

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Н. А. Кузь

**ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ
НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Утверждено Редакционно-издательским советом НГПУ в качестве
учебно-методического пособия

Новосибирск 2020

УДК 376.4(075.8)+376(075.8)
ББК 74.56я73-1+74.044.6я73-1
К893

Рекомендовано
Учебно-методическим советом
ФГБОУ ВО «НГПУ»

Рецензенты:

д-р психол. наук, проф. кафедры коррекционной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «НГПУ»

Р. О. Агавелян;

канд. пед. наук, доц. департамента
психологии и образования школы искусств и гуманитарных наук
ФГАОУ ВО «ДВФУ»

О. В. Степкова

Кузь, Н. А.

К893 Диагностика и коррекция нарушений письма обучающихся с задержкой психического развития : учебно-методическое пособие / Н. А. Кузь ; Министерство Просвещения Российской Федерации, Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск : Изд-во НГПУ , 2020. – 150 с. – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-00104-562-5

В учебно-методическом пособии раскрываются современные подходы к изучению проблемы выявления и преодоления нарушений письма обучающихся с задержкой психического развития, систематизированы методические основы организации коррекционно-образовательной среды на уровне начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Представлены авторские методики диагностики и коррекции нарушений письма обучающихся с задержкой психического развития.

Издание рекомендовано для учителей начального общего образования, логопедов, дефектологов, психологов, а также для студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование».

УДК 376.4(075.8)+376(075.8)

ББК 74.56я73-1+74.044.6я73-1

© Кузь Н. А., 2020

ISBN 978-5-00104-562-5

© Оформление. ФГБОУ ВО «НГПУ», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	8
1.1. Психолого-педагогические, лингвистические и психофизиологиче- ские направления исследований программирования, регуляции и кон- троля письменной деятельности	8
1.2. Особенности речевого и психического развития обучающихся с за- держкой психического развития	16
1.3. Специфика нарушений письма учащихся с задержкой психического развития	30
II. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	53
2.1. Диагностический комплекс изучения программирования, регуля- ции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности обучающихся	53
2.2. Научно-теоретическое обоснование методики коррекции нарушений письма обучающихся с задержкой психического развития	81
2.3. Методика логопедической работы по развитию программирования, регуляции и контроля в письме обучающихся с задержкой психического развития (3–5 классы)	92
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	135
Список рекомендуемой литературы	138
Список использованной литературы	140

ПРЕДИСЛОВИЕ

Становление гармоничной, всесторонне развитой личности в современном обществе невозможно без усвоения письменной деятельности, которая основывается на языковом образовании и речевом развитии учащихся. Развитие речи, обучение родному языку всегда занимало ведущее место в образовании школьников, так как язык – это и средство общения, и канал формирования интеллекта. В начальном звене школы чтение и письмо являются предметом усвоения, а в последующем – средством получения знаний, средством интеллектуального и личностного развития учащихся. Для того, чтобы современный выпускник школы был востребован обществом и чувствовал себя комфортно в любых меняющихся условиях жизни, его надо не просто научить правильно читать и грамотно писать, но и развить навыки самообразования. Образование, формирование готовности к самостоятельному познанию – это ключ к успешному развитию человека. Жизненный успех ребенка закладывается еще в школьном возрасте и во многом зависит от успешности усвоения письменной речи, ведь это средство дальнейшего самосовершенствования и саморазвития.

Одним из наиболее часто встречающихся вариантов нарушений у школьников является нарушение письма – дисграфия. Многообразие причин и сложность механизмов дисграфии обуславливает неослабевающий интерес ученых к этой проблеме. В практической деятельности учителя и логопеды все чаще встречаются со сложными случаями нарушений письма, когда симптоматика гораздо шире традиционного в логопедии понимания дисграфии. Наиболее сложные вопросы возникают при рассмотрении структуры дефекта и специфики формирования письменной речи детей с задержками психического развития (далее ЗПР).

Изучением особенностей письма у детей с ЗПР занимались многие исследователи (С. Ф. Иваненко, В. А. Ковшиков, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Р. Д. Триггер, Т. А. Фотекова, С. Г. Шев-

ченко и др.), но эти исследования, как правило, ограничиваются рамками младшего школьного возраста. Низкое качество письма учащихся с ЗПР частое явление не только в начальной школе, но и на уровне среднего общего образования. Трудности овладения письмом, обнаруживающиеся у учащихся с ЗПР уже в первом классе, часто перерастают в дисграфию, которая в большинстве случаев сохраняется на протяжении всего периода обучения детей в школе. В дальнейшем обучающиеся с ЗПР церебрально-органического генеза попадают в группу детей со школьной неуспеваемостью по предметам гуманитарного цикла, прежде всего по русскому языку, не выдерживая из года в год повышения требований к письменной речи.

Процесс письма имеет сложную структуру, поэтому проблема изучения нарушений письма – дисграфии, является многоаспектной. В рамках психофизиологического подхода дисграфия была исследована как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов (О. А. Токарева, М. Е. Хватцев). Классический логопедический подход позволил выявить этиологию дисграфии – недостаточность высших психических функций (речевых и зрительно-пространственных), обеспечивающих процесс письма (Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова). Наименее разработанным в логопедии остается деятельностный аспект изучения нарушений письма.

В отечественной дефектологии прослеживается влияние идей П. К. Анохина, Н. А. Бернштейна, Л. С. Выготского, А. Р. Лурии и других исследователей о системности психики, единстве психического и физиологического в личности. Исследования многих ученых доказывают, что письменная деятельность имеет сложную психофизиологическую и психологическую структуру, которая обеспечивается совместной работой когнитивных, эмоциональных и регуляторных сфер психики, двигательной деятельностью. Недоразвитие или нарушение одного из структурных компонентов письменной деятельности или обеспечивающих ее психических функций вызовет нарушение или

недоразвитие письменной деятельности в целом. Но вопрос о взаимосвязи этих нарушений остается до сих пор малоизученным.

Современные теоретико-экспериментальные исследования (Т. В. Ахутина, А. В. Семенович, А. Л. Сиротюк, Л. С. Цветкова) свидетельствуют, что нарушения письма могут быть связаны с недостаточностью базовых составляющих деятельности – программирования, регуляции и контроля. В работах Е. А. Логиновой, а также в рамках диссертационного исследования автора учебно-методического пособия, было выявлено отрицательное влияние низкого уровня сформированности регуляторных функций на процесс овладения детьми с ЗПР письмом, а также на степень выраженности дисграфии.

Эффективная коррекционно-педагогическая работа по повышению качества письма может быть организована только при условии понимания механизмов и структуры нарушений письма учащихся с ЗПР. Системная работа по развитию программирования, регуляции и контроля в письме учащихся 3–5 классов с ЗПР может способствовать повышению не только качества письма школьников, но и их когнитивному, личностному и речевому развитию, адаптации к требованиям школьного обучения, что в целом определит успешность социализации школьников.

Таким образом, актуальность проблемы обусловлена, с одной стороны, значимостью программирования, регуляции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности для повышения качества письма обучающихся с задержкой психического развития, а с другой стороны – недостаточной разработанностью содержания и методов коррекционной работы в этом направлении.

Учебно-методическое пособие состоит из двух разделов. В первом разделе раскрываются теоретические основы изучения проблемы нарушений письма обучающихся с задержкой психического развития: описаны психолого-педагогические, лингвистические и психофизиологические направления исследований программирования, регуляции и контроля письменной деятельности; показаны особенности речево-

го и психического развития обучающихся с задержкой психического развития и специфика нарушений письма у этой категории детей во взаимосвязи с особенностями развития регуляторных функций в письме, познавательной и двигательной деятельности.

Во втором разделе учебно-методического пособия представлены авторские материалы (диагностическая методика и модель коррекционно-педагогической работы для обучающихся 3–5 классов с ЗПР), которые были апробированы в образовательных организациях города Новосибирска и Новосибирской области и доказали свою практическую эффективность и актуальность с точки зрения формирования универсальных учебных действий.

Вопреки традиционному понимаю того, что коррекция нарушений письма – это логопедические аспекты профессиональной деятельности, в пособии представлен подход в изучении нарушений письменной деятельности обучающихся с ЗПР, позволяющий выявить закономерные связи специфических нарушений письма с особенностями развития других психических функций. Соответственно, разработанные авторские материалы будут интересны не только логопедам, но и дефектологам, психологам и учителям, работающим с обучающимися со статусом «ограниченные возможности здоровья» (в структуре дефекта у которых есть нарушения письменной речи), а также студентам, изучающим такие дисциплины, как «Логопедия», «Предупреждение нарушений письменной речи у учащихся начальных классов», «Педагогика и психология инклюзивного образования», «Психология детей с нарушениями речи», «Логопсихология», «Логопедическая работа в системе начального общего образования», «Образовательные программы для начального и основного общего образования», «Психология детей с задержкой психического развития» и др.

I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Психолого-педагогические, лингвистические и психофизиологические направления исследований программирования, регуляции и контроля письменной деятельности

В настоящее время проблема изучения письменной деятельности является междисциплинарной. Направления и методы коррекционно-логопедической работы зависят от научно-теоретического понимания структуры и функций письменной деятельности, ее программирования, регуляции и контроля.

Психолого-педагогический подход в отечественной науке основан на категории деятельности. Понятие «письменная речь» как вид психической деятельности рассмотрено в научных работах Л. С. Выготского [17], Н. И. Жинкина [31], А. Н. Корнева [42, 43], А. А. Леонтьева [68], А. Р. Лурии [76, 77, 78, 79], С. Л. Рубинштейна [105], Д. Б. Эльконина [137] и др. Письменная речь в рамках этого подхода чаще определяется как компонент учебной, мнестической, эпистолярной деятельности.

«Деятельность – динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе коих происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности» [47, С. 133]. Конечный результат деятельности – цель (реальный предмет, создаваемый человеком, определенные знания, умения и навыки), побудителем к деятельности выступает мотив (разнообразные потребности, интересы,

установки и т. п.). Деятельность имеет сложную уровневую структуру: действия, операции, психофизиологические функции. В содержании деятельности А. Н. Леонтьев [69] и С. Л. Рубинштейн [105] выделяют следующие психологические компоненты: познавательные (перцептивные, мнестические, мыслительные), эмоциональные и волевые.

Н. А. Бернштейн [10] различает структурные элементы деятельности – умения, навыки и привычки. Умения – это способы успешного выполнения действия, соответствующие целям и условиям деятельности. Умения всегда опираются на знания. Навык – это полностью автоматизированные компоненты действий, сформированные в процессе упражнений. С физиологической точки – это образование в коре больших полушарий и функционирование устойчивой системы нервных связей (динамический стереотип).

В. В. Никандров [90] отмечал, что деятельность как сознательное преобразующее взаимодействие человека с миром есть совокупность определенных действий. Движение есть способ осуществления действий, а двигательные характеристики включены во все виды человеческой деятельности. В структуре человека как субъекта деятельности выделяют четыре уровня двигательной активности: уровень целостной деятельности, уровень отдельного действия, уровень макродвижений, из которых складывается действие, уровень микродвижений из которых строятся макродвижения.

Письменная речь – «...это сложная речевая деятельность, осуществляющая изложение связного высказывания, какой-либо законченной мысли в письменной форме» [17]. В письменной деятельности сочетаются «письмо» и «чтение» как операциональные компоненты. Н. И. Жинкин [31] завершающей операцией процесса письменной речи называет контрольное прочтение, на базе которого осуществляется последующий контроль и редактирование. То, что для чтения является началом работы, для письма является его концом.

Психологическая структура письменной деятельности несколько различна при создании различных форм письменной продукции и зави-

сит от степени овладения этим навыком. Обобщив психолого-педагогические и психолингвистические данные в отечественной науке, А. Н. Корнев [42, 43] представил письменно-речевую деятельность в виде последовательности операциональных компонентов, образующих целостную самоорганизующуюся функциональную систему.

Диктант: запоминание фразы, запоминание слова, фонематический анализ (или актуализация целостного образа графического слова), выявление орфограммы, постановка и решение орфографической задачи (морфологический анализ, оценка поля орфограммы, припоминание правила, принятие графемного решения), реализация графомоторной программы, проверочное чтение.

Списывание: сканирование графического образа слова (орфографическая форма чтения) или самодиктант (повторяет вышеописанную схему), удержание зрительного графического образа слова в кратковременной памяти, трансформация графемной модели в кинемную, моторная реализация, проверочное чтение – сличение с образцом.

Творческая работа (сочинение, изложение): замысел, внутреннее порождение высказывания в условиях ограничений и стандартов стилистики письменной речи, лексическое членение, отбраковка трудных лексем и их замена, фонематический анализ и далее по схеме диктанта.

Опираясь на концепцию П. Я. Гальперина [18] и А. Н. Леонтьева [69] о поэтапности формирования умственных действий, Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова отмечают, что возникновение и развитие письменной речи изначально выступает как совокупность осознанных действий (их представил в обобщенном варианте А. Н. Корнев [42, 43]), затем эти операциональные компоненты автоматизируются, превращаясь в плавно протекающий навык. Но интериоризация письменной деятельности происходит успешно только при условии тщательного усвоения всех компонентов, задействованных на стадии первоначального овладения.

В исследованиях А. Н. Корнева [42, 43] и др. достаточно подробно рассматривается сенсомоторная база письма, включающая множе-

ство когнитивных и речевых функций, системно описываются операции звукобуквенной символизации, графического моделирования звуковой структуры слов и реализации графо-моторной программы. В меньшей степени представлена модель программирования, регуляции и контроля письменной деятельности

Механизм планирования, контроля и регулирования действий исследовали отечественные физиологи и психологи – П. К. Анохин [3], Н. А. Бернштейн [10] и др. В их исследованиях показано, что цель всякого действия представлена в сознании в виде психологического образа – своеобразной нейропсихологической модели. Обратная связь обеспечивает корректировку действий по ходу его выполнения (акцептор действия, по П. К. Анохину [3]).

Проблема саморегуляции у детей достаточно широко исследована в отечественной психологии, начиная с работ Л. С. Выготского [17], С. Л. Рубинштейн [105] и др. Она рассматривается в параметрах личности в целом, в отношении тех или иных интеллектуальных возможностей человека, в структуре того или иного вида осознанной деятельности. Аспекты рассмотрения саморегуляции могут быть различны и с позиции изучения ее механизмов. В ее психофизиологической основе лежат нейродинамические особенности центральной нервной системы. Двумя основными составляющими психологической основы саморегуляции деятельности являются звенья программирования (принятие цели, формирование модели деятельности и программы действий) и регуляции, или самоконтроля (анализ информации о достигнутых результатах и их коррекция по ходу деятельности и после ее завершения). Саморегуляция в деятельности формируется по мере овладения этой деятельностью, а ее психологический уровень обеспечивают память, внимание, мышление, эмоционально-волевая и мотивационно-потребностная сферы психики. Саморегуляция представляет собой замкнутый контур регулирования, она осуществляется в единстве своих энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов.

Проблема регуляции психической деятельности также рассматривается в нейропсихологии. Обобщив данные Т. В. Ахутиной [4, 5, 6, 7, 8], А. П. Бизюка [11, 12], А. Р. Лурии [76, 77, 78, 79], А. В. Семенович [110, 111, 112], Л. С. Цветковой [129, 130], нами было определено, что произвольная регуляция деятельности включает:

- постановку цели действий в соответствии с мотивами, потребностями, актуальными и прогнозируемыми задачами;
- планирование (или программирование) путей достижения цели с выбором оптимальных способов действий и определения их последовательности;
- контроль за исполнением выбранной из уже имеющихся в индивидуальном опыте или создаваемой в этот момент программы с возможностью ее изменений по ходу выполнения деятельности (это требует постоянного сличения цели с промежуточными результатами, а также отказа от возникающих в процессе достижения цели побочных действий и ассоциаций).

Нейропсихологический фактор «произвольной – непроизвольной регуляции психической деятельности» связан с работой лобных отделов мозга. Их анатомическая и функциональная готовность начинает оформляться к 7 годам. В норме в регуляции поведения ребенка самым слабым звеном является контроль, что проявляется в недоведении действия до конечного результата, соскальзывания на побочные действия или ассоциации, либо в отсутствии проверки после окончания задания.

Анализ научной литературы по проблеме онто- и дизонтогенеза психического развития детей показал, что у каждой психической функции и функционального звена (фактора) есть своя программа развития, включающая относительную дискретность, гетерохронию, фазовые динамические характеристики процессов формирования. Знание схемы развития будет способствовать более четкому пониманию этиологии и механизма отклоняющегося развития, и, как следствие, обеспечит дифференцированный коррекционный процесс.

Формирование мозговой организации психических процессов в онтогенезе происходит от стволовых и подкорковых образований к коре головного мозга (снизу вверх), от правого полушария мозга к левому (справа налево), от задних отделов мозга к передним (сзади наперед). Апофеозом церебрального функционального онтогенеза, как отмечает А. В. Семенович, являются низходящие контролирующие и регулирующие влияния от передних (лобных) отделов левого полушария к субкортикальным.

В становлении саморегуляции психической деятельности ведущую роль играет подкорково-корковая организация психических процессов. Именно в вертикальном контексте происходит иерархизация произвольного и непроизвольного уровней регуляции психической деятельности человека. С одной стороны, это субкортикальный уровень – уровень непроизвольной саморегуляции (жесткие, рефлекторные, генетически зафиксированные программы). С другой стороны – уровень произвольной саморегуляции (содержание и функционирование которого полностью зависит от процессов обучения и ни одна из его составляющих не дана ребенку изначально, вне контакта с другими людьми), актуализируемый префронтальными структурами.

Согласно теории Л. С. Выготского [17], все высшие психические функции произвольны по способу своего осуществления. Произвольность – это возможность сознательного управления. Она предполагает наличие программы, выбранной самостоятельно или заданной в виде формализованной инструкции, постоянный контроль за ее протеканием (контроль за последовательностью операций, контроль за результатами промежуточных фаз) и контроль за окончательным результатом деятельности, для которого необходимо сличение реального результата с предварительно сформированным его идеальным образом. Произвольность управления психическими функциями также предполагает наличие мотива, в котором могут быть сформулированы предпосылки и цели психической деятельности. Таким образом, высший уровень управления психикой обуславливается двумя факто-

рами – речевым регулированием и осознанностью контроля. Уровень сформированности произвольной регуляции в максимальной степени отражает степень сформированности социализации человека.

Анализ нейропсихологической литературы также позволил нам определиться с терминами «синдром несформированности» и «синдром дефицитарности». Т. В. Ахутина [4, 5, 6, 7, 8], А. В. Семенович [110, 111, 112], Э. Г. Симерницкая [113], Л. С. Цветкова [129, 130] и ряд других исследователей отмечают, что субкортикальные образования к концу первого года жизни ребенка практически завершают свое структурно-морфологическое развитие, следовательно, начиная с этого возраста, их состояние может обозначаться как «препатологическое», «субпатологическое», «патологическое», но никак не «несформированное». Но для определения степени сформированности и степени выраженности программирования, регуляции и контроля психической деятельности учащихся с ЗПР, обучающихся в 3–5 классах (11–12,5 лет) более точным является понятие «несформированность», так как морфогенез лобных долей мозга продолжается до 12–15 лет, хотя к 7–8 годам в норме уже имеются все необходимые предпосылки для их оптимального в соответствующих возрастных рамках статуса.

В отечественной литературе достаточно глубоко рассмотрена сенсомоторная база письма, ее когнитивные и речевые функции, письменная деятельность, в которой сочетаются «письмо» и «чтение» как операциональные компоненты. Менее разработанным остается вопрос изучения программирования, регуляции и контроля письменной деятельности. Также в исследованиях нет единого подхода к определению понятий «программирование», «регуляция» и «контроль» письменной деятельности:

- программирование (планирование; формирование модели деятельности и программы действий; постановка цели действий; наличие программы, выработанной самостоятельно или заданной извне);
- регуляция (более узкое понимание: регулирование действий, регуляция деятельности; более широкое: саморегуляция (программи-

рование и регуляция или самоконтроль), произвольность как возможность сознательного управления деятельностью (постановка цели, планирование путей достижения, контроль));

- контроль (самоконтроль; виды контроля: упреждающий, текущий, итоговый; анализ информации о достигнутых результатах, их коррекция по ходу деятельности и после ее завершения; контроль за последовательностью операций, за результатами промежуточных фаз, за окончательным результатом деятельности).

На основе изучения научной литературы, нами было определено, что письмо – это вид социально опосредованной психической деятельности, базирующейся на знаковой системе фиксации речи и позволяющий с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать ее на расстоянии. Психологический анализ письма как вида психической деятельности позволил классифицировать ее с точки зрения структурных элементов: характера выполняемых функций (программирования, регуляции и контроля) и качественных особенностей получаемых результатов (репродуктивная и творческая деятельность). Нами были уточнены понятия «программирование», «регуляция» и «контроль», поскольку в литературе существуют несколько отличающихся друг от друга трактовок. Программирование мы определили как функцию психической деятельности, включающую в себя: анализ проблемной ситуации (задания), установление актуальных значений и элементов ситуации (задания) и построение плана действия. Регуляцию и контроль мы объединили и воспринимаем как неразъединимые функции, т. к. в процессе деятельности параллельно проходят регулирование деятельности и ее контроль (упреждающий, текущий и итоговый). Регуляция – это функция психической деятельности, определяющая ее направленность и устойчивый характер протекания. Контроль рассматривается как один из механизмов регулирования психической деятельности.

Таким образом, программирование, регуляция и контроль письменной деятельности обеспечиваются достаточным уровнем развития

внимания, памяти, мышления, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер психики. Все исследователи сходятся в едином мнении: недоразвитие или нарушение одного из структурных компонентов письменной деятельности или обеспечивающих ее психических функций приведет к нарушению или недоразвитию письменной деятельности в целом. Но вопрос о взаимосвязи этих нарушений остается до сих пор неизученным.

Контрольные вопросы

1. Используя дополнительную справочную литературу, дифференцируйте понятия «письмо», «письменная деятельность», «письменная речь».
2. С позиции междисциплинарного подхода перечислите условия и основные этапы становления письменной деятельности в процессе школьного обучения.
3. Опишите структурные элементы произвольной регуляции деятельности на примере понятия «письменная деятельность».
4. Составьте схему взаимосвязи понятий «программирование», «регуляция» и «контроль» письменной деятельности.
5. Раскройте тезис «...недоразвитие или нарушение одного из структурных компонентов письменной деятельности или обеспечивающих ее психических функций приведет к нарушению или недоразвитию письменной деятельности в целом».

1.2. Особенности речевого и психического развития обучающихся с задержкой психического развития

Исследованием проблем задержки психического развития по критериям дифференциальной диагностики, изучением особенностей психики и организацией психолого-педагогического сопровождения детей занимались Н. Ю. Борякова [14], А. О. Дробинская [23], В. В. Лебединский [65], К. С. Лебединская [63, 64], Н. Н. Малофеев [82], М. С. Певзнер [98], Г. С. Сухова [22], Н. Н. Фишман [124], С. Г. Шевченко [134, 135] и др. Можно определить несколько подходов к исследованию

этой группы детей: клинико-патопсихологический (вопросы дифференциальной диагностики, классификации ЗПР), нейропсихологический (изучение многоуровневой иерархической организации психических процессов и функций при онто- и дизонтогенезе) и психолого-педагогический (изучение затруднений и специфических нарушений школьных навыков, определение причин и условий их преодоления).

«Задержка психического развития – это замедление темпа развития психики ребенка, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности» [22, С. 124].

По международной классификации болезней 10-го пересмотра (диагностические критерии DSM-III-R) ЗПР определяется как «общее расстройство психологического развития (F 83)» и находится в зоне пограничной умственной отсталости (по тесту Векслера IQ от 70 до 90 условных единиц).

К детям с ЗПР относятся дети, не имеющие выраженных отклонений в развитии (умственной отсталости, тяжелого речевого недоразвития, выраженных первичных недостатков в функционировании отдельных анализаторных систем – слуха, зрения, двигательной системы). Как отмечает И. Ю. Борякова [14], у большинства из них отмечается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств.

В основе наиболее широко используемой в настоящее время классификации видов психического дизонтогенеза, предложенной В. В. Лебединским [65], лежат представления отечественных и зарубежных ученых Л. С. Выготского [17], Г. Е. Сухаревой [22], В. В. Ковалева [40], Л. Каннера и др. об основных, качественно несводимых друг к другу нарушениях психического развития человека: ретардации, дисфункции созревания, поврежденном развитии и асинхронном развитии.

Задержка психического развития в отечественной психолого-педагогической и медицинской литературе по классификации В. В. Лебединского [65] относится к слабовыраженным отклонениям в психическом развитии по типу ретардации (задержанное развитие).

В классификации Ю. Г. Демьянова [91] понятие ЗПР рассматривается более широко и включает все виды нарушений развития (кроме вариантов умственной отсталости), при которых имеются отклонения в психическом развитии и снижение интеллекта.

Таким образом, классификации В. В. Лебединского [65] и Ю. Г. Демьянова [91] существенно отличаются друг от друга с точки зрения общего подхода к определению понятий «дизонтогенез» и «задержка психического развития». В классификации В. В. Лебединского [65] ЗПР определяется как специфическое нарушение психического развития, отличающееся от других форм дизонтогенеза в детском возрасте, а в классификации Ю. Г. Демьянова [91] ЗПР рассматривается как вторичное нарушение по отношению к первичному дефекту (нарушения слуха, зрения, речи, ДЦП, тяжелые соматические заболевания) или как нарушение, входящее в структуру нервно-психического расстройства (кроме семейно-бытовой запущенности).

В 1966 г. М. С. Певзнер [98] была опубликована классификация ЗПР включающая следующие клинические варианты: психофизический инфантилизм с недоразвитием у детей эмоционально-волевой сферы при сохранном интеллекте; психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности; психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный нейродинамическими нарушениями; психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный недоразвитием речевой функции.

В этой классификации понятие задержка психического развития рассматривается как временное состояние, которое преодолевается в процессе развития в условиях, учитывающих индивидуально-типологические характеристики детей.

В последующие годы на основании накопленных данных ученые отказались от представлений о временности отклонений в развитии у детей церебрастений, приобретенных на ранних этапах постнатального развития.

Более поздний вариант классификации ЗПР, предложенный К. С. Лебединской [63, 64] в 1980 г., отражает не только механизмы нарушения психического развития, но и его этиологию. На основе этиопатогенетического принципа были выделены четыре основных клинических типа ЗПР: конституциональный, соматогенный, психогенный и церебрально-органический. Каждый из этих типов ЗПР имеет свою клинико-психологическую структуру, свои особенности эмоциональной незрелости и нарушений познавательной деятельности и нередко осложнен рядом болезненных признаков – соматических, энцефалопатических, неврологических. Представленные клинические типы наиболее стойких форм ЗПР в основном отличаются друг от друга именно особенностью структуры и характером соотношения двух основных компонентов этой аномалии развития: структурой инфантилизма и особенностями развития психических функций.

Также в отечественной науке принята МКБ-10 (диагностические критерии DSM-III-R), где выделяются следующие типы задержек психического развития: гармонический психофизический инфантилизм, органический инфантилизм, церебрально-органическая задержка, соматическая задержка, педагогическая и микросоциальная запущенность.

Обобщая психофизиологические и психолого-педагогические характеристики, представленные К. С. Лебединской [63, 64], и диагностические критерии МКБ-10, можно соотнести по общности большинства признаков друг с другом различные варианты ЗПР.

Эти классификации практически совпадают, за исключением того, что в МКБ-10 ЗПР церебрально-органического генеза подразделяется на органический инфантилизм (преобладают признаки эмоционально-волевой незрелости) и церебрально-органическую задержку

(преобладают признаки нарушений познавательной деятельности), хотя в описании классификации К. С. Лебединской [63, 64] также указаны эти две группы.

Как отмечает И. И. Мамайчук [84], ЗПР церебрально-органического происхождения встречается чаще других, вышеописанных типов ЗПР, обладает большей стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой сфере, так и в познавательной деятельности. Остановимся более подробно на характеристике именно этой группы детей, так как в исследовании принимали участие учащиеся 5-х классов с задержкой психического развития церебрально-органического генеза. И. Ф. Марковская [85] провела клинико-психо-патологические исследования задержек психического развития и в зависимости от преобладания в клинической картине явлений либо эмоционально-волевой незрелости, либо нарушений познавательной деятельности ЗПР церебрального генеза разделила их на два основных варианта:

Первый вариант – органический инфантилизм (более легкая форма ЗПР церебрально-органического генеза, при которой функциональные нарушения познавательной деятельности обусловлены эмоционально-волевой незрелостью и негрубыми церебральными расстройствами, нарушения высших корковых функций имеют динамический характер, обусловленный их недостаточной сформированностью и повышенной истощаемостью, регуляторные функции особенно слабы в звене контроля). В зависимости от преобладающего эмоционального фона выделяют два вида органического инфантилизма:

- неустойчивый – с психомоторной расторможенностью, эйфорическим оттенком настроения и импульсивностью, имитирующими детскую жизнерадостность и непосредственность, характерна малая способность к волевому усилию и систематической деятельности, отсутствие стойких привязанностей при повышенной внушаемости, бедность воображения;

- тормозимый – с преобладанием пониженного фона настроения, нерешительностью, безынициативностью, часто боязливостью, которые могут быть отражением врожденной или приобретенной функциональной недостаточности вегетативной нервной системы по типу невропатии.

Второй вариант ЗПР, выделенный И. Ф. Марковской, – задержка психического развития с преобладанием функциональных нарушений познавательной деятельности (этот вариант ЗПР представляет более тяжелую форму этой аномалии развития; в нем доминируют симптомы поврежденности: выраженные церебрастенические, неврозоподобные, психопатоподобные синдромы, неврологические данные отражают выраженность органических расстройств и значительную частоту очаговых нарушений, наблюдаются также тяжелые нейродинамические расстройства, дефицитарность корковых функций, в том числе их локальные нарушения, дисфункция регуляторных структур проявляется в звеньях и контроля, и программирования).

В исследовании И. И. Мамайчук [84] были выделены четыре группы детей с ЗПР церебрально-органического генеза с ведущим симптомокомплексом нарушений высших корковых функций, которые в целом совпадают с данными И. Ф. Марковской [85]:

- при незначительном церебрально-органическом поражении мозга у детей в основе дефекта лежит нейродинамическая недостаточность, связанная с истощаемостью психических функций;

- дети с грубыми нейродинамическими расстройствами, которые проявляются в инертности психических процессов;

- дети с первичной дефицитарностью отдельных корковых и подкорковых функций;

- дети с сочетанием нейродинамических нарушений и дефицитарностью отдельных функций.

Этот подход позволяет не только определить симптоматику ЗПР, но и организовать дифференцированный коррекционно-логопедический процесс с учетом структуры дефекта.

Интересной для нашего исследования представляется точка зрения Н. Я. Семаго и М. М. Семаго [109]. Авторы несколько видоизменили классификацию В. В. Лебединского, одновременно введя в нее новые группы. Все отклонения в развитии дифференцированы на четыре большие группы: недостаточное развитие, асинхронное развитие, поврежденное и дефицитарное развитие. Поскольку наше исследование организовано с учащимися с ЗПР, рассмотрим варианты недостаточного развития, которое представлено тремя формами. Первая форма – тотальное недоразвитие, включает в себя простой уравновешенный, аффективно-неустойчивый и тормозимо-инертный типы. Вторая форма – задержанное развитие, включает в себя варианты гармонического и дисгармонического инфантилизма. Третья форма – парциальная несформированность высших психических функций, включает в себя подгруппы: с преобладанием несформированности регуляторного компонента, с преобладанием несформированности вербального, вербально-логического компонента и парциальная несформированность смешанного типа. Учет этих феноменов отклонений в развитии позволяет сделать логопедическую работу с учащимися дифференцированной.

В вопросе об особенностях психического развития учащихся с ЗПР большинство ученых (Г. И. Жаренкова [22, 30], Г. М. Капустина [22, 39], Е. А. Логинова [70, 71, 72], Р. Д. Тригер [22, 121], С. Г. Шевченко [131, 132], Н. А. Цыпина [22, 131]) сходятся во мнении, что главная причина неуспеваемости в средних и старших классах – недостаточно освоенные знания, умения и навыки учебной деятельности на начальных этапах обучения. Причем среди учащихся, испытывающих стойкие трудности в этом отношении, немало таких, у кого нет выраженных сенсорных отклонений, а также грубых нарушений интеллектуального и речевого развития.

Недостаточная сформированность способностей к усвоению знаний у них сочетается с ослабленным нервно-психическим или соматическим здоровьем. Трудности в обучении могут быть обусловлены

незрелостью эмоционально-личностной сферы, снижением уровня развития познавательной деятельности или сочетанием тех и других неблагоприятных факторов. Значительную роль в неуспеваемости играет неблагоприятная ситуация развития, в частности отсутствие стимуляции развития познавательной деятельности в сензитивные периоды дошкольного детства.

В результате всестороннего изучения детей, имеющих ЗПР, по данным Т. А. Власовой [22], М. С. Певзнер [98], Л. И. Переслени [91, 99], Л. Ф. Чупрова [22] и др., нарушения целенаправленного внимания занимают первое место в этой группе детей. Так, Т. А. Власова и М. С. Певзнер [22, 98] отмечают, что основным признаком ЗПР является незрелость эмоционально-волевой сферы, проявляющаяся в неумении сосредоточиться на выполнении учебных заданий.

В психолого-педагогических исследованиях Г. И. Жаренковой [22, 30], Л. И. Переслени [91, 99], З. Тржесоглавы [120] и др. отмечаются следующие особенности внимания у детей с ЗПР: неустойчивость, снижение концентрации, объема, избирательности распределения, переключения внимания.

Несмотря на описанные выше общие недостатки внимания, у детей с ЗПР по данным исследователей наблюдается большой индивидуальный разброс показателей, характеризующих их деятельность.

Каких-либо первичных нарушений на уровне органов чувств у детей с задержкой психического развития не обнаруживается. Однако восприятие – результат сложного взаимодействия ощущений уже имеющихся в коре головного мозга следов прошлых восприятий. Именно это взаимодействие и оказывается нарушенным у детей с задержкой психического развития.

По данным С. Г. Шевченко [135], для восприятия детей с ЗПР характерны недостаточность, ограниченность, фрагментарность знаний об окружающем мире; нарушение предметности и структурности восприятия; нарушение целостности восприятия; замедление процесса переработки поступающей через органы чувств информации.

В исследовании А. Н. Цымбалюка [133] доказано, что у детей с ЗПР нарушены не только отдельные свойства восприятия, но и восприятие как деятельность, включающая мотивационно-целевой и операциональный компоненты, на уровне действий идентификации, приравнивания к эталону, перцептивного моделирования.

По данным Б. Г. Ананьева [2] и Е. Ф. Рыбалко [106] степень сформированности пространственных представлений и их использования в деятельности характеризует важную составляющую развития ребенка – основу внутреннего плана деятельности.

И. Лангмейер, З. Матейчик [62] и А. В. Семенович [110, 111, 112] в своих исследованиях доказали, что у детей с ЗПР наблюдаются затруднения в право- и левоориентации, а также невыраженная или перекрестная латеральность.

З. М. Дунаева [26] и З. Тржесоглава [120], исследуя процесс пространственного восприятия у детей с ЗПР, пришли к единому выводу о том, что у этой категории детей грубо нарушена ориентировка в пространстве. Это в дальнейшем отрицательно сказывается на формировании графических навыков, письма и чтения.

В исследованиях особенностей памяти детей с ЗПР Т. В. Егоровой [27] показано, что отклонения в развитии памяти являются характерными для задержки психического развития как специфического вида дизонтогенеза. Отличительной особенностью недостатков памяти при ЗПР является то, что могут страдать лишь отдельные ее виды при сохранности других.

При целенаправленной коррекционной работе по формированию специальных приемов запоминания, развитию познавательной активности и саморегуляции возможно существенное улучшение мнестической деятельности при ЗПР.

Существующие в настоящее время представления об особенностях мыслительной деятельности детей с ЗПР базируются на материалах многолетних исследований, проводившихся Т. В. Егоровой [27]. Она разносторонне изучила своеобразие наглядно-практического, нагляд-

но-образного и словесно-логического мышления младших школьников, испытывающих трудности в обучении. Эти данные подтверждены и дополнены рядом современных исследователей – У. В. Ульенковой и Т. Д. Пускаевой [92].

У детей с ЗПР наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Это отставание обнаруживается в наибольшей степени во время решения задач, предполагающих использование словесно-логического мышления. Менее всего у них отстает в развитии наглядно-действенное мышление. Дети с задержкой психического развития, обучающиеся в специальных школах или специальных классах, к 4 классу начинают решать задачи наглядно-действенного характера на уровне их нормально развивающихся сверстников. Что касается заданий, связанных с использованием словесно-логического мышления, то они решаются детьми рассматриваемой группы на гораздо более низком уровне.

Своеобразие речевого развития детей с ЗПР исследовали Н. Ю. Борякова [14], С. В. Зорина [34, 57], Р. И. Лалаева [55, 56, 57, 58, 59, 60, 61], Е. А. Логинова [70, 71, 72], Н. В. Серебрякова [57], Е. Ф. Соботович [117], Р. Д. Тригер [121], Н. А. Цыпина [22, 30, 131] и др. Оно проявляется как в задержке темпа развития отдельных сторон речи, так и в характере недостатков речевого развития. Но отечественные исследования ограничиваются рамками дошкольного и младшего школьного возраста. Обобщая современные исследования можно сделать вывод о том, что симптоматика и механизмы речевых нарушений у этой группы детей неоднородны.

Р. И. Лалаева [55, 56, 57, 58, 59, 60, 61] отмечает, что тяжесть речевого недоразвития во многом зависит от характера основного нарушения:

- при неосложненном инфантилизме уровень речевого развития имеет характер некоторой задержки или соответствует уровню развития при нормальном развитии;
- при ЗПР церебрально-органического генеза наблюдается нарушение речевой деятельности как системы.

В. И. Лубовский [22, 30, 75, 118] и Г. И. Жаренкова [30] доказали, что одним из характерных признаков нарушений речевого развития детей с ЗПР является недостаточность речевой регуляции действия, трудности вербализации действий, несформированность планирующей функции речи.

По степени выраженности нарушений речи Е. В. Мальцева [83] выделяет три группы речевых нарушений, наблюдающихся у детей с ЗПР: изолированный фонетический дефект; комбинированный фонетико-фонематический дефект; системное недоразвитие речи. По данным этого же автора 55,8 % первоклассников, поступающих в первый класс, имеют нарушения звукопроизношения, к четвертому классу – 32,5 %, данных о распространенности нарушений речи у учащихся среднего звена нет. Примерно у 70 % младших школьников с задержкой психического развития наблюдаются затруднения в процессе овладения письмом и чтением. У большинства из них в дальнейшем эти затруднения переходят в стойкие дисграфии и дислексии.

Е. В. Мальцева [83], З. Тржесоглава [120] и С. Г. Шевченко [134, 135] отмечают, что лексическая сторона речи находится в тесной зависимости от общего уровня познавательного развития ребенка. В связи со сниженной познавательной активностью у детей с ЗПР отмечается бедный словарный запас, отражающий неточные представления об окружающем мире. Речь состоит в основном из существительных и глаголов, прилагательные используются только для обозначения видимых свойств предметов. Связь слова и обозначаемого им предмета нестойкая. Дети затрудняются в использовании антонимических и синонимических средств языка, при этом большие трудности вызывает подбор синонимов.

Н. Ю. Борякова [14], С. В. Зорина [34], Р. И. Лалаева [55, 56, 57, 58, 59, 60, 61], Е. С. Слепович [115], Е. Ф. Собонович [117] и А. А. Хохлова [127] в исследованиях показали значительное недоразвитие у детей с ЗПР словоизменения, словообразования, синтаксической структуры предложения в сравнении с возрастной нормой.

Н. Ю. Борякова [14], Д. И. Бойков [13], Р. И. Лалаева [55, 56, 57, 58, 59, 60, 61] и Е. С. Слепович [115] выявили у детей с ЗПР нарушения, как семантической структуры текста, так и его языкового оформления. При этом семантическая структура, его внутреннее программирование, страдает в большей степени, чем языковое оформление. Во всех видах заданий на изучение связной речи у этой группы детей обнаружилось существенные нарушения программирования текста, невозможность подчинить речевую деятельность замыслу, соскальзывание на побочные ассоциации, а также отставание в планирующей функции речи, трудности кодирования и декодирования текста. Нарушения чтения, как указывают Ю. Г. Демьянов и В. А. Ковшиков [41], обнаруживаются у 45 % детей 7–9 лет с ЗПР, а нарушения письма – у 92,5 %. Авторы связывают нарушения чтения не столько с нарушениями устной речи, сколько с недостаточностью памяти, внимания, сукцессивных и симультанных процессов.

Ю. Г. Демьянов, В. А. Ковшиков [41], Р. И. Лалаева [55, 56, 59, 60, 61], Е. А. Логинова [70, 71, 72], Е. В. Мальцева [83] и др. доказали, что количество ошибок в письме детей с ЗПР намного выше, чем у их сверстников с нормальным развитием. Преобладают такие ошибки, как пропуски букв, слогов, смешение букв, обозначающих акустически и артикуляторно сходные звуки, а также ошибки, обусловленные неухождением и неухождением использовать грамматические правила.

Нарушения координации движений и ручной моторики у детей с ЗПР отмечают такими авторами, как С. Г. Шевченко [16, 132], У. В. Ульенкова [92, 122], О. Н. Усанова [123], А. Н. Корнев [42, 43] и др. Процесс овладения навыком письма, согласно исследованиям А. Р. Лурии [76, 77, 78, 79], Л. В. Цветковой [129, 130], В. И. Насоновой [88] и др., подчиняется закономерностям формирования любого двигательного акта. Он включает в себя следующие этапы: мотив или постановка задачи, ориентировка в задаче и выбор адекватных методов и приемов ее решения, непосредственная реализация действия.

Дети с ЗПР испытывают выраженные затруднения в формировании «алгоритма движения» ввиду недостаточности со стороны кинетической основы произвольного действия.

Обобщая накопленный опыт по этой проблеме, Р. И. Лалаева [55, 56, 57, 58, 59, 60, 61] отмечает, что при ЗПР церебрально-органического генеза в той или иной степени нарушены основные предпосылки успешного развития письменной речи: на уровне базовых способностей имеется недоразвитие пальцевого праксиса, недостаточность кинетической основы произвольного действия, недостатки устной речи; на операциональном уровне имеется недоразвитие фонематического восприятия, несколько снижена способность к символизации, имеются проблемы в оптимальном функционировании зрительно-моторной координации, трудности перекодирования временной последовательности звуков в пространственную последовательность букв (слухомоторная координация); на уровне навыка – недостаточная сформированность графомоторных навыков, несформированность навыка звукобуквенного анализа.

Т. А. Фотекова [125] изучила формирование функций приема, переработки и хранения информации у школьников с нормальным и отклоняющимся развитием (ЗПР и ОНР). Существенное возрастание функциональных возможностей II блока мозга в условиях отклоняющегося развития происходит только к старшему школьному возрасту, что не обеспечивает достижения соответствующего норме уровня. Наиболее устойчивые различия между нормальными и дизонтогенетическим развитием касаются тех функций, которые в норме формируются дольше.

Учащиеся с ЗПР отличаются большей недостаточностью переработки зрительно-пространственной информации (особенно памяти этой модальности), наиболее явной в младшем школьном возрасте.

У школьников с ЗПР и ОНР наблюдается сходная по проявлениям, выраженная и стойкая несформированность всех ВПФ, несколь-

ко сглаживающаяся к старшему школьному возрасту. При этом дети с ОНР в целом имеют более низкие характеристики большинства психических функций (особенно к началу школьного обучения и в старших классах). На фоне сходства в особенностях ВПФ детей с ОНР и ЗПР наблюдаются и различия, характер которых подвержен возрастным изменениям. Наиболее стабильные из них касаются функции серийной организации движений, переработки слуховой и в меньшей мере кинестетической информации, которые хуже сформированы у школьников с ОНР. В младшем школьном возрасте (2–3 классы) дети ЗПР отличаются более явной недостаточностью функции произвольной регуляции и переработки зрительно-пространственной информации по правополушарному типу.

Таким образом, задержка психического развития относится к группе слабовыраженных отклонений в психическом развитии по типу ретардации (задержка развития). У большинства детей отмечается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств. Клинические типы форм ЗПР (конституциональный, соматогенный, психогенный и церебрально-органический) отличаются друг от друга особенностью структуры и характером соотношения основных компонентов этой аномалии развития: структурой инфантилизма и особенностями развития психических функций. Наиболее распространенной и сложной формой ЗПР является задержка психического развития церебрально-органического генеза.

Современные клиничко-психопатологические и психологические исследования задержек психического развития церебрального генеза позволили их дифференцировать с учетом структуры дефекта. Коррекционно-логопедическая работа для обучающихся с ЗПР будет более эффективной, если ее строить с учетом структуры несформированности психических функций.

Контрольные вопросы

1. Сравните подходы к типологизации задержек психического развития, данные в МКБ-10, в рамках классификации видов психического дизонтогенеза В. В. Лебединского и классификаций Ю. Г. Демьянова, Н. Я. Семаго и М. М. Семаго.
2. Сопоставьте критерии дифференциации ЗПР, данные М. С. Певзнер и К. С. Лебединской, И. Ф. Марковской, И. И. Мамайчук и представленные в МКБ-10.
3. Опишите (или представьте схему) структуры дефекта обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР.
4. Раскройте понятие «задержка психического развития» с позиции психолого-педагогического сопровождения обучающихся в современном образовательном пространстве.
5. Опишите специфику образовательных условий для детей с ЗПР в контексте ФГОС ДО и ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.
6. Перечислите факторы, определяющие особенности развития устной и письменной речи обучающихся с ЗПР.
7. Раскройте взаимосвязь недостаточности речевой регуляции действий, трудностей вербализации действий, несформированности планирующей функции речи детей с ЗПР с процессом усвоения ими навыков чтения и письма.
8. Опираясь на исследования Т. А. Фотековой выделите дифференциальные признаки ЗПР и ОНР.

1.3. Специфика нарушений письма учащихся с задержкой психического развития

Проблематика нарушений письма рассматривалась многими отечественными исследователями в области логопедии (Ю. Г. Демьянов, В. А. Ковшиков [41], С. Ф. Иваненко [35], А. Н. Корнев [42, 43], Р. И. Лалаева [55, 56, 57, 58, 59, 60, 61], Е. А. Логинова [70, 71, 72], И. Н. Садовникова [107, 108], С. Б. Яковлев [138, 139] и др.). Современные научные представления об этиологии, симптоматике, механизмах, распространенности, а также классификации нарушений письма

складывались постепенно, с учетом развития различных областей наук: медицины, нейропсихологии, психологии, лингвистики, логопедии.

В настоящее время выделяется несколько подходов к изучению дисграфии: психофизиологический, клинико-психологический, нейро-психологический и логопедический.

Рассмотрение различных подходов к определению понятия «дисграфия» позволяет определить этиологию и структуру дефекта при анализе результатов логопедического обследования.

А. Н. Корнев [42] отмечает, что дисграфией следует называть «...стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т. е. руководствуясь фонетическим принципом письма), несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения или слуха» [42, С. 116]. При этом автор данное нарушение рассматривает как синдром, включающий как речевую, так и неречевую симптоматику и возникающий на пересечении биолого-психологических и социокультурных неблагоприятных факторов, а, следовательно, диагностика должна включать широкий ассортимент клинико-психологических и психолого-педагогических методик.

Определение, данное Е. А. Логиновой [72] более широкое: «Дисграфия – <...> стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершенным» [110, С. 9]. Таким образом, автор исключает специфические ошибки письма, связанные с педагогической запущенностью, нерегулярностью обучения и акцентирует внимание именно на содержательной стороне организации письма.

Р. И. Лалаева [58] в определении отмечает этиологию и симптоматику дисграфии: «это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в письме» [58, С. 23].

Таким образом, позиции исследователей можно дифференцировать с учетом следующих критериев определения специфических нарушений письма: этиологии, симптоматики, возрастных границ диагностики дисграфии, отграничения специфических затруднений учащихся от «возрастных» ошибок, «первичности» или «вторичности» дисграфии у детей с различными отклонениями в развитии, регулярности обучения детей.

Психофизиологический подход рассматривает дисграфию как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов, первичное недоразвитие анализаторов и межанализаторных взаимосвязей приводит к недостаточности анализа и синтеза разно-модальной перцептивной информации. В основе дифференциации видов дисграфии лежит прямая зависимость степени недостаточности межанализаторных связей со степенью и характером затруднений в овладении письменной речью. В рамках этого подхода существуют две классификации:

- классификация О. А. Токаревой [119] (акустическая, моторная и оптическая дисграфии);
- классификация М. Е. Хватцева [126] (дисграфия на почве расстройств устной речи, оптическая, на почве нарушения произносительного ритма, на почве акустической агнозии и при моторной и сенсорной афазии).

В современной практической логопедии эти классификации не используются, но именно они лежат в основе классификаций, разработанных в более поздние периоды с учетом достижений в медицинских, психологических и педагогических науках. По сути, симптоматика нарушений письма, выделенная авторами психофизиологического подхода, та же, но интерпретируется она с других позиций. В современных классификациях более глубоко рассматриваются лексико-грамматические и синтаксические нарушения.

Клинико-психологический подход предполагает рассмотрение дисграфии как симптома неврологических или энцефалопатических син-

дромов. Клинические и нейропсихологические исследования показали, что причины и симптоматика дисграфии связаны с недоразвитием и повреждением центральной нервной системы, проявляющимся в нейродинамических нарушениях и парциальной дефицитности высших психических функций, в функциональной недостаточности их высших форм регуляции. А. Н. Корнев [42] выделяет группы нарушений письма:

1. Специфические нарушения письма:

- Дисграфии (аграфии): дисфонологические (паралалические, фонематические), метаязыковые (дисграфии, возникающие вследствие нарушений языкового анализа и синтеза), диспрактические;
- Дизорфографии (морфологическая, синтаксическая).

2. Неспецифические нарушения письма при ЗПР, умственной отсталости, педагогической запущенности, «ложная дисграфия».

Автор обобщил практически все существующие типологии нарушений и затруднений письменной деятельности, описанные Р. И. Лалаевой [58] и сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена, К. П. Беккер, М. Совак [9], И. Н. Садовниковой [110] и др. Несомненным достоинством этой дифференциации является разграничение специфических и неспецифических нарушений письма, более пристальное внимание к моторной организации письма. Автор приводит собственное понимание нарушений грамматической стороны речи в виде морфологической и синтаксической дизорфографии, тогда как общепринятым в логопедической практике является понятие аграмматической дисграфии.

Нейропсихологический подход позволяет оценить сформированность сложной мозговой организации письма, состояние ВПФ и тем самым дифференцировать одни и те же по внешним проявлениям ошибки в письменных работах учащихся, с учетом этиологии и механизмов нарушений письменной деятельности. В рамках этого подхода интересны точки зрения Т. В. Ахутиной и А. Л. Сиротюк.

Т. В. Ахутина [5, 8] выделяет следующие варианты трудностей письма: по типу регуляторной дисграфии; трудности поддержания

рабочего состояния, активного тонуса коры; зрительно-пространственная дисграфия по правополушарному и левополушарному типам. А. Л. Сиротюк [114] выделяет три ведущих вида нарушения: речевые дисграфии в синдроме различных форм нарушений (сенсорная, моторная); неречевые дисграфии (гностические) в синдроме нарушения зрительного, пространственного или оптико-пространственного восприятия; дисграфия как нарушение или несформированность целенаправленного поведения, его организации и контроля, несформированности мотивов.

В последнее время все большее распространение получает нейро-психологический анализ отклоняющегося развития, представленный в работах Т. В. Ахутиной [4, 5, 6, 7, 8], Э. Г. Симерницкой [113], А. В. Семенович [110, 111, 112] и др.

Т. В. Ахутина [5, 8], О. А. Величенкова [15] и О. Б. Иншакова [36] на основе комплексного подхода к анализу специфических нарушений письма у младших школьников определяют, что трудности овладения письмом – это не изолированное нарушение: первичный дефект определенного функционального контроля, вызывающий трудности письма, обязательно сказывается и на состоянии других психических функций, в состав которых он входит. Нейропсихологические методы позволяют выявить закономерные связи специфических нарушений письма с особенностями других психических функций. Эти исследования трудностей письма у детей начались сравнительно недавно, в них указывается, что в состав письма в качестве функциональных компонентов входят операции по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации, серийной организации движений, по программированию и контролю деятельности, по избирательной активации. Согласно представлениям нейропсихологов, дисграфия у школьников может быть следствием нарушения любого из этих функциональных компонентов письма.

Авторы этого подхода расширяют те данные, которые уже существуют в логопедии, и рассматривают дисграфию более широко, до-

полняя речевую симптоматику психологической характеристикой детей и связывая нарушения или недоразвитие письменной деятельности с нарушением или несформированностью определенных зон коры головного мозга.

Логопедический подход связывает причины дисграфии у детей с недостаточностью высших психических функций (речевых и зрительно-пространственных), а механизм расстройства – с неполноценностью лингвистических или оптических операций письма. Классификация в рамках этого подхода разработана сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена в 1970–1980 гг. XX века (Л. Г. Парамонова, В. А. Ковшиков, Р. И. Лалаева, Л. С. Волкова, Г. А. Волкова и др.). В соответствии с этиологией и механизмом расстройства письменной деятельности выделены следующие виды дисграфии: артикуляторно-акустическая, на основе нарушения фонемного распознавания, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, грамматическая и оптическая. Этот подход считается общепринятым в практической логопедии, так как виды дисграфии четко соотносятся с симптоматикой, наблюдаемой в письменных работах учащихся, и соответствуют традиционным направлениям коррекционной и профилактической логопедической работы. Тем не менее, Е. А. Логинова [72] отмечает, что понимание дисграфии как специфического языкового расстройства не отрицает необходимости изучения состояния речевой функции во взаимосвязи со всеми психическими процессами, входящими в функциональную систему письма.

Таким образом, именно междисциплинарный подход расширяет представления о причинах возникновения дисграфии, механизмах нарушения, симптомах, взаимосвязи особенностей специфических ошибок письма, устной речи и невербальных психических функций и позволяет более широко подойти к разработке методов профилактики, диагностики и коррекции дисграфии у детей.

Проблема изучения механизмов нарушения письменной деятельности у детей с ЗПР рассматривается в двух аспектах:

- каузальные механизмы – изучение базовых психофизиологических предпосылок речевой деятельности у детей с ЗПР и последствий их нарушений (И. Ю. Борякова [14], Ю. А. Костенкова [45, 46], Р. Д. Триггер [121], С. Г. Шевченко [134, 135] и др.).

- когнитивные и языковые механизмы нарушений речевой деятельности при различных вариантах ЗПР (А. Н. Корнев [42, 43], Р. И. Лалаева [55, 56, 57, 58, 59, 60, 61] и Е. А. Логинова [70, 71, 72]).

В. А. Калягин и Т. С. Овчинникова [37, 38], согласно концепции В. В. Лебединского [102] о типах нарушений психического развития, рассматривают недостатки письменной речи как вторичные нарушения и квалифицируют их как:

- дефицитарное развитие в случае нарушений анализаторов (слухового, зрительного, моторного);

- задержанное развитие при наличии стойких нарушений церебрально-органического и психогенного генеза.

Авторы, указанные выше, отмечают, что поскольку в настоящее время не выработано общепризнанных представлений по вопросу первичности тех или иных функций, те же расстройства могут рассматриваться как «специфические расстройства обучения». Тогда они также будут отнесены к категории задержек развития, но содержание этого понятия будет совсем иным, чем в случае нарушений на почве органической патологии мозга.

Характеризуя особенности нарушений письма необходимо учитывать структуру дефекта при ЗПР. Л. С. Выготский [17] отмечает, что любой дефект сложен по структуре: первичный симптом в сложном синдромокомплексе составляет ядро (симптом) биологически обусловленного дефекта, вторичными проявлениями являются психологические новообразования, обусловленные первичным нарушением. В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова [37, 38] указывают на то, что «структура дефекта при речевых расстройствах включает в себя специфические отклонения в психическом развитии. В речевых нарушениях различного генеза механизмы речевого расстройства столь раз-

нообразны и неоднозначны по степени выраженности, времени и локализации мозгового поражения, что в каждом отдельном случае необходимо говорить о различных методах оценки психического статуса и подбора видов <...> помощи <...>. Не существует однозначной взаимосвязи между выраженностью речевого дефекта и двигательными или психическими нарушениями, так же как нет в настоящее время работ, доказывающих, что лица, страдающие речевыми расстройствами, обладают специфическими психическими свойствами...» [38, С. 63–64].

Таким образом, умение анализировать структуру дефекта при различных психических и речевых расстройствах необходимо логопеду для понимания места речевого расстройства в структуре дефекта и механизмов его формирования. Квалификация варианта дизонтогенеза имеет также существенное значение при осуществлении дифференциальной диагностики.

Ю. В. Микадзе [44, 86] отметил рост количества учащихся, отстающих в учебе. Так, число неуспевающих школьников составляет 30 % от общего числа учащихся; в начальных классах их количество колеблется от 15 % до 40 %. Уровня готовности к школьному обучению достигают к 6-летнему возрасту менее 50 % детей. Наиболее полное исследование нарушений чтения и письма у детей в отечественной логопедии провел А. Н. Корнев [42]. Так, показатель распространенности дислексии среди учащихся 1–3 классов составил 4,8 %, дисграфия встречается в 2–3 раза чаще. Причем имеет значение вид учреждения и, соответственно, программные требования: у детей с недоразвитием устной речи, начавших обучение сразу в речевой школе, серьезные затруднения в письменной речи возникали сравнительно редко: в 15–20 % случаев, однако темп усвоения материала у них ниже. Если же дети с подобными нарушениями несколько лет учились в общеобразовательной школе, то тяжелые расстройства письма и чтения развивались значительно чаще – в 40–50 % случаев.

Л. Г. Парамонова [97] приводит данные о распространенности дисграфии у учащихся массовых общеобразовательных школ и гимназий – 37 % и 20 % от общего числа соответственно. Частота нарушений письма у детей с ЗПР значительно выше. По данным исследований С. Ф. Иваненко [34], Ю. Г. Демьянова, В. А. Ковшикова [40], Е. А. Логиновой [70, 71, 72], Е. В. Мальцевой [83], И. Ф. Марковской [85] и И. А. Смирновой [116], более чем у половины детей с ЗПР младшего школьного возраста наблюдаются специфические нарушения письменной речи. Данных о распространенности нарушений письменной деятельности у учащихся среднего звена почти нет. О. В. Елецкая и Н. Ю. Горбачевская [29] проанализировали письменные работы учащихся 5–9 классов общеобразовательных школ и выяснили, что у 42,2 % детей наблюдаются трудности в усвоении программы по русскому языку, устойчивость дисграфических и дизорфографических ошибок.

По наблюдениям А. Н. Корнева [42] и Л. А. Ясюковой [140] в средних классах общеобразовательных и специальных школ VII вида у учащихся 5–9 классов резко возрастает количество ошибок за счет увеличения скорости письма; дети затрудняются в распределении внимания между «технической» и «смысловой» сторонами письма, особенно остро эта проблема встает, когда дети начинают выполнять самостоятельные письменные работы, хотя при логопедическом обследовании грубые нарушения устной речи у этих детей не выявляются. Л. А. Ясюкова [140] отмечает, что более чем в 90 % случаев заключение «дисграфия» не имеет медицинских или логопедических оснований.

Л. М. Шипицина [104, 136] представила результаты нейропсихологической диагностики детей в процессе коррекционно-развивающего обучения. Как правило, через 4–5 лет дети из специальных классов переводятся в обычные классы общеобразовательной школы. На весь срок обучения (9–10 лет) в специальных классах остаются дети с наиболее тяжелыми формами ЗПР церебрально-органического генеза.

Однако анализ успеваемости выпускников начальных классов показывает, что только 30 % из них могут быть переведены на программу общеобразовательной школы, остальные должны продолжать обучение по программе для детей с ЗПР. Это свидетельствует о недостаточно эффективной коррекционной работе с учащимися на ранней ступени их обучения. Одной из причин недостаточной эффективности коррекционной работы является незнание механизмов нарушения формирования высших психических функций: памяти, внимания, произвольной деятельности и др.

Такие существенные различия в статистических показателях отечественных исследователей объясняются тем, что до настоящего времени нет единого понимания того, как отграничивать специфические нарушения письменной речи от возрастных особенностей овладения навыками чтения и письма, педагогической запущенности, нарушений эмоционально-волевой и мотивационной сфер, «первичности» или «вторичности» нарушений письма в структуре дефекта при ЗПР.

При сопоставлении результатов нейропсихологического и психолого-педагогического обследования у детей с ЗПР выявлена отчетливая корреляция низкого уровня когнитивной деятельности, несформированности навыков чтения и письма, а главное – возможностей самостоятельного планирования, контроля и критической оценки результатов деятельности с недостаточным развитием либо нарушением ассоциативных структур мозга (лобных и нижнетеменных) левого полушария.

Е. А. Логинова [71, 72] отмечает, что перерастание затруднений в овладении письмом в дисграфию у младших школьников с ЗПР происходит в два раза чаще, чем у их сверстников, имеющих нормальное развитие. Это обусловлено тем, что у детей с ЗПР, в силу особенностей состояния их психической сферы, не происходит своевременное объединение и автоматизация операций процесса письма, не устанавливается автоматизация иерархии взаимодействия элемен-

тарных психических процессов и высших психических функций, обеспечивающих письмо.

Дисграфии у детей с ЗПР, по мнению Е. А. Логиновой[72], в большинстве случаев не являются специфическим языковым нарушением. У них сравнительно редко встречается какой-либо один, выделяемый педагогической классификацией вид дисграфии. В основном структура дефекта представляет собой комплексное с разной степенью выраженности расстройство ряда вербальных и невербальных психических функций, сочетание которых индивидуально в каждом конкретном случае.

Помимо полиморфного характера структуры и механизма нарушения, к особенностям дисграфии у детей с ЗПР следует отнести и то, что она возникает и протекает на фоне характерной для школьников с ЗПР низкой работоспособности и неполноценной саморегуляции в деятельности, в том числе и при письме. Резидуально-органическая основа большинства задержек психического развития, нейропсихологические особенности детей с ЗПР обуславливают колебания работоспособности, резкие проявления истощаемости даже в процессе выполнения одного письменного задания. Это отражается на количестве и видах ошибок при письме: к концу работы количество ошибок увеличивается, и они более разнообразны по видам.

Нарушение саморегуляции при письме у детей с ЗПР в большей мере проявляется в звене самоконтроля, так как ведущим у младших школьников является репродуктивное письмо, и его программирование – во многом не самостоятельный процесс. Отличительной особенностью детей с низким самоконтролем является резко выраженная недостаточность внимания, которое, по сути дела, и должно обеспечивать формирование самоконтроля в деятельности. Недостаточность внимания обуславливает повышенную отвлекаемость детей, трудность сосредоточения на процессе деятельности, ее неполноценное осуществление.

Несформированность самоконтроля или затруднения в его формировании в любом виде учебной деятельности, в том числе и в письме,

характерны для большинства младших школьников с ЗПР. Низкий самоконтроль при письме приводит к тому, что дети допускают много ошибок и не замечают их ни во время записи, ни при ее проверке. Работы, изобилующие ошибками, обусловленными недостаточностью самоконтроля, на первый взгляд, ничем не отличаются от работ детей с дисграфией, разве что ошибки не так постоянны и более разнообразны по видам в сравнении с традиционным педагогическим пониманием проявлений дисграфии.

Т. В. Ахутина [5, 8] доказала, что школьники, у которых функциональный базис письма не нарушен, при условии помощи педагога, организующего внимание детей, постепенно овладевают самоконтролем, и количество ошибок в их работах уменьшается. Если этого не происходит, то можно говорить о наличии так называемой регуляторной дисграфии, не выделяемой педагогической классификацией, обусловленной проблемами с удержанием произвольного внимания, трудностями ориентировки в задании, включения в задание, инертностью.

Сочетание низкого самоконтроля при письме с неполноценным функциональным базисом письма усугубляет его нарушение, способствует увеличению количества и разнообразию видов ошибок в письменных работах. Такое сочетание также затрудняет логопедическую диагностику дисграфии и выбор направлений педагогической коррекции нарушения письма.

Т. А. Фотекова [125] проанализировала состояние и динамику высших психических функций у школьников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития. В специальной литературе имеются сведения о значительном сходстве в причинах, психологических проявлениях, нейропсихологических и психофизиологических основах ОНР и ЗПР.

Данные показывают, что состояние ОНР и ЗПР церебрально-органического происхождения являются очень близкими, трудно дифференцируемыми вариантами дизонтогенеза, обусловленными

стойким системным недоразвитием всех вербальных и невербальных функций, сохраняющимися и в старшем школьном возрасте. При этом у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на фоне системной несформированности ВПФ наблюдается некоторое преобладание недостаточности серийной организации движений и функций переработки слуховой и кинестетической информации. Именно эти обстоятельства приводят к более выраженным, чем при ЗПР, недостаткам грамматического структурирования и внешнего оречевления высказывания. Последнее проявляется в грубых дефектах звукопроизношения, обусловленных трудностями выбора артикулем по кинестетическим и фонематическим признакам и слоговой (серийно организованной) структуры слова. При ЗПР на фоне системной несформированности ВПФ отмечается более явная дефектность программирования и контроля произвольных форм деятельности и недостатки переработки полимодальной, главным образом зрительно-пространственной, информации, особенно заметные в младшем школьном возрасте, на фоне слабости правополушарных возможностей. Указанные особенности проявляются в плохом внимании, недостатках смыслового программирования, отрицательно влияющих на синтаксис и связную речь, трудностях пространственного анализа и синтеза, дефицитарности зрительно-пространственной памяти, плохом понимании логико-грамматических конструкций.

По результатам исследований особенностей письменной деятельности обучающихся с ЗПР Н. А. Кузь, С. Б. Яковлев [48, 49, 50, 51, 52, 53] выделили три группы учащихся с ЗПР церебрально-органического генеза: в первую и вторую группы вошли учащиеся с низким качеством письма, не связанным с недоразвитием речи; в третью группу вошли учащиеся с дисграфией, обусловленной недостаточным уровнем речевого развития детей. Комплексная авторская методика изучения функций программирования, регуляции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности представлена в параграфе 2.1 этого учебно-методического пособия.

Первая группа самая малочисленная (9 % от общего количества испытуемых с ЗПР). Учащиеся, вошедшие в эту группу, продемонстрировали достаточный уровень сформированности программирования, регуляции и контроля в письме. При исследовании письма стойких специфических ошибок в письменных работах детей этой группы обнаружено не было. Учащиеся допускали в среднем 3–4 ошибки в одной работе, преимущественно, орфографические и пунктуационные. При усложнении заданий (в изложениях и сочинениях) возрастало количество ошибок, и становились разнообразнее их виды: появлялись грамматические и синтаксические ошибки, но они также были немногочисленны и носили неустойчивых характер.

Во вторую группу вошли учащиеся (44,8 % от общего количества испытуемых с ЗПР), с недостаточным уровнем сформированности программирования, регуляции и контроля в письме. Письменные работы детей характеризовались наличием непостоянных орфографических ошибок, затруднений, связанных с неполноценностью операций языкового анализа и синтеза, а также нарушений диспраксического характера. Показательно, что качество выполнения письменной работы у этих школьников в меньшей степени зависело от сложности задания. Так, в более простых заданиях, например, в диктантах и изложениях по предварительно прочитанному тексту, учащиеся могли допустить большее количество ошибок, чем в сочинениях, относящихся к более сложным видам письменных заданий. Дети допускали грамматические ошибки при написании изложений и сочинений, но в большинстве случаев эти ошибки были исправлены учащимися самостоятельно. Низкое качество письма у учащихся этой группы не было связано с недоразвитием у них речи и языковых способностей.

В третью группу вошли учащиеся (46,2 % от общего количества испытуемых с ЗПР) с крайне низким уровнем сформированности программирования, регуляции и контроля в письме. Они, как и учащиеся второй группы, продемонстрировали нестабильные результаты

выполнения заданий. В письменных работах детей наблюдались стойкие специфические (дисграфические) ошибки, связанные с недоразвитием речи и языковых способностей. У этих школьников наблюдалась смешанная (сочетанная по видам) дисграфия, с преимущественным сочетанием аграмматической дисграфии, дисграфий на почве нарушения языкового анализа и синтеза и на основе нарушения фонемного распознавания (по классификации кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена). Помимо дисграфических ошибок письмо детей характеризовалось наличием большого количества диспрактических и орфографических ошибок. Их количество в письме детей увеличивалась прямо пропорционально увеличению сложности письменных заданий.

Анализ результатов исследования свидетельствует о том, что несформированность программирования, регуляции и контроля в письменной деятельности наблюдается в разной степени выраженности у всех детей с ЗПР. Однако у одних детей несформированность этих функций является самостоятельной причиной расстройства письма, а у других – осложняет симптоматику дисграфии.

У учащихся с ЗПР, которые по результатам исследования продемонстрировали недостаточный и крайне низкий уровни сформированности программирования, регуляции и контроля в письме, индивидуально-типологические особенности проявились в большей степени, по сравнению с другими испытуемыми с ЗПР. Внутри второй и третьей групп были выделены следующие подгруппы учащихся:

- с преобладанием в структуре дефекта несформированности программирования психической деятельности;
- с преобладанием несформированности регуляции и контроля;
- с сочетанием несформированности программирования, регуляции и контроля (с сочетанным нарушением).

Качественно-количественный анализ экспериментальных данных позволил выявить типологические особенности письма учащихся с ЗПР церебрально-органического генеза.

Учащихся с преобладанием несформированности программирования письма как сложного вида психической деятельности (17 % и 14 % соответственно от общего количества детей в группах с низким и крайне низким уровнями сформированности регуляторных функций) характеризовали следующие особенности. Они не могли выделить, осознать и принять цели заданий (инструкций). У них наблюдалось механическое чтение текстов (инструкций), неумение планировать написание изложений и сочинений во времени и по содержанию. Деятельности детей была свойственна хаотичность, непоследовательность действий, отсутствие предварительной подготовки к выполнению задания. Они неадекватно или неполно раскрывали темы как при составлении плана письменной работы, так и при написании сочинений и изложений. У них наблюдались повторы в описании событий или действующих лиц, нарушения композиционной структуры текста, однотипность в использовании синтаксических конструкций, множественные зачеркивания и самоисправления в письменных работах. Ошибки в письменных работах чаще возникали на уровне предложения и текста. У учащихся с крайне низким уровнем сформированности программирования письма помимо перечисленных особенностей наблюдались также бедность лексико-грамматических средств языка, нарушения смысловой целостности текстов и последовательности описания событий, что связано с более низким уровнем их речевого и языкового развития.

Учащимся с преобладанием несформированности регуляции и контроля в письме (27 % и 33 % соответственно от общего количества детей в группах детей в группах с низким и крайне низким уровнями сформированности регуляторных функций) были свойственны такие особенности, как неумение контролировать свои действия и вносить необходимые коррективы по ходу выполнения письменного задания, низкая степень полноты сохранения задания до конца работы (или полная его потеря), низкое качество упреждающего, текущего и итогового контроля. Они не могли преодолеть побочные действия и ас-

социаций, зависимость от помощи взрослого. Их также характеризовали колебания и низкий темп работоспособности. Ошибки в письменных работах обнаруживались преимущественно на уровне звука и буквы, на уровне слова и словосочетания (пропуски и замены букв, слогов и слов), нарушения каллиграфии, а также низкое качество проверочного чтения.

Подгруппа учащихся с сочетанием несформированности программирования, регуляции и контроля (с сочетанным нарушением) оказалась наиболее многочисленной (56 % и 53 % соответственно от общего количества детей в группах с низким и крайне низким уровнями сформированности регуляторных функций). У этих детей был выявлен весь спектр нарушений и затруднений, характерных для детей первой и второй подгрупп.

У учащихся с ЗПР церебрально-органического генеза с крайне низким уровнем сформированности программирования, регуляции и контроля в письме, в отличие от остальных групп детей с ЗПР, нарушения были более стойкие, они проявлялись в большем объеме и были связаны не только с несформированностью письма как деятельности, но и с речевым и языковым недоразвитием школьников.

Специфика несформированности у детей с ЗПР программирования познавательной деятельности при работе с вербальным материалом проявлялась в виде затруднений в самом начале работы. Учащиеся торопились приступить к выполнению заданий, не выслушивали инструкцию, предварительно не прочитывали речевой материал в полном объеме. Нарушения программирования деятельности при работе с вербальным материалом в группе учащихся с крайне низким уровнем сформированности регуляторных функций проявлялись также в отсутствии ориентировочной деятельности с целью выяснения грамматических и синтаксических связей слов в предложениях, в полном невнимании к орфографической правильности написания слов, в нарушении последовательности выполнения заданий. Эти школьники, как правило, заменяли цель задания на более простую (вместо составле-

ния плана и пересказа могли составить развернутый план, группировали слова только одним способом и не желали пробовать другие варианты группировки слов и т. п.).

Особенности программирования познавательной деятельности детьми с ЗПР при выполнении невербальных заданий проявились в виде отсутствия стратегии планирования деятельности, несоответствия цели задания и результатов, нарушения порядка действий, нерационального использования способов деятельности, фрагментарности восприятия инструкции.

Низкий уровень сформированности регуляции и контроля, по итогам выполнения вербальных заданий, проявлялся у детей при записи слов в тексте: они не соотносили предыдущую и последующую части текста, не обращали внимания на грамматические признаки, орфографическую и каллиграфическую правильность написания слов. В задании на классификацию слов учащимся требовалась помощь педагога в виде объяснения принципа работы и постоянного напоминания о том, что слова можно сгруппировать по-разному. При пересказе текста дети игнорировали предварительно составленный план, пропускали смысловые элементы, даже те, которые присутствовали у них в плане.

Характерным проявлением специфики нарушения регуляции и контроля деятельности для школьников с ЗПР являлось правильное употребление слова в устной речи и искажение его грамматической формы при записи, что нарушало грамматическую связь слов в предложении.

О нарушениях регуляторной сферы свидетельствуют также, неаккуратный почерк большинства детей, различный наклон и высота букв, множество зачеркиваний и исправлений в письменных работах, неэффективность контроля на этапе графического оформления работы.

Несформированность у детей с ЗПР регуляции и контроля по итогам выполнения невербальных заданий проявилась в меньшей

степени из-за наличия в диагностических заданиях наглядных опор. Однако в этой части исследования на первый план вышла оценка качества самоконтроля. Учащимся общеобразовательной школы не приходилось даже напоминать о необходимости сличения образца выполнения или инструкции с выполненной работой. Как правило, ошибки и сбои программы они находили самостоятельно. Учащиеся с ЗПР, наоборот, не замечали потери программы или несоответствия результата и образца. Качество самоконтроля было низким, педагогу приходилось по несколько раз повторять инструкцию, чтобы учащиеся заметили и исправили свою ошибку. Эти затруднения были связаны и с непониманием инструкции и с нарушением прогнозирования последовательности деятельности. При усложнении инструкции количество ошибок возрастало, качество самоконтроля еще более снижалось.

Исследование состояния программирования двигательной деятельности выявило такие особенности детей с ЗПР, как непонимание и непринятие инструкции задания (дети нуждались в неоднократного повторении и демонстрации выполнения).

Особенности регуляции и контроля в двигательной деятельности проявлялись у школьников с ЗПР в неравномерности темпоритмической организации двигательных программ (с тенденцией снижения продуктивности работоспособности и качества самоконтроля к концу деятельности); в «потере» инструкции во время выполнения заданий; в «расхождении» инструкции и выполнения; в необходимости стимулирующей и регулирующей помощи педагога. Типичными и стойкими ошибками при выполнении детьми диагностических заданий являлись персеверации, уподобления двигательных действий и упрощения движений.

Анализ литературных данных показал, что проблема исследования механизмов и симптоматики нарушений письменной деятельности у учащихся с ЗПР рассматривается с различных позиций: изучения базовых психофизиологических предпосылок речевой деятельно-

сти, различий в речевом развитии в зависимости от этиологии ЗПР, дифференциации специфических затруднений в письме как «самостоятельных» или «сопутствующих» нарушений при ЗПР. Практически во всех исследованиях описание специфических нарушений письма сочетается с рассмотрением специфики развития устной речи, познавательным развитием и сформированностью регуляторной сферы, однако корреляционная зависимость этих нарушений до сих пор не изучена.

Таким образом, симптоматика и механизмы речевых нарушений у детей с ЗПР являются неоднородными. В современных исследованиях указываются многочисленные факторы, лежащие в основе специфики речевого и психического развития детей с ЗПР: этиология ЗПР, уровень сформированности эмоционально-волевой, познавательной и регуляторной сфер психики, условия обучения и воспитания детей, недостаточно освоенные знания, умения и навыки учебной деятельности на начальных этапах развития. В литературе преобладает симптоматический характер описания особенностей психического развития учащихся с ЗПР, менее разработанным является вопрос дифференциации особенностей психоречевого развития учащихся с ЗПР различного этиопатогенеза. Этим объясняются различающиеся статистические данные отечественных исследователей по количеству детей, испытывающих специфические затруднения в учебной деятельности. До сих пор остается актуальным вопрос дифференциации учащихся с ЗПР и ОНР, особенно по окончанию начальной школы, когда симптоматика становится достаточно «сглаженной» за счет коррекционно-развивающей помощи. Определению «первичности» или «вторичности» нарушения познавательной, регуляторной или речевой психической деятельности, изучению динамики развития в условиях специального обучения учащихся среднего звена посвящено незначительное количество исследований и эта проблема до сих пор имеет научную и практическую значимость.

Контрольные вопросы

1. Определите критерии дифференциации нарушений письма в рамках различных подходов к проблеме изучения: нейропсихологического, психофизиологического, клинико-психологического, логопедического и заполните таблицу:

Подход	Авторы классификации	Критерии дифференциации нарушений письма	Виды нарушений письма
нейропсихологический			
психофизиологический			
клинико-психологический			
логопедический			

2. Какое из определений дисграфии (А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой, Е. А. Логиновой), по вашему мнению, является наиболее полным с точки зрения современного «расширенного» понимания проблемы нарушений письма? Обоснуйте свои выводы.

3. Какой из подходов в изучении нарушений письменной деятельности позволяет выявить закономерные связи специфических нарушений письма с особенностями развития других психических функций?

4. Сравните понятия «дисграфия» и «специфические нарушения письма». Являются ли они синонимичными? Обоснуйте свой ответ.

5. Опишите особенности нарушений письменной речи обучающихся с ЗПР с точки зрения динамики освоения школьной программы (1–5 классы).

6. Раскройте тезис «...несформированность программирования, регуляции и контроля в письменной деятельности наблюдается в разной степени выраженности у всех обучающихся с ЗПР, однако у одних школьников несформированность этих функций является самостоятельной причиной расстройства письма, а у других – осложняет симптоматику дисграфии».

Выводы

Анализ научных данных по проблеме изучения программирования, регуляции и контроля в письме обучающихся с ЗПР показал широкую распространенность и неоднородность нарушений письма. Проблема нарушений письма как речевого, так и языкового недоразвития этой категории детей достаточно хорошо изучена, определены направ-

ления коррекционно-логопедической работы в соответствии с этиологией ЗПР. В современных психолого-педагогических, клинических и нейропсихологических исследованиях представлено уточнение структуры дефекта детей с ЗПР церебрально-органического генеза, определение характера соотношения нейродинамических нарушений, парциальной дефицитарности высших психических функций и функциональной недостаточности их высших форм регуляции. Для определения состояния программирования, регуляции и контроля психической деятельности учащихся 3–5 классов с ЗПР более точным является понятие «несформированность», так как по нейробиологическим законам развитие лобных долей мозга продолжается до 12–15 лет.

У детей с ЗПР церебрально-органического генеза наблюдается взаимосвязь низкого уровня сформированности когнитивной деятельности, несформированности навыков чтения и письма, а главное – возможностей самостоятельного планирования, контроля и критической оценки результатов деятельности. Психологический анализ письма как вида психической деятельности позволил классифицировать его с точки зрения структурных элементов: характера выполняемых функций (программирования, регуляции и контроля) и качественных особенностей получаемых результатов (репродуктивная и творческая деятельность). Теоретический анализ проблемы позволил уточнить понятия «программирование», «регуляция» и «контроль», так как в литературе существуют несколько отличающихся друг от друга трактовок. Программирование мы понимаем как функцию психической деятельности, включающую в себя: анализ проблемной ситуации (задания), установление актуальных значений и элементов ситуации (задания) и построение плана действия. Регуляция – это функция психической деятельности, определяющая ее направленность и устойчивый характер протекания. Контроль – один из механизмов регулирования психической деятельности. Регуляция и контроль – неразъединимые функции, т. к. в процессе деятельности параллельно проходят регулирование деятельности и ее контроль (упреждающий, текущий и итоговый).

Функции программирования, регуляции и контроля письменной деятельности обеспечиваются взаимосвязанным участием в ней внимания, памяти, мышления, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер психики. Возникновение и развитие письма как сложного вида психической деятельности изначально выступает в качестве совокупности осознанных действий, а затем эти операциональные компоненты автоматизируются, превращаясь в плавно протекающий навык. Но интериоризация письменной деятельности происходит успешно только при условии тщательного усвоения всех компонентов, задействованных на стадии первоначального овладения письмом. Интеграцию и координацию операциональных компонентов осуществляет ряд высших психических функций. Недоразвитие или нарушение одного из структурных компонентов письменной деятельности или обеспечивающих ее психических функций, в частности, программирования, регуляции и контроля, может привести к нарушению или недоразвитию письменной деятельности в целом.

В современной логопедической литературе уделяют все больше внимания изучению сформированности когнитивной, регуляторной и двигательной сфер и их влиянию на качество формирования письма детей с ЗПР. Однако до настоящего времени методических рекомендаций по проблеме изучения и развития программирования, регуляции и контроля в письме учащихся с ЗПР в психолого-педагогической литературе не разработано.

Выводы, сделанные на основании рассмотрения современных научных данных о развитии программирования, регуляции и контроля в письме учащихся с ЗПР церебрально-органического генеза, определили необходимость разработки комплексной методики изучения уровня сформированности и характера взаимосвязи несформированности программирования, регуляции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности и обоснования направлений, содержания и приемов дифференцированной логопедической работы с этой категорией детей на основе деятельностного подхода.

II. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Диагностический комплекс изучения программирования, регуляции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности обучающихся

Для выявления особенностей сформированности программирования, регуляции и контроля в письме обучающихся 3–5 классов (образовательные маршруты 7.1 и 7.2) была разработана методика исследования. Именно такое сочетание диагностических заданий позволяет выявить специфику несформированности и характер взаимосвязи программирования, регуляции и контроля у учащихся с ЗПР в письме, познавательной и двигательной деятельности в рамках деятельностного подхода.

Методика состоит из трех разделов:

I. Исследование программирования, регуляции и контроля в письме.

II. Исследование программирования, регуляции и контроля в познавательной деятельности при работе с вербальным и невербальным материалом.

III. Исследование программирования, регуляции и контроля в двигательной деятельности.

Исследование программирования, регуляции и контроля в письме проводилась с использованием традиционных приемов логопедического обследования и методических рекомендаций по обработке и интерпретации результатов диагностики, предложенных Т. В. Ахутиной,

О. Е. Грибовой, О. Б. Иншаковой, Н. А. Кузь, Р. И. Лалаевой, Е. А. Логиновой, А. В. Семенович, Е. Н. Российской, С. Б. Яковлевым и др.

При разработке заданий для исследования регуляторных функций в познавательной и двигательной деятельности использовались методические рекомендации, предложенные А. П. Бизюком, А. Р. Лурией, К. Коссом, В. М. Коганом, Н. И. Озерецким, Н. Н. Полонской, Е. А. Рушкевич, А. В. Семенович, Г. Хэдом, Л. С. Цветковой, Л. М. Чупровым и Л. В. Яблоковой.

При анализе данных рекомендована балльная система оценок (от 1 до 5 баллов). Во всех заданиях I–III разделов (кроме диктанта в I разделе исследования, где оценивались только регуляция и контроль) предусмотрена параллельная двухуровневая оценка характера выполнения заданий (оценка сформированности программирования от 1 до 5 баллов, оценка сформированности регуляции и контроля от 1 до 5 баллов).

Соответственно балльной системе оценок выделяется пять уровней выполнения заданий:

- 5 баллов – высокий уровень;
- 4 балла – уровень выше среднего;
- 3 балла – средний уровень;
- 2 балла – уровень ниже среднего;
- 1 балл – низкий уровень.

I раздел. Исследование программирования, регуляции и контроля в письме

Задание 1. Слуховой диктант.

Цель: исследование особенностей регуляции и контроля в письме при записи диктанта на слух и исследование особенностей запоминания, восприятия и репродуцирования высказываний.

Материал: текст, соответствующий образовательным возможностям учащихся.

Процедура исследования: первоначально учащиеся знакомятся с текстом, который читает педагог, затем записывают под диктовку каждое предложение. После записи последнего предложения – контрольное чтение педагогом. По завершению работы учащимся предлагается самостоятельно проверить правильность выполненной работы. Задание можно выполнять как индивидуально, так и в микрогруппах по 2–4 человека. Во время написания диктанта рекомендовано отмечать в протоколе характер программирования, регуляции и контроля деятельности каждого ученика.

Инструкция: «Послушай(те) текст, а затем запиши(те) его под диктовку».

Оценка результатов:

Оценка сформированности регуляции и контроля:

5 баллов – отсутствие ошибок в диктанте или одно исправление, аккуратная каллиграфия; полное сохранение задания до конца выполнения работы (ребенок сохраняет задание во всех компонентах); эффективный самоконтроль за исполнением выбранной из уже имеющихся в индивидуальном опыте или создаваемой в данный момент программы с возможностью ее изменения по ходу выполнения (постоянное сличение цели с промежуточными результатами, а также отказ от возникающих в процессе достижения цели побочных действий и ассоциаций); самостоятельное выполнение задания без дополнительных уточняющих вопросов, отсутствие необходимости в стимулирующей, регулирующей помощи со стороны взрослого; стабильно высокий темп работоспособности; высокое качество самоконтроля по итогам выполнения задания и при оценке результата деятельности, самокоррекция и самоисправление допущенных ошибок и неточностей;

4 балла – 1–2 ошибки, или 1–2 пропущенных слова, или 2–3 самокоррекции ошибок, или не более двух синтаксических ошибок; незначительные нарушения каллиграфии в виде изменения наклона букв, соединительных элементов; сохранение задания в полном объеме; кон-

троль за исполнением выбранной из уже имеющихся в индивидуальном опыте или создаваемой в данный момент программы с возможностью ее изменения по ходу выполнения (постоянное сличение цели с промежуточными результатами, а также отказ от возникающих в процессе достижения цели побочных действий и ассоциаций); отсутствие необходимости в стимулирующей помощи со стороны взрослого; стабильный темп работоспособности; самоконтроль по ходу выполнения задания, возможны единичные пропуски ошибок и неточностей в выполнении заданий, при указании педагога – самокоррекция;

3 балла – 2–3 ошибки различного типа, 2 и более исправления; снижение степени полноты сохранения задания до конца занятия (ребенок сохраняет лишь отдельные его компоненты); низкая эффективность самоконтроля за исполнением выбранной программы (непостоянное, выборочное сличение цели с промежуточными результатами, а также трудности отказа от возникающих в процессе достижения цели побочных действий и ассоциаций); возможность выполнения задания с дополнительными уточняющими вопросами педагога, необходимость в стимулирующей помощи со стороны взрослого во время выполнения задания; колебания работоспособности; низкое качество самоконтроля по ходу выполнения задания и оценке результата деятельности (ребенок почти не замечает свои ошибки, при указании педагога – исправляет их);

2 балла – 4–8 ошибок различного типа, нарушения каллиграфии; низкая степень полноты сохранения задания до конца работы (ребенок сохраняет лишь отдельные его компоненты или полностью теряет задание); низкое качество или полное отсутствие контроля за исполнением выбранной из уже имеющихся в индивидуальном опыте или создаваемой в данный момент программы, невозможность ее изменения по ходу выполнения (отсутствие сличения цели с промежуточными результатами, невозможность отказаться от побочных действий и ассоциаций); выполнение задания только при помощи взрослого; колебания и низкий темп работоспособности; низкое качество или

отсутствие самоконтроля по ходу выполнения задания и оценке результата деятельности (ребенок не замечает свои ошибки и даже при указании педагога исправляет их частично);

1 балл – 9 и более ошибок орфографического, грамматического, синтаксического или дисграфического характера, множественные пропуски слов, грубые нарушения каллиграфии; невозможность сохранения задания даже при помощи взрослого (ребенок полностью теряет задание); контроль за исполнением программы только со стороны взрослого, невозможность ее изменения по ходу выполнения; выполнение задания возможно только при помощи взрослого (со множеством ошибок и сбоев); нестабильный темп работоспособности с тенденцией резкого ухудшения качества работы к концу деятельности; отсутствие самоконтроля по ходу выполнения задания и оценке результата деятельности, необходимость в постоянном внешнем контроле со стороны взрослого (ребенок не замечает свои ошибки и даже при указании педагога исправляет их частично или вообще не обращает внимание на то, что задание выполнено неверно).

Задание 2. Изложение.

Цель: исследование особенностей программирования, регуляции и контроля в письме при записи изложения и исследование особенностей запоминания, восприятия, репродуцирования и построения высказываний в зависимости от вида задания.

Виды заданий:

1) запись изложения по прослушанному тексту с опорой на серию из четырех сюжетных картинок;

Материал: текст, соответствующий образовательным возможностям учащихся; серия из четырех сюжетных картинок, отражающих последовательность развития сюжета (учащиеся самостоятельно определяют последовательность сюжетных картинок).

Процедура исследования: учащимся предлагается написать изложение, педагог предварительно двукратно зачитывает текст-оригинал, а затем демонстрирует серию из четырех сюжетных картинок, отра-

жающих последовательность развития сюжета, и предлагает учащимся сначала разложить картинки в той последовательности, как разворачивался сюжет, а затем составить план. После составления плана текст зачитывается 3-й раз. После этого учащиеся приступают к написанию изложений.

Инструкция: «Напиши изложение. Я прочитаю тебе текст 3 раза, после второго прочтения разложи картинки в той последовательности, как разворачивался сюжет, составь план рассказа. Потом я прочитаю рассказ еще раз и ты начнешь писать изложение».

2) запись изложения по прослушанному тексту;

Материал: текст, соответствующий образовательным возможностям учащихся.

Процедура исследования: учащимся предлагается написать изложение, педагог предварительно двукратно зачитывает текст-оригинал, а затем предлагает учащимся составить план. После составления плана текст зачитывается 3-й раз. Далее учащиеся приступают к написанию изложений.

Инструкция: «Напиши изложение. Я прочитаю тебе текст 3 раза, после второго прочтения ты составишь план рассказа. Потом я прочитаю рассказ еще раз и ты начнешь писать изложение».

3) запись изложения по тексту, прочитанному самостоятельно.

Материал: текст, соответствующий образовательным возможностям учащихся.

Процедура исследования: учащимся предлагается написать изложение, педагог предварительно дает возможность учащимся самостоятельно двукратно прочитать текст-оригинал, а затем составить план. После составления плана, учащиеся читают текст 3-й раз и приступают к написанию изложений.

Инструкция: «Напиши изложение. У тебя будет возможность прочесть текст 3 раза, после второго прочтения ты составишь план рассказа. Потом ты прочитаешь рассказ еще раз и начнешь писать изложение».

Задание 3. Сочинение по серии сюжетных картинок.

Цель: исследование особенностей программирования, регуляции и контроля в письме, которое облегчается наличием зрительной опоры в виде последовательных серий сюжетных картинок (от трех до пяти), отражающих развитие сюжета), и исследование особенностей построения высказываний.

Виды заданий:

1) последовательная серия из трех сюжетных картинок;

Материал: три сюжетные картинки, отражающие последовательно развивающуюся историю (учащиеся самостоятельно определяют последовательность сюжетных картинок).

Процедура исследования: учащимся предлагаются сюжетные картинки, опираясь на которые они должны будут написать сочинение.

Инструкция: «Перед тобой три картинки, на которых изображена одна история. Разложи картинки в той последовательности, в какой разворачивался сюжет. Подумай и напиши историю о том, что произошло с героями».

2) последовательная серия из четырех сюжетных картинок;

Материал: четыре сюжетные картинки, отражающие последовательно развивающуюся историю (учащиеся самостоятельно определяют последовательность сюжетных картинок).

Процедура исследования: учащимся предлагаются сюжетные картинки, опираясь на которые они должны будут написать сочинение.

Инструкция: «Перед тобой четыре картинки, на которых изображена одна история. Разложи картинки в той последовательности, в какой разворачивался сюжет. Подумай и напиши историю о том, что произошло с героями».

3) последовательная серия из пяти сюжетных картинок.

Материал: пять сюжетных картинок, отражающих последовательно развивающуюся историю (учащиеся самостоятельно определяют последовательность сюжетных картинок).

Процедура исследования: учащимся предлагаются сюжетные картинки, опираясь на которые они должны будут написать сочинение.

Инструкция: «Перед тобой пять картинок, на которых изображена одна история. Разложи картинки в той последовательности, в какой разворачивался сюжет. Подумай и напиши историю о том, что произошло с героями».

Задание 4. Сочинение по сюжетной картинке.

Цель: исследование особенностей программирования, регуляции и контроля в письме при наличии зрительной опоры в виде сюжетных картинок различной сложности и исследование особенностей построения высказываний.

Виды заданий (пример):

- 1) простая сюжетная картинка «Первое сентября»;
- 2) сюжетная картинка, предполагающая эмоционально-личностную оценку происходящего «Случай в зоопарке».

Материал: сюжетная картинка.

Процедура исследования: учащимся предлагается сюжетная картинка, опираясь на которую они должны будут написать сочинение.

Инструкция: «Перед тобой картинка, на которой изображена одна история. Подумай и напиши историю о том, что произошло с героями».

По мере необходимости во всех видах письменных заданий (изложения и сочинения) предусмотрена помощь педагога:

- стимулирующая (в процессе работы периодически можно напоминать ребенку о необходимости представить изложение или сочинение в законченном виде, привлекать внимание детей к основной цели задания, использовать похвалу для стимуляции работоспособности и т. д.);
- направляющая (в процессе работы можно напоминать детям, о том, что при написании изложения/сочинения они могут составить план по картинке, придумать заголовок сочинения и т. п.);
- организующая (в процессе работы можно напоминать, что изложение/сочинение пишется последовательно, по пунктам пла-

на, подсказки касаются либо как начать сочинение, либо как его закончить).

Характер помощи и ее частотность отражаются в системе оценки.

Оценка результатов для заданий 2–4.

Оценка сформированности программирования:

5 баллов – цельность текста в виде адекватного и полного раскрытия темы и основной мысли; достоверное описание объектов и действий, отсутствие привнесенных фактов; последовательность описания событий, логичность и отсутствие повторов; связность текста (наличие зачина, основной части и заключения); богатство языковых средств и синтаксических конструкций; разнообразный лексико-морфологический состав текста; соответствие нормам грамотной письменной речи; постановка цели действий в соответствии с мотивами, потребностями, актуальными и прогнозируемыми задачами; понимание и принятие заданий во всех компонентах; самостоятельное планирование путей достижения цели с выбором оптимальных способов действий и определения их последовательности; предварительная подготовка к выполнению задания;

4 балла – при условии оказания ребенку стимулирующей, организующей или направляющей помощи в сочинении должно наблюдаться: цельность текста в виде адекватного и полного раскрытия темы и основной мысли; достоверное описание объектов и действий, сюжета; последовательность описания событий; связность текста (наличие зачина, основной части и заключения); богатство языковых средств и синтаксических конструкций; разнообразный лексико-морфологический состав текста; соответствие нормам грамотной письменной речи, допустимо не более двух ошибок, относящихся к дисграфическим, орфографическим, пунктуационным или стилистическим; постановка цели действий в соответствии с мотивами, потребностями, актуальными и прогнозируемыми задачами; понимание и выполнение задания с незначительной организующей помощью педагога; планирование путей достижения цели; предварительная подготовка к выполнению задания;

3 балла – адекватное, но неполное раскрытие темы и основной мысли, трудности актуализации необходимой лексики в письменной речи; соответствие последовательности описания событий, но наличие повторов или привнесённых фактов в сочинении; нарушения композиционной структуры (отсутствие зачина или заключения); бедность лексико-морфологического состава текста; однотипность использования синтаксических конструкций; наличие орфографических, дисграфических, пунктуационных и стилистических ошибок; низкая эффективность помощи педагога; постановка цели действий совместно с педагогом; частичное принятия задания (выполнение лишь некоторых программ, забывание инструкции или частичное ее выполнение); нерациональное планирование путей достижения цели, трудности выбора оптимальных способов действий и определения их последовательности;

2 балла – неадекватное или неполное раскрытие темы, нарушения достоверности высказывания, но с сохранением общего смысла текста; незначительные нарушения последовательности описания событий, множественные повторы, нарушение композиционной структуры (отсутствие какой-либо структуры текста или нарушение последовательности: зачин, основная часть, заключение); бедность лексико-морфологического состава текста; однотипность использования синтаксических конструкций; наличие орфографических, дисграфических, пунктуационных и стилистических ошибок; низкая эффективность помощи педагога; осознание цели действий только с помощью пошагового объяснения педагогом; низкая степень полноты принятия задания; отсутствие планирования путей достижения цели; хаотичность, непоследовательность работы; отсутствие предварительной подготовки к выполнению задания;

1 балл – неадекватное или неполное раскрытие темы, нарушения достоверности высказывания и смысла текста; нарушения последовательности описания событий, множественные повторы, нарушение композиционной структуры (отсутствие какой-либо структуры текста

или нарушение последовательности: зачин, основная часть, заключение); бедность лексико-морфологического состава текста; однотипность использования синтаксических конструкций; наличие орфографических, дисграфических, пунктуационных и стилистических ошибок; неэффективность помощи педагога; непонимание цели действий; частичное или полное неприятие задания; непоследовательность, хаотичность, суетливость при выполнении работы; выполнение задания возможно только с помощью педагога.

Оценка сформированности регуляции и контроля:

5 баллов – самостоятельное сохранение задания до конца выполнения работы (ребенок сохраняет задание во всех компонентах); эффективный самоконтроль за исполнением выбранной из уже имеющихся в индивидуальном опыте или создаваемой в данный момент программы с возможностью ее изменения по ходу выполнения (постоянное сличение цели с промежуточными результатами, а также отказ от возникающих в процессе достижения цели побочных действий и ассоциаций); самостоятельное выполнение задания без дополнительных уточняющих вопросов, отсутствие необходимости в стимулирующей, регулирующей помощи со стороны взрослого; стабильно высокий темп работоспособности; высокое качество самоконтроля по итогам выполнения задания и при оценке результата деятельности, самокоррекция и самоисправление допущенных ошибок и неточностей;

4 балла – высокая степень сохранения задания; контроль за исполнением выбранной из уже имеющихся в индивидуальном опыте или создаваемой в данный момент программы с возможностью ее изменения по ходу выполнения; допустима однократная направляющая помощь педагога; отсутствие необходимости в стимулирующей помощи со стороны взрослого; стабильный темп работоспособности; самоконтроль по ходу выполнения задания и по его результатам, возможны единичные пропуски ошибок и неточностей в выполнении заданий, при указании педагога – самокоррекция;

3 балла – снижение степени сохранения задания (ребенок сохраняет лишь отдельные его компоненты); низкая эффективность самоконтроля за исполнением выбранной программы с возможностью ее изменения по ходу выполнения (непостоянное, выборочное сличение цели с промежуточными результатами, а также трудности отказа от возникающих в процессе достижения цели побочных действий и ассоциаций); возможность выполнения задания с дополнительными уточняющими вопросами педагога, необходимость в стимулирующей помощи со стороны взрослого во время выполнения задания; колебания работоспособности; низкое качество самоконтроля по ходу выполнения задания и оценке результата деятельности (ребенок замечает свои ошибки при указании педагога, исправляет их);

2 балла – низкая степень сохранения задания до конца работы (ребенок сохраняет лишь отдельные его компоненты или полностью теряет задание); низкое качество или полное отсутствие контроля за исполнением выбранной из уже имеющихся в индивидуальном опыте или создаваемой в данный момент программы, невозможность ее изменения по ходу выполнения (отсутствие сличения цели с промежуточными результатами, невозможность отказаться от побочных действий и ассоциаций); выполнение задания только при помощи взрослого; колебания и низкий темп работоспособности; низкое качество или отсутствие самоконтроля по ходу выполнения задания и оценке результата деятельности (ребенок не замечает свои ошибки и даже при указании педагога исправляет их частично);

1 балл – невозможность сохранения задания до конца даже при помощи взрослого (ребенок полностью теряет задание); контроль за исполнением программы только со стороны взрослого, невозможность ее изменения по ходу выполнения; выполнение задания со множеством ошибок, сбоев и только при помощи взрослого; нестабильный темп работоспособности с тенденцией резкого ухудшения качества работы к концу деятельности; отсутствие самоконтроля по ходу выполнения задания и оценке результата деятельности, необхо-

димось в постоянном внешнем контроле со стороны взрослого (ребенок не замечает свои ошибки и даже при указании педагога исправляет их частично или вообще не обращает внимание на то, что задание выполнено неверно).

II раздел. Исследование функций программирования, регуляции и контроля в познавательной деятельности

Цель: выявление уровня сформированности функций программирования, регуляции и контроля в познавательной деятельности.

1. Вербальные задания.

Задание 1. Классификация и обобщение понятий.

Цель: исследование стратегии планирования, регуляции и контроля познавательной деятельности.

Материал: карточки с напечатанными словами: орел, овца, карась, летать, бегать, плавать, перья, шерсть, чешуя, глаз, ухо, нос, зрение, слух, обоняние, свет, звук, запах.

Процедура исследования: испытуемому предлагаются карточки, на каждой из которых написаны слова (наборы по 9 слов). Ребенку нужно разложить карточки с одним набором слов на 3 группы по 3 слова так, чтобы в каждой группе было что-то общее.

Инструкция: «Разложи карточки с одним набором слов на 3 группы по 3 слова так, чтобы в каждой группе было что-то общее». «Подумай, как еще их можно сгруппировать?»

Задание 2. Составление плана к рассказу и пересказ (пример).

Цель: изучение программирования, регуляции и контроля речевой деятельности.

Материал: рассказ Л. Н. Толстого «Косточка».

КОСТОЧКА

Купила мать слив и хотела их дать детям после обеда. Сливы лежали на тарелке. Ваня никогда не ел слив и все нюхал их. И очень они ему нравились. Очень хотелось есть. Он все ходил мимо слив. Когда никого не было в комнате,

он не удержался, схватил одну сливу и съел. Перед обедом мать сочла сливы и видит – одной нет. Она сказала отцу. За обедом отец и говорит: «А что, дети, не съел ли кто-нибудь одну сливу?» Все сказали: «Нет». Ваня покраснел как рак и сказал тоже: «Нет, я не ел». Тогда отец сказал: «Что съел кто-нибудь из вас, это нехорошо, но не в том беда. Беда в том, что в сливах есть косточки, и если кто не умеет их есть и проглотит косточку, то через день умрет. Я этого боюсь». Ваня побледнел и сказал: «Нет, я косточку бросил за окошко». И все засмеялись, а Ваня заплакал.

Процедура исследования: после самостоятельного прочтения текста рассказа ребенку предлагается не пересказывать его, а лишь составить развернутый план. Составив план прочитанного, необходимо перейти к пересказу, а педагог в это время отслеживает способность ребенка придерживаться выделенной смысловой схемы текста.

Инструкция: «Прочитай текст, а затем составь письменно план, по которому ты сможешь составить пересказ».

Задание 3. Вставка пропущенных слов.

Цель: исследование поиска слов их выбора из семантического поля, продуктивности ассоциаций, критичности мышления, а также, программирования, регуляции и контроля когнитивной деятельности.

Материал: карточка с напечатанным текстом, в котором пропущены слова.

Пример текста для обучающихся 5 класса.

Это был теплый, сияющий майский Необычная ранняя ... уже успела растопить ... , прогнать по ... бурные потоки талой ... , покрыть свежей, ярко-зеленой ... Землю. ... заставила выставить вторые рамы, распахнуть Город повеселел, встряхнулся после длинной, серой, мокрой Солнце украсило ... , сделало наряднее, светлее и ярче. ... было везде: на крышах, только что покрытых оцинкованным ... и в витринах многочисленных ... , и на дверных начищенных ... , и на мутновато-серой глади ... , и на лицах Солнце ... в глаза людям и как бы ... «Смотрите, какая ... вокруг!».

Процедура исследования: ребенку предъявляется текст с пропущенными словами, которые он должен был вставить самостоятельно, в слу-

чае если он не может подобрать слова, то предлагаются следующие виды помощи: предъявление в хаотичном порядке слов, напечатанных на отдельных карточках; предъявление исходного варианта текста для однократного прочтения и продолжения работы по той же схеме.

Инструкция: «Прочитай текст и впиши в каждый пропуск одно самое подходящее по твоему мнению слово так, чтобы получился связный рассказ.

2. Невербальные задания.

Задание 4. Кубики К. Косса

Цель: изучение сформированности операций зрительно-пространственного анализа и синтеза, уровня развития наглядно-образного мышления, способности к программированию и последовательной реализации конструктивной деятельности.

Материал: набор кубиков, которые имеют специфическую окраску – две противоположные грани окрашены красным цветом, две – белым, а две диагонально разделены на белый и красный треугольники.

Процедура исследования: ребенку предлагается ряд увеличивающихся по сложности образцов двухцветных узоров, которые необходимо выложить из верхних граней небольших кубиков.

Инструкция: «Собери из этих кубиков такой же узор, как и на образце».

№ рис.	Время выполнения в сек.			
	минимальное	среднее	максимальное	
1	0–15	16–20	21–33	>23
2	0–20	21–30	31–50	>50
3	0–40	41–60	61–75	>75
4	0–20	21–40	41–75	>75
5	0–75	75–90	90–120	>120

Задание 5. Проба на совмещение признаков.

Цель: изучение основных характеристик произвольного внимания (концентрации, переключаемости, распределяемости, устойчивости) и его дефицита, а также исследование особенностей умственной ра-

ботоспособности, мотивационных характеристик, удержания инструкции, возможности программирования порядка действий, наличия фактора инертности психической деятельности.

Материал: основной вариант методики представлял собой 49 разноцветных карточек и таблицу совмещения форм. Одна карточка – квадрат размером 4×4 см, в середине которого располагается одна из семи фигур. Каждая из фигур (единой конфигурации) имела свой цвет: красный, синий, коричневый, зеленый, желтый, голубой, фиолетовый. Таблица совмещения форм – расчерченный на 49 секторов лист для раскладывания карточек при процессе совмещения. По левому краю листа обозначены семь цветов в виде мазков, а по верхнему – контуры семи фигур.

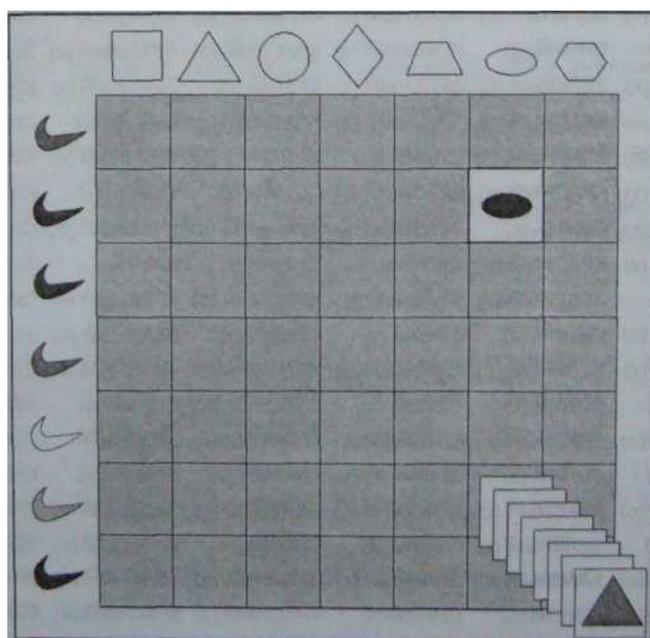


Рис. 1. Рабочее поле пробы на совмещение признаков

Процедура исследования: выполнение методики предполагает прохождение обучающимся 4 этапов задания. Перед каждым из этапов карточки тщательно перетасовываются педагогом. Первоначально педагог, объяснив цель исследования, должен показать на нескольких первых карточках образец выполнения и лишь после этого задание предлагается для самостоятельного выполнения ребенку.

На I этапе предлагается произвести простой пересчет карточек вслух. На этом этапе определялся показатель времени В1 который свидетельствует об индивидуальном темпе работы. Ошибки в пересчете на этом этапе могут указывать на слабость порядкового счета. На II этапе предлагается произвести пересчет карточек с одновременной их сортировкой по цвету. Временной показатель, полученный по окончании процедуры, записывается как В2. Ошибки на II этапе интерпретируются как нарушение концентрации произвольного внимания. На III этапе происходит операция отвлечения от ведущего признака (цвета). Обследуемый должен, пересчитывая карточки вслух, располагать их по соответствующим стопкам в зависимости от формы фигур. Временной показатель В3 отражает способность к переключению внимания. На IV этапе перед ребенком размещают таблицу совмещения форм. Ему предлагается раскладывать карточки в соответствии с их местоположением на таблице форм: на пересечении формы и цвета предполагаемого места карточки, сопровождая это пересчетом карточек вслух. Временной показатель В4 и наличие ошибок в просчитывании и совмещении отражают особенности распределения внимания. В протокол заносятся показатели времени, затраченного на пересчет каждого десятка карточек-стимулов и за весь этап полностью, а также допущенные ошибки при счете и в сортировке.

Инструкция:

Инструкция I этапа: «Пересчитай вслух эти карточки, откладывая их по одной на стол».

Инструкция II этапа: «Теперь ты должен также вслух пересчитать эти карточки и одновременно разложить их на группы по цвету фигур».

Инструкция III этапа: «Эти же карточки пересчитывай вслух и при этом сортируй их уже не по цвету, а по форме фигур».

Инструкция IV этапа: «Ты должен найти место для каждой карточки на этой таблице, учитывая одновременно цвет и форму фигур. При этом по-прежнему веди счет – пересчитывай карточки».

Оценка результатов:

Ошибки в счете свидетельствуют либо о нарушениях концентрации внимания, либо о низком навыке просчитывания. Ошибки в сортировке и совмещении специфичны для каждого из этапов.

Показатели В1 В2 В3 и В4 являются самостоятельными диагностическими данными. Кроме них учитываются показатели «Д» и «К».

Показатель «Д» – дефицит внимания или разница между временем, затраченным на IV этапе и суммой временных затрат на II и III этапах. Он определялся по формуле: $D = B4 - (B2 + B3)$. Показатель «Д» указывает на способность (или неспособность) испытуемого к совмещению признаков, дефицит произвольного внимания и, в частности, свидетельствует о трудностях его распределения.

Показатель «К» назван «коэффициентом вработываемости» и определяется формулой: $K = (D/B)$. Чем меньше величина этого коэффициента, тем выше вработываемость исследуемого, тем лучше он усваивал принцип работы. В норме показатель «К» не должен превышать 0,1–0,2. Запись в протоколе количества секунд, потраченных на пересчет десяти карточек, позволит проследить, как нарастают нарушения работоспособности у ребенка в ходе выполнения задания.

Анализ кривых распределения ошибок (Т. Д. Молодецких и А. Я. Иванова, Л. Ф. Чупров) позволил выделить 4 их типа.

«Нормальный» тип – кривая с малым количеством ошибок (не более 1–2) и соответствующих временных показателей на II, III и IV этапах характерна для детей с нормальным развитием.

«Истошающийся» тип – кривые распределения ошибок носят характер неуклонно нарастающей вверх линии от минимального количества ошибок на II этапе и до максимального на IV этапе. Это свидетельствует об истощаемости, утомляемости и плохой способности сохранять устойчивое внимание.

«Ригидно-возбудимый» тип – кривая, обращенная вверх, свидетельствует о значительном колебании внимания, о трудностях переключения: работоспособность снижается на II этапе, а число ошибок

нарастает на III этапе, затем к концу задания (IV этап) работоспособность вновь повышается, но не достигает первоначального уровня.

«Заторможенный» тип – количество ошибок, максимальное на II этапе выполнения методики, достигает минимума в конце, что свидетельствует о значительном затруднении в организации целенаправленного внимания.

«Лабильный» тип – при этом типе большое количество ошибок допускается на II и наибольшее на IV этапе, в то время как на III этапе количество ошибок резко снижается. Этот тип кривой может указывать на затруднения вrabатываемости и истощаемости внимания.

Оценка результатов каждого из пяти заданий II раздела диагностической методики:

Оценка сформированности программирования:

5 баллов – постановка цели действий в соответствии с мотивами, потребностями, актуальными и прогнозируемыми задачами; понимание и принятие заданий во всех компонентах; самостоятельное планирование путей достижения цели с выбором оптимальных способов действий и определения их последовательности; предварительная подготовка к выполнению задания;

4 балла – постановка цели действий в соответствии с мотивами, потребностями, актуальными и прогнозируемыми задачами; понимание и выполнение задания с незначительной организующей помощью педагога; планирование путей достижения цели; предварительная подготовка к выполнению задания;

3 балла – постановка цели действий совместно с педагогом; частичное принятие задания (выполнение лишь некоторых программ, забывание инструкции или частичное ее выполнение); нерациональное планирование путей достижения цели, трудности выбора оптимальных способов действий и определения их последовательности;

2 балла – осознание цели действий только с помощью пошагового объяснения педагогом; низкая степень полноты принятия задания; отсутствие планирования путей достижения цели; хаотичность, непо-

следовательность работы; отсутствие предварительной подготовки к выполнению задания;

1 балл – непонимание цели действий; частичное или полное неприятие задания; непоследовательность, хаотичность, суетливость при выполнении работы; выполнение задания возможно только с помощью педагога;

Оценка сформированности регуляции и контроля:

5 баллов – правильное, самостоятельное прохождение четырех этапов работы, оптимальное время вработываемости (не выше 0,1–0,2), стабильная работоспособность, незначительное ее снижение к концу деятельности, единичные ошибки с самокоррекцией; полное сохранение задания до конца выполнения работы (ребенок сохраняет задание во всех компонентах); эффективный самоконтроль за исполнением выбранной из уже имеющихся в индивидуальном опыте или создаваемой в данный момент программы с возможностью ее изменения по ходу выполнения (постоянное сличение цели с промежуточными результатами, а также отказ от возникающих в процессе достижения цели побочных действий и ассоциаций); самостоятельное выполнение задания без дополнительных уточняющих вопросов, отсутствие необходимости в стимулирующей, регулирующей помощи со стороны взрослого; стабильно высокий темп работоспособности; высокое качество самоконтроля по итогам выполнения задания и при оценке результата деятельности, самокоррекция и самоисправление допущенных ошибок и неточностей;

4 балла – самостоятельное прохождение четырех этапов, не более двух ошибок, связанных с концентрацией и переключаемостью внимания, эффективность восприятия подсказок педагога на 4 этапе, незначительные колебания работоспособности в процессе выполнения заданий; достаточно высокая степень полноты сохранения задания; контроль за исполнением выбранной из уже имеющихся в индивидуальном опыте или создаваемой в данный момент программы с возможностью ее изменения по ходу выполнения возможен с одно-

кратной дополнительной помощью педагога (постоянное сличение цели с промежуточными результатами, а также отказ от возникающих в процессе достижения цели побочных действий и ассоциаций); отсутствие необходимости в стимулирующей помощи со стороны взрослого; стабильный темп работоспособности; самоконтроль по ходу выполнения задания и по его результатам, возможны единичные пропуски ошибок и неточностей в выполнении заданий, при указании педагога – самокоррекция;

3 балла – самостоятельное прохождение трех этапов, не более двух ошибок на каждом этапе работы, связанных с концентрацией и переключаемостью внимания, эффективность восприятия подсказок педагога на 4 этапе, колебания работоспособности в процессе выполнения заданий; снижение степени полноты сохранения задания до конца занятия (ребенок сохраняет лишь отдельные его компоненты); низкая эффективность самоконтроля за исполнением выбранной программы с возможностью ее изменений по ходу выполнения (непостоянное, выборочное сличение цели с промежуточными результатами, а также трудности отказа от возникающих в процессе достижения цели побочных действий и ассоциаций); возможность выполнения задания с дополнительными уточняющими вопросами педагога, необходимость в стимулирующей помощи со стороны взрослого во время выполнения задания; колебания работоспособности; низкое качество самоконтроля по ходу выполнения задания и оценке результата деятельности (ребенок замечает свои ошибки при указании педагога, исправляет их);

2 балла – прохождение этапов работы с дополнительным объяснением и демонстрацией правил выполнения, множественные ошибки в выполнении заданий, нарушения концентрации, переключаемости и распределения внимания, колебания работоспособности; низкая степень полноты сохранения задания до конца работы (ребенок сохраняет лишь отдельные его компоненты или полностью теряет задание); низкое качество или полное отсутствие контроля за исполнением выбранной из уже имеющихся в индивидуальном опыте или создаваемой в данный момент

программы, невозможность ее изменения по ходу выполнения (отсутствие сличения цели с промежуточными результатами, невозможность отказаться от побочных действий и ассоциаций); выполнение задания только при помощи взрослого; колебания и низкий темп работоспособности; низкое качество или отсутствие самоконтроля по ходу выполнения задания и оценке результата деятельности (ребенок не замечает свои ошибки и даже при указании педагога исправляет их частично);

1 балл – неспособность самостоятельно справиться с заданиями 2–4, слабость порядкового счета, множественные ошибки на всех четырех этапах работы, суммарное время выполнения заданий более 15 минут; невозможность сохранения задания до конца даже при помощи взрослого (ребенок полностью теряет задание); контроль за исполнением программы только со стороны взрослого, невозможность ее изменений по ходу выполнения; выполнение задания со множеством ошибок и сбоев возможно только при помощи взрослого; нестабильный темп работоспособности с тенденцией резкого ухудшения качества работы к концу деятельности; отсутствие самоконтроля по ходу выполнения задания и оценке результата деятельности, необходимость в постоянном внешнем контроле со стороны взрослого (ребенок не замечает свои ошибки и даже при указании педагога исправляет их частично или вообще не обращает внимание на то, что задание выполнено неверно).

III раздел. Исследование функций программирования, регуляции и контроля в двигательной деятельности

Задание 1. Исследование условной реакции выбора.

Цель: исследование программирования, регуляции и контроля двигательной программы, а также роли речевой регуляции в эффективности выполнения движений.

Материал: задания, предлагаемые в устной форме или по образцу.

Процедура исследования: испытуемому предлагается в ответ на стук поднимать руку, а в ответ на два стука – воздерживаться от движения. Сначала сигналы подаются в произвольном порядке для уста-

новления понимания инструкции. Затем оба сигнала предъявляются в ритмичном чередовании 1–2–1–2–1–2–1–2 и у испытуемого вырабатывается соответствующий стереотип двигательных реакций. Далее этот стереотип неожиданно ломается и один из сигналов предъявляется неожиданно 2–1–2–1–2–1–2–1–2–1. Тем самым проверяется, продолжает ли испытуемый и в этих условиях выполнять движения или же он перестает подчиняться изначально заданной программе и двигательный стереотип доминирует над инструкцией.

Инструкция: «В ответ на один стук ты будешь поднимать одну руку – это сигнал, а в ответ на два стука – воздерживаться от сигнала».

1. 1–1–1–1–1–1–1–1.
2. 2–2–2–2–2–2–2–2.
3. 1–2–1–2–1–2–1–2.
4. 2–1–2–1–2–1–2–1.

Задание 2. Исследование реципрокной координации рук.

Цель: исследование динамического праксиса, ритмичности движений и выполнения одновременно организованных движений рук, способности программировать, регулировать и контролировать движения рук.

Материал: задания, предлагаемые в устной форме и по образцу.

Процедура исследования: испытуемому предлагается положить перед собой руки, причем одна из них должна быть сжата в кулак, а другая лежать с выпрямленными пальцами («ладонь»). Испытуемому необходимо изменять форму обеих рук, расправляя сжатую в кулак и сжимая расправленную. Сначала педагог выполняет задание вместе с ребенком, а потом предлагает ему сделать самому и в более быстром темпе.

Инструкция: «Положи руки на стол, делай также как я».

Задание 3. Проба «кулак», «ладонь», «ребро».

Цель: исследование динамического праксиса, ритмичности движений, переключаемости, способности программировать, регулиро-

вать и контролировать движения рук, а также изучение роли речевой регуляции в выполнении двигательной программы.

Материал: задания, предлагаемые в устной форме и по образцу.

Процедура исследования: испытуемому предлагается выполнять три основных движения одной рукой «кулак», «ребро», «ладонь». Сначала педагог делает задание вместе с ребенком, а потом предлагает ему сделать это самому и в более быстром темпе. Затем тоже задание, но с зафиксированным языком и в более быстром темпе. Если в стандартном варианте проба не получается, то можно предложить помочь самому себе речевым сопровождением.

Инструкция: «Делай как я».

Задание 4. Выполнение графической пробы с чередованием двигательных программ.

Цель: исследование программирования, регуляции и контроля движений при выполнении графической пробы, способности дифференцировать кинетическую структуру движения.

Материал: задания, предлагаемые в устной форме и по образцу.

Процедура исследования: испытуемому предлагается рисовать до края страницы, не отрывая руки от бумаги, достаточно простой узор, в котором чередуются одни и те же серийно организованные графические контуры.

Инструкция: «Скопируй образец, стараясь не отрывать ручки от тетради. Копируй до конца строки».

Задание 5. Понимание инструкций и их выполнение (пробы Хэда).

Цель: изучение речевой регуляции двигательных актов, пространственного анализа и синтеза, способности удерживать заданную программу, опираясь на визуальные или вербальные стимулы (в зависимости от способа предъявления).

Материал: задания, предлагаемые в устной форме или по образцу (в случае затруднений выполнения заданий ребенком самостоятельно по инструкции).

Процедура исследования: испытуемому предлагается несколько фраз-инструкций (образцов движений), в соответствии с которыми, он должен выполнить действия руками.

Инструкция: «Выполни (повтори) следующие движения».

1. Покажи указательным пальцем правой руки – нос.
2. Покажи указательным пальцем левой руки – правый глаз.
3. Покажи указательным пальцем правой руки – левое ухо.
4. Покажи указательным пальцем левой руки – нос и ухо.
5. Покажи указательным пальцем правой руки – левый глаз и нос.
6. Покажи указательным пальцем левой руки – левое ухо и правый глаз.

Оценка результатов каждого из пяти заданий II раздела диагностической методики:

Оценка сформированности программирования:

5 баллов – ребенок без дополнительных разъяснений правильно выполняет предложенную программу; постановка цели действий в соответствии с мотивами, потребностями, актуальными и прогнозируемыми задачами; понимание и принятие заданий во всех компонентах; самостоятельное планирование путей достижения цели с выбором оптимальных способов действий и определения их последовательности; предварительная подготовка к выполнению задания;

4 балла – отмечается ряд мелких погрешностей с самокоррекцией при выполнении заданий, отсутствие необходимости в повторении заданий; постановка цели действий в соответствии с мотивами, потребностями, актуальными и прогнозируемыми задачами; понимание и выполнение задания с незначительной организующей помощью педагога; планирование путей достижения цели; предварительная подготовка к выполнению задания;

3 балла – ребенок правильно выполняет задание после нескольких неправильных попыток и повторов инструкции; постановка цели действий совместно с педагогом; частичное принятие задания (выполнение лишь некоторых программ, забывание инструкции или частичное

ее выполнение); нерациональное планирование путей достижения цели, трудности выбора оптимальных способов действий и определения их последовательности;

2 балла – отмечаются сбои программы, нарушения понимания инструкций, предъявляемых зрительно и вербально; осознание цели действий только с помощью пошагового объяснения педагогом; низкая степень полноты принятия задания; отсутствие планирования путей достижения цели; хаотичность, непоследовательность работы; отсутствие предварительной подготовки к выполнению задания;

1 балл – задание недоступно даже после подробного многократного показа со стороны педагога; непонимание цели действий; частичное или полное неприятие задания; непоследовательность, хаотичность, суетливость при выполнении работы; выполнение задания возможно только с помощью педагога;

Оценка сформированности регуляции и контроля:

5 баллов – ребенок без дополнительных разъяснений правильно выполняет предложенную программу; полное сохранение задания до конца выполнения работы (ребенок сохраняет задание во всех компонентах); эффективный самоконтроль за исполнением выбранной из уже имеющихся в индивидуальном опыте или создаваемой в данный момент программы с возможностью ее изменения по ходу выполнения (постоянное сличение цели с промежуточными результатами, а также отказ от возникающих в процессе достижения цели побочных действий и ассоциаций); самостоятельное выполнение задания без дополнительных уточняющих вопросов, отсутствие необходимости в стимулирующей, регулирующей помощи со стороны взрослого; стабильно высокий темп работоспособности; высокое качество самоконтроля по итогам выполнения задания и при оценке результата деятельности, самокоррекция и самоисправление допущенных ошибок и неточностей;

4 балла – отмечается ряд мелких погрешностей с самокоррекцией при выполнении заданий, отсутствие необходимости в повторении

заданий; достаточно высокая степень полноты сохранения задания; контроль за исполнением выбранной из уже имеющихся в индивидуальном опыте или создаваемой в данный момент программы с возможностью ее изменения по ходу выполнения возможен с однократной дополнительной помощью педагога (постоянное сличение цели с промежуточными результатами, а также отказ от возникающих в процессе достижения цели побочных действий и ассоциаций); отсутствие необходимости в стимулирующей помощи со стороны взрослого; стабильный темп работоспособности; самоконтроль по ходу выполнения задания и по его результатам, возможны единичные пропуски ошибок и неточностей в выполнении заданий, при указании педагога – самокоррекция;

3 балла – ребенок правильно выполняет задание после нескольких неправильных попыток и повторов инструкции; снижение степени полноты сохранения задания до конца занятия (ребенок сохраняет лишь отдельные его компоненты); низкая эффективность самоконтроля за исполнением выбранной программы с возможностью ее изменений по ходу выполнения (непостоянное, выборочное сличение цели с промежуточными результатами, а также трудности отказа от возникающих в процессе достижения цели побочных действий и ассоциаций); возможность выполнения задания с дополнительными уточняющими вопросами педагога, необходимость в стимулирующей помощи со стороны взрослого во время выполнения задания; колебания работоспособности; низкое качество самоконтроля по ходу выполнения задания и оценке результата деятельности (ребенок замечает свои ошибки при указании педагога, исправляет их);

2 балла – отмечаются сбои программы, нарушения понимания инструкций, предъявляемых зрительно и вербально; низкая степень полноты сохранения задания до конца работы (ребенок сохраняет лишь отдельные его компоненты или полностью теряет задание); низкое качество или полное отсутствие контроля за исполнением выбранной из уже имеющихся в индивидуальном опыте или создаваемой

мой в данный момент программы, невозможность ее изменения по ходу выполнения (отсутствие сличения цели с промежуточными результатами, невозможность отказаться от побочных действий и ассоциаций); выполнение задания только при помощи взрослого; колебания и низкий темп работоспособности; низкое качество или отсутствие самоконтроля по ходу выполнения задания и оценке результата деятельности (ребенок не замечает свои ошибки и даже при указании педагога исправляет их частично);

1 балл – задание недоступно даже после подробного многократного показа со стороны педагога; невозможность сохранения задания до конца даже при помощи взрослого (ребенок полностью терял задание); контроль за исполнением программы только со стороны взрослого, невозможность ее изменений по ходу выполнения; выполнение задания со множеством ошибок и сбоев возможно только при помощи взрослого; нестабильный темп работоспособности с тенденцией резкого ухудшения качества работы к концу деятельности; отсутствие самоконтроля по ходу выполнения задания и оценке результата деятельности, необходимость в постоянном внешнем контроле со стороны взрослого (ребенок не замечает свои ошибки и даже при указании педагога исправляет их частично или вообще не обращает внимание на то, что задание выполнено неверно).

Контрольные вопросы

1. С какой целью необходимо изучать степень выраженности и взаимосвязь несформированности программирования, регуляции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности.

2. Определите соответствие представленного диагностического комплекса направлениям изучения метапредметных результатов обучения (познавательных, регулятивных, коммуникативных). Для аргументированного ответа обратитесь к ФГОС НОО и ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

3. Подберите стимульный материал для диагностического комплекса, соответствующий программным требованиям для обучающихся 3, 4 и 5 классов. Укажите отличительные особенности.

4. В рамках практической профессиональной деятельности проведите обследование обучающихся с ЗПР (класс на выбор) с помощью предложенного диагностического комплекса, обобщите результаты и оформите в виде протокола обследования (или речевой карты) с приложениями образцов продуктивной деятельности обучающихся.

2.2. Научно-теоретическое обоснование методики коррекции нарушений письма обучающихся с задержкой психического развития

Теоретической основой коррекционно-педагогической работы по развитию программирования, регуляции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности обучающихся 3–5 классов, обучающихся по образовательным маршрутам для детей с ЗПР, явились методические разработки Т. В. Ахутиной [6, 7, 8], А. Г. Зикеева [33], С. В. Зориной [34], А. Н. Корнева [42, 43], Н. А. Кузь, [48, 49, 50, 51, 52, 53], Р. И. Лалаевой [58, 60], Е. А. Логиновой [71], Л. В. Лопатиной [73, 74], Н. В. Серебряковой [60], М. Р. Львова [80], В. И. Лубовского [75], В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ [81], Г. Г. Мисаренко [87], А. А. Осиповой [91], М. А. Павловой [93], Л. Г. Парамоновой [94, 96, 97], И. В. Прищеповой [101], И. Н. Садовниковой [108], А. Л. Сиротюк [114], Р. Д. Тригер [121], Н. А. Ципиной [131], С. Б. Яковлева [139] и А. Л. Ясюковой [140].

Система дифференцированной коррекционной работы с учащимися 3–5 классов должна строиться с учетом общедидактических закономерностей и принципов, отражающих развивающий и воспитывающий характер обучения и являющихся исходными в обучении. В основе коррекционно-логопедической работы лежат принципы природосообразности, комплексного и интегрированно-личностного подходов, учета психофизиологического состояния ребенка в процессе обучения, а также положение о влиянии социокультурной среды на формирование речевого поведения.

Логопедическая работа была организовывается с учетом принципов, сформулированных Л. С. Выготским [17], П. Я. Гальпериным [18] и Р. И. Лалаевой [60].

Принцип комплексности предполагает рассмотрение нарушений письменной деятельности как системы, в которой взаимосвязаны нарушения устной речи, познавательной деятельности и регуляторной сферы.

Патогенетический принцип учитывает механизмы нарушения письменной деятельности. Как показали исследования Н. А. Кузь [48, 50, 52, 53], Е. А. Логиновой [71], С. Б. Яковлева [139], симптоматика и механизмы нарушений письма у детей с ЗПР являются неоднородными. В основе методики коррекции нарушений письменной деятельности должна быть дифференциация обучающихся по уровню развития устной и письменной речи, состоянию функций программирования, регуляции и контроля психической деятельности, характеру взаимосвязи нарушений двигательной, познавательной и письменной деятельности, что позволит более глубоко интерпретировать характер ошибок в письменных работах и на этой основе рационально организовывать коррекционно-логопедическую работу.

Принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений. Специальный подбор методов изучения структуры дефекта у обучающихся с ЗПР позволяет дифференцировать специфические нарушения письма с учетом степени выраженности и характера взаимосвязи несформированности программирования, регуляции и контроля.

Принцип опоры на сохранные звенья психических функций. Высшие психические функции – это сложные рефлекторные процессы, социальные по своему происхождению, опосредованные по своему строению и сознательные, произвольные по способу функционирования. Исследование Н. А. Кузь [48, 49] в области логопедии доказали прямую зависимость успешности формирования письменного высказывания от уровня владения устной речью, а также от уровня развития когнитивной и регуляторной сфер.

Принцип поэтапного формирования умственных действий, выделенный и теоретически обоснованный П. Я. Гальпериным [18] и А. Н. Леонтьевым [69]. Становление умственных действий, функций программирования, регуляции и контроля психической деятельности – сложный и длительный процесс, который начинается с формирования развернутых внешних операций, а затем сокращается, свертывается, автоматизируется, переводится во внутренний план деятельности, т. е. интериоризируется.

Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала с учетом «зоны ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому [17]). Новые или недостаточно сформированные ранее знания и умения первоначально объясняются на простом речевом материале, умения закрепляются с помощью педагога, а затем сложность материала и степень самостоятельности выполнения заданий постепенно должна возрастать.

Принцип системности отражает логику построения коррекционных занятий, включающих определенные методы и приемы работы с учетом структуры дефекта.

Онтогенетический принцип предполагает учет последовательности формирования нейропсихологических предпосылок, обеспечивающих функции программирования, регуляции и контроля письменной деятельности учащихся.

Обучающиеся с ЗПР (3–5 классы), как правило, имеют ряд особенностей эмоционально-волевой сферы, выражающихся в нарушениях поведения, негативизме к выполнению заданий, особенно письменных, поэтому результативность коррекционно-педагогической работы определяется эффективностью взаимоотношений педагога и детей. Педагогический процесс целесообразно организовывать с учетом принципов эффективного взаимодействия с детьми, представленных Ю. Б. Гиппенрейтер: поддерживать чувство самооценности ребенка; активно слушать его переживания, потребности; читать, писать, заниматься вместе с ним; не вмешиваться в работу, с которой ребенок

справляется сам; помогать, когда ребенок об этом просит; поддерживать успехи ребенка; делиться своими чувствами (значит доверять); конструктивно решать конфликты; использовать в повседневном общении приветливые фразы.

По всем нейробиологическим законам передние (префронтальные, или лобные) отделы мозга лишь к 12–15 годам достигают своей окончательной морфофункциональной зрелости. Они являются главным эволюционным завоеванием человека и определяют его уникальность как вида. Именно лобные структуры занимают лидирующую позицию в обеспечении, организации продуктивной речевой деятельности и произвольной саморегуляции в целом. А произвольная саморегуляция и есть тот нейропсихологический модуль, механизм, который обеспечивает саму возможность постановки вопросов. Однако лишь к 18–20 годам закрепляется лидирующее функциональное положение лобных отделов мозга, поэтому критерии правильности и адекватности выполнения заданий должны соответствовать возрастным возможностям.

Согласно рекомендациям А. В. Семенович [110], сформировать программирование, регуляцию и контроль деятельности можно только на пути от механического принятия и выполнения строго заданной, развернутой инструкции (демонстрации) со стороны взрослого, с постепенным переходом к совместному созданию программы деятельности, вычленению ее предельно ясной цели, обсуждению возможных желательных (и не очень) последствий, способов их достижений, реализации и контроля за достигнутыми на каждом этапе результатами. Эта теория согласуется с научно-теоретическими положениями П. Я. Гальперина [18] и А. Н. Леонтьева [69] о поэтапной интериоризации умственной деятельности, что необходимо учитывать при организации коррекционно-педагогических занятий с детьми с ЗПР, обучающимися в 3–5 классах.

Внутренний план действий познавательной деятельности, согласно исследованиям Б. Г. Ананьева, Я. А. Пономарева, Н. С. Салминой

и др., формируется к 12–13 годам. Поэтому при организации коррекционно-развивающей работы особое внимание необходимо уделять учету возрастных характеристик когнитивной деятельности. Когнитивная деятельность тесно связана с умственным развитием, которое определяется М. К. Акимовой и В. Т. Козловой [3] как функция накопленного фонда знаний, а также как совокупность мыслительных операций, обеспечивающих приобретение этих знаний. В основе подбора коррекционных заданий – утверждение о том, что успешность любой умственной работы зависит как от объема, осмысленности и подвижности знаний, так и от активной мыслительной деятельности, обеспечиваемой сформированностью абстрагирования, анализа, синтеза, сравнения, рассуждения, обобщения, классификации, умозаключения и прочих умственных действий.

Анализ реальных условий образования учащихся с ЗПР позволил определить ряд специфических условий, которые необходимо учитывать при организации коррекционно-педагогической работы:

- учебно-воспитательный режим школы-интерната или классов коррекционно-развивающей направленности;
- учебные смены детей (учащиеся 4 и 5 классов посещают школу в I смену, а часть учащихся 3 классов – во II смену, несмотря на рекомендации САНПИН);
- различный уровень успеваемости, знаний и умений по русскому языку и другим учебным предметам учащихся одного класса;
- возможность объединения учащихся из разных классов на одном занятии;
- несоответствие психологического и хронологического возраста учащихся;
- низкий уровень мотивации к посещению занятий;
- интенсивный режим детей, т. к. они посещают ряд дополнительных кружков, секций и т. п.;
- нежелание детей посещать дополнительные занятия, построенные по классно-урочной системе;

- индивидуальные предпочтения детей в выборе одноклассников на занятия;

- индивидуальные желания учащихся в выборе форм и методов работы.

О. В. Ульенкова и Н. П. Кондратьева [122], на основе изучения особенностей личностной тревожности младших подростков с задержкой психического развития, обучающихся в разных педагогических условиях, рекомендовали следующие направления стабилизации эмоционально-волевой сферы у младших подростков с ЗПР, которые также можно использовать на коррекционно-педагогических занятиях:

- формирование у учителя позитивной установки по отношению к детям с ЗПР;

- необходимость обеспечения реального успеха подростка по возможности в учебной, а также в других видах деятельности, в которые он включается в школе;

- в школе должны быть авторитетные для этой категории учащихся взрослые и сфера деятельности, в которой ребенок с ЗПР самоутвердится, проявит себя;

- детям и подросткам с ЗПР необходимо обеспечить щадящий оценочный режим в той области, в которой успехи подростка невелики;

- тревожные подростки не должны часто оказываться в ситуациях неопределенности, которые повышают ситуативную и закрепляют личную тревожность;

- необходимость создания в учебной ситуации теплой, доброжелательной атмосферы, обеспечения формирования у детей и подростков правильного отношения к ошибкам;

- педагогу рекомендовано прослеживать любые позитивные изменения в поведении ребенка, поощрять их с целью закрепления.

И. Н. Садовникова [108] в процессе коррекционно-логопедической работы рекомендовала учитывать принципы, сформулированные на основе гуманно-личностного подхода в педагогике: «побеждаем трудности письма без тетради и ручки»; «каждая минута урока – для

каждого ученика»; не допускать, чтоб «отряд не заметил потери бойца»; «ребенок имеет право на ошибку»; «обнаруженная ошибка укрепляет ученика, скрытая – ослабляет»; «без тренировки нет научения»; «освобождаемся от речевых штампов»; «не стоим по ту сторону барьера». Учет этих методических рекомендаций в логопедической работе помог установить партнерские отношения в группах детей, участвовавших в исследовании.

Л. С. Выготский [17] выделил зоны актуального и ближайшего развития ребенка, без знания которых невозможно определить потенциальные возможности обучения и ход развития. Зона актуального развития – это «тот уровень развития психических функций ребенка, который сложился в результате определенных, уже завершившихся циклов его развития» [17, С. 384]. Это тот уровень, с которого начинается коррекционная работа, а то, что ребенок оказывается в состоянии сделать при помощи взрослого или более успешных в этой работе товарищей, лежит в зоне его ближайшего развития. Зона ближайшего развития определяется теми функциями психики, которые еще находятся в процессе созревания. Таким образом, учение о зонах актуального и ближайшего развития определило одно из главных правил проведения коррекционно-развивающей работы – необходимость соотнесения предъявляемых заданий с возможностями учащихся в самостоятельной и совместной со взрослыми деятельности. Работа в этом направлении носит коррекционно-развивающий характер. Развитие понимается как закономерное изменение психических функции во времени, выражающееся в количественных, качественных и структурных преобразованиях. Коррекция – это исправление тех или иных расстройств, дефектов, нарушений. Применительно к познавательному развитию, можно говорить о коррекции нарушений восприятия, внимания, памяти, мышления и речи. Коррекционные задачи были спланированы с опорой на актуальный уровень развития каждой функции. В логопедической работе коррекционное и развивающее направления работы совмещаются.

Согласно представлениям Т. В. Ахутиной, Н. Н. Полонской, Л. В. Яблоковой, повышение уровня сформированности соответствующих мозговых систем более быстро и непосредственно проявляется в двигательной сфере, чем в интеллектуальной, следовательно, развитие функций программирования, регуляции и контроля произвольных движений, наряду с развитием программирования, регуляции и контроля познавательной деятельности и письма, значимо для коррекции нарушений письма учащихся с ЗПР, что также было подтверждено результатами проведенного нами исследования.

В. Я. Ляудис и И. П. Негурэ в процессе исследования проблемы формирования письменной речи выдвинули два наиболее существенных вопроса, которые, по их мнению, определяли неуспешность учащихся, это – мотивация процесса усвоения письменной речи и определение уровня ее структуры, с которого целесообразно начинать усвоение. На первый вопрос однозначно ответил еще Л. С. Выготский: в начале обучения у детей нет потребности в использовании и развитии письменной речи, и такую потребность следует создавать специально. В. Я. Ляудис и И. П. Негурэ наглядно показали недостатки обучения письменной речи, «разорванность» этого процесса, т. е. у детей отдельно формировали навык письма, изучали различные части речи, учили отбирать слова для построения высказывания, анализировать тексты, следовательно, усвоение письменной речи теряло смысл для ребенка, он не знал, зачем писать, что писать и для чего это нужно, именно эти проблемы вышли на первый план при организации работы с обучающимися 3–5 классов.

Поэтому содержание коррекционно-педагогической работы необходимо планировать с учетом интересов учащихся и направлять не столько на восполнение пробелов в лингвистических знаниях и умениях по русскому языку в соответствии со школьной программой, сколько на расширение кругозора детей, развитие потребности высказывать свое мнение, передавать и воспринимать информацию с помощью письменной речи. Основными критериями сформированности

самостоятельной письменной речи мы считали самостоятельность, адекватность поставленной задаче, семантическую наполненность, связность и последовательность изложения, соответствие грамматическим нормам русского языка.

Результаты исследования показали, что учащиеся 3–5 классов с ЗПР, в отличие от детей с нормотипичным развитием, не могут овладеть построением предложений по подражанию. Этому препятствуют все возрастающий объем сложных предложений в заданиях и текстах для учащихся, трудности их восприятия и осмысления без дополнительных разъяснений взрослых, наличия в них множества абстрактных элементов (понятий и терминов, союзов, союзных слов и т. п.). Поэтому в систему работы целесообразно включать задания (упражнения), направленные на поэтапное совершенствование процесса понимания текстов и сообщений, на устранение ошибок и затруднений, связанных с пониманием различных типов связей в предложениях, однообразия в употреблении лексики и определенных типов предложений.

Наиболее эффективными организационными формами являются индивидуальные и подгрупповые (по 2–5 человек) коррекционные занятия. Для каждого ребенка подбирается оптимальная форма организации занятий, особое место занимают соревновательные обучающие игры, тренинговые упражнения. Также используются приемы работы, обеспечивающие оптимальную двигательную и зрительную нагрузку. Высокоэффективными формами работы являются задания, выполняя которые дети могут сотрудничать, создавать продукты творческой деятельности (авторские коллективные работы, отчеты, стенгазеты, кроссворды и т. п.).

Грамматические, синтаксические, орфографические навыки классифицируются как интеллектуальные способности и формируются на базе умственных действий. Поэтому можно активно использовать интеллектуальные игры и задания А. Айзенка, головоломки, кроссворды, ребусы, составление рассказов по картинкам и по сериям сюжетных картинок. Особой популярностью пользуются серии сюжетных

картинок Г. Бидструпа и др. Это способствует не только развитию устной и письменной речи, но и интеллектуальному развитию, развитию самосознания учащихся, формированию потребности высказывать свое мнение, выражать свои чувства в корректной, социально приемлемой форме.

Ниже приведены условия реализации методики коррекции нарушений программирования, регуляции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности у учащихся 5 классов школы VII вида:

- каждый ребенок проходит все направления и этапы логопедической работы, а сроки прохождения зависят от уровня сформированности предпосылок, обеспечивающих функции программирования, регуляции и контроля различных видов деятельности;

- планирование работы рекомендовано строить по принципу тематического подбора материала, что способствует не только развитию познавательных процессов и регуляторной сферы, но и развитию речи, обогащению представлений об окружающем мире;

- последовательное прохождение темы планируется сначала на индивидуальном занятии, а затем на групповом, что обеспечивает лучшую подготовку учащихся к теме и в последующем улучшает процесс программирования, регуляции и контроля собственной деятельности;

- при работе с письменными текстами часто за основу можно брать некоторые домашние задания по русскому языку и литературе, что экономит свободное время учащихся и имеет практическую пользу;

- каждое занятие начинается с вводной беседы: «Чему будем сегодня учиться?», «Какими способами?», «Зачем это необходимо?», «Где эти знания и умения могут пригодиться?» и т. п., что в целом активизирует мотивационно-побудительный уровень деятельности;

- в конце каждого занятия обязательно оценивается результативность деятельности каждого ребенка.

Процесс коррекционно-педагогической работы по развитию программирования, регуляции и контроля двигательной, познавательной деятельности и письма строится на максимальном обогащении содержания работы разнообразными играми: дидактическими, сюжетно-ролевыми и т. д. Это объясняется тем, что именно через игру дети осознают необходимость знания и соблюдения ее правил, которые могут меняться в зависимости от выполняемой роли и сюжета. В игре более эффективно формируются и развиваются навыки внимания и преодоления поведенческих стереотипов.



Рис 2. Направления логопедической работы

Реализация всех направлений проводится комплексно. В рамках каждого направления определены цели, задачи, содержание, этапы, методы и приемы работы, разработаны и модифицированы игры и задания для учащихся 3–5 классов с ЗПР.

Контрольные вопросы

1. Определите оптимальные коррекционно-педагогические условия организации групповых (подгрупповых) занятий по преодолению нарушений письменной речи обучающихся с ЗПР (3–5 классы).
2. Почему развитие регуляторных функций в двигательной и познавательной деятельности значимо для коррекции нарушений письма обучающихся с ЗПР?
3. Раскройте механизм формирования мотивации процесса усвоения письменной речи в контексте преемственности дошкольного и начального общего образования.

4. Приведите примеры, доказывающие, что грамматические, синтаксические, орфографические навыки классифицируются как интеллектуальные способности.

2.3. Методика логопедической работы по развитию программирования, регуляции и контроля в письме обучающихся с задержкой психического развития (3–5 классы)

При разработке методики коррекционно-педагогической работы необходимо учитывать возрастные возможности обучающихся 3–5 классов, показатели их речевого и языкового развития, школьные программные требования [48, 49, 50, 51, 52, 53].

Методика коррекционно-педагогического воздействия включает в себя три раздела:

- развитие программирования, регуляции и контроля в двигательной деятельности;
- развитие программирования, регуляции и контроля в познавательной деятельности;
- развитие программирования, регуляции и контроля в письме.

Внутри каждого раздела выделены этапы коррекционно-педагогической работы, согласно принципу П. Я. Гальперина и А. Н. Леонтьева о поэтапном формировании умственных действий.

Коррекционно-педагогическая работа по выделенным направлениям проводится параллельно, но в структуре занятий выдерживается последовательность работы – развитие программирования, регуляции и контроля в двигательной деятельности, затем в познавательной и далее в письме, что отражает онтогенетические закономерности развития этих функций и способствует оптимизации двигательной и интеллектуальной нагрузки учащихся. Содержание дифференцированной коррекционно-педагогической работы определяется степенью вы-

раженности и характером взаимосвязи несформированности программирования, регуляции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности учащихся с ЗПР. Оптимальные организационные формы – индивидуальные и подгрупповые занятия.

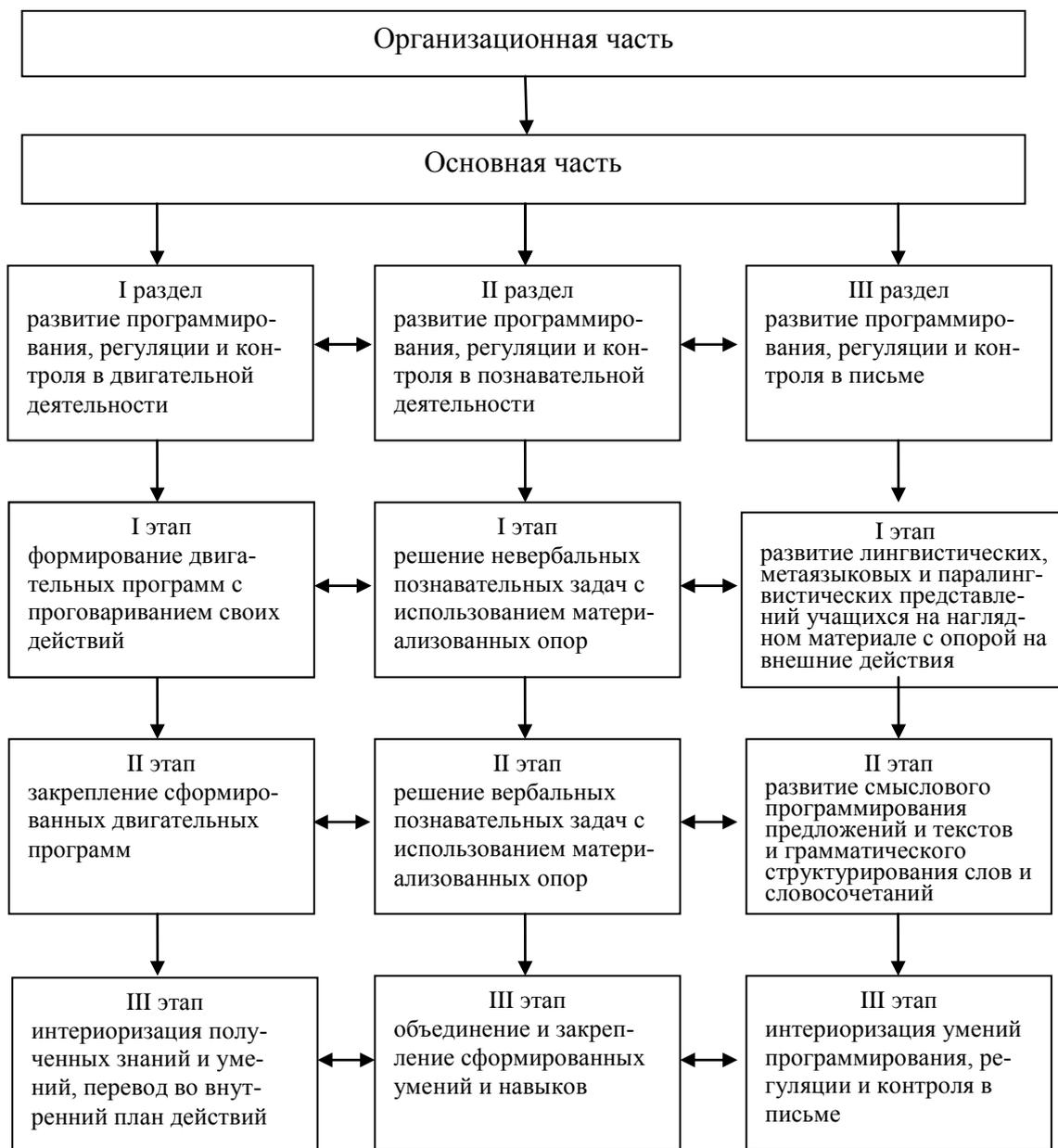


Рис 3. Модель коррекционно-педагогической работы по развитию программирования, регуляции и контроля в письме учащихся 3–5 классов с ЗПР

**Раздел I. Развитие программирования, регуляции и контроля
в двигательной деятельности**

Таблица 1

**Этапы развития функций программирования,
регуляции и контроля двигательной деятельности**

Этап работы	Задачи
<i>I этап:</i> формирование двигательных программ с проговариванием своих действий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Преодоление отрицательных личностных установок к выполнению разнообразных двигательных программ. 2. Уточнение, обогащение и активизация словаря, отражающего характер двигательной активности человека. 3. Преодоление патологических движений, сопутствующих речи и сложным двигательным программам. 4. Развитие дыхательного потенциала учащихся, регуляция дыхания. 5. Постепенное и поэтапное развитие и формирование умений выполнения двигательных программ
<i>II этап:</i> закрепление сформированных двигательных программ (опора на пиктограммы, схемы, предварительное планирование и т. п.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие импрессивной и экспрессивной сторон речи во время выполнения разнообразных двигательных программ. 2. Регуляция двигательной, дыхательной и речевой активности. 3. Развитие различных видов праксиса: динамического, пространственного, конструктивного. 4. Формирование четких, плавных, дифференцированных, ритмизированных движений, повышение четкости переключаемости. 5. Закрепление умений выполнения двигательных программ
<i>III этап:</i> интериоризация полученных знаний, умений и навыков (перевод во внутренний план действий)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Закрепление четких, плавных, дифференцированных, ритмизированных движений, повышение переключаемости. 2. Развитие объема, точности и длительности зрительной, слуховой, двигательной и тактильной памяти. 3. Формирование привычки самостоятельного планирования, регуляции и контроля простых и сложных двигательных программ, рассуждение «про себя»

На I этапе развития программирования, регуляции и контроля в двигательной деятельности происходит формирование двигательных программ с проговариванием своих действий.

Важным фактором развития произвольной саморегуляции является принятие и выполнение учащимися правил и норм взаимодействия с другими людьми и самим собой, вот почему на одно из первых мест в коррекционно-педагогической работе по развитию программирования, регуляции и контроля двигательной и познавательной деятельности первостепенной задачей является развитие коммуникативных умений детей с ЗПР.

Отработка навыков совместных действий происходит на занятиях в контексте развития коммуникативных способностей детей, необходимых для успешной социальной адаптации. Парные и групповые упражнения позволяют сформировать навыки совместных действий. Одним из эффективных видов группового взаимодействия являются двигательные импровизации. Например, в игре «Зеркало» педагог предлагает учащимся разделить на пары и, стоя напротив друг друга, синхронно копировать движения. Аналогичные игры: «Тень», «Слепой и поводырь» и т. п.

Как для групповых, так и для индивидуальных занятий крайне важна начальная фаза – знакомство, т. к. уже здесь закладываются ролевые взаимоотношения, создаются условия для доверительных и безопасных отношений. Именно в заданиях на формирование программирования, регуляции и контроля двигательной деятельности происходит преодоление отрицательных личностных установок к выполнению разнообразных двигательных программ. Сплочение группы детей во время занятий совершается за счет обсуждения и принятия правил поведения на занятиях, определения характера поощрения (самому выбрать роль в игре, предложить любимую игру или задание и т. д.) и наказания за несоблюдение правил (выполнить поручение в классе, пропустить активное участие в игре и т. п.). Например, в игре «Дракон», педагог в процессе беседы подводит участников игры

к принятию правил. Учащиеся стоят друг за другом, держаться за талию впереди стоящего ребенка. Первый ребенок – это «голова дракона», последний – «кончик хвоста». Дракон ловит свой хвост. Остальные дети должны цепко держаться друг за друга. После общего обсуждения, обычно, принимаются два правила. Первое правило: если дракон не поймает свой хвост за определенное время, то на место головы дракона встает другой ребенок; второе правило: каждый участник может быть в роли дракона не более 2 минут. Таким образом, учащиеся учатся формулировать и принимать правила игр.

Важное условие для создания доверительных и комфортных отношений в группах – соблюдение ритуалов. Ритуал начала занятия: оригинальное групповое приветствие, обсуждение прошлого занятия, групповая разминка и т. п. Например, учащимся в начале занятия педагог разрешает «минуту шалости». Игра «Давайте поздороваемся» проводится по инструкции педагога. Учащиеся хаотично ходят по комнате и здороваются друг с другом, но приветствие нужно передать определенным образом: 1 хлопок – дети здороваются за руку, два хлопка – касаются друг друга плечами, 3 хлопка – касаются спинами. Ритуал окончания занятия предполагает создание тематических рисунков, аккуратную, тактичную оценку педагогом успехов ребенка, поощрительные индивидуальный или групповой призы и т. п.

Формирование умений выполнять двигательные программы, а также развитие общей и ручной моторики выстраивается с учетом описанной Н. А. Бернштейном [16] уровневой организации движений.

Концепция системной организации двигательной функции и взаимодействия ее разных звеньев, а также уровневая организация движений позволяют компенсаторно перестраивать функциональную систему путем специального обучения и упражнений. Систематические упражнения, тренирующие движения пальцев рук, наряду со стимулирующим влиянием на развитие речи, являются мощным средством повышения работоспособности.

Для осуществления двигательного акта необходимо наличие двух составных компонентов: его кинестетической основы, обеспечивающей дифференцированный состав сложных движений, и его кинетической структуры, лежащей в основе образования плавных, протекающих во времени двигательных навыков. А. Р. Лурия обосновал необходимость сочетания кинетической и кинестетической схем произвольного движения.

С учетом вышесказанного коррекционно-педагогическая работа должна осуществляться по двум направлениям: формирование кинестетической и кинетической основ движений.

Важным моментом в формировании программирования, регуляции и контроля двигательной деятельности является выполнение произвольных движений и действий, требующих постоянного сличения спланированного акта с реально воспроизведенным (схемы, пиктограммы и т. д.).

При разработке этих заданий можно использовать в адаптированном варианте упражнения, описанные в работах А. Р. Лурии, Н. И. Озерцкого, Р. И. Лалаевой, Л. В. Лопатиной, Н. В. Серебряковой, А. Л. Сиротюк, А. В. Семенович и др.

Работа по формированию кинестетической и кинетической основ движений проводится параллельно. Суть этого подхода заключается в том, что воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию развития всех высших психических функций (ВПФ). Поскольку он является базальным для дальнейшего развития ВПФ, в начале коррекционного процесса отдается предпочтение именно двигательным методам, не только создающим некоторый потенциал для будущей работы, но и активизирующим, восстанавливающим и протраивающим взаимодействия между различными уровнями и аспектами психической деятельности. Актуализацию и закрепление любых телесных навыков предполагает востребованность таких психических функций, как, эмоции, восприятие, память, процессы саморегуляции и т. д.

В процессе формирования кинестетической основы движений руки кистям и пальцам рук, ногам и туловищу придаются различные позиции, которые ребенок воспроизводит с закрытыми глазами (или по инструкции педагога – слуховой или зрительной). При их выполнении постоянно привлекается внимание детей к возникающим кинестетическим ощущениям. Первоначально эти упражнения проводятся с опорой на зрительные образы движения, затем использование дополнительной опоры исключается.

Формирование кинетической основы движения происходит как объединение, обобщение последовательных импульсов в единый, организованный во времени двигательный стереотип, превращение отдельных двигательных умений в плавные, серийно организованные двигательные навыки. Развивается динамическая координация движений. Рекомендованы такие игры как «Пластилиновые человечки», «Снеговик», «Куклы-марионетки» и др.

В процессе формирования кинетической основы движений рук используются упражнения на серию однотипных движений, составляющих единый двигательный навык. Развитие динамической координации движений осуществляется в процессе выполнения как последовательно, так и одновременно организованных движений. В упражнении «Замок» педагог предлагает детям скрестить руки ладонями друг к другу, сцепить пальцы в замок, вывернуть руки к себе. Двигать пальцем, который укажет ведущий. Палец должен двигаться точно и четко. Прикасаться к пальцу нельзя. Последовательно в упражнении должны участвовать все пальцы обеих рук. В дальнейшем дети могут выполнять упражнение в парах.

В процессе формирования кинетической основы общих движений основное внимание уделяется упражнениям, направленным на выработку необходимого объема движений, переключаемости, силы, точности движений, на воспитание умения удерживать позы в заданном положении. Например, в игре «Костер» педагог предлагает детям сесть на ковер вокруг «костра» и выполнять определенные

движения по команде. По команде (словесной инструкции) «жарко» дети отодвигаются от «костра», по команде «руки замерзли» – протягивают руки к «костру», по команде «ой, какой большой костер» – встают и размахивают руками, по команде «искры полетели» – хлопают в ладоши, по команде «костер принес дружбу и веселье» – берутся за руки и ходят вокруг «костра». Затем поочередно выбирается ведущий ребенок и игра выполняется под его руководством.

На этапе формирования двигательных программ с проговариванием своих действий также происходит уточнение, обогащение и активизация словаря, отражающего характер двигательной активности человека.

Больше всего времени уделяется глагольному словарю. Функция глаголов – формирование и стабилизация внутренней речи человека, конструирование всего развернутого речевого высказывания, что на определенном этапе онтогенеза и составляет основу всей продуктивной психической деятельности. Отсутствие или несформированность этого психологического фактора обрекает человека на существование в рамках репродуктивной, некритично воспроизводимой с заданных образцов программы поведения. Глаголы отражают в речи движение, действия, а действия и есть наиболее базовые конструкции любой деятельности и поведения в целом. Например, в игре «Я делаю...» педагог предлагает детям встать в круг. Каждый участник поочередно входит в центр круга и называет какое-либо действие, а все учащиеся должны его выполнить. Первым в центр круга всегда входит педагог и показывает действие. Аналогично проводится игра «Я такой...» (смелый, быстрый, стеснительный, медлительный и т. п.). В этой игре учащиеся уже самостоятельно должны подобрать словосочетания с глаголами для того, чтобы охарактеризовать качества, которые они продемонстрируют. Например, к качеству «медлительный» дети могут подобрать следующие словосочетания: «тянуться за классом», «шаркать ногами», «засыпать на ходу», «ловить мух», «считать ворон», «тянуть резину», «терять время» и др.

Особое внимание уделяется выработке правильного дыхания. Правильное дыхание нормализует высшую нервную деятельность и способствует концентрации внимания, создавая основу для формирования базовых составляющих произвольной саморегуляции в двигательной и познавательной деятельности. Согласно мнению А. В. Семенович, ритм дыхания – единственный из всех телесных ритмов, подвластный спонтанной, сознательной и активной регуляции со стороны человека.

Дыхательные упражнения включаются в коррекционный процесс уже с первых занятий. Отрабатывается нижне-диафрагмальный тип дыхания в положениях лежа, стоя, сидя. В процессе занятий упражнения постепенно усложняются. Например, первоначально по инструкции педагога ребенок укладывает руку на живот и обращает внимание на то, что на вдохе рука поднимается, а на выдохе – опускается. Затем в такт с дыханием другой рукой он должен показать, как дышит (на вдохе рука поднимается до уровня груди, а на выдохе – опускается). Далее ребенок должен плавно и медленно поднимать и опускать руку или обе руки одновременно в такт дыханию, но уже на определенный счет (на 8, на 12).

Затем педагог может усложнять инструкции, постепенно подготавливая учащихся к переходу на следующий этап работы – закрепление сформированных двигательных программ (опора на пиктограммы, схемы, предварительное планирование и т. п.). Например, в упражнении на регуляцию двигательной, дыхательной и речевой активности педагог последовательно предъявляет детям инструкцию в виде специальных символов-пиктограмм: прямые руки вытянуты вперед на уровне плеч. С вдохом поднять левую кисть вверх, одновременно опуская правую вниз. С выдохом – левая кисть вниз, правая вверх. Затем, на выдохе педагог просит протяжно произносить гласные звуки [а], [э] и др.

На втором этапе работы происходит развитие различных видов праксиса: динамического, пространственного, конструктивного, а так-

же формирование четких, плавных, дифференцированных, ритмизированных движений, повышение переключаемости. На этом этапе используются игры по типу «Колпак мой треугольный». Участники садятся в круг, все по очереди, начиная с ведущего, произносят по одному слову из фразы: «Колпак мой треугольный, треугольный мой колпак. А если не треугольный, то это не мой колпак». Затем фраза повторяется, но дети, которым выпадает говорить слово «колпак», заменяют его жестом (легкий хлопок ладошкой по голове). Затем фраза повторяется еще раз, но при этом на жесты заменяются два слова: слово «колпак» (легкий хлопок ладошкой по голове) и «мой» (показать рукой на себя). При повторении фразы в третий раз заменяются на жесты три слова: «колпак», «мой» и «треугольный» (изображение треугольника руками).

Педагог создает условия для осознания ребенком своих двигательных возможностей и расширение диапазона движений в разных зонах пространства: нижней, средней и верхней. Например, педагог просит детей разыграть сюжеты: в траве, в пустыне, в море и т. п. – движения в нижней зоне. Аналогично в средней зоне разыгрываются роли зайца, медведя, тигра, обезьяны. А в верхней – различные птицы (воробей, лебедь и орел); животные, прыгающие и лазающие по деревьям. Определению и закреплению координатных направлений в пространстве способствуют различные упражнения типа «Движения в одном направлении», «Диспетчер и самолет» и т. д.

Чем более выраженные когнитивные, эмоционально-волевые нарушения наблюдаются у обучающихся с ЗПР, тем более подробной и четкой должна быть инструкция с наглядной демонстрацией. Важно научить учащихся понимать разницу между программами: «Делай, как хочешь!», «Делай точно так», «Собери геометрические фигуры», «Сгруппируй геометрические фигуры по цвету и форме» и т. п.

На третьем этапе коррекционно-педагогической работы по развитию программирования, регуляции и контроля в двигательной деятельности происходит интериоризация полученных знаний, умений и навы-

ков, перевод во внутренний план действий. Здесь реализовываются такие задачи как: закрепление четких, плавных, дифференцированных, ритмизированных движений, повышение переключаемости; развитие объема, точности и длительности зрительной, слуховой, двигательной и тактильной памяти; формирование привычки самостоятельного планирования, регуляции и контроля простых и сложных двигательных программ, рассуждение «про себя».

На каждом занятии педагог в беседе с учащимися отмечает, что неперенные условия успешного выполнения любой деятельности – это формирование программы, предвидение результатов ее воплощения, постановка цели и задач, способов их выполнения, постоянный самоконтроль, самооценка и своевременная оперативная коррекция.

Формированию произвольности способствуют разнообразные задания, где детям предлагается придумать, спланировать или выбрать из уже известных программ, игр и т. п. какое-либо задание для другого человека (одногоруппника, педагога). При этом каждый ребенок должен научиться самостоятельно объяснять цель игры, формулировать инструкцию и показывать последовательность действий другим детям так, чтобы они его понимали, а затем контролировать процесс выполнения задания и оценивать его результат, называя допущенные неточности и объясняя другим детям, как их можно исправить.

Раздел II. Развитие программирования, регуляции и контроля в познавательной деятельности

Таблица 2

Этапы развития программирования, регуляции и контроля познавательной деятельности

Этап работы	Задачи
1	2
<i>I этап:</i> организационный	1. Формирование мотивации развития речи и интеллектуальных способностей.

1	2
	2. Развитие коммуникативных способностей учащихся. 3. Развитие умений творческо-поисковой деятельности учащихся. 4. Развитие эмоционально-волевой сферы детей
<i>II этап:</i> решение невербальных познавательных задач с использованием материализованных опор (таблицы, схемы, алгоритмы действий и т. п.)	1. Развитие переключаемости, распределяемости, активности, направленности, произвольности и длительности всех видов внимания: перцептивного, интеллектуального и моторного. 2. Развитие зрительной, слухо-речевой и двигательной памяти, произвольного и произвольного запоминания, логичности и опосредованности памяти. 3. Развитие зрительно-предметного восприятия, восприятия пространства, пространственных и временных отношений, акустического и тактильного гнозиса. 4. Развитие наглядно-действенного, наглядно-образного и логического мышления
<i>III этап:</i> решение вербальных познавательных задач с использованием материализованных опор	1. Развитие переключаемости, распределяемости, активности, направленности, произвольности и длительности видов внимания: перцептивного и интеллектуального. 2. Развитие зрительной и слухо-речевой памяти, произвольного и произвольного запоминания, логичности и опосредованности памяти. 3. Развитие фонетико-фонематической, лексико-грамматической, и просодической сторон речи. 4. Развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления.
<i>IV этап:</i> объединение и закрепление сформированных умений и навыков	1. Интеграция умений составления и решения вербальных и невербальных познавательных задач. 2. Самостоятельное составление и комментирование алгоритма деятельности. 3. Развитие полимодальных афферентаций

В процессе коррекционно-педагогической работы, направленной на развитие программирования, регуляции и контроля в познавательной деятельности на первом этапе решения невербальных познавательных задач с использованием материализованных опор предлага-

ются задания, включающие таблицы, схемы, с картинным материалом, геометрическими фигурами, условными символами и т. п.

Развитие переключаемости, распределяемости, активности, направленности, произвольности и длительности всех видов внимания: перцептивного, интеллектуального и моторного происходит во всех заданиях и играх как вербальных, так и невербальных. Например, игра «Квартет». Педагог заранее разрезает 7–10 картинок (открыток) на 4 равные части. Все части открыток перемешиваются и раздаются по кругу (по 5–7 частей на каждого игрока) так, чтобы играющие не видели рисунка. Оставшиеся части складываются на «кон» для дальнейшего их разыгрывания. Игра проходит в порядке установленной очередности. Первый играющий показывает всем одну часть открытки, остальные игроки отдают показавшему, если у них есть, оставшиеся части открытки. В случае, если у игрока складывается открытка («квартет»), играющий получает право дополнительного хода. Если среди играющих ни у кого не оказалось части квартета, то играющий берет карточку из стопки «кона».

В игре «Найди тень» происходит развитие наблюдательности и наглядно-образного мышления. Педагог предлагает учащимся рисунки с изображениями геометрических фигур, различных предметов, героев сказок и на выбор к ним несколько похожих теней, а они, в свою очередь отыскивают среди этих теней настоящую. Более сложный вариант игры на этом этапе – «Строители». Детям предлагается лист с четырьмя рисунками, содержащими элементы башни. Первый рисунок – образец, остальные три отличны между собой и образцом. Педагог объясняет детям, что необходимо дорисовать недостающие элементы так, чтобы все три рисунка соответствовали образцу. Цель игры «Построй дорожку» – развитие не только всех видов внимания, но и развитие способностей обобщать объекты по признакам формы, величины, цвета. Педагог предлагает учащимся таблицу с различным расположением геометрических фигур в каждой клетке и фишки. Чтобы построить дорожку и привести героя сказки к нужному ему месту,

детям необходимо закрывать фишками названные взрослым определенные геометрические фигуры (слева – направо, справа – налево, снизу – вверх, сверху – вниз).

Развитию зрительной, слухо-речевой и двигательной памяти, произвольного и непроизвольного запоминания, логичности и опосредованности памяти способствуют следующие игры: «Посмотри, запомни, вспомни», «1-й, 2-й ряд», «Дорисуй фигуру», «План», «Что за чем? Кто за кем?» и т. п.

Развитие зрительно-предметного восприятия, восприятия пространства, пространственных и временных отношений, акустического и тактильного гнозиса происходит в играх и заданиях: «Куда?», «Лев-право, верх-низ», «Муха», «Волшебные узоры», «Клад» и т. п.

Развитие наглядно-действенного, наглядно-образного и логического мышления на невербальном материале целесообразно организовывать в процессе выполнения заданий «Целое-часть», «Причина-следствие», «Закономерность», «Умные фигуры», «Кубики», «Перевертыши» и т. п.

На этапе решения вербальных познавательных задач с использованием материализованных опор используются аналогичные игры и задания, но только с речевым материалом.

Учение о зонах актуального и ближайшего развития определяет одно из главных правил проведения педагогической работы на II и III этапах – необходимость соотнесения предъявляемых заданий с возможностями учащихся в самостоятельной и совместной со взрослыми деятельности. Коррекционно-развивающая работа на этом уровне не сводится к обучению и тренировке отдельных действий, а представляет собой организацию целостной осмысленной деятельности учащихся. Развитие осознанности познавательной деятельности учащихся с ЗПР происходит путем обучения их выражению в слове или других символах (графиках, схемах, моделях) не только результата деятельности, но и способов, с помощью которых этот результат можно получить. Педагог регулярно обращает внимание обучающихся на то, что

только осознанность позволяет целенаправленно осуществлять программирование, регуляцию и контроль деятельности, выявлять и исправлять ошибки при выполнении как невербальных, так и вербальных заданий. Согласно концепции А. Н. Леонтьева, осознается то, что является целью деятельности, и то, на что направлено внимание субъекта. Так как большинство мыслительных операций учащимися с ЗПР не осознается, то в коррекционно-развивающей работе предусмотрено максимальное раскрытие перед детьми механизмов и операций когнитивной деятельности (закономерностей внимания, памяти, восприятия, мышления) в соответствии с возрастными возможностями понимания, т. е. они выступают как предмет специального усвоения, чтобы в дальнейшем быть пригодными для сознательного и произвольного использования.

Основа подбора коррекционных заданий – утверждение о том, что успешность любой умственной работы зависит как от объема, осмысленности и подвижности знаний, так и от активной мыслительной деятельности, обеспечиваемой сформированностью абстрагирования, анализа, синтеза, сравнения, рассуждения, обобщения, классификации, умозаключения и других умственных действий. В процессе коррекционно-педагогической работы с использованием приемов на развитие памяти учащимся достаточно сложно запоминать материал, как не связанный друг с другом (картинки, числа, слова), так и более сложный материал (серии сюжетных картинок, алгоритм деятельности, инструкции, тексты). Когда нужно использовать логическую опосредованную память, тесно связанную с процессом мышления, дети испытывают значительные затруднения. Поэтому задания подбираются с учетом того, чтобы учащиеся постепенно избавлялись от избегания интеллектуального напряжения, поверхностности и инертности мыслительной деятельности, а также раздражительности, неустойчивости и неосознанности мыслительных процессов.

Познавательная деятельность на начальном этапе осуществляется на основе эмпирического опыта детей, опирающегося на оперирова-

ние непосредственно выделяемыми с помощью органов чувств и выраженными в слове свойствами объектов. Вот почему первоначально в коррекционной работе предусмотрено развитие акустического и тактильного гнозиса, зрительно-предметного восприятия, восприятия пространства, пространственных и временных отношений с использованием материализованных опор (таблицы, схемы, алгоритмы действий и т. п.). Обучающиеся учатся выделять не только единичные, но и общие свойства объектов, явлений, отношений (например, повторяемость, схожесть, противоположность, расчлененность и т. п.). Этим объясняется и необходимость многообразия наглядности на занятиях, которая помогает полноценно реализовать возможности наглядно-образного мышления. Также учеными было доказано, что именно в младшем подростковом возрасте (10–11 лет) происходит качественная перестройка мыслительных операций, заключающаяся в переходе от наглядно-чувственной опоры (когда на результат операции сильно влияют наглядные признаки предмета) к абстрактно-логической. Этот процесс является асинхронным, т. е. разные мыслительные операции переходят на понятийный уровень в разные сроки и с разной скоростью, что и необходимо учитывать при подборе игр и заданий. Первоначально задания подбираются на классификацию невербального материала, а затем выполнение этой операции предлагается на понятийном уровне, т. е. за основу группировки берутся существенные признаки и связи предметов и явлений. Еще более сложной является классификация абстрактных понятий. Чуть позднее формируются умения устанавливать функциональные связи между объектами, а также отношения противоположности, части – целого, позднее – причинно-следственные отношения. Наиболее поздно в онтогенезе, и, соответственно, и в процессе коррекционно-развивающей работы, формируется операция обобщения.

Развитие мыслительных операций неразрывно связано с процессом формирования понятий. Таким образом, учащимся с ЗПР для осуществления мыслительных операций необходимы единицы мыш-

ления, обладающие определенными свойствами. Учащиеся постепенно усваивают содержание, объем, связи и отношения одних понятий с другими. Процесс формирования понятий проходит по определенным закономерностям:

- первоначально формируются конкретные понятия, а затем абстрактные;
- сначала формируются отдельные понятия, а затем их система;
- усвоение понятий одной системы осуществляется при условии их связи с понятиями других систем;
- одновременно с формированием новых понятий идет углубление понятий сформированных ранее;
- параллельно с раскрытием содержания понятий осуществляется процесс их дифференциации.

Педагог объясняет учащимся, что, употребляя слова, мы понимаем друг друга. Например, содержание беседы можно построить по плану М. К. Акимовой и Т. В. Козловой [1]. «Почему мы понимаем? Потому что одни и те же слова обозначают одни и те же вещи, или события, или качества вещей и событий, потому что за определенным словом стоит определенное содержание. Например, если я скажу «яблоко», каждый поймет и представит себе, что это такое, о каком фрукте идет речь. Если я скажу «красный», каждому станет ясно, какой цвет обозначается этим словом. Все эти примеры показывают, что каждое слово что-то обозначает, имеет свое определенное значение. То, о чем мы говорим или думаем, и что обозначается словами, называется понятиями (от слова «понимать»). Значит, понятие – это то, что мы понимаем, когда произносим или пишем слово (или несколько слов). Например, понятием «яблоко» обозначаются все фрукты, обладающие определенными свойствами, а понятие «вода» – жидкость, имеющая определенные качества.

Понятие может выражаться не одним, а несколькими словами. Предположим, ты сказал другу, что съел яблоко. И друг тебя понял. Но яблоки бывают разные. Одним и тем же словом, одним и тем же

понятием ты обозначил целый класс (группу) яблок, куда вошли большие и маленькие яблоки, красные и зеленые, сладкие и кислые, зрелые и «молодые» и т. д. Можно сказать, что понятие «яблоко» – очень общее, потому что оно обозначает много разных яблок.

А если ты хочешь точнее рассказать другу о том, какое яблоко ты съел, ты можешь сказать: «красное яблоко». Это выражение состоит из двух слов, но им также обозначается понятие. В этом понятии отражаются не все яблоки, а только те, которые имеют красный цвет.

Это значит, что понятие «красное яблоко» служит для обозначения меньшего числа яблок. Поэтому говорят, что оно не такое общее, как понятие «яблоко». Если сравнить два понятия – «яблоко» и «красное яблоко», то «яблоко» – более общее понятие (за ним стоит большая группа предметов-яблок), чем «красное яблоко». Понятие «яблоко» включает в себя понятие «красное яблоко» так же, как группа яблок включает в себя среди прочих и красные яблоки. Понятие «красное яблоко» можно назвать частным, конкретным понятием, если сравнивать его с понятием «яблоко».

Запомни: если есть два понятия, относящиеся к одному классу предметов или явлений, но одно из них общее, а другое – частное, то частное понятие всегда можно включить в общее, то есть вместо частного понятия всегда можно использовать общее. Такая операция называется обобщением понятия. Например, группу красных яблок всегда можно назвать просто яблоками, тем самым мы производим операцию обобщения понятия «красное яблоко».

Другие примеры обобщения: *ландыш* – цветок, *карась* – рыба, *стол* – мебель, *корова* – животное, *ситец* – ткань, *чайная ложка* – ложка, *письменный стол* – стол.

Итак, обобщить понятие – значит подобрать к нему более общее понятие.

Если мы скажем вместо «красное яблоко» просто «яблоко», мы тем самым расширим, увеличим ту разновидность яблок, которую можно обозначить понятием. Чтобы тебе стало яснее, посмотри на

рисунок (в большом круге малый круг). Понятие «яблоко» обозначается большим кружком: им объединяются разные яблоки. Понятие «красное яблоко» (заштрихованный маленький кружок) составляет часть понятия «яблоко», им объединяются только яблоки красного цвета».

Далее педагог предлагает: «Я буду давать тебе по две карточки с понятиями (общими и частными). Ты должен положить их перед собой так, чтобы слева располагалась карточка с общим понятием, а справа – с частным». Группы слов для предъявления: «осадки – дождь», «сторона света – север», «насекомое – пчела», «орган чувств – глаз» и т. п. На последующих занятиях педагог усложняет задания: «Теперь тебе надо будет сделать то же самое, но уже с тремя карточками. Ты должен расположить их слева направо так, чтобы крайнее слева понятие было самым общим, а крайнее справа – самым частным, а расположенное посередине – промежуточным по общности (то есть частным по отношению к левому понятию и общим по отношению к правому понятию). Например: «осадки – дождь – ливень», «водоем – река – Волга» и т. п.»

Операция сравнения, по мнению ученых, является первичной формой познания, следовательно, в работе учащихся сначала учат сопоставлять вещи, явления, свойства предметов. Сходство и различия сначала устанавливаются на основе внешних признаков, а в дальнейшем – на основе внутренних. Здесь на первый план выходят операции анализа и синтеза, именно анализ и синтез приводят к раскрытию внутренних свойств, связей, закономерностей. Анализ и синтез неразрывно связаны между собой и в заданиях плавно непрерывно переходят из одного в другое. Анализ превалирует, если содержание материала, условия задачи, ситуации, задания и т. п. учащимся незнакомы, скрыты, и наоборот – если предмет мысли хорошо знаком и понятен, то задание заключается в синтезе информации.

Например, задание «Сравни и обобщи». Педагог: «В предыдущих заданиях ты находил общие понятия к одному слову (более частному).

А теперь попробуй придумать общие понятия не к одному, а к двум словам сразу. Это значит, что общее понятие будет обозначать и то, что называется первым словом, и то, что называется вторым словом. Например, если даны понятия «рубашка» и «платье», то общим для них будет понятие «одежда».

Как выполнить это задание? Прежде всего нужно сравнить понятия между собой и установить, чем они похожи. Причем искать нужно сходные существенные признаки понятий, которые позволяют объединить их в одну группу. В предыдущем примере как «рубашка», так и «платье» – это те предметы, которые люди надевают на себя и тем самым защищаются от холода. А этими качествами обладает «одежда». Теперь попробуй обобщить следующие пары понятий: «лето – зима (времена года)», «июль – август (летние месяцы)», «автомобиль – поезд (транспорт)» и т. п.».

Задания на абстрагирование включают в себя вычленение, выделение какой-либо одной стороны, свойства предмета, явления и отвлечения от всех остальных. В высшей (понятийной) форме абстракция помогает учащимся сосредоточиться на взаимосвязях и взаимоотношениях.

Классификация (отнесение единичных объектов к определенному роду, классу) занимает важное место в учебной деятельности. Именно с помощью классификации учащиеся могут систематизировать множество знаний о предметах и явлениях окружающей действительности. Поэтому учащимся с ЗПР педагог показывает и объясняет, как знания, приобретенные на коррекционно-педагогических занятиях и уроках, нужно располагать в определенном порядке, приводить их в систему. Обобщение способствует глубине понимания знаний, требует выделения и объединения существенного в познаваемых объектах и явлениях и отвлечения от второстепенного. Сформированное у обучающихся с ЗПР умение обобщать позволяет успешно группировать предложенный материал, а также обеспечивает последовательность и обоснованность рассуждений. Все выше описанные опе-

рации мышления составляют основу для рассуждений и умозаключений, представляющих собой сложные акты мышления и речи. Умозаключения по аналогии также играют большую роль в освоении учебной деятельности: пользуясь аналогией, учащимся проще строить доказательства и объяснения стратегии деятельности, выбирать оптимальные способы и действия решения вербальных и невербальных задач. Приемы развития основных мыслительных операций были предложены М. К. Акимовой, В. Т. Козловой, Н. З. Дьяченко, А. А. Люблинской, Ю. В. Микадзе и др. Условием эффективной коррекционно-развивающей работы также выступает единство содержания и формы мышления. Для этого используется различный материал: таблицы, схемы, планы, модели, научные и бытовые понятия, фразы, тексты из различных учебных циклов, включенных в школьную программу. В процессе коррекционно-педагогической работы целесообразно использовать максимально разнообразный материал из общественно-гуманитарного и естественно-научного блоков школьной программы.

Заключительный этап развития программирования, регуляции и контроля познавательной деятельности предполагает объединение и закрепление сформированных умений и навыков. Это достигается с помощью повышения степени самостоятельности выполнения заданий, возможности изменения правила выполнения задания или придумывания аналогичных заданий, игр.

При решении задач вербального и невербального характера на завершающем этапе, предполагающем объединение и закрепление сформированных умений и навыков познавательной деятельности, учащимся требуется увидеть что-то по-новому, по-своему, с другой стороны – отказаться от фиксации привычных свойств и включить объект в необычные связи и отношения. Самостоятельное решение задач такого плана считается самым высоким уровнем успешности, т. к. при ответах на такие вопросы, решении задач на смекалку, учащимся необходимо не только усвоить предложенный материал,

но и соотнести его с информацией, усвоенной ранее, применить какие-то умения в новой ситуации и т. п.

Интеграция умений составления и решения вербальных и невербальных познавательных задач происходит в специальных заданиях. Дети, составляя единую команду, должны оценивать решения, которые дает педагог (при этом некоторые его ответы могут быть заведомо неправильными). Здесь ученики должны сами придумывать обобщающее понятие не к одному, а к двум словам. Каждый ученик получает бланк с напечатанным заданием. В первых десяти упражнениях дети, посоветовавшись, записывают в бланк общий ответ. Если они приходят к неправильному умозаключению, то педагог помогает им понять причину ошибки. Остальные упражнения школьники выполняют самостоятельно и по очереди. Так, один ребенок выполняет какое-то упражнение, а другой подвергает экспертизе полученный письменный ответ. Необходимо объяснить, почему ответ считается правильным или неправильным. В следующем упражнении дети меняются ролями. Критерием сформированности мыслительной операции является отсутствие ошибок и, что особенно важно, придумывание собственных упражнений. Одним из интересных приемов работы, придуманных обучающимися, стала игра «Вреднюка». Один ребенок показывает различные движения рук, а второй выполняет их в противоположном направлении, причем дети стоят не лицом друг к другу, а рядом у большого настенного зеркала. Например, правая рука первого ребенка двигается вправо, а правая рука второго ребенка – влево относительно себя (соответственно влево – вправо, вверх – вниз, вниз – вверх, к себе – от себя, от себя – к себе, налево вверх – направо вниз и т. д.). Другой вариант изменения задания «Графический диктант» – «Неправильные диктанты». Ребенок рисует в направлении, противоположном тому, которое называет взрослый (например, не направо вверх, а налево вниз). После того, как было освоено выполнение графических диктантов одной рукой, переходили к их двуручному написанию: сначала обе руки двигаются по инструкции, затем обе руки –

в сторону, противоположную той, которая указана в инструкции; после этого правая рука – по инструкции, а левая – в противоположную сторону, и наоборот. По команде взрослого дети рисуют часть направлений в соответствии с инструкцией, а другую часть в противоположном направлении; затем снова в заданном направлении и т. д. Как показывает опыт, обучающиеся с удовольствием сами разрабатывают инструкции заданий, могут диктовать другим детям, а потом проверять работу.

Задание «Домино» (как с картинками, так и со словами) проводится в форме игры между двумя учениками. Первое время, пока дети осваивают правила игры, в ней участвует взрослый, который при необходимости помогает то одному, то другому ученику. Каждый ход проговаривается вслух, даются развернутые объяснения. Затем дети играют между собой. Когда становится ясно, что они хорошо усвоили эту мыслительную операцию, им предлагается составить единую команду и играть против другой команды.

Заканчивается работа с различными типами вербальных и невербальных заданий только тогда, когда ученики могут выполнять их легко и без ошибок и даже сами придумывают собственные примеры. Последнее свидетельствует о полном и осознанном понимании того мыслительного действия, которое дети совершают.

Развитие полимодальных афферентаций происходит в различных играх. Например, «Телесные фигуры, буквы и цифры». Педагог предлагает детям задачу: как можно изобразить пальцами рук, (или всем телом) фигуры, буквы и цифры. Игра «Ощупывание и распознавание предметов»: педагог размещает в непрозрачный мешочек различные небольшие предметы: ключ, шишку, монету, яблоко, мелкие игрушки и т. д. Ребенок должен на ощупь угадать, какие предметы лежат в мешке. При этом он должен ощупывать предмет как двумя руками одновременно, так и каждой рукой по очереди. Усложнение игры: после того как предмет узнан, ребенок находит такой же среди других во втором мешочке сначала той же, а потом другой рукой. Игра «Распознай

буквы – получишь слово» способствует развитию тактильных и зрительных афферентаций. Из объемной азбуки педагог составляет слово (из 3–4 букв) и предлагает ребенку, последовательно ощупав все буквы, прочитать его. Более сложным является вариант, когда буквы даются в произвольном порядке: их нужно опознать, назвать, запомнить, а затем составить из них слово.

Раздел III. Развитие программирования, регуляции и контроля в письме

Таблица 3

Этапы развития программирования, регуляции и контроля в письме

Этап работы	Задачи
1	2
<i>I этап:</i> развитие и совершенствование лингвистических, метаязыковых и паралингвистических представлений учащихся на наглядном вербальном и невербальном материале с опорой на внешние действия	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие представлений учащихся о тексте как о тематическом, смысловом, стилевом, структурном и грамматическом единстве. 2. Закрепление умений анализа, обобщения, систематизации и репродукции информации, представленной в текстах, сюжетных картинках, схемах и планах. 3. Развитие осознанности и произвольности использования средств выразительности речи при чтении текстов и составлении пересказов и рассказов. 4. Уточнение и закрепление метаязыковых представлений
<i>II этап:</i> развитие смыслового программирования предложений, текстов и грамматического структурирования слов и словосочетаний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Закрепление умений морфемного и слогового анализа и синтеза слов, предложений и текстов. 2. Уточнение представлений о парадигматических и синтагматических отношениях слова, как существующего в языке взаимодействия лексического и грамматического значений. 3. Совершенствование и закрепление грамматических и синтаксических обобщений в импрессивной и экспрессивной речи. 4. Развитие умений программирования, регуляции и контроля речевой деятельности в соответствии с замыслом

1	2
<p><i>III этап:</i> интериоризация умений программирования, регуляции и контроля в письме</p>	<p>1. Развитие и закрепление умений самостоятельной регуляции и контроля в письме при программировании письма с опорой на внешние действия.</p> <p>2. Развитие и закрепление умений самостоятельного программирования письма с опорой на внешние действия регуляции и контроля.</p> <p>3. Закрепление умений программирования, регуляции и контроля в письме в умственном плане</p>

Диссоциация в развитии двигательных, когнитивных, языковых и речевых умений учащихся с ЗПР обуславливает определенный методический подход, который должен учитывать как механизм нарушений программирования, регуляции и контроля в письме учащихся с различными вариантами ЗПР, так и характер формируемых и уточняемых лингвистических знаний и умений.

Этот подход включает:

- лингвистический контекст (лексическая, грамматическая и синтаксическая составляющие речевого и языкового развития, овладение стратегиями грамматического структурирования слов и словосочетаний и смыслового программирования предложений и текстов);
- психологический контекст (учет периода появления в онтогенезе речи лексико-грамматических умений, синтаксических конструкций и в связи с этим развития вербально-мыслительной деятельности, совершенствования понимания и обозначения в речи лексических, грамматических и смысловых отношений);
- методический контекст (поиск направлений и эффективных средств формирования, развития и коррекции лингвистических, паралингвистических и метаязыковых представлений учащихся, с учетом активизации планирующей, регулирующей, коммуникативной и эмоциональной функций речи).

Для обучающихся с ЗПР с крайне низким уровнем сформированности программирования, регуляции и контроля в письме, не владеющих в необходимой степени системными отношениями языка, опреде-

ленными лексическими и грамматическими обобщениями, в коррекционно-педагогическую работу были включены задания, направленные на коррекцию и уточнение теоретических знаний из разделов грамматики и морфологии, на совершенствование практических речевых умений и навыков. Словарная работа, в связи с практическим изучением состава слова, не только способствует расширению потенциального лексического запаса и ведет к количественному росту активного словаря, она дает возможность учащимся лучше и полнее осмысливать значения слов, их связь между собой, способствует выработке правильного и точного понимания и словоупотребления в речевом общении.

Практическое овладение основными способами образования слов, уяснение значений и форм важнейших словообразовательных моделей создает условия для самостоятельного расширения учащимися потенциального словарного запаса, для обогащения речи новыми понятиями. Таким образом, при изучении словообразования формируются следующие умения: умение выделить общий компонент в ряду родственных слов и связывать их с определенным значением; умение выделить в родственных словах общий корень и осознать общие семантические особенности этих слов; умение осуществить «перенос» значения на новый языковой материал. Для формирования таких умений в коррекционно-педагогической работе включаются следующие виды заданий:

- «Назвать одним словом» – маленький стол; маленький стул; тот, кто строит; тот, кто учит; человек, который ремонтирует часы; человек, который работает в буфете и т. д.;

- «Подобрать картинки к названиям (и наоборот)» – тигр–тигренок, стол–столик, печь–печник;

- «Вместо точек написать слова» – детеныши... и взрослые животные...;

- «Вставить пропущенные слова» – Больного человека кладут в... Зерна мелют на... Стекла вставляет... (мельнице, стекольщик, больницу);

- «Вставить слова, подходящие по смыслу» – Покупатель пере-сыпал... (горошину, горох) из ящика в мешок. Девочка гнала гусей... (хворостом, хворостиной) домой. Дети собирают в лесу... (хворост, хворостину);

- «Дополнить слова, вставив суффиксы -чик, -ник, -ист» – Трактор–трактор...; автомат–автомат...; печь–печ...;

- «Составить слова из частей» – нос, раз, чик; щик, камен; а, тель, чита, ниц.

При подборе дидактических материалов на различных этапах развития программирования, регуляции и контроля в письме учитывается следующая закономерность: формирование, уточнение и упорядочение речевых навыков и умений происходит в определенной последовательности – от первоначального выделения, различения и понимания речевого материала к его использованию в различных контекстах с разными коммуникативными задачами. Целенаправленное наблюдение, распознавание тех или иных компонентов языковых единиц служат основой для последующих грамматических обобщений, переноса их на однотипные грамматические явления. При этом практическое овладение речевыми умениями осуществляется на основе мыслительных операций, связанных с анализом и синтезом языкового материала, сопоставлением, различением, выделением, нахождением общих признаков, их обобщением.

На первом этапе коррекционно-педагогической работы по развитию программирования, регуляции и контроля в письме предусмотрено развитие и совершенствование лингвистических, метаязыковых и паралингвистических представлений учащихся на наглядном вербальном и невербальном материале с опорой на внешние действия.

Важно развивать представления учащихся о тексте как о тематическом, смысловом, стилевом, структурном и грамматическом единстве.

В самом начале занятий педагог объясняет учащимся, что в книгах, учебниках содержатся разные по содержанию и смыслу тексты. Понять текст нелегко, для этого нужно как следует подумать. Можно

сказать, что понимание текста – это особая, сложная работа. «Что значит понять текст? Когда автор текста писал его, он хотел о чем-то сообщить тебе. Говорят, что автор вложил в текст определенный смысл. Понять текст означает правильно уловить, воспринять тот смысл, который в него вложил автор.

Как происходит понимание текста? Смысл прочитанного понимается не сразу, а постепенно. Сначала ты начинаешь понимать каждое слово, каждое сочетание слов, входящих в текст. В каждом тексте тебе могут встретиться незнакомые, непонятные слова. Ни в коем случае нельзя оставлять их без внимания, даже если в целом смысл текста покажется тебе понятным. Не зная отдельных слов, ты можешь понять текст недостаточно полно или исказить его смысл, понять его неверно.

Помни, что слово часто имеет разные значения. Говорят, что слово многогранно (имеет много граней). И понимание слова тоже многогранно. Есть слова, имеющие не одно, а много значений (многозначные слова). Например, слово «бокс» является таким многозначным словом. Его можно понимать как вид спорта, спортивной борьбы. В то же время этим словом обозначается какое-либо изолированное помещение – например, бокс в больнице, куда кладут тяжело- или инфекционных больных, или бокс в гараже, где стоит отдельно от других какая-либо машина.

Как же понять, какое из многих значений таких слов нужно выбирать? В каком из многих значений слово употребляется в этом тексте? На помощь приходит контекст. Контекст – это «окружение» нашего слова, часть текста, отрывок, в котором оно находится. По смыслу этого отрывка можно понять, в каком из значений употребляется слово».

Далее в заданиях учащимся по контексту нужно понять правильное значение слова. Например, «разбить сад – разбить чашку», «живой рассказ – живое существо», «ключ от квартиры – горячий ключ», «тянуть дорогу - тянуть резину», и т. д.

На следующих занятиях педагог обращает внимание детей на то, что слова в тексте существуют не сами по себе, не изолированно друг от друга. Они связаны между собой и поэтому могут рассказать не только о себе, своих смыслах и значениях, но и о своем окружении. Грамматическое окружение – те слова, которые связаны с «нашим» словом по законам грамматики. Есть устойчивые грамматические сочетания, предопределяющие смысл всего предложения, высказывания. Так, слово «если» сообщает нам, что речь идет не о том, что происходило или будет происходить на самом деле, а о том, что могло бы произойти в определенных условиях. Слова «не» и «а» указывают на то, что сейчас будет сказано что-то противоположное предыдущему, не отвечающее предыдущему по смыслу. Слова «может быть» и «вероятно» передают неуверенность говорящего или пишущего. Слова «хотя» и «несмотря на то, что» показывают, что действие происходит вопреки чему-то. Есть устойчивые сочетания слов, в которых появление одного слова предполагает появление другого. Например, «для того» означает, что нужно ожидать появления слова «чтобы».

В следующих заданиях педагог предлагает учащимся на место пропусков в предложениях вставлять недостающие слова: «Мы сильно промокли, ... забыли дома зонтик (*так как*)», «... у него болела нога, он ходил не хромя (*хотя*)», «Лучше скажи мало, ... хорошо (*но*)», «... попасть в лес, нужно перейти шоссе (*чтобы*)», «Сейчас мы живем в городе, ... раньше жили в деревне (*а*)», «... он рассказывал веселые истории, ... никто не смеялся (*хотя; но*)», «... пойти быстрым шагом, ... можно успеть на последний автобус (*если; то*)», «Папа сел читать газету, ... я пошел смотреть телевизор (*а*)», «Новые дома строятся ... в городе, ... в деревне (*как; так и*)» и т. д.

Также учащимся объясняется, что слова могут образовывать не только грамматические конструкции, но и смысловые сочетания. Из-за того, что слова в тексте связаны друг с другом по смыслу, мы, читая текст, произвольно предугадываем то, о чем пойдет речь дальше. А иногда можно предсказать даже следующее слово – настолько

привычными и устойчивыми бывают некоторые сочетания слов. Например, появление слова «ураганный» заставляет предположить, что следующим словом будет слово «ветер».

Далее учащимся в следующих заданиях предлагается дополнить сочетания, угадав недостающие слова: «перочинный – ...», «греческий – ...», «карие – ...», «кромешная – ...», «промозглая – ...», «гнедой – ...» и т. д.

После педагог объясняет учащимся, что благодаря смысловому сцеплению частей текста мы предугадываем не только отдельные слова, но и куски текста, мы настраиваемся на последующий текст, ожидаем определенного содержания. Сила соединения, сцепления, взаимодействия частей текста может быть так велика, что какая-нибудь из мыслей становится ясной без слов. Кроме того, становится возможным восстановление (реконструкция) неправильно построенных текстов. В последующих заданиях педагог предлагает учащимся восстановить тексты из слов и предложений.

Педагог постепенно подводит учащихся к алгоритму выполнения этого задания:

- чтобы собрать рассыпанное предложение, прежде всего нужно найти слово, обозначающее действие (глагол);

- затем надо найти тот предмет, явление, с которым это действие происходит; так образуется пара «подлежащее – сказуемое», составляющая ядро мысли, выраженной в предложении;

- далее нужно рассмотреть оставшиеся слова и подумать, как они сочетаются с главной парой; если среди них будут слова, обозначающие признаки, свойства, тогда следует поставить их на соответствующее место в будущем предложении; среди оставшихся слов надо рассмотреть слова, обозначающие предметы, явления, и слова, обозначающие их признаки; собрать из них пары «предмет и его признак»;

- постараться разместить все отдельные слова и пары слов на соответствующих местах в предложении.

В предлагаемых заданиях учащиеся восстанавливают «рассыпанные» тексты так, чтобы из них получились осмысленные предложения: «зайца, мультфильмов, несколько, Котеночкин, ловит, как, о, кинорежиссер, том, создал, волк»; «по, мотоцикл, а, шоссе, велосипеде, заяц, на, волк, заводил, ехал», «трав, у, кустарников, многих, и, деревьев, землю, в, глубоко, корни, уходят», «населяют, только, растения, не, суши, морей, поверхность, и, толщу, но, морей, океанов, и».

Другой вариант этого задания представляет собой сбор учащимися предложения из отдельных частей, которые «потеряли» друг друга (подбери пару).

Учащиеся работают по алгоритму:

– внимательно прочитайте все отрывки текста, относящегося к одному заданию; не торопитесь их складывать;

– отложить вместе те отрывки, где речь идет об одних и тех же объектах, отрывки, близкие по смыслу;

– внимательно рассмотреть отрывки в каждой из отложенных групп и попытаться найти пары, обращая внимание на грамматические конструкции;

– начинать лучше с более легких, очевидных текстов, а затем переходить к более сложным;

– в стихотворных отрывках обращать внимание на рифму, которая является хорошей подсказкой.

Одним из видов представления информации (знаний) учащимся, наряду с объяснением учителя, являются печатные тексты. Важнейшей составляющей развития программирования, регуляции и контроля в письме на коррекционно-педагогических занятиях является развитие понимания текстовых сообщений, которые помогают учащимся раскрывать свойства, связи и отношения между предметами и явлениями.

С целью совершенствования процесса понимания текстов и сообщений, устранения ошибок и затруднений, связанных с пониманием различных типов связей в предложениях, однообразия в употреб-

лении видовременных форм глаголов, использования союзов и шаблонности в конструировании фраз на коррекционно-педагогических занятиях учащимся предлагаются следующие задания: ответы на вопросы по тексту, поставленные в разной форме; составление вопросов к тексту и отдельным предложениям; составление плана; озаглавливание текстов; объяснение значений некоторых слов или фраз; восстановление пропусков слов в текстах; выделение системы связности текстовых материалов; выделение темы, идеи, главной мысли, подтекста и т. п. Наиболее эффективными для развития понимания как интеллектуального действия являются задания на семантический анализ текстов, понимание прямого и переносного смыслов слов, фраз, предложений и текстов.

После прочтения текста с учащимися проводится разъяснительная беседа. «Если ты понял текст, то можешь выделить в нем главную мысль. Главная мысль выражает общий смысл текста. Когда ты прочитал какой-нибудь рассказ, или сказку, или стихотворение, или текст в учебнике, ты должен задуматься над тем, о чем же самом главном хотел сказать автор.

Нужно постараться не просто понять, осознать главную мысль, но и четко выразить ее словами, сформулировать коротко, одним или несколькими предложениями. Это трудно, не всегда получается, но этому можно научиться – научиться выделять главную мысль.

Чтобы это получилось, не забудь несколько советов:

1. Не путай главную мысль с сюжетом текста; сюжет не только не выражает главную мысль, но и нередко маскирует, скрывает ее, потому что часто говорит о чем-то конкретном. Чтобы выделить главную мысль, нужно обобщить рассказанное, то есть отвлечься от конкретного сюжета и перенести высказанную мысль на другие ситуации. Вот, например, стихотворение С. Я. Маршака:

Где ты была сегодня, киска?
У королевы у английской.
Что ты видала при дворе?
Видала мышку на ковре.

Сюжет этого маленького стихотворения понятен: здесь рассказывается о кошке, которая попала во дворец к королеве и увидела там мышь. А смысл здесь вот какой: там, где было для киски много нового, она увидела только то, что имеет отношение к ее «кошачьим интересам» – мышку. Тут подразумеваются люди, которые не видят дальше собственного носа. Таким образом нужно уметь выделить главную мысль из сюжета.

Заклученный в тексте общий смысл часто не вытекает напрямую ни из конкретных слов, ни из соединения этих слов в предложении. Важно понять переносный смысл, выраженный в тексте. Наиболее ясно это проявляется в пословицах и баснях. Пословицы, как правило, содержат две мысли: частную, конкретную, прямо вытекающую из текста, и общую, которая отражает переносный смысл, требующий абстрагирования (то есть отвлечения) от конкретного текста и широкого обобщения (то есть переноса его на другие сходные ситуации). Так, в пословице «Дорога ложка к обеду» ясно выражена конкретная мысль, а более общая мысль звучит примерно так: «Все хорошо вовремя». Умение схватить суть, главную мысль текста можно развивать». Учащимся предлагается несколько упражнений с использованием пословиц. Например, подобрать к пословице, расположенной слева, такую пословицу из правой части, которая была бы близка ей по смыслу, выражала сходную главную мысль.

Каждый сверчок знай свой шесток.

Запретный плод сладок.

Руби дерево по себе.

Как аукнется, так и откликнется.

Работа с дидактическим материалом направлена на развитие программирования, регуляции и контроля в письме учащихся с ЗПР, повышение степени самостоятельности, осознанности и произвольности при выполнении заданий. Задания, позволяющие решить задачи каждого этапа работы, обладают определенной универсальностью. Для этого каждое задание рекомендовано проектировать таким образом, чтобы

его можно было использовать в работе с разными подгруппами учащихся (различающихся по уровню развития программирования, регуляции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности, состоянию устной речи, находящихся на разных этапах логопедической работы и т. п.). Такому построению заданий способствуют таблицы, схемы, дополнительные вопросы, опорные слова.

На втором этапе коррекционно-педагогической работы по развитию программирования, регуляции и контроля в письме происходит развитие смыслового программирования предложений и текстов и грамматического структурирования слов и словосочетаний.

На этом этапе решается такая задача, как закрепление умений морфемного и слогового анализа и синтеза слов, предложений и текстов. Соблюдается последовательность заданий в каждой теме. Вначале задания носят аналитико-синтетический характер, их выполнение определяется выделением, распознаванием тех или иных категорий речи в тексте, с группировкой слов по семантическим признакам, с возможным словообразовательным анализом, с обобщением отдельных групп слов по общему значению, с составлением словосочетаний по образцам, схемам, таблицам. Затем в большем количестве учащимся предлагаются речевые упражнения, связанные с выделением содержательных и стилистических особенностей использования различных частей речи и синтаксических структур в предложениях и текстах, в заданиях с диалогами, что в целом обеспечивает более высокую успешность в выражении своих мыслей в устной и письменной форме.

Уточнение представлений о парадигматических и синтагматических отношениях слова как существующего в языке взаимодействия лексического и грамматического значений происходит постепенно. В русском языке много слов, которые имеют не одно, а несколько значений. Явление многозначности слов при выполнении лексической работы направляет внимание учащихся на определенные лексико-грамматические признаки слов, подталкивает их к выбору слов

в соответствии с контекстом. Так, в коррекционно-развивающую работу включаются задания с многозначными словами, которые помогают учащимся рассматривать слова с учетом их разных значений и делать выбор одного из них, адекватного контексту. Каждое слово входит в какую-либо семантическую группу, состоящую из близких или противоположных по значению слов, и для четкой передачи сообщений важно учить детей выбирать из них наиболее точные. Для развития точности речи предусмотрены задания различного типа: дополнить словосочетания, подобрать синонимы, антонимы, восстановить рассыпанные предложения из отдельных слов, найти недостающие слова в предложениях и т. п.

Совершенствование и закрепление грамматических и синтаксических обобщений в импрессивной и экспрессивной речи. Изучение слова в единстве его грамматических и лексических значений является, с одной стороны, основой для словарно-семантической работы (активизации, обогащения и уточнения словаря), а с другой – базой для грамматического структурирования слов и словосочетаний, уточнения, упорядочения и коррекции продуцируемых учащимися синтаксических структур.

Системный характер языка требует изучения языковых явлений в их взаимосвязи. На коррекционно-педагогических занятиях слово рассматривалось в единстве его значения, формы и функции. Функционально-семантический подход, основанный на методических рекомендациях А. Г. Зикеева, помогает учащимся в овладении значениями основных частей речи (существительного, глагола, прилагательного, местоимения и т. д.) и их функциями в словосочетании, предложении и тексте. Языковой материал, предъявляемый на функционально-семантической основе, предлагается в коммуникативно-направленных речевых заданиях.

Одной из важных задач в работе с учащимися с ЗПР является лексическая работа, которая заключается не только в количественном увеличении словаря, но и в осознании значений слова. Эта работа

проходит первоначально на уровне импрессивной речи, а затем на уровне экспрессивной. Этому способствуют задания на определение значения слова по словообразовательным компонентам или в случае их многозначности – путем соотнесения нового значения с уже известным, переносного значения с прямым. Обогащение и уточнение словаря выполняется на синтаксической основе и происходит в процессе восприятия, понимания и построения словосочетаний и предложений, диалогов и текстов. Для этого учащимся предлагаются задания аналитико-синтетического, репродуктивного и творческого характера. Учащимся, с одной стороны, необходимо объединить слова в синонимичный ряд на основе общности значения, а с другой – выявить семантические различия у близких по значению слов, выяснить особенности их лексической сочетаемости путем использования в связной речи в определенных контекстах.

Параллельно учащиеся обучаются семантико-синтаксической вариативности речи (в соответствии с возрастными возможностями): учатся выбирать необходимую синтаксическую структуру в зависимости от конкретной ситуации или контекста, определять способы выражения смысловых отношений (пространственных, временных, причинно-следственных и др.). Развитие лексико-семантической и семантико-синтаксической вариативности речи является важным условием формирования способностей точно и правильно выражать свои мысли, совершенствования речемыслительной деятельности. Важным направлением работы становится формирование и уточнение способов выражения межфразовых связей. Для связного сообщения характерна логическая последовательность в изложении, которая обеспечивается не только общностью содержания, но и синтаксическими отношениями между предложениями. Учащимся поэтапно в заданиях демонстрируется связь между предложениями с помощью личных и указательных местоимений, союзов, наречий, вводных слов, частиц, лексических повторов, а также с помощью видовременных форм глаголов. Важным условием речевого и языкового развития

учащихся с ЗПР является формирование умений раскрывать логическую схему содержания текста или высказывания. Это связано с умениями определять тему и основной замысел, собирать и систематизировать материал, совершенствовать написанное. Развитие этих навыков и умений осуществляется на основе использования в письменной речи различных видов изложений (сжатое, подробное, выборочное) и сочинений (повествовательное, сочинение-описание, сочинение-рассуждение, сочинение по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок). Что, в целом, развивает представления учащихся о тексте как о тематическом, смысловом, стилевом, структурном и грамматическом единстве.

Познание окружающего мира в его взаимосвязях и взаимообусловленности явлений, вскрытие характера и причин тех или иных явлений и поступков, осуществляемое с помощью различных мыслительных операций, невозможно без выражения этого содержания в языке. Как отмечает А. Г. Зикеев, развитие познавательной деятельности учащихся с ЗПР, ее усложнение и углубление требуют более разнообразных и более точных средств выражения мысли. Оно проявляется и в увеличении объема предложений, и в усложнении их структуры (использование сложных предложений, позволяющих выражать присоединение и сопоставление событий, причинно-следственные, целевые, условные и другие зависимости). Только овладев основными структурными элементами сложного предложения, в частности, освоив значение основных союзов, дети могут абстрагировать и осмысливать отношения между предметами и явлениями, более глубоко вскрывать существенные объективные зависимости между вещами и субъектами, анализировать поступки людей. Таким образом, для развития умений программирования, регуляции и контроля речевой деятельности в соответствии с замыслом и расширении способов отражения разнообразных смысловых связей внутри предложений важно использовать различные вариации заданий со служебными словами (предлогами, союзами, частицами). Формы связей, выражаемых словами «так как», «хотя», «несмотря

на то, что», «но», «следовательно», «потому что» и др., гораздо раньше появляются в активной речи, чем в мышлении. Усваивая эти речевые конструкции, дети в дальнейшем будут усваивать и их смысловое содержание и, таким образом, избавляться от многих речевых штампов. Овладение детьми с ЗПР способами выражения логико-грамматических отношений – с помощью бессоюзных синтаксических конструкций – означает новую ступень в развитии их познавательной деятельности: переход от констатации явлений к раскрытию их сущности, связей с другими явлениями.

Контрольные вопросы

1. Опишите этапы развития регуляции двигательных программ на примере одного из упражнений (упражнение обучающийся определяет самостоятельно).

2. Составьте серию игровых заданий (вербальных и невербальных) для развития регуляторных функций в познавательной деятельности. Трансформируйте эти задания с учетом возраста обучающихся и программных требований (3, 4 и 5 классы).

3. Подберите серию дидактических игр (заданий), направленных на решение коррекционно-образовательной задачи «...от первоначального выделения, различения и понимания речевого материала к его использованию в различных контекстах с разными коммуникативными задачами».

4. Составьте примерное тематическое планирование подгрупповых коррекционно-педагогических занятий на три месяца по АООП НОО для обучающихся с ЗПР (3 и 4 классы).

5. Перечислите возможные отличительные особенности организации и содержания коррекционно-педагогической работы с обучающимися начального общего образования (3 и 4 классы) и обучающимися основного общего образования (5 класс).

Выводы

Речевое, когнитивное, волевое, двигательное развитие ребенка происходит в деятельности, поэтому коррекционно-педагогическая работа по развитию программирования, регуляции и контроля в письме учащихся с ЗПР должна базироваться на деятельностном подходе. Заня-

тия целесообразно строить таким образом, чтобы развитие программирования, регуляции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности происходило в целостной, осмысленной деятельности. Коррекционно-педагогические занятия рекомендовано организовывать с учетом ведущего вида деятельности детей – учебной. Но, исходя из специфики психического развития обучающихся с ЗПР, целесообразно активизировать игровую деятельность, что личностно значимо для детей.

Система коррекционно-педагогической работы с обучающимися 3–5 классов (образовательные маршруты 7.1 и 7.2) основывалась также на общедидактических закономерностях и принципах, отражающих развивающий и воспитывающий характер обучения и являющихся исходными в обучении (природосообразности, комплексного и интегрированно-личностного подходов, учета психофизиологического состояния ребенка в процессе обучения, положение о влиянии социокультурной среды на формирование речевого поведения, патогенетический и онтогенетический принципы, принципы учета симптоматики и степени выраженности нарушений, опоры на сохранные звенья психических функций, поэтапного формирования умственных действий, постепенного усложнения заданий, системности и др.).

Дифференцированный подход в коррекционно-педагогической работе целесообразно выстраивать с учетом степени выраженности и характера взаимосвязи несформированности программирования, регуляции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности.

Методика коррекционно-педагогической работы включает в себя три направления работы: развитие программирования, регуляции и контроля в двигательной, познавательной и письменной деятельности. С каждым ребенком работа должна проводиться по всем направлениям и этапам, при этом продолжительность коррекционно-развивающего воздействия будет зависеть от уровня сформированности программирования, регуляции и контроля различных видов деятельности. Логопедическая работа по выделенным направлениям

должна проводилась параллельно, но в структуре занятий выдерживается последовательность работы – развитие программирования, регуляции и контроля в двигательной деятельности, затем в познавательной деятельности и далее – в письме, что отражает онтогенетические закономерности развития этих функций и способствует оптимизации двигательной и интеллектуальной нагрузки учащихся.

Этапы развития программирования, регуляции и контроля в двигательной деятельности включают: формирование двигательных программ с проговариванием своих действий; закрепление сформированных двигательных программ (опора на пиктограммы, схемы, предварительное планирование и т. п.); интериоризацию полученных знаний, умений и навыков, перевод во внутренний план действий.

Этапы развития программирования, регуляции и контроля в познавательной деятельности включают: организационный; решение невербальных познавательных задач с использованием материализованных опор (таблицы, схемы, алгоритмы действий и т. п.); решение вербальных познавательных задач с использованием материализованных опор; объединение и закрепление сформированных умений и навыков.

Этапы развития программирования, регуляции и контроля в письме направлены на: развитие и совершенствование лингвистических, метаязыковых и паралингвистических представлений учащихся на наглядном вербальном и невербальном материале с опорой на внешние действия; развитие смыслового программирования предложений и текстов, грамматического структурирования слов и словосочетаний; интериоризацию умений программирования, регуляции и контроля в письме.

Задачи развития программирования, регуляции и контроля познавательной и двигательной деятельности реализовываются в последовательности: от механического принятия и выполнения строго заданной деятельности к вычленению ее предельно ясной цели; обсуждение возможных последствий, способов их достижения, реали-

зации; контроль за достигнутыми на каждом этапе результатами. Все обучающиеся с ЗПР в процессе коррекционно-педагогической работы последовательно проходят этапы развития данных функций в познавательной и двигательной сферах, но продолжительность воздействия вариативна.

На занятиях по развитию программирования, регуляции и контроля в письме соблюдается определенная последовательность заданий. В начале задания носят аналитико-синтетический характер, их выполнение определяется выделением, распознаванием тех или иных категорий речи в тексте, с группировкой слов по семантическим признакам, с возможным словообразовательным анализом, с обобщением отдельных групп слов по общему значению, с составлением словосочетаний по образцам, схемам, таблицам. Учащимся предлагаются речевые упражнения, задания с диалогами, связанные с выделением содержательных и стилистических особенностей использования различных частей речи и синтаксических структур в предложениях и текстах, в заданиях с диалогами, что в целом обеспечивает более высокую успешность в выражении своих мыслей в устной и письменной форме.

Одной из важных задач в работе с учащимися с ЗПР с низким и крайне низким уровнями сформированности регуляторных функций является лексическая работа, которая заключается не только в количественном увеличении словаря, но и в осознании значений слов. Эта работа проходит первоначально на уровне импрессивной речи, а затем на уровне экспрессивной. Обогащение и уточнение словаря выполняется на синтаксической основе и происходит в процессе восприятия, понимания и построения словосочетаний и предложений, диалогов и текстов, для этого учащимся предлагаются задания аналитико-синтетического, репродуктивного и творческого характера.

Изучение слова в единстве его грамматических и лексических значений является, с одной стороны, основой для словарно-семантической

работы (активизации, обогащения и уточнения словаря), а с другой – базой для грамматического структурирования слов и словосочетаний, уточнения, упорядочения и коррекции продуцируемых учащимися синтаксических структур. Задания этого типа в большем объеме предлагаются учащимся с нарушениями письма, обусловленными речевым и языковым недоразвитием.

На основе изучения степени выраженности и характера взаимосвязи несформированности программирования, регуляции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности, а также динамики этих функций в процессе специально организованной коррекционно-педагогической работы были выделены как общие, так и специфические закономерности формирования программирования, регуляции и контроля психической деятельности учащихся с нормальным психическим развитием и задержкой психического развития церебрально-органического генеза.

К общим закономерностям относятся:

- систематичность и взаимосвязь развития функций программирования и функций регуляции и контроля;
- необходимость первоначального развития программирования, регуляции и контроля в двигательной и познавательной деятельности, и лишь затем – в письме;
- первоначальное повышение уровня программирования психической деятельности, а затем – уровня регуляции и контроля;
- в любом новом виде деятельности сначала программирование, регуляция и контроль выступают в развернутом виде во внешней речи, и лишь затем постепенно осознаются, автоматизируются и интериоризируются.

Специфические закономерности развития регуляторных функций обучающихся с ЗПР характеризуются:

- большей продолжительностью у детей с ЗПР формирования программирования, регуляции и контроля в психической деятельности, по сравнению со средневозрастной нормой;

- более выраженной асинхронностью развития программирования, регуляции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности;
- более высоким уровнем сформированности программирования, регуляции и контроля в невербальных видах деятельности (двигательной и невербальной познавательной), по сравнению с вербальной (письмом и вербальной познавательной);
- затруднениями переноса стратегии деятельности с одного вида деятельности на другой;
- резким повышением продуктивности программирования, регуляции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности в условиях организующей, направляющей и стимулирующей помощи со стороны взрослого.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ проблемы исследования программирования, регуляции и контроля в письме учащихся с задержкой психического развития и результаты практического исследования свидетельствуют о широком распространении низкого качества письма и его нарушений – дисграфий среди учащихся с ЗПР, обучающихся в 3–5 классах. Однако эта проблема долгое время оставалась недостаточно изученной. К вопросам, которые требовали более глубокого рассмотрения, относятся неполные представления о причинах и проявлениях низкого качества письма у школьников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза, о механизмах дисграфий этого контингента детей, о влиянии несформированности программирования, регуляции и контроля психической деятельности на письмо школьников с ЗПР, о взаимосвязи развития регуляторных функций в письме, познавательной и двигательной деятельности. Традиционная логопедическая работа с обучающимися по образовательным маршрутам 7.1 и 7.2 зачастую недостаточно эффективна вследствие того, что она реализуется без учета роли несформированности программирования, регуляции и контроля в механизмах нарушений письма, без учета взаимосвязи формирования этих функций в различных видах психической деятельности. Кроме того, применяемые педагогические методы в работе с учащимися 3–5 классов ориентированы на достаточно высокий уровень осознанности и автоматизированности навыка письма учащихся, что не соответствует индивидуально-типологическим особенностям большинства детей с ЗПР.

Определение нерешенных вопросов позволило разработать комплексную методику изучения программирования, регуляции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности, с целью выявления возможных причин, механизмов и проявлений низкого качества письма и его нарушений – дисграфий у учащихся пятого класса с ЗПР церебрально-органического генеза.

В основе низкого качества письма и его нарушений – дисграфий у учащихся с ЗПР лежит нарушение онтогенеза базовых предпосылок психической деятельности, препятствующее своевременному и полноценному развитию функциональной структуры деятельности. Эти нарушения обусловлены воздействием неблагоприятных этиологических факторов, вызывающих дизонтогенез раннего психоречевого и моторного развития по типу ретардации.

Механизм нарушений письма у учащихся с ЗПР определяется не только недоразвитием и нарушением речевой функциональной системы, но и недоразвитием произвольного уровня программирования, регуляции и контроля в письме, как сложном виде психической деятельности. Несформированность программирования, регуляции и контроля в письме взаимосвязана и обусловлена несформированностью этих функций в познавательной и двигательной деятельности, поскольку функциональное развитие двигательной и познавательной сфер онтогенетически происходит гораздо раньше становления письменной деятельности. Письмо как вид сложной психической деятельности первоначально формируется на базе двигательного и познавательного развития, а в последующем уже выступает средством дальнейшего развития двигательной и когнитивной сфер.

Нарушения программирования, регуляции и контроля в письме имеют комплексный и системный характер, что проявляется в различной степени выраженности и структуре несформированности, что в целом влияет на качество письма школьников с ЗПР и специфику его нарушения.

Коррекционно-педагогическая работа базируется на деятельностном подходе, предполагающем развитие программирования, регуляции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности в целостной, осмысленной деятельности. В основе обучения должны быть следующие принципы: активность, комплексный и интегрированно-личностный подходы, учет психофизиологического состояния ребенка в процессе обучения, принцип учета симптоматики и степени

выраженности нарушений, опоры на сохранные звенья психических функций, принцип поэтапного формирования умственных действий, постепенного усложнения заданий и речевого материала с учетом «зоны ближайшего развития», онтогенетический принцип и др.

Исследования доказали, что коррекция нарушений письма у учащихся с ЗПР должна быть комплексной и системной. Дифференциация организации коррекционно-логопедической работы и его содержания осуществлялась с учетом степени выраженности и характера взаимосвязи несформированности программирования, регуляции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности и индивидуально-типологических особенностей обучающихся с ЗПР.

Таким образом, методика дифференцированной коррекционно-педагогической работы по развитию регуляторных функций в письме, основанная на деятельностном подходе, способствует преодолению дисграфии и повышению качества письма обучающихся с ЗПР и как следствие – более успешному развитию учебной деятельности, эффективному овладению программой школьного обучения, предупреждению школьной дезадаптации, а в целом – решению задач социальной адаптации детей с задержкой психического развития.

Список рекомендуемой литературы

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва : ЧеРо, 2004. – 240 с.
2. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования / О. Е. Грибова. – Москва : АРКТИ, 2004. – 97 с.
3. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. М. : Педагогика, 1984. – 256 с.
4. Елецкая, О. В. Коррекция дизорфографии у учащихся 5–6 классов : методические рекомендации и упражнения / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – Москва : Школьная Пресса, 2003. – Вып. 6. – 64 с.
5. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений : учебное пособие / А. Г. Зикеева. – Москва : Академия, 2000. – 200 с.
6. Калягин, В. А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи : пособие для студентов, педагогов, логопедов и психологов / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2004. – 432 с.
7. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : МиМ, 1997 – 286 с.
8. Кузь, Н. А. Регуляторные функции в письме учащихся с задержкой психического развития: логопедические аспекты диагностики и развития : монография / Н. А. Кузь. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2013. – 156 с.
9. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 224 с.
10. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учебное пособие / Е. А. Логинова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
11. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей / В. И. Лубовский. – Москва : Педагогика. – 1978. – 224 с.
12. Львов, М. Р. Основы теории речи : учебное пособие / М. Р. Львов. – Москва : Академия, 2000. – 248 с.
13. Парамонова, Л. Г. Как повысить грамотность учащихся / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : КАРО: Дельта, 2005. – 304 с.
14. Прищепова, И. В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников / И. В. Прищепова. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 63 с.

15. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма / И. Н. Садовникова : пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. – Москва : АРКТИ, 2005. – 400 с.

16. Ясюкова, Л. А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников / Л. А. Ясюкова. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 384 с.

Список использованной литературы

1. Акимова М. К., Козлова В. Т. Психологическая коррекция умственного развития школьников: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 160 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. М. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
3. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональных систем. М.: Наука, 1978. 400 с.
4. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М.: МГУ, 1989. 215 с.
5. Ахутина Т. В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия: сборник докладов / под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. М.: Российское психологическое общество, 1998. С. 201–208.
6. Ахутина Т. В. Нейролингвистика нормы // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия: сборник докладов / под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. М.: Российское психологическое общество, 1998. С. 289–298.
7. Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств: методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной памяти профессора Н. Н. Трауготт / отв. ред. М. Г. Храковская. СПб.: СПбГУ, 2001. С. 195–213.
8. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. М.; Воронеж: МОДЭК, 2001. С. 7–20.
9. Беккер К.-П., Совак М. Логопедия. М.: Медицина, 1981. 288 с.
10. Бернштейн Н. А. Очерки физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966. 350 с.
11. Бизюк А. П. Компендиум методов нейропсихологического исследования: методическое пособие. СПб.: Речь, 2005. 400 с.
12. Бизюк А. П. Основы нейропсихологии: учебное пособие. СПб.: Речь, 2005. 293 с.
13. Бойков Д. И. Развитие коммуникативных навыков у детей 5–7 лет: учебно-методическое пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «050700-специальное (дефектологическое) образование», профиль «Специальная психология (Психологическое сопровождение образования детей с проблемами

в развитии)» / Д. И. Бойков, С. В. Бойкова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. 36 с.

14. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. М.: Речь, 1999. 124 с.

15. Величенкова О. А. Анализ специфических ошибок письма младших школьников // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. М.; Воронеж: МОДЭК, 2001. С. 7–20.

16. Венгер А. Л., Шевченко А. С. Онтогенетический подход к коррекции психического развития ребенка // Дефектология. 2004. № 1. С. 8–16.

17. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.

18. Гальперин П. Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов. М.: Университет, 1999. 332 с.

19. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как?. М.: ЧеРо, 2004. 240 с.

20. Глозман Ж. М., Левин О. С., Тапер Д. Функции контроля и программирования при корковых и подкорковых поражениях мозга // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия: сборник докладов / под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. М.: Российское психологическое общество, 1998. С. 263–273.

21. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования. М.: АРКТИ, 2004. 97 с.

22. Дети с задержкой психического развития /под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. М.: Педагогика, 1984. 256 с.

23. Дробинская Н. О. Пути формирования активного отношения к обучению младших школьников с церебрастенией // Дефектология. 1999. № 3. С. 12–17.

24. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2003. 320 с.

25. Дружинина В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2000. 368 с.

26. Дунаева З. М. О нарушениях письменной речи у младших школьников // Помоги себе сам. 2000. № 5. С. 8–13.

27. Егорова Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями. М.: Николаев, 2002. 80 с.

28. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Коррекция дизорфографии у учащихся 5–6 классов: методические рекомендации и упражнения. М.: Школьная Пресса, 2003. Вып. 6. 64 с.

29. Елецкая О. В. Логопедическая работа по коррекции дисорфографии у учащихся 5 класса общеобразовательной школы: автореф. ... дис. канд. пед. наук. СПб., 2008. 27 с.

30. Жаренкова Г. И. Специфика учебной деятельности // Дети с задержкой психического развития / [под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной]. М.: Педагогика, 1984. С. 17–20.
31. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III–VII классов. Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи // Известия АПН РСФСР. М., 1956. Вып. 78. С. 141–250
32. Зикеев А. Г. Особенности словесной речи учащихся с отклонениями в развитии при их переходе на вторую ступень обучения // Дефектология. 1998. № 3. С. 35–39.
33. Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений: учебное пособие. М.: Академия, 2000. 200 с.
34. Зорина С. В. Специфика усвоения морфологической системы языка старшими дошкольниками с задержанным развитием // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2008. № 4 (Педагогика). С. 72–82.
35. Иваненко С. Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников // Дефектология. 1984. № 1. С. 52–55.
36. Иншакова О. Б. Введение. Научные аспекты изучения нарушений письма и чтения // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: сборник статей. М.; Воронеж: МОДЭК, 2001. С. 7–20.
37. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи: пособие для студентов, педагогов, логопедов и психологов. СПб.: КАРО, 2004. 432 с.
38. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Психолого-педагогическая диагностика детей и подростков с речевыми нарушениями: учебное пособие. СПб.: КАРО, 2005. 288 с.
39. Капустина Г. М. Формирование элементарных знаний и представлений у детей дошкольного возраста // Дефектология. 1998. № 2. С. 22–29.
40. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. М.: Медицина, 1979. 608 с.
41. Ковшиков В. А., Демьянов Ю. Г. О речевых нарушениях у детей с задержкой психического развития // Дефектология. Герценовские чтения. Л.: ЛГПИ, 1967. С. 12–23.
42. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. СПб.: МиМ, 1997. 286 с.
43. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: РЕЧЬ, 2006. 380 с.

44. Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. М.: Педагогическое сообщество России, 2001. 160 с.
45. Костенкова Ю. А. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения / Ю. А. Костенкова, Р. Д. Триггер, С. Г. Шевченко. М.: Школьная Пресса, 2004. 64 с.
46. Костенкова Ю. А. Методические рекомендации к обучению чтению учащихся коррекционно-развивающих классов: работа над формированием навыка чтения у первоклассников с трудностями в обучении (ЗПР) // Дефектология. 1998. № 3. С. 29–34.
47. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко, под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 512 с.
48. Кузь Н. А. Особенности изучения письма у учащихся с задержкой психического развития, обучающихся в 5–9 классах // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 10. С. 338–345.
49. Кузь Н. А. Логопедическая работа по развитию программирования, регуляции и контроля в письме учащихся 5 класса школы VII вида: автореф. ... дис. канд. пед. наук. СПб., 2010. 24 с.
50. Кузь Н. А., Яковлев С. Б. Логопедическая работа по развитию программирования, регуляции и контроля в письме учащихся 5-х классов с задержкой психического развития // Школьный логопед. 2010. № 1 (32). С. 14–22.
51. Кузь Н. А. Регуляторные функции в письме учащихся с задержкой психического развития: логопедические аспекты диагностики и развития: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. 156 с.
52. Кузь Н. А. Изучение функций программирования, регуляции и контроля в письме учащихся 5-го класса с задержкой психического развития: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. 180 с.
53. Кузь Н. А., Яковлев С. Б. Направления развития программирования, регуляции и контроля в письме учащихся 5-го класса с ЗПР // Современные проблемы специального и инклюзивного образования: сборник научно-методических трудов с международным участием / под ред. И. В. Прищепова, Л. В. Лопатина, Л. Б. Баряева, В. И. Липакова. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2018. С. 179–183.
54. Кузь Н. А. Условия проектирования коррекционных программ для детей с нарушениями письменной речи в системе начального общего образования // Вестник педагогических инноваций. 2016. № 2 (42). С. 36–41.

55. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: ВЛАДОС, 1998. 224 с.
56. Лалаева Р. И. Нарушение речи у детей с задержкой психического развития. М.: ВЛАДОС, 1998. 224 с.
57. Лалаева Р. И., Логинова Е. А., Титова Т. А. Теория речевой деятельности: хрестоматия. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 413 с.
58. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учебное пособие. СПб.: Союз, 2002. 224 с.
59. Лалаева Р. И. Дисграфия. В 5 т. М.: ВЛАДОС, 2003. Т. 4: Нарушение письменной речи: Дислексия. Дисграфия. С. 263–274.
60. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 2003. 304 с.
61. Лалаева Р. И., Гермаковская А. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция: учебно-методическое пособие. СПб.: Союз, 2005. 176 с.
62. Лангмейер И., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум, 1984. 334 с.
63. Лебединская К. С. Клиническая систематика ЗПР // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1980. № 3. С. 407–412.
64. Лебединская К. С. Подростки с нарушениями в аффективной сфере: Клинико-психологическая характеристика «трудных» подростков. М.: Педагогика, 1988. 168 с.
65. Лебединский В. В. Проблема развития в норме и патологии // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия: сборник докладов. М.: Российское психологическое общество, 1998. С. 193–201.
66. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей. В 5 т. М.: ВЛАДОС, 2003. Т. 4: Нарушение письменной речи: Дислексия. Дисграфия. С. 13–58.
67. Левина Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом. В 5 т. М.: ВЛАДОС, 2003. Т. 4: Нарушение письменной речи: Дислексия. Дисграфия. С. 112–126.
68. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
69. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

70. Логинова Е. А. Дифференцированный подход в логопедической работе по устранению дисграфии у учащихся с ЗПР: автореф. ... дис. канд. пед. наук. СПб., 1992. 17 с.
71. Логинова Е. А. Коррекция дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития // Логопедия: методические традиции и новаторство: сборник статей. М.; Воронеж: Московский психолого-социальный институт: МЛДЭК, 2003. С. 186–193.
72. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие. СПб.: Детство-Пресс, 2004. 208 с.
73. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена: СОЮЗ, 2001. 191 с.
74. Лопатина Л. В., Позднякова Л. А. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников: учебное пособие. СПб.: Союз, 2006. 151 с.
75. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей. М.: Педагогика, 1978. 224 с.
76. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 384 с.
77. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учебное пособие. – М.: Академия, 2002. 352 с.
78. Лурия А. Р. Психологическое содержание процесса письма. В 5 т. М.: ВЛАДОС, 2003. Т. 4: Нарушение письменной речи: Дислексия. Дисграфия. С. 58–67.
79. Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: МГУ, 1998. 336 с.
80. Львов М. Р. Основы теории речи: учебное пособие. М.: Академия, 2000. 248 с.
81. Ляудис В. Я., Негурэ И. П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 150 с.
82. Малофеев Н. Н., Никольская О. С., Кукушкина О. И. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // Дефектология. 2009. № 1. С. 5–19.
83. Мальцева Е. В. Особенности нарушений речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1979. № 2. С. 34–41.

84. Мамайчук И. И., Мороз М. П., Чубарова Е. В. [и др.] Нейропсихологическая диагностика задержки психического развития у детей младшего школьного возраста // Дефектология. 2002. № 6. С. 17–25.
85. Марковская И. Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. М.: Компенс-центр, 1993. 198 с.
86. Микадзе Ю. В. Нейропсихологический анализ формирования психических функций у детей // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия: сборник докладов. М.: Российское психологическое общество, 1998. С. 225–231.
87. Мисаренко Г. Г. Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями: учебное пособие. М.: Академия, 2004. 336 с.
88. Насонова В. И. Особенности межанализаторных связей и их роль в усвоении навыков чтения и письма детьми с ЗПР // Дефектология. 1979. № 2. С. 17–24.
89. Настольная книга логопеда: справочно-методическое пособие / авт.-сост. Л. Н. Зуева, Е. Е. Шевцова. М.: АСТ: Астрель, 2005. 398 с.
90. Никандров В. В. Психомоторика: учебное пособие. СПб.: Речь, 2004. 104 с.
91. Кузнецова Л. В., Переслени Л. И., Солнцева Л. И. [и др.] Основы специальной психологии: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 480 с.
92. Отстающие в учении школьники (Проблемы психического развития) / под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной, И. О. Пускаевой, И. О. Ульенковой. М.: Педагогика, 1986. 208 с.
93. Павлова М. А. Интенсивный курс повышения грамотности на основе НЛП: учебное пособие. М.: Совершенство, 1997. 224 с.
94. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб.: Союз, 2001. 240 с.
95. Парамонова Л. Г. Как овладеть правописанием «словарных» слов. СПб.: Союз, 2005. 176 с.
96. Парамонова Л. Г. Как повысить грамотность учащихся. СПб.: КАРО: Дельта, 2005. 304 с.
97. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. 128 с.
98. Певзнер М. С. Об отборе детей с временной задержкой темпа психического развития и стойкими церебральными состояниями в специальные классы или школы // Дефектология. 2003. № 6. С. 3–12.
99. Переслени Л. И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников. М.: Когито-Центр, 1996. 61 с.

100. Прищепова И. В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с ОНР: автореф. ... дис. канд. пед. наук. СПб., 1993. 17 с.
101. Прищепова И. В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. 63 с.
102. Прищепова И. В. Речевое развитие младших школьников с общим недоразвитием речи: учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2005. 144 с.
103. Прищепова И. В. Диагностика и коррекция дизорфографии у младших школьников: учебно-методическое пособие. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 166 с.
104. Психолого-медико-педагогическая консультация: методические рекомендации / науч. ред. Л. М. Шипицина. СПб.: Детство-Пресс, 2002. 352 с.
105. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2000. 530 с.
106. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: учебное пособие. Л.: Ленинградский университет, 1990. 256 с.
107. Садовникова И. Н. Виды письма в коррекционной работе. В 5 т. М.: ВЛАДОС, 2003. Т. 4: Нарушение письменной речи: Дислексия. Дисграфия. С. 298–302.
108. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. М.: АРКТИ, 2005. 400 с.
109. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2001. 208 с.
110. Семенович А. В., Архипова Б. А., Фролова Т. Г. [и др.] О формировании межполушарного взаимодействия в онтогенезе // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия: сборник докладов. М.: Российское психологическое общество, 1998. С. 215–225.
111. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.
112. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие. М.: Генезис, 2007. 474 с.
113. Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. М.: МГУ, 1985. 191 с.
114. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: Сфера, 2003. 288 с.
115. Слепович Е. С. Некоторые особенности монологической речи старших дошкольников с ЗПР // Дефектология. 1981. № 1. С. 24–31.

116. Смирнова С. В. Классификация логопедических ошибок // Начальная школа. 2003. № 6. С. 36–40.
117. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией. М.: Классикс стиль, 2003. 160 с.
118. Специальная психология: учебное пособие / под ред. В. И. Лубовского. М.: Академия, 2005. 464 с.
119. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии). В 5 т. – М.: ВЛАДОС, 2003. Т. 4: Нарушение письменной речи: Дислексия. Дисграфия. С. 208–224.
120. Тржесоглава З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте. М.: Медицина, 1986. 256 с.
121. Тригер Р. Д. Некоторые особенности младших школьников с задержкой психического развития в овладении грамматическим строем речи // Дефектология. 1987. № 5. С. 46–51.
122. Ульенкова У. В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии: учебное пособие. СПб.: Питер, 2007. 304 с.
123. Усанова О. Н. Специальная психология: учебное пособие. СПб: Питер, 2008. 400 с.
124. Фишман М. Н. Мозговые механизмы, обуславливающие отклонения в речевом развитии у детей // Дефектология. 2001. № 3. С. 3–9.
125. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИК, 2002. 136 с.
126. Хватцев М. Е. Алексия и дислексия. В 5 т. М.: ВЛАДОС, 2003. Т. 4: Нарушение письменной речи: Дислексия. Дисграфия. С. 67–112.
127. Хохлова А. А. Формирование словообразовательных умений младших школьников с ЗПР в процессе логопедической работы: автореф. ... дис. канд. пед. наук. СПб., 1999. 19 с.
128. Храковская М. Г. Методика восстановления и формирования двигательного навыка письма при нарушениях динамического праксиса // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств: методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной памяти профессору Н. Н. Трауготт. СПб.: Санкт-Петербургский университет, 2001. С. 230–240.
129. Цветкова Л. С. Мозг интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. М.: Просвещение: Учебная литература, 1995. 304 с.

130. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: Воронеж: Московский психолого-социальный институт: МОДЕК, 2000. 304 с.
131. Цыпина Н. А. Обучение чтению детей с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1994. 124 с.
132. Чаплинская С. И. Речевая деятельность как средство коррекции коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР: автореф. ... дис. канд. пед. наук. СПб., 2002. 21 с.
133. Шаповал И. А. Специальная психология: учебное пособие. – М.: Издательство, 2005. 224 с.
134. Шевченко С. Г. Комплексный подход к диагностике, коррекции и реабилитации детей с трудностями в обучении // Дефектология. 1995. № 1. С. 19–25.
135. Шевченко С. Г. Информационно-методическое письмо по организации содержания коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений // Начальная школа. 1997. № 10. С. 71–78.
136. Шипицина Л. М. Психология детей-сирот. СПб.: СПбГУ, 2005. 628 с.
137. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
138. Яковлев С. Б. Логопедическая работа по коррекции аграмматизмов в письме у учащихся школ для детей с ТНР: автореф. ... дис. канд. пед. наук. СПб., 1988. 17 с.
139. Яковлев С. Б. Коррекция аграмматической дисграфии у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Логопедия: методические традиции и новаторство. М.: Воронеж: Московский психолого-социальный институт; МЛДЭК, 2003. С. 193–200.
140. Ясюкова Л. А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. СПб.: Речь, 2003. 384 с.

Учебное издание

Кузь Наталья Александровна

**ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Учебно-методическое пособие

Редактор – *И. Ю. Баранов*
Компьютерная верстка – *В. В. Гудков*

Подписано в печать 10.08.2020. Формат 60×84/16.
Печать цифровая. Уч.-изд. л. 6,78. Усл. печ. л. 9,38. Тираж 300 экз.
Заказ № 57

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28
Тел.: (383) 244-06-62, rio.nspru.ru
Отпечатано: ФГБОУ ВО «НГПУ»