приемы, направленные на формирование и совершенствование функциональных и операциональных предпосылок, способствовали развитию репродуктивной и продуктивной деятельности.
5. Сравнительный анализ данных, полученных в ходе констатирующего и контрольного экспериментов, показал значительную динамику устно-речевых, операциональных и функциональных предпосылок.
6. Полученные в ходе исследования результаты доказали эффективность разработанной организационно-содержательной модели логопедической работы по формированию самостоятельной письменной речи у обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

## Заключение

Современный этап развития системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья характеризуется усилением внимания к проблеме развития письменной коммуникации, влияющей на развитие психических процессов, а также речевой и мыслительной культуры обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Одной из категорий детей с ограниченными возможностями здоровья являются дети, имеющие задержку психического развития. Значительная часть данной категории обучается в общеобразовательных организациях, в которых реализуется модель инклюзивного образования.

К особенностям данной категории обучающихся относят трудности произвольной регуляции деятельности и поведения, общую социально-эмоциональную незрелость. Эти особенности вызывают трудности в овладении предметными знаниями, умениями и навыками, определяемыми АООП НОО.

Важным навыком, приобретаемым обучающимся начальной школы, является навык самостоятельной письменной речи. Обучающиеся с ЗПР испытывают значительные трудности в овладении этим навыком в силу недостаточно сформированных устно-речевых, операциональных и функциональных предпосылок.

Поэтому разработка и внедрение средств обучения самостоятельной письменной речи детей с задержкой психического развития в начальной школе приобретает не только научное, но и практическое значение.

Анализ исследований, посвященных изучаемой проблеме, показал, что немаловажным условием успешного овладения обучающимися образовательной программы является достаточно сформированный уровень самостоятельной письменной речи. Однако, у обучающихся с ЗПР вследствие особенностей психофизического развития наблюдается

недостаточно сформированный уровень самостоятельной письменной речи.

На констатирующем этапе эксперимента были изучены навыки продуктивной и репродуктивной деятельности, а также состояние устно-речевых, функциональных и операциональных предпосылок.

Анализ полученных данных показал, что большинство обучающихся имеют низкий уровень навыков продуктивной и репродуктивной деятельности. Письменные работы обучающихся характеризуются малым объемом высказывания, нарушением последовательности изложения и композиционной структуры, однообразием лексико-грамматических средств, наличием дисграфических и орфографических ошибок.

Письменные работы обучающихся показывают уровень развития устной речи обучающихся, которая характеризуется бедностью словарного запаса, недостаточно сформированным уровнем лексико-грамматического строя.

Функциональные предпосылки находятся на критическом уровне, вследствие недостаточно развитой кратковременной и словесно-логической памяти, концентрации, переключаемости и объема внимания, слухо-моторной координации.

Состояние операциональных компонентов у большинства обучающихся с ЗПР также находится на критическом уровне.

Несформированность указанных выше компонентов письменной деятельности в значительной степени связана с низким уровнем мотивационно-побудительной готовности к самостоятельной письменной речи.

В связи с этим была разработана и апробирована организационно-содержательная модель логопедической работы по формированию самостоятельной письменной речи обучающихся с ЗПР на базе общеобразовательной организации. Модель предусматривает поэтапное формирование и совершенствование функциональных и операциональных

предпосылок с помощью специальных методов и приемов. Формирование самостоятельной письменной речи осуществлялось совместной работой логопеда, дефектолога и психолога, учителей начальных классов и родителей.

Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного экспериментов свидетельствует о качественных изменениях состояния самостоятельной письменной речи обучающихся с ЗПР. Количественно изменились группы обучающихся согласно уровням сформированности самостоятельной письменной речи. Организованная система работы позволила обучающимся более осознанно и целенаправленно продуцировать собственные письменные высказывания, а также повысить успеваемость по русскому языку и чтению.

Таким образом, в результате проведенного исследования поставленная цель и соответствующие ей задачи достигнуты, подтверждена правомерность выдвинутой гипотезы, получены существенные теоретические и научно-практические результаты, разработана и апробирована организационно-содержательная модель логопедической работы по формированию самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

Проведенное исследование не исчерпывает всех проблем, связанных с дальнейшим развитием самостоятельной письменной речи обучающихся с ЗПР. Оно позволяет охарактеризовать особенности письменных высказываний обучающихся и определить методы и приемы предупреждения нарушений навыков продуктивной и репродуктивной письменной деятельности, возникающих на дальнейших ступенях обучения.

## Список использованных источников

1. Акимова, О. И. Инклюзивное образование как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : / О. И. Акимова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – 2011. – С. 10–11.
2. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст] : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А.К. Аксенова. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
3. Алехина, С. В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве [Текст] : / С. В. Алехина // Инклюзивное образование. – 2010. – Вып. 1. – С. 6–11.
4. Гусева, Т. Н. Инклюзивное образование как путь развития и гуманизации общества [Текст] : / Т. Н. Гусева // Инклюзивное образование. – 2010. – Вып. 1. – С. 3–6.
5. Андрианова, Е. И. Инклюзивное образование: характеристика, сущность, проблемы [Текст] : / Е. И. Андрианова // Вестник Новгородского государственного университета. – 2016. – Вып. 93. – С. 14–16.
6. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения [Текст] : практ.пособие / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – Москва : Ось-89, 1997. – 224 с.
7. Ахутина, Т. В. Нейролингвистический анализ динамической афазии (к вопросу о механизмах построения связного грамматически оформленного высказывания) [Текст] / Т. В. Ахутина. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 143 с.
8. Ахутина, Т. В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст]/Т. В. Ахутина. – Москва : Изд-во МГУ, 1989. – 213 с.



9. Бабкина, Н. В. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики [Текст] / Н. В. Бабкина, И. А. Коробейников // Клиническая и специальная психология. – 2019. – № 3. – С. 125–142.

10. Бабкина, Н. В. Инклюзивное образование детей с задержкой психического развития: предпосылки и условия реализации [Текст] / Н. В. Бабкина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2018. – № 34.

11. Бабкина, Н. В. Психолого-педагогические условия формирования саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] : дис. канд. психол. наук: 19.00.10: защищена 04.12.03 / Бабкина Наталья Викторовна. – Москва, 2003. – 170 с.

12. Баринова, Е. А. Методика русского языка [Текст] : учебное пособие для студентов факультетов русского языка и литературы педагогических институтов / Е. А. Баринова, Л. Ф. Боженкова, В. И. Лебедев ; под общ. ред. Е. А. Бариновой. – Москва : Просвещение, 1974. – 368 с.

13. Барыльник, Ю. Б. Психологическая готовность к школьному обучению детей с задержкой психического развития [Текст] / Ю. Б. Барыльник, О. А. Сергеева, Н. Ф. Филлипова // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. – 2014. – Т. 4. – №11. – С. 1292–1294.

14. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие / Л. Н. Блинова. – Москва : Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.

15. Блонский, П. П. Педология в массовой школе первой ступени [Текст] : учеб. пособие / П. П. Блонский. – Москва : Работник просвещения, 1930. – 200 с.

16. Борякова, Н. Ю. Особенности формирования речевых высказываний старшими дошкольниками с ЗПР [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н. Ю. Борякова. – Москва, 1983. – 180 с.

17. Власова, Т. А. Дети с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие / под. ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – Москва: Педагогика, 1971. – 117с.
18. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] : учеб. пособие / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – Москва: Просвещение, 1973. – 189 с.
19. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии [Текст] : сборник работ / Л. С. Выготский. – Москва: Просвещение, 1995. – 524 с.
20. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 2019. – 368 с.
21. Выготский, Л. С. Предыстория письменной речи [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 222 с.
22. Гальперин, И. Р. Грамматические категории текста (Опыт обобщения) [Текст] : Т. 36 / И. Р. Гальперин. – Изв. АН СССР, 1986. – 522 с.
23. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И. Р. Гальперин. – Москва : Наука, 1981. – 139 с.
24. Гальперин, И. Р. О понятии «текст» [Текст] / И.Р. Гальперин // Вопросы языкознания. – 1974. – № 6. – С. 68–77.
25. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин. – Москва: Наука, 1966. – С. 236–277.
26. Деревянная, О. В. Инклюзивное образование как одно из направлений социальной защиты детей с ограниченными возможностями [Текст] / О. В. Деревянная, Н. И. Лаас // Вестник университета. – 2017. – № 2. – С. 233–238
27. Емелина, Д. А. Задержки темпа психического развития у детей (обзор литературных данных) [Текст] / Д. А. Емелина, И. В. Макаров //

Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 2011. – № 3. – С. 11–16.

28. Жинкин, Н. И. Развитие письменной речи учащихся III–VII классов [Текст] / Н. И. Жинкин. – Москва : Лабиринт, 1998. – 319 с.

29. Жинкин, Н. И. Механизмы речи [Текст] / Н. И. Жинкин. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

30. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. – Москва : МПСИ, 2001. – 432 с.

31. Зимняя, И. А. Психология обучения письменной речи [Текст] / И.А. Зимняя // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С.176–179.

32. Иванов, Е. В. О стратегическом планировании развития инклюзивного образования (на примере Великого Новгорода) [Текст] / Е. В. Иванов // Вестник Новгородского государственного университета. – 2015. – № 5. – С. 43–47.

33. Ильмурзина, Л. М. Современные аспекты развития детей с задержкой психического развития [Текст] / Л. М. Ильмурзина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – №2. – С. 32–35.

34. Инденбаум, Е. Л. Психосоциальное развитие подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Е. Л. Инденбаум // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2. – С. 72–81.

35. Ипполитова, Н. А. Текст в системе изучения русского языка в школе [Текст] / Н. А. Ипполитова. – Москва, 1992. – 125 с.

36. Ковалев, В. В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков [Текст] / В. В. Ковалев. – Москва : Медицина, 1985. – 288с.

37. Комплект примерных рабочих программ по отдельным учебным предметам и коррекционным курсам по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся 3 класса с тяжелыми нарушениями речи.

(одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 17 сентября 2020 г. № 3/20).

38. Комплект примерных рабочих программ по отдельным учебным предметам и коррекционным курсам по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития 3 класс (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 17 сентября 2020 г. № 3/20).

39. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : МиМ, 1997. – 286 с.

40. Кузнецова, Э. В. Лексикология русского языка [Текст] : учебное пособие для студ. филол. спец. ун-тов / Э. В. Кузнецова. – Москва : Высш. шк., 1989. – 216 с.

41. Ладыженская, Т. А. Обучающее сочинение по картине на уроках русского языка (Из опыта работы) [Текст] / Т. А. Ладыженская. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 62 с.

42. Ладыженская, Т. А. Система обучения сочинениям в 4–8 классах [Текст] / Т. А. Ладыженская. – Москва : Просвещение, 1973. – 367 с.

43. Леонтьев, А. А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации [Текст] / А. А. Леонтьев. – Москва : Наука, 1979. – 58 с.

44. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А. А. Леонтьев. – Москва : Наука. – 1969. – 308 с.

45. Леонтьев, А. А. Признаки связности и цельности текста [Текст] / А. А. Леонтьев. – Москва : Наука, 1976. – 47 с.

46. Логинова, Е. А. Нарушение письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с ЗПР [Текст] / Е. А. Логинова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2004. – 208 с.

47. Лубовский, В. И. Современные проблемы диагностики задержки психического развития [Текст] / В. И. Лубовский // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 1.
48. Лурия, А. Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе [Текст] / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. – Москва : Ин-т практ. психологии, 1997. – 61 с.
49. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] : учебное пособие для студ-в психол.фак.высш.учеб.заведений/ А. Р. Лурия. – Москва : Академия, 2002. – 352 с.
50. Лурия, А. Р. Развитие речи и формирование психических процессов [Текст] / А. Р. Лурия. – Москва, 1959. – 577 с.
51. Львов, М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития [Текст] : пособие для учителей / М. Р. Львов. – Москва : Просвещение, 1975. – 176 с.
52. Львов, М. Р. Письменные сочинения учащихся III и IV классов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Львов Михаил Ростиславович. – Москва, 1964.
53. Львов, М. Р. Работа над сочинением в начальных классах [Текст] / М. Р. Львов. – Москва : Просвещение, 1971. – 160 с.
54. Ляудис, В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников [Текст] / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. – Москва : Международная педагогическая академия. 1994. – 150 с.
55. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 400 с.
56. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с задержкой психического развития [Текст] / И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина, Ю. М. Миланич ; под общ. ред. И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург : Эко-вектор, 2017.

57. Малофеев, Н. Н. Перспективы развития в России учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями [Текст] / Н. Н. Малофеев // Дефектология. – 2001. – №5.

58. Марковская, И. Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика) [Текст] / И. Ф. Марковская. – Москва : Н/О Компенс-центр, 1993. – 198 с.

59. Марковская, И. Ф. Нейропсихологический анализ клинических вариантов задержки психического развития [Текст] / И. Ф. Марковская // Дефектология. – 1977. – № 6. – С. 3-11.

60. Матвеева, Л. В. Развитие связной письменной речи учащихся старших классов с интеллектуальным недоразвитием на основе моделирования речевого высказывания: дис. ... канд. пед. наук / Матвеева Лидия Владимировна. – Санкт-Петербург, 2001. – 186 с.

61. Морозова, И. Д. Виды изложений и методика их проведения [Текст] / И. Д. Морозова. – Москва : Просвещение, 1984. – 127 с.

62. Николаева, Т. М. Краткий словарь терминов лингвистики текста [Текст] / Т. М. Николаева. – Москва, 1978. – 467 с.

63. Пассов, Е. И. 40 лет спустя или 100 и одна методическая идея [Текст] / Е. И. Пассов. – Москва : Глосса-Пресс, 2006. – 240 с.

64. Пленкин, Н. А. Изложение с языковым разбором текста [Текст] / Н. А. Пленкин. – Москва : Просвещение, 1988. – 208 с.

65. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья".

66. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (Протокол от 22 декабря 2015 г. №4 /15).

67. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (Одобрена решением от 22 декабря 2015 г. Протокол 4/15)

68. Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – Москва : Просвещение, 1979. – 432 с.

69. Реферовская, Е. А. Коммуникативная структура текста в лексико- грамматическом аспекте[Текст] / Е. А. Реферовская. – Ленинград : Наука, 1989. – 168 с.

70. Российская, Е. Н. Формирование готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащимися с тяжелыми нарушениями речи[Текст] : дис. ... канд. пед. наук/ Российская Елена Николаевна. – Москва, 1999. – 199 с.

71. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей [Текст] / Е. Н. Российская. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 240.

72. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И. Н. Садовникова. – Москва : Владос, 1995. – 256 с.

73. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста [Текст] / Г. Е. Сухарева. – Москва : Медицина, 1988. – 320 с.

74. Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе[Текст]: учебник пед. ин-тов / А. В. Текучев. – Москва : Просвещение, 1980. – 414 с.

75. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция).

76. Филичева, Т. Б. Логопедия. Теория и практика [Текст] / Т. Б. Филичева. – Москва: Эксмодетство, 2017. – 608 с.

77. Фролова, И. Ю. Инклюзивное образование в России: проблемы и перспективы [Текст] / И. Ю. Фролова // Журнал Ученые записки Орловского государственного университета. – 2017. – № 3. – С. 347–349.
78. Цветкова, Л. С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста [Текст] : учеб. пособие под. ред. Л.С. Цветковой. – Москва : МПСИ, 2006. – 296с.
79. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление[Текст] / Л. С. Цветкова. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2000. – 304 с.
80. Цейтлин, С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение [Текст] / С. Н. Цейтлин. – Санкт-Петербург : МиМ, 1997. – 192 с.
81. Шалимов, В. Ф. Клиника интеллектуальных нарушений[Текст] / В. Ф. Шалимов. – Москва : Академия, 2002. – 112 с.
82. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л. В. Щерба. – Ленинград: Наука, 1974. – 428 с.
83. Шукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного [Текст] : учеб. пособие для вузов / А. Н. Шукин. – Москва :Высш. шк., 2003. – 334 с.
84. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Текст] / Д. Б. Эльконин. – Москва : ИНТОР, 1998. – 112 с.



## Приложение 1

### Методика изучения состояния готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи

Методика оценки потенциальной готовности к овладению навыками письменной речи разработана и апробирована Е.Н. Российской под руководством Г.В. Чиркиной (1999) в рамках исследования проблемы обучения письменной речи. Она направлена на выявление резервных возможностей учащихся при овладении навыками изложения собственных мыслей в письменной форме; симптомов нарушения операций и функций, наиболее «ответственных» за развитие письменной речи.

С целью изучения особенностей самостоятельной письменной речи учащихся с различными проявлениями речевой недостаточности предприняты анализ и сравнение дискурсов как продуктов двух видов деятельности: репродуктивной и продуктивной. Анализ доступных форм письменной речи обучающихся проводится на материале изложения «Белочка» В. Бианки и организованном в игровой форме сочинении с элементами описания «Клад под сосной». В качестве графической опоры сочинения нами была составлена специальная карта, указывающая место расположения "клада". Алгоритм его нахождения укладывался, учитывая возрастные особенности восприятия испытуемых, в семь шагов, составляющих последовательность действий преодоления "препятствий", обозначенных "географическими" названиями на карте:

ТОНNELЬ —► ГОРА—► РУЧЕЙ—" МОСТ— СКАЛЫ—► ДЖУНГЛИ  
— ОВРАГ. Проведение сочинения предусматривало максимальную степень самостоятельности учащихся, то есть исключалась помощь со стороны учителя и предваряющее устное составление рассказа. Этим условием обеспечивался прогностический аспект данного приема, позволяющий выявить его доступность и потенциальные возможности испытуемых. Ученики получали следующую инструкцию: "*Представь, что*

*это карта, за которой охотятся пираты. У тебя нет возможности съездить самому на остров и найти клад. На острове живёт твой друг Робинзон и ты можешь объяснить ему в письме, где находится клад. Постарайся написать понятно и точно. Нужно, чтобы Робинзон понял, где зарыт клад и нашёл сокровища быстрее, чем пираты.*

Структура методики включает три блока:

1. Выявление состояния устно-речевых предпосылок письменной речи.
2. Определение актуального уровня операциональных компонентов письменно-речевой деятельности.
3. Диагностику функциональных предпосылок письменной речи.

Методика предполагает балльно-уровневую систему оценки выполнения заданий, что делает ее использование удобным в процессе логопедического обследования и составления перспективного плана коррекционной работы, а также при оценке динамики формирования навыков самостоятельной письменной речи.

*Выявление состояния устно-речевых предпосылок письменной речи*

Оценка состояния устно-речевых предпосылок письменной речи осуществляется по двухбалльной системе.

Состояние звукопроизношения:

- отсутствие нарушений звукопроизношения – 2 балла;
- нарушение звукопроизношения, не отражающееся на письме – 1 балл;
- нарушение произношения, отражающееся на письме – 0 баллов.

Состояние фонематического слуха:

- отсутствие нарушений фонематического слуха – 2 балла;
- нарушение различения аффрикат и их составляющих – 1 балл;
- нарушение фонематического слуха – 0 баллов.

Состояние лексико-грамматического строя речи:

- отсутствие нарушений лексико-грамматического строя речи – 2 балла;
- нерезко выраженное лексико-грамматическое недоразвитие – 1 балл;
- нарушение лексико-грамматического строя речи – 0 баллов.

Итоговый показатель устно-речевой готовности определяется исходя из среднего арифметического (баллы-оценки каждого задания суммируются, и полученная сумма делится на 3 – количество заданий) и соответствует:

2 балла – оптимальному уровню устно-речевой готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи;

1 балл – допустимому уровню;

0 баллов – критическому.

*Определение актуального уровня операциональных компонентов  
письменно-речевой деятельности*

Операциональные предпосылки письменной речи – это компоненты и действия, входящие в состав письменной речи как деятельности. К ним относятся фонематический анализ, действия с лексемами (словами), графомоторные программы, мотивация письменной речи, решение орфографических задач, проверочное чтение как одна из форм последующего контроля результатов письменно-речевой деятельности.

Оценка состояния операциональных предпосылок письменной речи осуществляется также по двухбалльной системе.

*Процедура обследования и оценки состояния операциональных предпосылок*

1. Исследование фонематического анализа. Большое значение в успешном формировании письменно-речевой деятельности играет фонематический анализ. Предрасполагающим к возникновению нарушений письменной речи является неумение определить ударный гласный и место согласного звука в слове, затруднения в назывании звуков слова по порядку. Для выявления нарушений данного операционального компонента письменной речи учащимся предлагается выполнить устно задания.

1) Выделить ударный гласный звук в начале, конце и середине слова;

2) Определить согласный звук в начале и конце слова.

3. Выделить безударный гласный, не требующий проверки правилом, в начале слова.

4. Назвать звуки слова по порядку.

Критерием оценки заданий является их выполнение или невыполнение.

Оценка выполнения:

а) выделяет ударный гласный, определяет место согласного в слове, называет звуки слова по порядку – 2 балла;

б) не выделяет йотированные гласные, определяет место согласного в слове с помощью, допускает ошибки в назывании звуков слова по порядку – 1 балл;

в) не выделяет ударный гласный, не определяет место согласного в слове, не может назвать звуки слова по порядку – 0 баллов.

2. Изучение действий на уровне лексемы. Наиболее необходимыми действиями на уровне слова в рамках письменной речи являются операции отбраковки и замены лексемы. При этом используются задания на подбор синонимов.

В качестве материала для исследования учащимся предлагают карточки со следующими заданиями:

1. На скамейке развалился пушистый кот. (*Сидел, лежал, посидел.*)

2. Мальчик удит рыбу. (*Увидит, ходит, ловит.*)

3. Пестрый ковер укрыл поля и луга. (*Уткнул, застелил, замыл.*)

Инструкция: «Прочитай предложения. Выбери слово, которым можно заменить выделенное слово так, чтобы смысл предложения не изменился. Запиши новое предложение».

Критерием оценки заданий было их выполнение или невыполнение.

Оценка выполнения:

а) все три задания выполнены правильно – 2 балла;

б) два задания выполнены правильно – 1 балл;

в) одно правильно выполненное задание (или ни одного) – 0 баллов.

Одним из типичных показателей неготовности к овладению навыками письменной речи является неумение подобрать синоним к заданному слову.

### 3. Обследование уровня реализации графомоторных программ.

Для оценки состояния графомоторных программ используется методика «Графический диктант» (А.В. Ануфриев, С.Н. Костромина). Материал для обследования состоит из 4 диктантов, первый из которых, тренировочный, носит обучающий характер.

Примерный вариант диктанта. Дети выполняют задание на листах в клетку с заранее отмеченной точкой — началом диктанта.

Инструкция: «Рисуем узор. Нужно рисовать строго от точки, обозначенной красным карандашом. Внимание! Рисуем линию:

- одна клеточка — вниз;
- не отрывая карандаша от бумаги, две клетки — направо;
- одна клеточка — вверх». И т.д.

Анализ результатов:

- безошибочное воспроизведение программы — 4 балла;
- 1-2 ошибки — 3 балла;
- более 2 ошибок — 2 балла;
- если ошибок больше, чем правильно воспроизведенных элементов или их пространственных расположений, то 1 балл;
- за отсутствие правильных воспроизведений выставляется 0 баллов (см. рис. 1, 2, 3).

Указанным образом оценивается 3 диктанта.

На основе полученных данных возможны следующие уровни исполнения данной методики: 10-12 – высокий уровень; 6-9 – средний уровень; 3-5 – низкий уровень; 0-2 – очень низкий уровень. Показателем риска возникновения нарушений самостоятельной письменной речи, обнаруживаемым при выполнении «Графического диктанта», является наличие большого количества ошибочно воспроизведенных элементов или

их пространственных расположений, что соответствует очень низкому уровню реализации графо-моторной программы.

Оценка выполнения задания:

- а) высокий уровень реализации графомоторных программ – 2 балла;
- б) средний и низкий уровень – 1 балл;
- в) очень низкий уровень – 0 баллов.

4. Изучение мотивационно-побудительного уровня письменной речи проводится посредством обучающего и изучающего анкетирования.

Этап тренировочного анкетирования необходим для обучения детей пользоваться анкетным бланком.

Примерные вопросы обучающей анкеты:

1. *В каком городе ты живешь? (В городе Москве. В городе Санкт-Петербурге. В городе Курске.)*
2. *В каком месяце обычно выпадает снег? (В августе. В марте. В декабре.)*
3. *В каком классе ты учишься? (В 3-м классе. В 4-м. классе. В 5-м классе.)*
4. *В котором часу начинаются уроки в школе? (В 8.30. В 8.00. В 9.00.)*

Детям раздают индивидуальные бланки тренировочной анкеты, которую они заполняют с помощью логопеда.

Инструкция: «Подчеркни (обведи) правильный ответ».

После проведения тренировочного анкетирования детям предлагается ответить на вопросы анкеты для выявления мотивационно-побудительного уровня письменной речи. Помощь со стороны логопеда при заполнении этого типа анкеты исключается. Инструкция та же.

Вопросы анкеты:

- 1) *Любишь ли ты писать сочинения, изложения? (Люблю. Не знаю. Не люблю.)*
2. *Какие виды письменных работ тебе больше нравится выполнять? (Сочинения. Изложения. Не знаю.)*

3. Ты выполняешь письменные задания с удовольствием? (Всегда выполняю с удовольствием. Бывает по-разному. Чаще выполняю без удовольствия.)
4. Если учитель скажет: «Домашнее задание, можно выполнить письменно, а можно — устно», — как ты поступишь? (Выполню письменно. Не знаю. Выполню устно.)
5. Ты хочешь, чтобы письменных домашних заданий не было вообще? (Не хочу. Не знаю. Хочу.)
6. Ты часто пишешь письма, записки, заметки в стенгазету? (Часто. Редко. Не пишу.)
7. У тебя есть друзья, которым ты пишешь письма? (Есть несколько друзей. Есть один друг. Нет друзей по переписке.)
8. Тебе нравится, когда отменяют уроки, на которых нужно много писать? (Не нравится. Бывает по-разному. Нравится.)
9. Ты хочешь, чтобы твои сочинения, зачитывали родителям или одноклассникам? (Да. Не очень. Нет.)
- 10) Тебе нравятся твои принадлежности для письма (ручка, тетради)? (Да. Не очень. Нет.)

Каждый первый ответ оценивается в 3 балла, промежуточный – в 1 балл, последний – в 0 баллов.

Максимальная оценка – 30 баллов. Чем выше сумма баллов, тем выше мотивация письменной речи:

- а) 25-30 – очень высокий уровень активности письменной речи;
- б) 20-24 – высокий уровень мотивированности письменной речи как деятельности;
- в) 15-19 – средний уровень мотивации;
- г) 10-14 – низкий уровень мотивации письменной речи как необходимой деятельности;
- д) менее 10 – очень низкий уровень.

Наиболее типичный показатель неготовности по состоянию данного компонента соответствует очень низкому уровню мотивации письменной речи (меньше 9 баллов или равен 9 баллам).

92

Итоговая оценка мотивации письменно-речевой деятельности:

- высокий уровень мотивации – 2 балла;
- средний и низкий уровень – 1 балл;
- очень низкий уровень – 0 баллов.

#### 5. Обследование умения решать орфографические задачи.

Наиболее необходимыми в процессе письменной речи являются следующие этапы решения орфографических задач: выявление орфограммы, припоминание правила, его правильное применение. С целью обследования орфографических умений рекомендуются письменные тексты, включающие все изученные на данный период обучения правила правописания.

Задание: прочитай текст; подчеркни все орфограммы; вспомни правило на каждую орфограмму, объясни написание.

Оценка продуктивности решения орфографических задач:  $P > 70\%$  — 2 балла;  $50\% < P < 70\%$  — 1 балл;  $P < 50\%$  — 0 баллов.

Предрасполагающим к нарушениям письменной речи является показатель менее 50% (0 баллов).

6. Выявление продуктивности проверочного чтения. В соответствии с результатами написания текста осуществляется последующий контроль за письменно-речевой деятельностью, позволяющий выявить ошибки, не замечаемые в процессе письма. Оценить уровень эффективности данного операционального компонента письменной речи можно по показателю продуктивности проверочного чтения. С этой целью после написания диктанта, изложения или сочинения учащимся необходимо дать следующее задание: «Проверьте свою работу».



Типичным показателем неготовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи является показатель менее 50% (0 баллов).

Итоговый показатель готовности операциональных компонентов рассчитывается также исходя из среднего арифметического: баллы-оценки каждого задания суммируются, и полученная сумма делится на количество заданий, которых в данном блоке 6, и соответствует:

2 балла – оптимальному уровню готовности операциональных предпосылок овладения навыками самостоятельной письменной речи;

1 балл – допустимому уровню; 0 баллов – критическому.

#### *Диагностика функциональных предпосылок письменной речи*

Функциональные предпосылки обеспечивают базу письменной речи. К ним относятся: внимание, кратковременная и словесно-логическая память, слухо-моторные координации. Оценка состояния функциональных предпосылок также осуществляется по двухбалльной системе.

Исследование памяти проводится по общепринятым методикам: «Оперативная память» и «Запомни пару» (А.В. Ануфриев, С.Н. Костромина).

1) Методика «Оперативная память» позволяет выявить уровень развития кратковременной памяти.

Испытуемому вручается бланк.

Инструкция: «Я буду зачитывать числа – 10 рядов, по 5 чисел в каждом. (Количество рядов, используемых в методике, варьируется от 5 рядов, по 4 числа в каждом, до максимального – с учетом возрастных особенностей.) Ваша задача – запомнить эти числа (5 или 4) в том порядке, в котором они прочитаны, а затем в уме сложить первое число со вторым, второе – с третьим, третье – с четвертым, четвертое – с пятым, а полученные четыре суммы записать в соответствующей строке бланка. Например: 6, 2, 1, 4, 2 (записывается на доске или бумаге). Складываем 6 и 2 – получается

8 (*записывается*); 2 и 1 – получается 3 (*записывается*); 1 и 4 – получается 5 (*записывается*); 4 и 2 – получается 6 (*записывается*)».

Если у испытуемого есть вопросы, экспериментатор должен ответить на них и приступить к выполнению теста. Интервал между чтением рядов чисел – 25-15 секунд, в зависимости от возраста.

Интерпретация результатов. Подсчитывается число правильно найденных сумм (максимальное их число – 40).

2) Методика «Запомни пару» позволяет выявить уровень развития словесно-логической памяти. Учащимся зачитывается 10 пар слов исследуемого ряда (интервал между парами – 5 секунд). После 10-секундного перерыва читаются слова левой половины ряда (с интервалом в 10 секунд). Учащиеся записывают запомнившиеся слова правой половины:

*кукла — играть; курица — яйцо; ножницы — резать; лошадь — сани; книга — учитель; бабочка — муха; щетка — зубы; машина — дорога; снег — зима; корова — молоко.*

Исследование внимания целесообразно проводить на материале методик «Корректирующая проба» и «Красно-черная таблица» (А.В. Ануфриев, С.Н. Костромина).

3) Методика «Корректирующая проба» (буквенный вариант).

Инструкция: «На бланке с буквами зачеркните первый ряд букв. Просмотрите ряды букв слева направо и вычеркните те же буквы, которые вычеркнуты в примере. Работать надо быстро и точно. Время работы — 5 минут».

Пример:

ИКРНСОАРНКСВАРКВРЛ

Стимульный материал

АКСНВЕРАМПАОБАСЗЕАЮРАЦКАЧПША

ЫТЕАОВРКАНВСАЕРНТРОНКСЧОДВИОЦФ

ОТЗОСКАНЕОСВРАЕТГЧКЛИАЫЗКТРКЯБД

КПКШУВРЕСОАКВМТАВНШЛЧВИЦФВДБО

ТВЕИСМВНСАКРВОЧТНУЫПЛБНПМНКОУЧ

ЛЮНРАВНЦРВОЕСНАРЧКРЛБКУВСРФЧЗХ

4) Методика «Красно-черная таблица». Ребенку предлагается показать на таблице черные числа от 1 до 12 в возрастающем порядке (время выполнения  $T_1$  фиксируется). Затем нужно показать красные числа в убывающем порядке от 12 до 1 (время выполнения  $T_2$  фиксируется). Далее ученика просят показывать черные числа попеременно – в возрастающем порядке, а красные числа – в убывающем (время выполнения  $T_3$  фиксируется). Показателем переключения внимания ( $T$ ) является разница между временем в третьем задании и суммой времени в первом и втором заданиях.

5) Еще одной составляющей функционального базиса письменно-речевой деятельности является слухо-моторная координация (воспроизведение звуковых ритмов). Для выявления состояния слухо-моторных координации целесообразно использовать следующую методику:

- а) повторить заданный ритмический образец;
- б) сравнить две серии ударов, предъявленных последовательно.

Если ребенок не справляется с первым заданием и успешно выполняет второе, то это свидетельствует о том, что страдает сам процесс воспроизведения ритмов при сохранной способности к слуховому различению («премоторный» тип нарушения). Если ребенок не выполняет оба задания, наблюдается «височный» тип нарушения, т.е. нарушается слуховое различение звуковых ритмов.

Оценка результатов:

- безошибочное воспроизведение ритмов – 2 балла;
- «премоторный» тип нарушения – 1 балл;
- «височный» тип нарушения – 0 баллов.

Итоговый показатель состояния функциональных предпосылок письменной речи рассчитывается также исходя из среднего арифметического (баллы-оценки каждого задания суммируются, и

полученная сумма делится на количество показателей, которых в данном блоке 5) и соответствует:

а) 2 балла — оптимальному уровню готовности функционального базиса к овладению навыками самостоятельной письменной речи;

б) 1 балл — допустимому уровню;

в) 0 баллов — критическому.

Для большей наглядности итоговые показатели по каждому блоку оформляются в виде профиля потенциальной готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи.

## Приложение 2

### Письменные работы обучающихся с задержкой психического развития

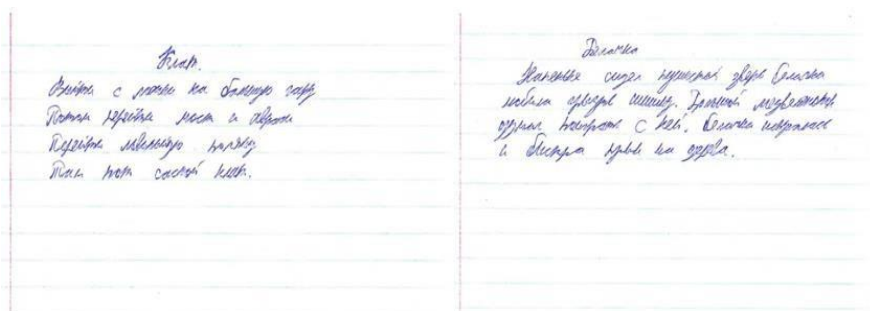


Рисунок 1 – Письменные работы обучающихся с ЗПР

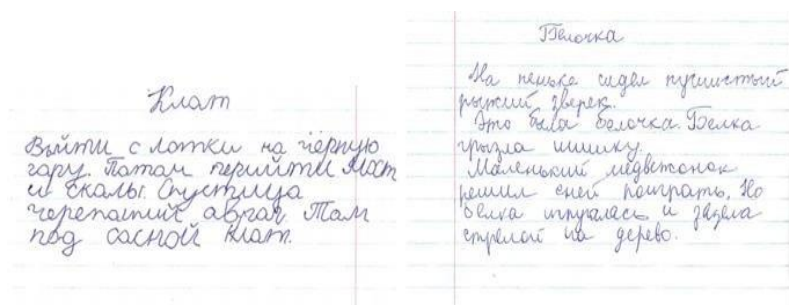


Рисунок 2 – Письменные работы обучающихся с ЗПР

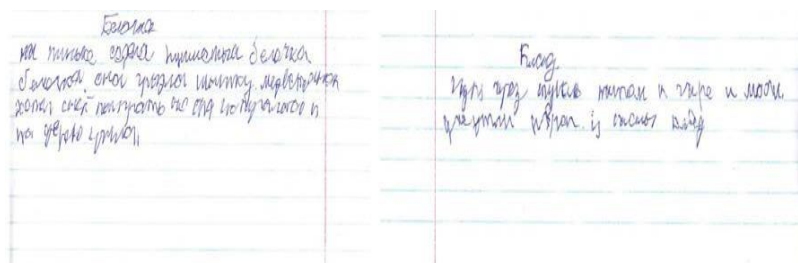


Рисунок 3 – Письменные работы обучающихся с ЗПР

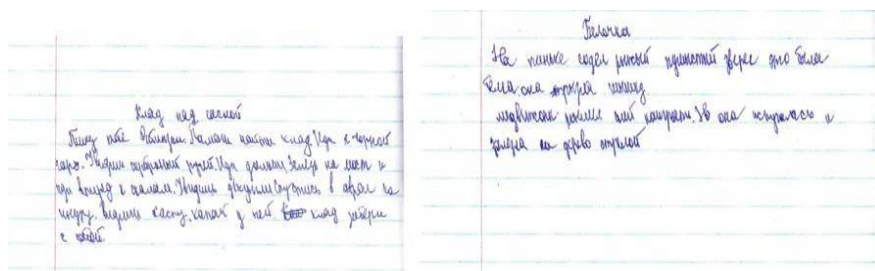


Рисунок 4 – Письменные работы обучающихся с ЗПР

<p>У реки на берегу две лодки          Одна была белочка. Белка прыгнула          на кедр. Белка была белочка одна лодка.          Белка прыгнула на кедр. Белка была лодка          и была на берегу за кедром лодка</p>	<p>На реке была белочка. Белка прыгнула          на кедр. Белка была белочка одна лодка.          Белка прыгнула на кедр. Белка была лодка          и была на берегу за кедром лодка</p>
---	--

Рисунок 5 – Письменные работы обучающихся с ЗПР

<p>Белочка          На пеньке сидела пушистой рыжей          зверек. Это была белочка. Белка прыгнула          на кедр. Белочка была белочка одна лодка.          Белка прыгнула на кедр. Белка была лодка          и была на берегу за кедром лодка</p>	<p>Клад под сосной.          Видеть черную гору. Мост. Трайги          мост. Обойти ливиние мужики          ливиние обойти. Зилесте - в абрак.          Клад ливиние. Под сосной ливиние клад</p>
--	---

Рисунок 6 – Письменные работы обучающихся с ЗПР

<p>Белочка          На пеньке сидела пушистой рыжей          зверек. Это была белочка. Белка прыгнула          на кедр. Белочка была белочка одна лодка.          Белка прыгнула на кедр. Белка была лодка          и была на берегу за кедром лодка</p>	<p>Клад под сосной.          Видеть черную гору. Мост. Трайги          мост. Обойти ливиние мужики          ливиние обойти. Зилесте - в абрак.          Клад ливиние. Под сосной ливиние клад</p>
--	---

Рисунок 7 – Письменные работы обучающихся с ЗПР

<p>Клад под сосной          Видеть черную гору. Мост. Трайги          мост. Обойти ливиние мужики          ливиние обойти. Зилесте - в абрак.          Клад ливиние. Под сосной ливиние клад</p>	<p>Белочка          На пеньке сидела пушистой рыжей          зверек. Это была белочка. Белка прыгнула          на кедр. Белочка была белочка одна лодка.          Белка прыгнула на кедр. Белка была лодка          и была на берегу за кедром лодка</p>
--	--

Рисунок 8 – Письменные работы обучающихся с ЗПР

Клад под сосной  
Работы! Везде клад. Там же  
к царю оставил на пост. Увидев  
уменьши. Или к царю. Или  
свою. Везде везде клад.

Белочка  
На пенке веди пушистый  
зверь. Это была белочка. Она  
ходила и слыла  
Медвежонка вместе с ней поиграть,  
Она играла и влетела наверх.

Рисунок 9 – Письменные работы обучающихся с ЗПР

<p>Клад под сосной</p> <p>Везде сидит царь. Или. Везде сидит. Везде сидит царь. Или. Везде сидит. Зверь и царь. Клад. Или. Клад. Или. Клад. Клад.</p>	<p>Белочка</p> <p>На пенке сидит пушистый зверь. Это была белочка. Белочка ходила и слыла. Медвежонка вместе с ней поиграть. На белочку поиграл с царем. Везде была Одна на пенке.</p>
---	--

Рисунок 10 – Письменные работы обучающихся с ЗПР

### Приложение 3

Методы и приемы логопедической работы по формированию самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

*Специальные приемы и упражнения для формирования функциональных предпосылок*

"Расширение перцептивного диапазона" (РПД) была направлена на увеличение объема внимания и кратковременной памяти, развитие сукцессивных функций. Отдельные приемы включены из комплекса развивающих упражнений, разработанных Ануфриевым А.Ф. и Костроминой С.Н.

Работа начиналась на вербальном материале, состоящем из одной лексем (трехбуквенного слова), типа: "Сыр, мох, мир" и т.д. Когда дети научались безошибочно читать трехбуквенные слова, переходили к лексемам, состоящим из четырех букв и т.д., до шестибуквенных слов. Новизна нашего подхода заключается в том, что после правильного прочтения предлагаемого слова из трех букв следовало отстукивание количества букв в этом слове, направленное на развитие сукцессивных функций и предпосылок звукового анализа. Важным этапом этой работы являлось составление схемы слова с использованием традиционных условных обозначений.

Итогом этих заданий являлась запись анализируемых слов. После того, как учащиеся научились безошибочно выполнять вышеперечисленные операции на материале одного трехбуквенного слова, переходили к предъявлению, последующему анализу и записи пары лексем, состоящих из трех букв типа: "Пел чиж", и далее следовали чтение, анализ и запись расширяющихся синтагм (трех, четырех, пяти и шести) лексем.

Далее расширение перцептивного диапазона осуществлялось за счет наращивания количества лексических единиц от одной до пяти кварта-лексем (четырёхбуквенных слов), квинта-лексем (слов, состоящих из пяти



букв), секста-лексем (шестибуквенных лексем), септима-лексем (лексем, состоящих из семи букв).

### *Упражнение № 1. Игра "Водители"*

#### **Описание игры.**

Играющие сидят за партами (за столом). Они "водители". "Милиционер" (учитель) показывает карточки с изображениями различных машин. Водители должны определить, в какую сторону они едут. Если направо, они должны отложить красную фишку, если налево — синюю. В конце игры подводится итог, сколько машин поехало направо и сколько налево.

#### **Правила.**

"Милиционер" не должен подсказывать играющим. Играющие обязаны соблюдать полную тишину.

#### **Указания к проведению.**

а) Можно изготовить форменные рубашки или нагрудные знаки для водителей.

б) "Милиционер" должен показывать карточки в одном темпе.

в) В начале игры, пока дети привыкнут к значению фишек, каждую из них можно пометить: на красной фишке рисуется стрелочка направо, а на синей — наоборот.

г) В конце игры следует отметить лучших "водителей".

#### **Вариант.**

Эту игру можно провести как соревнование между рядами, подсчитав в заключение общее количество красных и синих фишек.

Усложнить игру можно путем увеличения числа правил, количества участников, вводимых предметов, изменения формы организации детей, темпа проведения и т.д.

### *Упражнение № 2. "Разноцветные точки"*

Для выполнения упражнения используется рабочая карточка, представляющая собой лист плотной бумаги, на котором строчками

наклеены выбитые из цветной бумаги "точки". Число используемых цветов не должно быть меньше трех и больше пяти. Точки располагаются в 7 строк по 14 точек в каждой строке. Ребенок должен называть точки по порядку, читать их в том направлении, которое задаст ведущий:

слева — направо, справа — налево, сверху — вниз, снизу — вверх.

Ведущий активно руководит работой, следит за тем, чтобы:

— ребенок правильно начал чтение, т.е. за тем, какая точка названа первой;

— заданное направление сохранилось во время чтения;

— соблюдалась последовательность произнесения точек на строке.

***Выполнение упражнений на усвоение пространственных отношений (на, над, под, за и т.д.)***

Упражнения выполняются с целью выработки умения правильно пользоваться предлогами в устной речи.

Для упражнений используются предметы, находящиеся под рукой, картины.

***Примерные задания и вопросы:***

— "Положи книгу на парту... Встань за столом... Что расположено над доской?.. Загляни под шкаф" и т.д.

— "Где нарисована ваза?.. Что лежит на столе?.. Где на картине изображена собака?.." и т.д.

***Упражнение № 3. "Копирование точек"***

Ученику предлагается скопировать несколько групп точек расположенных в строчках, нарисованных на свободном месте справа от образца. Задание выполняется на листе из школьной тетради. Затем ребенок должен (после выполнения задания) рассказать пространственное расположение точек.



### ***Выполнение упражнений: с геометрическим материалом***

"Положите слева квадрат, посередине листа — круг, справа — треугольник. Расскажите, какие фигуры вы положили и где".

"Посмотрите внимательно на фигуры, расположенные на доске. Закройте глаза. (*Фигуры закрываются листом бумаги*). Откройте глаза и расскажите, какие фигуры были на доске и в каком порядке".

"*Что изменилось?*" На доске расположены геометрические фигуры. По сигналу ведущего дети закрывают глаза, ведущий меняет расположение фигур. Дети должны объяснить, что изменилось.

### ***Работа с рисунками***

"Нарисуйте домик, елочку, забор в прямом и перевернутом виде".

"Рассмотрите рисунок в прямом и перевернутом виде".

***Узнавание предмета по контурному изображению и деталям рисунка.***

#### ***Упражнение № 4.***

Прочитайте вслух небольшое предложение. Чтение сопровождается негромким постукиванием карандашом по столу. Дети должны запомнить текст и сосчитать число ударов.

Можно провести это упражнение в качестве соревнования кто правильно сосчитал, тот и выиграл. Выигравшие получают, например, красный кружок. Так как на занятии лучше играть несколько раз, подсчет выигрышей проводится в конце занятия и победители как-нибудь поощряются.

В процессе занятий количество предложений, используемых в тексте, увеличивается.

#### ***Упражнение № 5.***

***"Мысленные образы, отвечающие понятиям прямо или косвенно"***

Упражнение проводится в два этапа. Т.к. детям в этом возрасте сложно удерживать мысленный образ достаточно долго без подкрепления,

то на 1-м этапе необходимо использовать графическое изображение понятия. Учитель говорит детям: *"Попробуйте к каждому из названных мной слов сделать какой-либо рисунок"*. Зрительный образ, прямо отвечающий понятию, возникает легко, почти автоматически, тогда как в случае косвенного соответствия нужны усилия воображения.

*Примерный перечень возможных серий:*

### **Серия № 1**

Грузовик

Гнев

Веселая игра

Дерево

Наказание

Умная кошка

Мальчик-трус

Капризный ребенок

Хорошая погода

Интересная сказка.

*Специальные приемы и упражнения для формирования операционально-деятельностных предпосылок*

На совершенствование операционально-деятельностных компонентов письменной речи (действий на уровне лексем) был направлен прием «Замена лексемы – 1».

Процедура использования этих упражнений была следующей. Учащиеся читали предложение. Затем с помощью экспериментатора, а потом и самостоятельно они анализировали вспомогательную схему и осуществляли выбор слова-заменителя, которое по смысловому значению сходно со словом, подлежащим "отбраковке", но может отличаться от него лексическим оттенком.

Включение во вспомогательную схему слов, сходных по фонетико-графическому оформлению, усложняло осуществление выбора и предполагало глобальное понимание смысла предложенных конструкций.

Прием графического моделирования.

Для анализа детям предлагалось два отрывка из сказки А.С. Пушкина «Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди». Работе с отрывками предшествовало знакомство с произведением на уроке чтения целиком и словарная работа. Затем детям зачитывался первый отрывок. Учащиеся самостоятельно выделяли в тексте значимые объекты и дополняли ими карту, составленную по первому отрывку. Далее им предлагалось рассказать своими словами об острове Буяне, используя карту.

Прием линейного вербального алгоритма.

Для анализа и последующего составления линейного вербального алгоритма (вербально-схематической опоры текста) детям был предложен, после предварительного прочтения на уроке чтения русской народной сказки "Царевна-лягушка" целиком. После анализа текста дети заполняли карточки с «окнами» для алгоритмических шагов. В «окна» учащиеся вписывали ключевые слова (для данного отрывка: конец иглы; яйцо; утка; заяц; сундук; дуб). После заполнения карточки дети пересказывали отрывок, опираясь на составленный вербальный алгоритм текста.

Далее аналогичная работа велась с более сложным вариантом вербального алгоритма - разветвляющимся алгоритмом.

Прием «Текстовая компрессия-1».

Детям предлагался для прочтения текст Е.И. Чарушина «Крокодил». Далее следовала инструкция: "Вычеркните как можно больше слов из текста, но так, чтобы смысл не изменился. Получившийся короткий текст запишите в тетради".

Прием «Глубинная рецепция-1».

Использовался текст Емельянова Б. *"Как я покупал собаку"*. Текст предлагался для чтения по частям. После прочтения каждой части на послетекстовом этапе работы учащиеся выполняли имитационно-подстановочные задания репродуктивного характера, направленные на выявление основных элементов содержания текста.

Упражнение «Замена лексемы-2».

На каникулах ученик прочитал захватывающую книгу. Инструкция: Замени подчеркнутое слово другим, подходящим по смыслу.

Упражнение «Литеро-пространственный диктант».

Инструкция: «начинаем рисовать первый узор из букв. Буквы нужно писать строго в клетке, обведенной красным карандашом. Внимание! Напиши заглавную букву «В». Поднимись на одну клетку вверх по диагонали – пиши строчную букву «е», еще раз по диагонали – строчная «р», двигаемся еще на одну клетку вверх по диагонали, пишем строчную «н». И последний раз поднимаемся на одну клетку вверх по диагонали – строчная «о».

Прием «Орфографический поиск-1».

Сущность приема заключалась в том, что допущенные ошибки исправлялись не традиционным способом (перечеркиванием), а выделялось (подчеркивалось) место ошибки (неправильно записанная буква). В процессе индивидуальной работы ребенок объяснял орфограмму и сам исправлял ошибку.

Прием «Текстовая компрессия-2».

Учащимся предлагался для прочтения и анализа следующий текст поздравительной открытки. После того, как дети прочитали и проанализировали текст, учитель вводил их в воображаемую ситуацию следующей инструкцией: «Девочка Алина не поздравила свою бабушку своевременно с праздником, т.к. письмо дойти вовремя не успеет, ей нужно послать телеграмму. Помогите Алине сделать письмо коротким, не изменяя основного содержания. Текст телеграммы запишите в тетрадь».

Прием «Орфографический поиск-2».

Задание усложнялось: подчеркивалось слово, в котором была допущена ошибка.

Прием «Глубинная рецепция-2».

Данный прием осуществлялся на материале более сложных для учащихся текстов-описаний природы, а также задания и упражнения, составляющие его, были усложнены и носили продуктивный характер.

Для интеграции сформированных в этом и предыдущих блоках функциональных и операциональных предпосылок учащимся, участвующим в экспериментальном обучении, было предложено написать повествовательное сочинение с элементами описания, используя в качестве опоры графическую карту-схему. Далее, с целью актуализации мотивации письменной речи учащиеся, вошедшие в группу экспериментального обучения, были подразделены на пары, которым предлагались два варианта заданий нахождения месторасположения определенного объекта: в режиме «по памяти» или в режиме «по письменному описанию». Эксперимент проводился в индивидуальном порядке с каждой парой учащихся.

В режиме нахождения объекта «по памяти» (использовался второй вариант карты без указания на ней «географических названий» и маршрута) вызывался один из учащихся пары и ему предлагалось пересказать информацию о местонахождении объекта, записанную ранее.

Давалась инструкция показать и описать путь, который необходимо проделать, чтобы субъекту пройти к обозначенному на карте объекту. Фиксировалось время, затраченное на выполнение задания.

В режиме нахождения объекта по «письменному описанию» другой ученик этой пары получал следующую инструкцию: «Представь, что ты оказался в сказочной стране, тебе нужно пройти путь от пункта А до пункта В. Карту с указанием этого пути ты забыл дома. Но у тебя сохранилось его письменное описание. Пользуясь записями, покажи по карте этот маршрут». Испытуемый получал сочинение, написанное другим

учащимся. Экспериментатор следил за поведением испытуемого и фиксировал время, затраченное на выполнение этого задания.

#### Прием «Орфографический поиск-3»

В рамках данного этапа в процессе индивидуальной работы детям предлагалось выполнить действия, описанные в их собственных работах, т.е. выполнить роль субъекта И. Для этого использовалась игрушка-телефон, принцип действия которого приближен к условиям функционирования реального телефона. При правильно описанных в инструкции и точно выполненных действиях на телефонный звонок отвечал "Субъект I". При неправильно выполненных действиях ребенку предлагалось повторить выполнение инструкции. При несостоявшемся звонке в результате неточно и непоследовательно описанных действий экспериментируемому предлагалось внимательно перечитать свое письмо, еще раз сверить со схемой-инструкцией, произвести редактирование текста и затем с учетом всех исправлений, осуществить повторный звонок. Данный прием повторялся до тех пор, пока описанные действия соответствовали правилам пользования телефоном.

#### *Упражнение на сравнение рассказа и набора слов из него.*

Проблемная ситуация:

«Наташа и Соня — мои соседки. Вчера они смотрели по телевизору один и тот же мультфильм. Но у Наташи телевизор работал хорошо, а у Сони — плохо: то включался, то выключался. Вечером девочки решили пересказать мне содержание мультфильма. Послушайте и угадайте, что рассказала Наташа и что получилось у Сони. У кого из девочек получился рассказ?»

*Рассказ повествовательного характера*

*Набор слов*

В зоопарке Петя подружился с лебедем Мальчик, лебедь, друг, Васькой. Когда мальчик приходил в зоопарк, лебедь зоопарк, Петя, убежал, всюду ходил за ним по пятам. Однажды в зоопарке медвежонок, приходил, однажды, из клетки сбежал медвежонок. Он несся прямо ущипнул, навстречу, остановить,



навстречу Пете. Мальчик решил остановить испугаться, крепче, больно, медвежонка, но испуганный медвежонок хотел дружба, клетка, бежать, по пятам, наброситься на Петю. Но тут подлетел лебедь и подружился, всюду, решил и т.д. больно ущипнул медвежонка. С тех пор дружба между мальчиком и лебедем стала еще крепче.

*Рассказ описательного характера*

*Набор слов*

Ежи очень смирные и кроткие звери. Они никому не причиняют вреда, быстро привыкают к людям. Ежи уничтожают вредных насекомых, воюют с крысами. Могут защитить человека от ядовитой змеи. На зиму они устраивают под корнями деревьев норки. На своих острых колючках таскают туда мягкий мох и сухие листья. На всю зиму засыпают в такой теплой постели. Просыпаются только ранней весной. И сразу выходят на охоту.

Зима, вред, люди, ежи, змеи, колючки, смирные, корни, мох, крысы, деревья, насекомые, листья, воевать, уничтожать, весна, охота, быстро.

*Упражнение на сравнение рассказа и бессвязного набора предложений.*

Проблемная ситуация:

«Мише в день рождения родители подарили книгу. В книге были рассказы с картинками. Маленькая сестра решила вырезать картинки и нечаянно разрежала на мелкие полоски и сами рассказы. На помощь пришла бабушка. Она взяла чистый лист бумаги и наклеила на него полоски с предложениями.

*Рассказ повествовательного характера*

*Набор слов*

В зоопарке Петя подружился с лебедем Мальчик, лебедь, друг, Васькой. Когда мальчик приходил в зоопарк, лебедь зоопарк, Петя, убежал, всюду ходил за ним по пятам. Однажды в зоопарке медвежонок, приходил, однажды, из клетки сбежал медвежонок. Он несся прямо ущипнул, навстречу, остановить, навстречу Пете. Мальчик решил остановить испугаться, крепче, больно, медвежонка, но испуганный медвежонок хотел дружба, клетка, бежать, по пятам, наброситься на Петю. Но тут подлетел лебедь и подружился, всюду, решил и т.д.

больно ущипнул медвежонка. С тех пор дружба между мальчиком и лебедем стала еще крепче.

*Рассказ описательного характера*

*Набор слов*

Ежи очень смирные и кроткие звери. Они никому не причиняют вреда, быстро привыкают к Людям. . Ежи уничтожают вредных насекомых, Зима, вред, люди, ежи, воюют с крысами. Могут защитить человека от змеи, колючки, смирные, корни, ядовитой змеи. На зиму они устраивают под мох, крысы, деревья, насекомые, корнями деревьев норки. На своих острых колючках листья, воевать, уничтожать, таскают туда мягкий мох и сухие листья. На всю весна, охота, быстро. зиму засыпают в такой теплой постели. Просыпаются только ранней весной. И сразу выходят на охоту.

*Упражнение на сравнение рассказа и его деформированного варианта.*

Проблемная ситуация:

«Однажды бабушка своим внукам Мише и Коле читала сказку. Миша слушал внимательно, а Коля сначала тоже слушал внимательно, но потом увидел за окном голубей и стал наблюдать, как голуби ссорятся из-за корки хлеба. Когда бабушка попросила пересказать сказку, то Миша рассказал все правильно, а у Коли в голове все перепуталось. Угадайте, кто рассказывал первым и у кого получился рассказ».

В данном случае рассказ следует подобрать таким образом, чтобы в нем наиболее четко прослеживалась хронологическая последовательность действий. В этом случае детям легко уловить поломку временной последовательности при аудировании деформированного варианта рассказа. Например:

*Рассказ повествовательного Деформированный вариант характера рассказа*

Сорвал ветер с дерева листок. Так муравей оказался на берегу. Покружился листок в воздухе и упал в Пригнал ветер листок к большой ветке. Но

лужу. А на листке на том был муравей. Но муравей не упал духом. Потрогал ее муравей не упал духом. Пригнал ветер муравей лапками и пополз по ней. листок к большой ветке. Потрогал ее Покружился листок в воздухе и упал в муравей лапками и пополз по ней. Так лужу. А на листке на том был муравей. муравей оказался на берегу. Сорвал ветер листок с дерева.

*Игры на восстановление порядка картин серии, объединенных единой темой, с последующим составлением рассказа или его фрагмента. Детям предлагается:*

§ отобрать из ряда предложенных сюжетных картинок только те, которые иллюстрируют прочитанный логопедом рассказ, расположить их в последовательности протекания события;

§ восстановить заданный порядок картинок по ранее прочитанному рассказу, т.е. по памяти;

§ найти «ошибку» логопеда и восстановить правильный порядок элементов серии. Это задание развивает у детей соревновательные мотивы: кто быстрее обнаружит неправильность в системе расположения наглядного материала;

§ расположить картинки серии соответственно опорным словам или словосочетаниям, предложенным логопедом. В этом случае в качестве опорных слов могут выступать как наименования предметов (т.е. существительные), так и последовательное наименование действий (т.е. глаголы);

§ самостоятельно расположить картинки в последовательности рассказа и

§ составить по ним рассказ с определенной эмоциональной установкой: грустный, смешной, веселый и т.д.

§ исправить «ошибку» в чтении рассказа логопедом посредством правильного расположения картинок серии.

*Игры эвристического характера направлены на выбор недостающего элемента ситуации. Причем найти этот недостающий*

фрагмент ситуации предлагается или среди фоновых картинок, или посредством рассказа о содержании недостающего звена. Игры такого плана способствуют развитию прогностических умений, так необходимых для развития навыков связной речи. Варианты их различны: найти «пропавшую» картинку среди фоновых, определить ее место в ряду заданных; найти лишнюю картинку, оставшиеся картинки расположить в соответствии с логикой протекания события; выстроить последовательность события по одной заданной картинке, отобрать из нескольких наборов сюжетных серий картинки, адекватные по содержанию представленной; «распутать» две сюжетные канвы, состоящие из двух наборов серий.

*Игры на развитие замысла*, побуждающие детей с тяжелыми нарушениями речи к придумыванию небольшого сюжета с последующим его оречевлением. Учитывая сложность предлагаемого задания, логопед последовательно формирует такие умения на основе специально подобранного дидактического материала, предлагая им вначале придумать событие с опорой на заданную программу, которая представлена последовательностью предметных картинок, например: «дедушка - мальчик — лес — пенек — кучка сухих листьев — ежик».

## Приложение 4

Сопоставление данных констатирующего и контрольного экспериментов

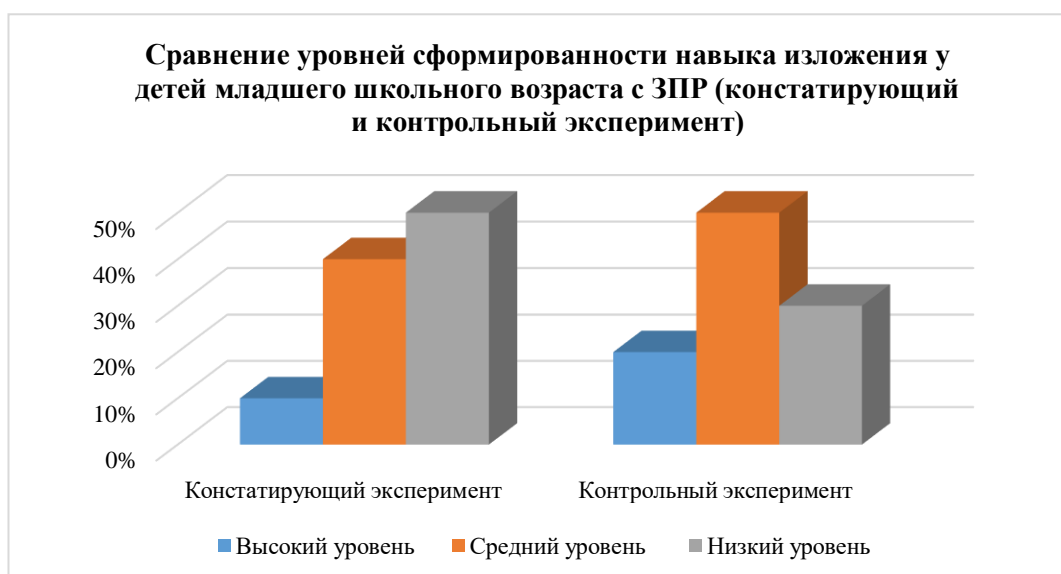


Рисунок 1 – Сравнение уровней сформированности навыка изложения у детей младшего школьного возраста с ЗПР (констатирующий и контрольный эксперимент)

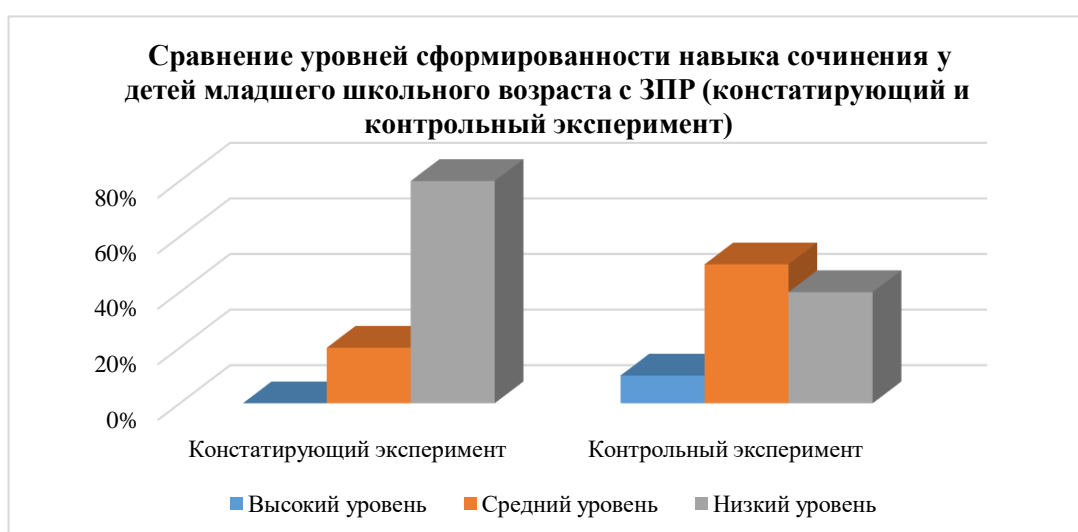


Рисунок 2 – Сравнение уровней сформированности навыка сочинения у детей младшего школьного возраста с ЗПР (констатирующий и контрольный эксперимент)

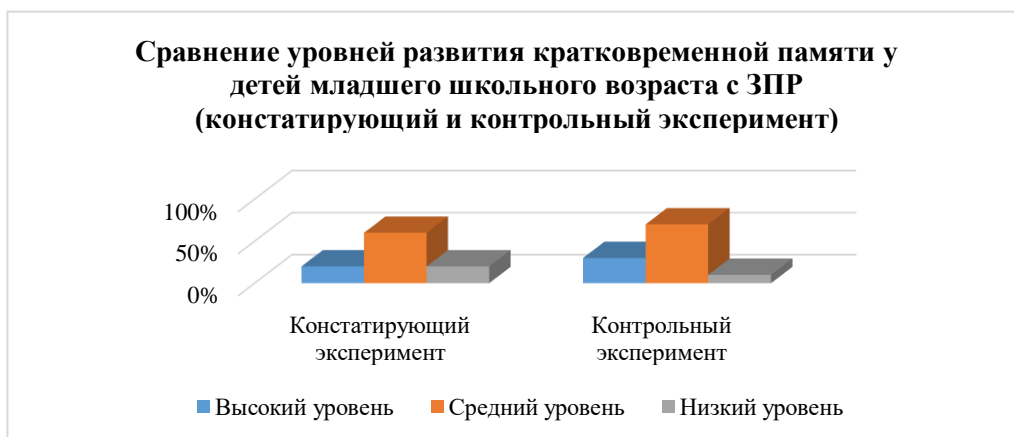


Рисунок 3 – Сравнение уровней развития кратковременной памяти у детей младшего школьного возраста с ЗПР (констатирующий и контрольный эксперимент)

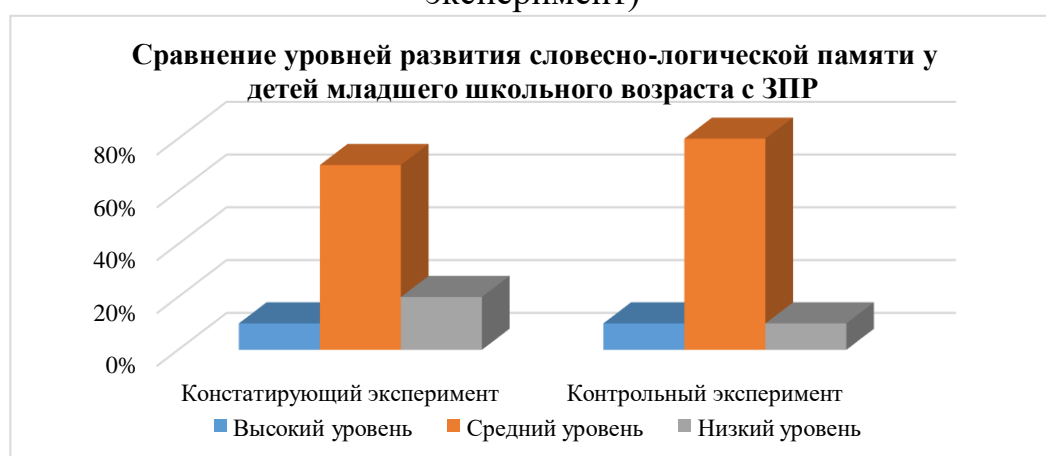


Рисунок 4 – Сравнение уровней развития кратковременной памяти у детей младшего школьного возраста с ЗПР (констатирующий и контрольный эксперимент)

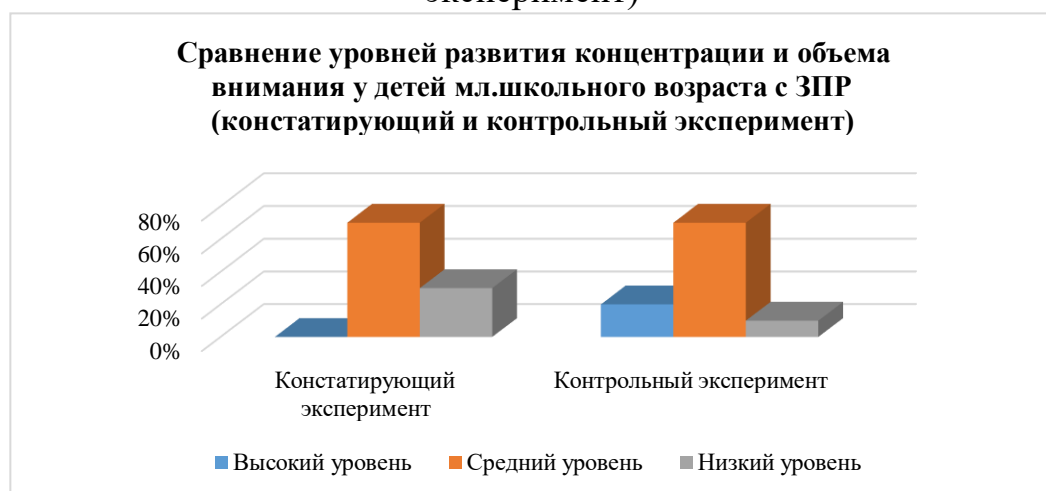


Рисунок 5 – Сравнение уровней развития концентрации и объема внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР (констатирующий и контрольный эксперимент)

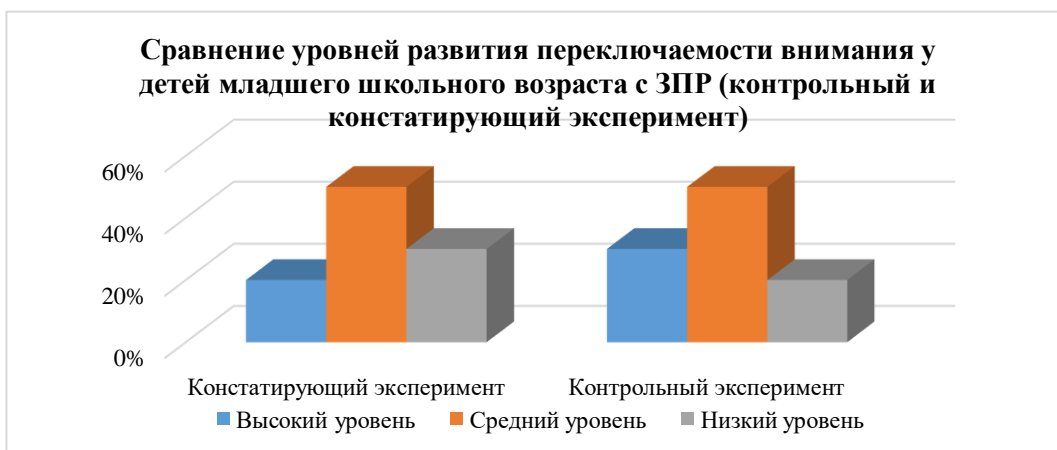


Рисунок 6 – Сравнение уровней развития переключаемости внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР (констатирующий и контрольный эксперимент)

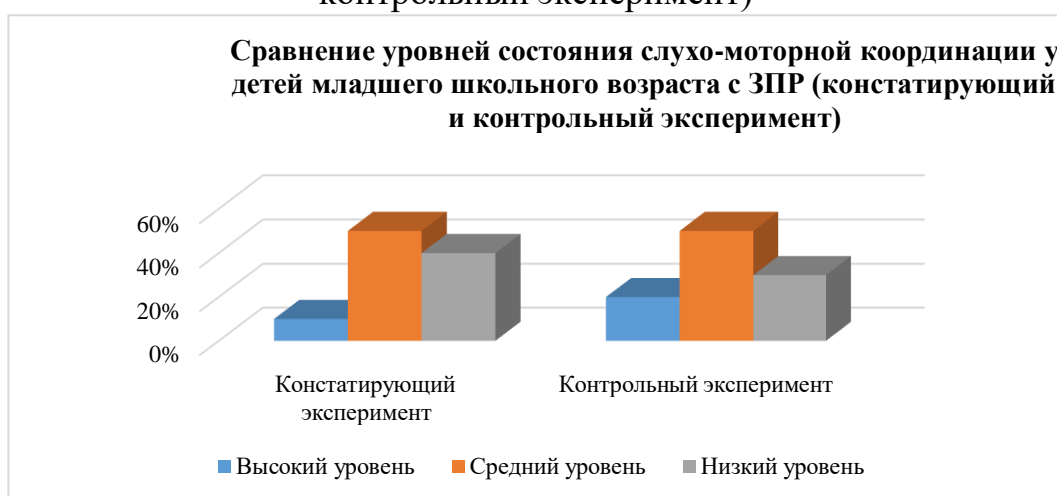


Рисунок 6 – Сравнение уровней состояния слухо-моторной координации у детей младшего школьного возраста с ЗПР (констатирующий и контрольный эксперимент)



Рисунок 7 – Сравнение итоговых показателей функциональных предпосылок у детей младшего школьного возраста с ЗПР (констатирующий и контрольный эксперимент)

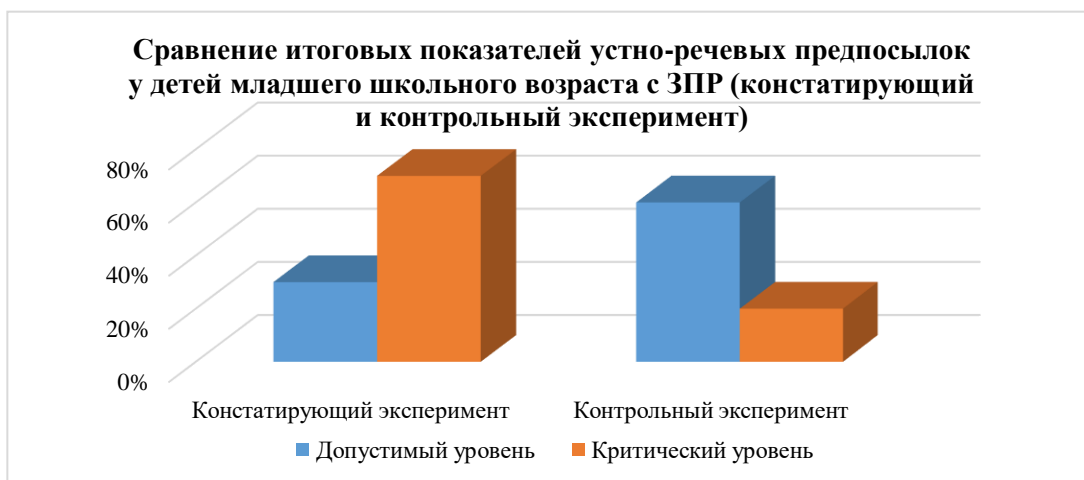


Рисунок 8 – Сравнение итоговых показателей устно-речевых предпосылок у детей младшего школьного возраста с ЗПР (констатирующий и контрольный эксперимент)

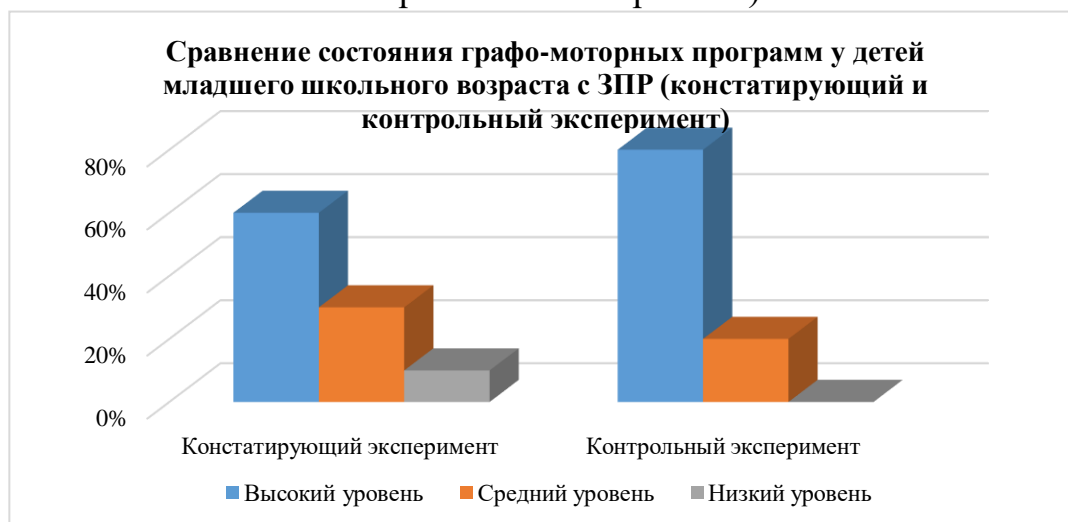


Рисунок 9 – Сравнение состояния графо-моторных программ у детей младшего школьного возраста с ЗПР (констатирующий и контрольный эксперимент)

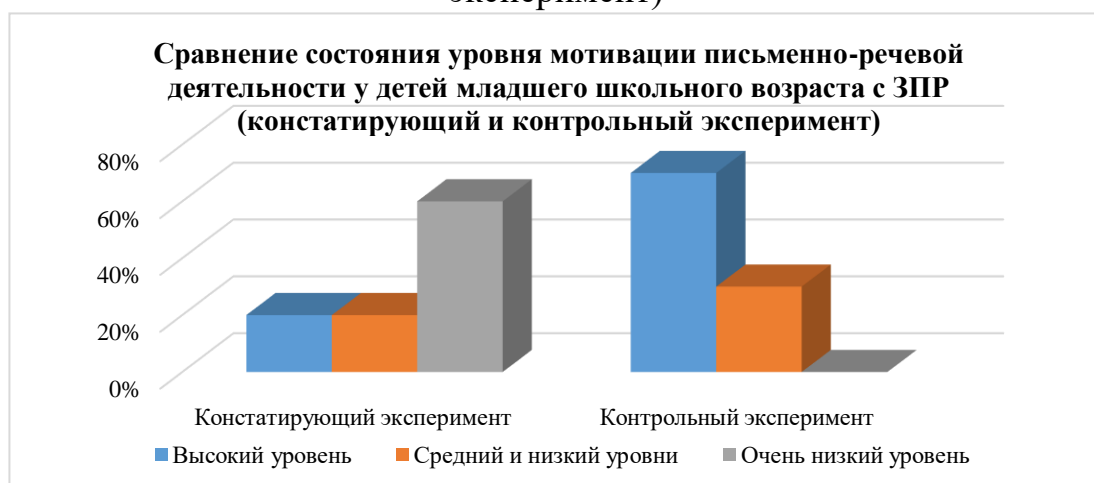


Рисунок 10 – Сравнение состояния уровня мотивации письменной-речевой деятельности у детей младшего школьного возраста с ЗПР (констатирующий и контрольный эксперимент)



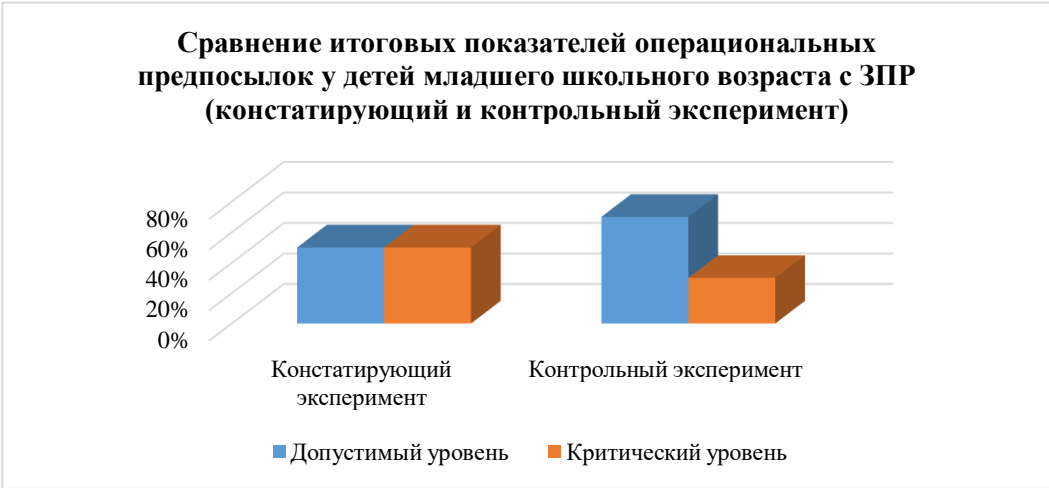


Рисунок 11 – Сравнение итоговых показателей операциональных предпосылок у детей младшего школьного возраста с ЗПР (констатирующий и контрольный эксперимент)