

а л ь м а н а х

ВЫПУСК №10-11



МИР СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ



издательство
«ЛОГОМАГ»
www.logomag.ru

УДК 376.1(082)

ББК 74.3

М 63

М 63МИР специальной педагогики и психологии. Научно-практический альманах. Выпуск 10-11. - М.: ЛОГОМАГ, 2019. – 136 с.

Главный редактор

Вятлева Ю.Е. – к.п.н., доцент кафедры логопедии ИСОиКР ГАОУ ВО МГПУ

Редакционная коллегия:

Уклонская Д.Е. – к.п.н., доцент, логопед НУЗ ЦКБ №2 им. Н.А.Семашко ОАО «РЖД»

Ушакова Е.В. – к.пс.н., доцент, начальник отдела ГППЦ ДОгМ

Шулекина Ю.А. - к.п.н., доцент кафедры логопедии ИСОиКР ГАОУ ВО МГПУ

Покровская Ю.А. - ст.пр. кафедры логопедии ИСОиКР ГАОУ ВО МГПУ

Научно-практический альманах «Мир специальной педагогики и психологии» адресован широкому спектру читателей, интересующихся проблемами обучения, воспитания и реабилитации детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья, а также вопросами инклюзии, интеграции и социализации в системе образования и здравоохранения России и зарубежья. Публикуемый материал является результатом исследований ученых, преподавателей, аспирантов и магистрантов дефектологических факультетов педагогических ВУЗов; методических разработок и практического опыта квалифицированных специалистов, работающих в области коррекционной педагогики и психологии. Данный сборник полезен дефектологам и педагогам системы специального, общего и инклюзивного образования, сотрудникам медицинских учреждений, студентам профильных ВУЗов и родителям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями.

© ООО «ЛОГОМАГ»

ISBN 978-5-905025-58-7

Подписано в печать 10.05.2019. Формат 60х90/8. Усл.печ.л. 17.

Тираж 500 экз. Зак.№

Издательство «ЛОГОМАГ» 127273 г.Москваул.Лобачевского д.92 корп.5

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Вступительное слово редактора сборника</i>	<i>5</i>
---	----------

Выпуск 10

<i>Абдуллаева Э.Т., Болковенко О.А., Курова Е.С. Коррекционно-развивающий центр в ДОУ, как механизм реализации равенства образовательных возможностей</i>	<i>6</i>
<i>Вятлева Ю.Е., Маркова А.В. Дифференцированное обучение и логопедическая помощь учащимся с трудностями в усвоении русского языка</i>	<i>10</i>
<i>Ефремова Т.Н., Коссова О.В. Игры экологического содержания в речевом развитии детей с нарушениями речи</i>	<i>18</i>
<i>Игнатьева А.С. Использование компьютерных технологий при реализации информационно-просветительского направления работы учителя-логопеда</i>	<i>20</i>
<i>Михайлова О.А. Коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста в рамках проектной деятельности</i>	<i>22</i>
<i>Носова Е.С. Особенности речевой коммуникации детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра</i>	<i>24</i>
<i>Селютина Т.В., Шашкова С.С. Формирование функций программирования и контроля деятельности у младших школьников с нарушениями письма через использование техники формирующего оценивания</i>	<i>29</i>
<i>Темникова Т.А. Приемы формирования графомоторных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи</i>	<i>31</i>
<i>Умудханова З.С. Использование интерактивных игр в логопедической работе с детьми младшего школьного возраста</i>	<i>33</i>
<i>Черкасова А.С. Изучение осознанности чтения у учащихся 3-го класса общеобразовательной организации</i>	<i>35</i>

Выпуск 11

<i>Авдеева Е.С. «Ритмотерапия», как одно из средств развития коммуникации при речевых нарушениях</i>	<i>37</i>
<i>Алабина Т.В., Борисова К.В. Конспект коррекционного занятия по развитию познавательной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития</i>	<i>41</i>
<i>Баранова Л.В. Особенности мышления у детей с алалией старшего дошкольного возраста</i>	<i>43</i>
<i>Беглова О.А. Практическое применение танцевально-двигательных техник в системе коррекции коммуникативных расстройств при заикании</i>	<i>45</i>
<i>Белоножко Е.А. Синквейн, как инновационная технология в логопедической работе по развитию лексико-грамматического строя и связной речи у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи</i>	<i>50</i>
<i>Беляева О.Л., Давыдова О.Г., Сопинская Т.В. Деятельность учителя-дефектолога по разработке рабочих программ курсов коррекционной направленности для дошкольников с нарушениями слуха</i>	<i>52</i>
<i>Богатая О.Ф. Инновационные аспекты обучения грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи</i>	<i>60</i>
<i>Долгоносова Е.С. Мониторинг речевого развития в условиях психолого-педагогического центра</i>	<i>64</i>
<i>Брюховских Л.А., Валецкая К.М., Нестерова Д.В. К вопросу о применении технологии проектной деятельности в логопедии на примере проекта «Формирование фонематического восприятия у младших школьников с задержкой психического развития»</i>	<i>68</i>

Веретнова Е.К., Козакова М.В., Тетерина К.А. Особенности деятельности ассистента при сопровождении ребенка дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата.....	71
Виноградова Е.А. Коррекция произношения звуков раннего онтогенеза в практике учителя-логопеда.....	73
Волкова С. В. Алгоритм реализации дифференцированного подхода к преодолению нарушений фонематической системы у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.....	77
Горлова О.В. Индивидуальный маршрут логопедического сопровождения, как одно из условий успешного обучения и социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья.....	79
Григорьева А.А. Куклотерапия в логопедической работе с дошкольниками.....	81
Кириллова М.В., Романова Е.И. Эбру – арт-терапевтическая технология в развитии дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (из опыта работы).....	83
Кондрашова Г.Г. Влияние развития фонематических процессов у дошкольников на формирование навыков письма и чтения.....	85
Косова Е. В. Варианты применения арт-педагогики в коррекции речи детей с ограниченными возможностями здоровья.....	87
Кукушкина Е. Н. «Песочное закулисье» логопеда.....	89
Лопатина О. П., Струнина А.В. Логопедическое сопровождение студентов.....	92
Максимова Н.Г., Яруткина О.С. Обучение элементам грамоты в старшей логопедической группе детей с общим недоразвитием речи на примере конспекта занятия «Звук и буква К».....	95
Назаренко В.В. Приемы формирования мотивации школьников к логопедическим занятиям.....	97
Прищепова И.В. Об организации логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	99
Прищепова П. А. О методических аспектах исследования текстовой компетенции у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	103
Садовникова Е.Н. Динамика частоты рече-языковых нарушений у детей с заиканием.....	105
Соловьева И.Л. Сенсорная интеграция в формате современной технологии реабилитации дошкольника со сложным нарушением развития.....	107
Суранова Д.У. Восстановление речи у взрослых с афазией с помощью дистанционных технологий.....	109
Токарева Е.А. Методическая разработка «Круг-затейник» для коррекции произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста.....	112
Умудханова З.С. Логопедическое консультирование в образовательном учреждении, как способ постановки и автоматизации звуков.....	115
Фазлыева О.И. Активные методы обучения, как ключ повышения личностно-значимой мотивации в условиях инклюзивного образования.....	117
Худякова Т.Н. Современные аспекты индивидуальной работы при формировании связной речи у дошкольников с дизартрией в процессе психолого-педагогического сопровождения.....	120
Шутова Н.Г. Чтение, как приём автоматизации нового навыка речи и расстановки ритмических ударений при заикании у детей и взрослых.....	122
Юсов И.Е. К дискуссионному вопросу о классификациях дизартрий: традиция и современность.....	126
Конкурс студенческих эссе «Другой» и окружающий мир»: традиционные Дни науки МГПУ нетрадиционно	130

Абдуллаева Э.Т.
учитель-логопед МАДОУ «Синеглазка»,
г. Ноябрьск, Россия
Abdullaeva E.
teacher-speech, therapist Mado "Sineglazka",
city Noyabrsk, Russia

Болковенко О. А.
учитель-логопед МАДОУ «Синеглазка»,
г. Ноябрьск, Россия
Bolkovenko O.
teacher-speech, therapist Mado "Sineglazka",
city Noyabrsk, Russia

Курова Е.С.
учитель-дефектолог МАДОУ «Синеглазка»,
г. Ноябрьск, Россия
Kurova Y.
defectolog Mado "Sineglazka",
city Noyabrsk, Russia

Коррекционно-развивающий центр в ДОУ, как механизм реализации равенства образовательных возможностей

Correction and Development Center in pre-school as a mechanism for the realization of equality of educational opportunities

Аннотация. В статье представлен опыт функционирования коррекционно-развивающего центра в дошкольном образовательном учреждении как механизма, направленного на оказание ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии имеющими или не имеющими статус инвалида, детям из группы риска в реализации принципа равенства образовательных возможностей.

Abstract. The article presents the experience of the functioning of the correctional-development center in a pre-school educational institution as a mechanism aimed at providing early comprehensive assistance to children with developmental disabilities with or without disability status, children at risk in implementing the principle of equality of educational opportunities.

Ключевые слова: развивающая предметно-пространственная среда, механизм, равенство, ранний возраст, направления, цифровые ресурсы.

Keywords: developing subject-spatial environment, mechanism, equality, early age, directions, digital resources.

Социальная мобильность и равные возможности жизненного успеха являются основой устойчивого развития любого общества. Сегодня система образования достаточно способствует

Возможности реализации равенства образовательных возможностей расширяются при условии создания в ДОУ мобильной, многофункциональной, благоприятной



социальной мобильности детей, обеспечивая равенство образовательных возможностей уже с раннего возраста ребенка.

Право ребенка на образование обеспечивается путем создания условий для его получения, расширения возможностей удовлетворять потребности человека в получении качественного образования, обеспечения равенства образовательных возможностей.

развивающей предметно-пространственной среды; при этом определяющим моментом является цель, которой руководствуется педагог при создании механизмов реализации равенства образовательных возможностей посредством внедрения проектов, направленных на индивидуализацию обучения детей раннего возраста.

Исходя из позиций партнерства и индивидуализации образования, в ДОУ «Синеглазка» возник проект внедрения коррекционно-

развивающего центра как механизма реализации равенства образовательных возможностей

- равенство образовательных возможностей;
- равенство прав на доступ к образованию;
- равенство доступа;
- равенство результатов;
- равенство возможностей (шансов).

Равенство образовательных возможностей определяется как концепция построения системы образования, которое обеспечивает равенство возможностей его получения любым желающим и осваивающим его гражданином. Это также уровень образования, обеспечивающий получившему его, равные шансы (возможности).

Принцип равенства возможностей в образовании состоит в том, чтобы дать каждому, независимо от статуса, возможность достичь позиции, больше всего отвечающей его потенциалу.

В чем **проявляется** направленность центра в реализации равенства образовательных возможностей? Прежде всего, в его мобильности и многофункциональности. Это обусловлено тем, что все содержимое центра (а именно его материальная база) находится в доступе для всех специалистов ДООУ, которые вовлечены в процесс *ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии имеющими или не имеющими статус инвалида, и детям из группы риска.*

Коррекционно-развивающий центр МАДОУ «Синеглазка» - это система материальных **объектов деятельности** ребенка раннего возраста, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития.

Актуальностью создания коррекционно-развивающего центра является необходимость ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии имеющими или не имеющими статус инвалида, детям из группы риска.

Коррекционно-развивающий центр рассматривается как фактор стимулирующий, направляющий, развивающий деятельность ребенка.

Он оказывает влияние на развитие личности в широком смысле и на формирование у нее более узких качеств, таких как самостоятельность, активность, наблюдательность, любознательность и т.д. И, прежде всего, является механизмом, который **обеспечивает равенство образовательных возможностей** детей раннего.

Развивающая предметно-пространственная среда центра наполнена достижениями в знаниях, открытиях, умениях, которые многие дети уже освоили, присвоили и начинают создавать багаж для следующей ступени развития, а так же тем, которые еще остаются в стадии движения к достижению.

Целенаправленная работа коррекционно-развивающего центра направлена на корректирование первичных и вторичных нарушений в развитии ребенка, путем создания доступной среды, ориентированной на преодоление и предупреждение нарушений в развитии.

Задержка в моторном развитии детей раннего возраста в большинстве случаев сопровождается

задержкой прогресса психической составляющей. Для адекватной и корректной оценки задержки развития малыша, для адекватного подбора игр, упражнений и мероприятий необходимо учитывать главные **этапы** психомоторного развития детей на всех возрастных ступенях.

Важно знать, что *каждый ребенок развивается в своем темпе. Но следует также учитывать, что существуют определенные возрастные границы для приобретения навыков.*

Принято выделять 6 основных этапов психомоторного развития детей:

- с рождения до 1 месяца;
- с 1 до 3 месяцев;
- с 3 до 6 месяцев;
- с 6 до 9 месяцев;
- с 9 до 12 месяцев;
- с 1 года до 3 лет.

Направления психомоторного развития ребенка:

- Развитие движений тела и мышц, которые помогут научиться ходить.
- Развитие ловкости рук (мелкой моторики).
- Развитие активной речи и ее понимание.
- Осознание взаимосвязи между явлениями и предметами.
- Умение контактировать с людьми.
- Развитие самостоятельности в своих действиях.

Остановимся на конкретных практических примерах игр, которые применимы к представленным вашему вниманию направлениях психомоторного развития ребенка раннего возраста.

Итак, в **первом направлении** (развитие движений тела и мышц, которые помогут научиться ходить) специалисты активно используют и применяют мячи, шарики, скакалки, кегли, ложки, небольшие игрушки, все разного цвета. Игры «Перенеси мячик», «Перенеси по кочкам», «Пройди по мостику», «Поезд в тоннели», «Ходьба между палочкам» «Перекатывание мячика», «Кормим животных». Длительность игры не более 5-7 минут. Рекомендуемо музыкальное сопровождение игр. Чтобы ребенок учился **дифференцировать** время для игр от других развивающих занятий желательно использовать одну и ту же мелодию, песенку. Перечисленные оборудование и инвентарь, дает нам представление о подтверждении многофункциональности центра, о взаимодействии и включении всех специалистов ДООУ в работу коррекционно-развивающего центра.

Ко **второму направлению** (развитие ловкости рук (мелкой моторики)) приемлемы следующие игры и упражнения: «Забавные карандаши» (катание по столу), «Я колючек не боюсь» (Бигуди), «Непослушные шарики!» (шарики разной фактуры), «Дует, дует ветерок» (резиновые груши). Игры с тестом («Я пеку, пеку, пеку», «Топ-топ» (пальчиками), «Прятки» (дети прячут шарик в тесте, в сыпучих материалах, а потом ищут их). Игры



с бумагой («Подарки» (разворачивают или заворачивают предмет), всевозможные пальчиковые игры, массажи, шнуровки, тактильные игры.

Осознание взаимосвязи между явлениями и предметами. Данное направление опирается на наши познания о мышлении. А мы знаем, что наглядно-действенное мышление является ведущим в раннем возрасте, преобладает до 4-х лет. Исходя из профессионального опыта, и знаний основ педагогики, происходит подбор игр, упражнений и материалов для обеспечения качественного образовательного процесса с детьми раннего возраста. Пирамидки, пазлы, сюжетно-ролевая игра, действия с предметами. Приближение игрушки разными путями, открывание и закрывание коробочек, баночек, извлечение звуков из предметов и музыкальных инструментов, действие одних предметов на другие, сравнение предметов.

Умение контактировать с людьми одно из важных направлений психомоторного развития ребенка. Потребность общения со сверстниками, контактирования с людьми складывается на третьем году жизни ребенка. Учитывая психологические аспекты раннего возраста мы заполняем играми и эту нишу: «Скажи ласково», «Познакомься», «Давай дружить», «Добрый щенок».

В направлении развития самостоятельности в своих действиях применимы следующие игры и упражнения: «Поручения», «Помощник», «Веселая уборка», «Садовник».

Все вышеуказанные игры можно изменять, дополнять, усложнять, и комбинировать. Главное, чтобы активные занятия приносили малышу радость и удовольствие!

Ни одно из представленных направлений не должно развиваться поодиночке. Задача родителей и педагогов состоит в комплексном психомоторном развитии малыша, чтобы его психомоторные навыки и умения формировались правильно и в соответствии с возрастом. Мы обязательно должны понимать, что замедление развития хотя бы по одному из направлений грозит отставанием по всем остальным.

Коррекционно-развивающий центр в пространстве реализации равенства образовательных возможностей



активно применяет ресурсы (инструменты, источники и сервисы), которые используются сегодня в

профессиональной и повседневной деятельности человека.

Флэш-игры - это программно-дидактический комплекс для кабинета учителя-логопеда и учителя-дефектолога. С его помощью вы проведете обследование детей, развивающие и коррекционные

занятия. Ряд игр ориентирован именно на ранний возраст. Сказочные сюжеты и яркие персонажи мотивируют детей заниматься и с радостью приходить на занятия. В этом есть педагогическая необходимость: ребенку интересно, он увлечен, заинтересован. А чем выше вовлеченность, тем качественнее результат педагогического вмешательства в развитие детей раннего возраста.

В полный комплект игр по каждому возрасту входят игры, которые развивают все аспекты психического развития.

Игры короткие и подходят для работы с детьми с сохранным интеллектом или с трудностями в развитии речи, психики, здоровья. Одну и ту же задачу специалист может решить разными способами в зависимости от особенностей ребенка. В комплексе есть простые и сложные игры, задания с опорой на визуальное и аудиальное восприятие, игры на скорость и в свободном темпе. В играх есть настройки, чтобы расширить или сузить задачу специалиста. При этом надо помнить, что ведущая деятельность в раннем возрасте — предметная. Ведущая психическая функция — восприятие.

ЦЕЛИ применяемых игр.

- Преодоление стрессовых состояний у детей в период адаптации к ДОУ.
- Создание положительного эмоционального климата в детском коллективе.
- Снятие эмоционального и мышечного напряжения.
- Развитие общей и мелкой моторики, координации движений.
- Развитие восприятия.
- Активизация речевых процессов.
- Развитие произвольности поведения, умения подчиняться правилам.
- Развитие навыков общения, взаимодействия со взрослыми и сверстниками.
- Развитие игровых навыков, переход от игры «рядом» к игре «вместе».

Необходимо отметить, что направления психомоторного развития ребенка раннего возраста задают тон не только в работе узких специалистов, но и всей системе работы с ранним возрастом, являясь основой для постановки целей и задач при подборе игрового и обучающего материала.

На диске представлены 12 игр для развития воздушной струи; тренировки артикуляционного аппарата; проговаривания звукосочетаний и слов; активного слушания и повторения; развития речевого слуха; стимуляции и поощрения речевой активности ребенка.

Данные игры относятся к направлению «Развитие активной речи и ее понимание».

Преимущество этого диска: 2 игры с микрофоном, которые помогут укрепить воздушную струю и сформировать правильное речевое дыхание.

Игрозвуки

Освоение речи всегда начинается с повторения звуков, которые окружают малыша. Набор простых, веселых и эмоциональных звуков речи помогут детям научиться слушать и повторять за героями игры разные звуки.

Кто сказал: «МУ»?

Это любимая игра всех детей! Ведь в окошке спрятались животные и птицы, голоса которых надо угадать. Послушал голос и догадался, кому он принадлежит? Тогда смело жми кнопку «Я знаю» и проверяй свою догадку.

Артикуляционная гимнастика

Комплекс упражнений для укрепления мышц артикуляционного аппарата позволят специалисту провести привычную "зарядку для язычка" под музыку и в сопровождении стишков. Эффективность такой зарядки видна сразу!

Снежинки

В этой игре малыш не только развивает дыхание и укрепляет мышцы губ, но и учится определять, кто потерял свои вещи. Кому дать косточку, девочке или собаке? Это надо сообразить! Пусть малыш это сделает сам, не спешите подсказывать.

Потерянный хвост

Наши звери и птицы потеряли свои хвосты! Любознательный малыш должен посмотреть на картинку и выбрать для каждого персонажа подходящий хвост. Развитие внимания начинается с простых игр!

Тик-так-звуки

Даже двухлетнему малышу под силу произнести простые сочетания звуков – тик-так, динь-динь и т.п. Хорошая речь начинается с простых повторений. Главное, возвращаться к повторению этих звуков почаще!

Также хочется представить следующие игры:

— на развитие внимания «Найди два одинаковых предмета», «Нанизывание бусинок», «Лабиринт»;

— на развитие слухового внимания «Что звучало?»;

— на развитие моторно-двигательного внимания «Ухо-нос»;

— на развитие мелкой моторики «Птички летят», «Зайчик», «Пальцы ложатся спать», «Пальчики здороваются».



Особенно эмоциональны и любимы детьми раннего возраста игры

— на развитие психоэмоциональной сферы ребенка.

Под влиянием различных игр и потешек младенец учится получать бессознательное удовольствие от особой ритмичной интонации, отличающей потешку от обычной речи. Пока ребенку нет полутора лет, содержание не имеет значение. Важно само действие. Такие маленькие дети больше ценят различные звуки, фразы и ритмические конструкции. Потешки оказывают комплексное развивающее влияние психоэмоциональную, речевую, интеллектуальную сферу маленького ребенка. Приведем некоторые примеры. Игры «Идет коза рогатая», «Сорока-белобока» хорошо развивают тонкую моторику пальцев рук, является отличным стимулом для речевого развития, дает малышу

радостный телесный контакт со взрослыми. Игры стимулируют звукоподражание, желание выразить свою мысль, ответить на вопрос.

В большинстве заданий используются простые образы — животные и бытовые предметы. Ребенок слушает и повторяет звуки, что стимулирует речь и развивает речевой слух.

Интерактивный редактор «Сова» позволяет педагогу с лёгкостью создавать собственные интерактивные игры, викторины, тесты и презентации, не обладая при этом специальными навыками программирования.



Программа «Волшебная поляна»

комплекс интерактивных развивающих и обучающих игр с функцией Мультиач для занятий с детьми по основным областям знаний, социализации, развития инженерного мышления; подходит для детей с ОВЗ.

Игры на развитие сенсомоторной и речевой сферы широко представлены в программно-аппаратном редакторе «Калибри».

Программно-аппаратный комплекс «Калибри» - самое современное и эффективное интерактивное решение, пришедшее на смену интерактивным доскам в дошкольном образовании. Комплекс уже оснащён всем необходимым для использования в детских садах и центрах развития: производительным компьютером, качественной плазменной панелью с функцией Мультиач, хорошим звуком. И самым главным - набором программного обеспечения. Программно-аппаратный комплекс «Калибри» - ВСЁ в одном устройстве!

Интерактивная панель "Калибри" способствует большему вовлечению ребенка в процесс коррекции и развития, вызывает интерес к материалу и способствует повышению качества образовательной деятельности специалиста. Особенно хочется привлечь внимание к игровому и реабилитационному оборудованию **"Световое шоу"**. Во время игры излучается множество разноцветных огней, которые создают световое шоу. Игра **особенно** полезна для детей, которые нуждаются в дополнительной соматосенсорной, психомоторной стимуляции.

Можно проводить такие игры:

- «Лови солнечного зайчика!» (формирование пространственных представлений);
- «Где спрятался огонек?» (употребление и понимание предлогов, формирование пространственных представлений);
- «День-Ночь» (концентрация слухового внимания);
- «День рождения друга». Ощущение праздника, завораживающее сияние, свечение, мерцание, мигание света выполняет не только функции релакса, но и функции коррекционного характера.

Уже существующие технологии позволяют преодолеть традиционные, привычные для всех ограничения — наличие в группах детей с разной

скоростью освоения программы, невозможность или ограниченность выбора практического освоения «дорогих» и наиболее современных технологий, средств в системе образования.

Другими словами, цифровые технологии впервые в истории дают возможность обеспечить индивидуализацию для каждого обучающегося образовательной траектории, методов (форм) и темпа освоения образовательного материала, сделать образование в ДООУ высокого качества и обеспечить равенство образовательных возможностей.

Мощным фактором в результативности и положительной динамике развития детей остается взаимодействие с семьей. Этот аспект также предусмотрен в работе коррекционно-развивающего

центра дошкольного образовательного учреждения. Отражается это в систематизации запланированных мероприятий, которые проводятся в современных, максимально содержательных и интересных формах работы. Заранее продуманные и адаптированные для детей и родителей развлечения, тренинги, диалоги, выставки, праздники, экскурсии, ярмарки, несут в себе заряд эмоциональности, уверенности и надежды в завтрашний счастливый день.

Единство целей родителей и педагогов в развитии ребенка позволит коррекционно-развивающему центру стать не только платформой к подготовке детей к школьному обучению, но и обеспечит равенство образовательных возможностей.

Литература:

1. Басилова Т.А., Александрова Н.А.. Как помочь ребенку со сложным нарушением развития: пособие для родителей. – М.: Просвещение, 2008
2. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 2008
3. Приходько О.Г., Югова О.В. Становление системы ранней помощи в России. – М.: Парадигма, 2015
4. Цифровые ресурсы <https://mersibo.ru>
5. Кожалиева Ч.Б., Шулекина Ю.А. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании: методические рекомендации для педагогов. - М., - 2016.

Вятлева Ю.Е.

кандидат педагогических наук, доцент
Институт специального образования и комплексной реабилитации
Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Россия

Vyatleva Yu.

Ph. D., associate Professor
Institute of Special Education and Comprehensive Rehabilitation
Moscow City Pedagogical University,
Moscow, Russia

Маркова А.В.

магистрант
Институт специального образования и комплексной реабилитации
Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Россия

Markova A.

graduate
Institute of Special Education and Comprehensive Rehabilitation
Moscow City Pedagogical University,
Moscow, Russia

Дифференцированное обучение и логопедическая помощь учащимся с трудностями в усвоении русского языка

Differentiated training and speech therapy help students with difficulties in mastering the Russian language

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам логопедической помощи детям с нарушениями речи, испытывающим стойкие трудности в усвоении программного материала по русскому языку

Abstract. The article is devoted to topical issues of speech therapy for children with speech disorders experiencing persistent difficulties in learning the program material on the Russian language

Ключевые слова: дисграфия, нарушения письма и чтения, трудности в усвоении программного материала по русскому языку, логопедические занятия

Key words: *dysgraphia, violations of writing and reading, difficulties in mastering the program material on the Russian language, speech therapy classes*

Проблема повышения качества образования граждан Российской Федерации является одной из самых актуальных в России, значение которой возрастает при рассмотрении вопросов доступности образования всем категориям граждан, особенно лицам с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и детям с нарушениями речи.

Учащиеся с дисграфией — особая категория младших школьников, у которых отмечается дефицит в формировании необходимых психо-речевых предпосылок для успешного усвоения письменной речи и учебного курса русского языка в целом. Все вместе это не только ограничивает коммуникативно-речевое развитие, но и препятствует в дальнейшем их благополучной социализации и интеграции в обществе. Именно поэтому данная проблема встает перед исследователями не как частная специфическая задача, требующая внимания узкопрофильных специалистов, а как достаточно острый государственный вопрос, нуждающийся в междисциплинарном взаимодействии ученых из разных отраслей науки, готовых рассмотреть его с различных научных позиций (Л.Б. Баряева, Е.А. Екжанова, Т.Н. Волковская, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько и др.).

В психолого-педагогической литературе аспект изучения, преодоления и предупреждения нарушений письменно-речевой деятельности рассматривается с различных позиций. Во-первых, данная проблема формирования письменной речи исследовалась, с точки зрения единства двух ее основных составляющих, построенных изначально на знаковом восприятии буквы (процесс чтения) и ее воспроизведении (процесс письма). В рамках данного подхода рассматриваются различные нарушения чтения, такие как алексия и дислексия и письма — аграфия и дисграфия, которые по своим проявлениям (смещения, пропуски, замены букв, зеркальное написание букв, искажения морфологической структуры слов, пропуски элементов букв и пр.), обобщенно обозначаются, как нарушения письменной речи (Г.А. Каше, Р.Е. Левина и др.).

Во-вторых, данный вопрос изучался с точки зрения системного и деятельностного подхода, который предполагает единство устной и письменной речи, и, как более позднее образование, письменная речь «надстраивается» на основу устной речи. Ввиду этого достаточно сформированная и развитая устная речь является необходимой основой для успешного овладения письменными формами речевой деятельности.

Как показывают исследования Г.А. Каше, А.Н. Корнева, Р.Е. Левиной, Л.Г. Парамоновой у младших школьников с ОНР нарушено формирование всех компонентов речевой системы. Анализ ошибок и трудностей, с которыми сталкиваются дети с ОНР при обучении письму, показывает роль и значение профилактики дисграфии (О.А. Величенкова, О.В. Елецкая,

И.В. Прищепова, Е.Н. Российская). Поэтому ведущей задачей логопеда становится предупреждение у младших школьников нарушений письма. Современными учеными также рассматривался комплексный подход в изучении нарушений письма у школьников, в рамках такого взгляда на объект исследования стали известны факты негативного влияния дидактогений на природу данного расстройства (Ю.Е. Вятлева). В этом случае за процесс формирования правильного письма и чтения у школьников отвечают не только конституциональные психо-речевые предпосылки, необходимые для обеспечения данного вида деятельности, но и те условия в которых формируется письменная речь обучающегося.

Разработкой логопедических технологий и методик по выявлению, преодолению и предупреждению нарушений письма и письменной речи занимались такие ученые как Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова и др. Авторы выделили несколько основных направлений коррекции, которые опираются на классификации нарушений письма, существующими в отечественной логопедии. В зависимости от нарушенного компонента и вида дисграфии определяется стратегия логопедического воздействия и отбирается необходимый методический инструментарий.

До настоящего времени специалисты располагали оптимальным набором прогрессивных методик, которые успешно применялись в практике преодоления дисграфии у школьников с нарушениями речи, однако с резким изменением контингента учащихся общеобразовательной школы и ростом числа обучающихся, испытывающих трудности в усвоении программного материала по русскому языку, заставляет ученых вновь обратиться к подробному анализу данного вопроса с целью уточнения сведений об обновленном контингенте современной школы, а также об эффективности коррекционно-развивающих технологий, влияющих на качество образования учащихся.

Все вместе сказанное определило проблему исследования: изучение этиологии и специфики нарушений письма у младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе и разработка дифференцированных стратегий обучения учащихся с различными проявлениями дисграфии. Таким образом, недостаточная разработанность проблемы и ее значимость для теории и практики логопедической помощи учащимся с дисграфией определили актуальность данного исследования.

В рамках выделенной проблемы была выбрана тема исследования «Логопедические технологии формирования предпосылок письменно-речевой деятельности у младших школьников с дисграфией», цель которого состояла в изучении этиологии и специфики дисграфических нарушений у младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе и разработке

вариативных стратегий обучения учащихся с различными проявлениями дисграфии и дифференцированных методических рекомендаций по формированию предпосылок грамотной письменной речи у младших школьников на уроках русского языка и логопедических занятиях в общеобразовательной школе.

Объект исследования являлся процесс формирования письменной деятельности на уроках русского языка и логопедических занятиях в общеобразовательной школе, а предметом – состояние предпосылок письменной деятельности у младших школьников.

Цель, объект и предмет исследования определили гипотезу исследования, заключающуюся в предположении о том, что коррекционно-развивающая методика должна основываться на принципах междисциплинарного взаимодействия и индивидуально-дифференцированного подхода в преодолении и профилактике нарушений письма у школьников как с очевидными признаками дисграфии, так и со спорадически возникающими маркерами данного нарушения.

В задачи исследования входило осуществить научно-теоретический анализ проблемы формирования письменной деятельности у школьников с нарушениями речи; систематизировать основные направления диагностической и коррекционной работы по преодолению и профилактике нарушений письма у младших школьников; осуществить экспериментальное изучение этиологии и специфики дисграфических нарушений у младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе; обосновать дифференцированные стратегии обучения и логопедической помощи учащимся с различными проявлениями дисграфии; разработать дифференцированные методические рекомендации по формированию предпосылок грамотной письменной речи у младших школьников с различными проявлениями дисграфии на уроках русского языка и логопедических занятиях в общеобразовательной школе.

Для осуществления исследования были выбраны организационные (сравнительный, лонгитюдный, комплексный); эмпирические (констатирующий психолого-педагогический эксперимент, обучающий и контрольный эксперименты); биографические (анализ анамнестических данных, изучение документации); математико-статистические (количественный анализ результатов исследования с применением математической обработки данных).

Методологическую основу исследования составили теория деятельности, разработанная отечественными психологами А.Н. Леонтьевым, А.К. Марковой, Д.Б. Элькониным; положение о взаимосвязи обучения и развития Л.С. Выготского; теория обучаемости и учебной деятельности Ю.К. Бабанского, Г.И. Вергелес, И.И. Давыдова; исследования, раскрывающие клиничко-физиологические и психолого-педагогические особенности детей с нарушениями речи Р.Е.

Левиной, Л.Ф. Спировой, Р.И. Лалаевой, В.К. Воробьевой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской, А.В. Ястребовой; концепция гуманизации и интеграции в образовании Ш.А. Амонашвили, Н.Н. Малофеева, А.М. Новикова, М. М. Поташника и др.

Теоретическая значимость и научная новизна исследования состоит в уточнении сведений о состоянии проблемы нарушений письма у учащихся современной школы; пополнении научных представлений о контингенте детей младшего школьного возраста, нуждающихся в коррекционной помощи специалистов; применении междисциплинарного подхода в изучении этиологии, механизмов, причин и специфики различных дисграфических проявлений у младших школьников общеобразовательных организаций; пополнению научных данных о влиянии дидактогений на качество усвоения письма и формирование дисграфии у учащихся с трудностями в усвоении программного материала по русскому языку.

Практическая значимость исследования заключается в систематизации высокоэффективных технологий практической работы учителя-логопеда по изучению, анализу и преодолению нарушений письменной речи учащихся младшей школы; разработке вариативных стратегий обучения учащихся с различными проявлениями дисграфии и дифференцированных методических рекомендаций по формированию предпосылок грамотной письменной речи у младших школьников на уроках русского языка и логопедических занятиях в общеобразовательной школе; создании прикладного инструментария для учителей-логопедов, работающих в общеобразовательных организациях со школьниками, имеющими специфические нарушения письма, маркеры дисграфии и трудности в усвоении программного материала по русскому языку; обосновании технологии для студентов, обучающихся в педагогических вузах и занимающихся исследованием проблемы дисграфии у школьников.

Защищаемые положения представлены порядком нижеследующих тезисов.

1. Контингент обучающихся современной общеобразовательной школы за последние десятилетия существенно изменен и разнороден по своему составу в плане сформированности предпосылок письменно-речевой деятельности, а также достаточного уровня академической успешности, необходимого для полноценного усвоения грамотного письма, что, несомненно, повлияет не только на обновление научно-теоретических представлений об этиологии, механизмах, причинах и специфике различных проявлений дисграфии, но и на пополнение методического инструментария современными технологиями для ее преодоления и профилактики.

2. Традиционный уклад логопедической работы предполагает работу только с учащимися с очевидными и выявленными нарушениями письма, и не подразумевает дополнительного внимания к детям из группы риска и, тем более к учащимся, с условной нормой речевого развития, но

испытывающим трудности в усвоении обязательного курса русского языка, что в итоге может привести к стойкой неуспеваемости, отягощению имеющихся нарушений письма и их трансформацию в дисграфию.

3. Для полноценного формирования письменно-речевой деятельности всем обсуждаемыми категориям младших школьников необходимы дифференцированные стратегии коррекционно-развивающей работы и методические рекомендации по работе с каждым вариантом развития, при этом логопедические технологии и профилактические мероприятия, рекомендуемые для разных категорий обучающихся, должны быть включены как в логопедические, так и в учебные занятия, осуществляемые учителем-логопедом и учителем начальных классов.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечены адекватностью избранных методов исследования, тщательным анализом фактического материала, полученного в ходе проведения констатирующего эксперимента, сочетанием количественного и качественного способов обработки полученных экспериментальных данных, валидностью диагностических методик и репрезентативностью результатов контрольного эксперимента.

Этапы проведения исследования

На первом этапе происходило изучение и анализ научной литературы по общей и специальной педагогике, общей и специальной психологии, логопедии, нейрофизиологии, формировалась основная идея исследования, определялась гипотеза, задачи и методы исследования, систематизировать основные направления диагностической и коррекционной работы по преодолению и профилактике нарушений письма у младших школьников.

На втором этапе исследования осуществлялось экспериментальное изучение этиологии и специфики дисграфических нарушений у младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе; производился количественный и качественный анализ данных.

На третьем этапе исследования формировались вариативные стратегии обучения и логопедической помощи учащимся с различными проявлениями дисграфии и разрабатывались дифференцированные методические рекомендации по формированию предпосылок грамотной письменной речи у младших школьников с различными проявлениями дисграфии на уроках русского языка и логопедических занятиях в общеобразовательной школе. Осуществлялся формирующий и контрольный эксперимент, подводились итоги экспериментальной работы, осуществлялось проверка гипотезы, формулировались выводы и оформлялась рукопись диссертации.

Теоретический анализ рассматриваемой проблемы и практический материал исследования отражен в научной публикации [1].

Благодаря всестороннему изучению проблемы формирования письменной деятельности у школьников с нарушениями речи были получены сформулированы выводы о представлениях отечественной науки об этиологии, механизмах, причинах и специфике дисграфии у младших школьников, в итоге были систематизированы основные методические подходы к диагностике и коррекции данного нарушения, а также определено, что традиционная логопедическая работа, осуществляемая в общеобразовательных организациях оставляет за пределами своих профессиональных функций проблемы формирования грамотного письма у детей с маркерами дисграфии, а также не включает в сферу своей деятельности мониторинг за усвоением данного навыка у учащихся с условной нормой речевого развития. Все вместе это обращает внимание на сужение поля логопедического мониторинга в плане изучения этиологии и специфики происхождения дисграфии и ее проявлений у разных категорий детей, тем самым упуская стартовые моменты ее начатков.

Изучение письменно-речевой деятельности младших школьников осуществлялось в рамках констатирующего эксперимента, целью которого являлось изучение специфических нарушений письменной речи у младших школьников с недостатками речевого развития, направленное на разработку дифференцированных методических рекомендаций по формированию предпосылок письменно-речевой деятельности у младших школьников с дисграфией с учетом этиологии и структуры данного нарушения, была организована опытно-экспериментальная работа, которая осуществлялась последовательно в три этапа: (пилотный, углубленный и аналитический).

На пилотном этапе исследования, с целью предварительного ознакомления с контингентом испытуемых и формирования экспериментальных групп анализировались личные данные, анамнестические сведения, ПМПК документация, психолого-педагогические характеристики, проводились беседы с учителями, осуществлялось анкетирование родителей, велось наблюдение за испытуемыми, производился анализ академической успеваемости и учебных достижений по русскому языку, осуществлялось комплексное логопедическое обследование неречевых предпосылок письма, устной речи, письма и чтения. По итогам исследования были сформированы экспериментальные группы (ЭГ1 – «норма», ЭГ2 – «группа риска», ЭГ3 – «дисграфики»), с участниками которых проводился дальнейший этап углубленного изучения их психоречевого развития.

На углубленном этапе исследования было проведено психолого-педагогическое обследование с целью изучения психоречевого развития и учебной деятельности испытуемых (Н.Л. Белпольская, Ю.Е. Вятлева, Т.П. Гаврилова, М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина, А.Р. Лурия, А.К. Маркова, Г.А. Мишина, Р.С. Немов, Н.Я. Семаго Т.А. Фотекова, В.Г. Щур).

На этапе сопоставительного анализа осуществлялась математико-статистическая обработка и качественная оценка данных, сопоставительный анализ результатов учащихся из экспериментальных групп с целью определения этиологии и специфики нарушений письменной речи испытуемых; а также обоснование дифференцированных стратегий коррекционного обучения (количественный анализ результатов исследования с применением математической обработки данных И.И. Елисеева, Е.А. Епархина).

Констатирующий эксперимент осуществлялся с сентября по октябрь 2017 г. на базе ГБОУ № 1404 г. Москвы. В исследовании принимало участие 112 учащихся 8-9 лет, 3-их классов общеобразовательной школы.

С целью изучения специфических нарушений письменной речи у младших школьников был организован констатирующий эксперимент, сформирована стратегия, определены задачи и параметры обследования, в частности для полноценного психолого-педагогического обследования испытуемых были выделены такие показатели, количественные и качественные данные и анамнестические сведения, состояние устной и письменной речи, внимания, памяти, мышления, восприятия, эмоционально-волевой сферы, компонентов учебной деятельности (саморегуляции, мотивации, учебных ЗУН), а также неречевых предпосылок оптико-пространственных, временных представлений; определение ведущей руки моторной координации, сукцессивных функций.

В рамках предварительного ознакомления с контингентом испытуемых и формирования экспериментальных групп анализировались личные данные, анамнестические сведения, ПМПК документация, психолого-педагогические характеристики, проводились беседы с учителями, осуществлялось анкетирование родителей, велось наблюдение за испытуемыми, производился анализ академической успеваемости и учебных достижений по русскому языку, осуществлялось комплексное логопедическое обследование психоречевых предпосылок письма, устной речи, письма и чтения. По итогам исследования были сформированы экспериментальные группы, так в ЭГ1 вошли дети с условной нормой речевого развития, в ЭГ2 – были определены учащиеся группы риска с маркерами дисграфии», а в ЭГ3 – включены школьники со стойкими проявлениями дисграфии. Далее проводился этап углубленного изучения психоречевого развития всех испытуемых по методикам известных авторов (Н.Л. Белполюская, Ю.Е. Вятлева, Т.П. Гаврилова, М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина, А.Р. Лурия, А.К. Маркова, Г.А. Мишина, Р.С. Немов, Н.Я. Семаго Т.А. Фотекова, В.Г. Щур). Математико-статистическая обработка и качественная оценка данных, сопоставительный анализ результатов учащихся из экспериментальных групп по методикам И.И. Елисеевой, Е.А. Епархиной способствовал определению этиологии и специфики нарушений письменной речи испытуемых; а также

обоснованию дифференцированных стратегий коррекционного обучения.

Проведенное исследование позволило не только уточнить научно-теоретические представления о контингенте учащихся начальных классов общеобразовательной школы, и в частности определить, что в число младших школьников входят дети с условной нормой речевого развития 54%, чьи показатели в среднестатистическом понимании не выходят за пределы допустимой нормы по обсуждаемым показателям, а также учащиеся с очевидными нарушениями письменной речи, с так называемой дисграфией 38%, но и дети с маркерами нарушений письма, которых можно отнести в группу риска из-за спорадического характера выявленных нарушений 8%.

Анализ результатов, полученных в ходе проведения диагностических заданий, показал, что в группе с условной нормой результаты сформированности устно-речевых предпосылок грамотного письма выше, чем в группе с дисграфией и группе риска. Для этих детей свойствен более высокий уровень звукопроизношения, фонематического восприятия, у них лучше развиты лексическая и грамматическая сторона речи, самостоятельная связная речь.

Результаты развития психических процессов грамотного письма в группе с условной нормой выше, чем в группе с дисграфией. Для этих детей свойствен более высокий уровень развития мышления, внимания, памяти, восприятия и мышления, они обладают более высоким уровнем саморегуляции и умеют более адекватно воспринимать и распознавать эмоциональные состояния.

Также у детей ЭГ1 (учащиеся с условной нормой речевого развития) наблюдается наиболее сформированы такие компоненты, как учебная мотивация, самооценка и рефлексия, они более успешно справляются с учебными заданиями, чем учащиеся из ЭГ2 (учащиеся группы риска) и ЭГ3 (учащиеся с дисграфией).

Анализ состояния письма в экспериментальных группах способствовало выявлению затруднений у учащихся в усвоении графемы, проявляющихся в виде: а) пропуска букв и слогов (38% ЭГ3, 11% ЭГ2, 5% ЭГ1); б) замен и смещений букв, обозначающих звуки, близкие по акустико-артикуляционным признакам (42% ЭГ3 и 21% ЭГ2); в) смещений букв, сходных по начертанию (39% ЭГ3 и 16% ЭГ2); нарушений письма с точки зрения грамматики и правописания, в частности, специфических, орфографических и пунктуационных ошибок; а также замедленного темпа письма, инертности в переключении с одной двигательной формулы на другую (59% ЭГ3, 28% ЭГ2); слабости каллиграфических навыков (нарушение размера, интервала и наклона букв) и неопрятного внешнего вида письменной продукции с большим количеством помарок (40% ЭГ3, 21% ЭГ2, 5% ЭГ1).

Обобщая данные констатирующего эксперимента были сформулированы основные

выводы по его итогам, которые заключаются в следующем.

Важным для науки является не тот факт, что группа риска была обнаружена как таковая, сколько то, что впервые контингент этой выборки был всесторонне и глубоко изучен и определены факторы, влияющие на возникновение выявленных маркеров. И если в основе формирования дисграфии у учащихся ЭГЗ заложен в основном биологический и конституциональный фактор, то в случае возникновения маркеров у школьников из ЭГ2 их возникновение чаще всего с является следствием дидактогенной и социальных причин, таких, например, как не скомпенсированные недостатки речевого развития в сочетании с пробелами в академических знаниях, умениях и навыках по русскому языку из-за частых пропусков учебных занятий, несвоевременной и/или неполноценной коррекционно-развивающей помощи, педагогической запущенности, чрезмерной нагрузки учащегося на вне учебных мероприятиях (секции, кружки, спорт, дополнительное образование и т.п.), невнимательного и несерьезного отношения родителей к проблемам своего ребенка и т.д.

Динамически накапливающиеся трудности в усвоении учебной программы по русскому языку, негативно сказывающиеся на качественном формировании грамотного письма, фиксируют внимание учащегося на неуспешной ситуации. Постепенно запускается механизм неприятия учебной деятельности, игнорирования проблемы академической неуспешности. Стремительно растущий дефицит необходимых для усвоения грамотного письма знаний, умений и навыков с каждым днем закрепляется практикой неполноценной письменно-речевой деятельности и тем самым увеличивает риск появления и закрепления стойких специфических нарушений письма.

Эта ситуация отягощается еще и тем, что сфера деятельности специалистов, в частности логопедов на данную категорию детей не распространяется, поскольку в рамках своих должностных обязанностей они не занимаются с детьми, имеющими выраженные нарушения устной и письменной речи. Также, как и учителя начальной школы не имеют дополнительного учебного времени и методики для работы с отстающими учениками.

Все вместе сказанное позволяет сделать вывод об обязательном включении детей с маркерами дисграфии в группу риска, с которой необходимо проводить коррекционно-развивающую работу по специальной методике, учитывающей специфические нарушения письма и особые трудности учебного характера.

Для обучающихся с условной нормой речевого развития важно организовать комплексный психолого-педагогический мониторинг с целью своевременного выявления и преодоления возможных нарушений письменной речи.

Коррекционно-развивающая методика должна основываться на принципах междисциплинарного взаимодействия и

индивидуально-дифференцированного подхода в преодолении и профилактике нарушений письма у школьников как с очевидными признаками дисграфии, так и со спорадически возникающими маркерами данного нарушения.

Практическая часть исследования посвящена вопросам коррекции и профилактике дисграфических расстройств у младших школьников. В методической главе описана разработанная технология и апробация коррекционной работы по преодолению и профилактике дисграфических нарушений, включающая вариативные стратегии и дифференцированные методические рекомендации для учащихся с различными проявлениями дисграфии и условной нормой речевого развития, но со стойкими трудностями в усвоении академического курса русского языка.

Формирующий эксперимент осуществлялся с ноября 2017 г. по май 2018 г. на базе ГБОУ № 1404 г. Москвы. В исследовании принимало участие 112 учащихся 8-9 лет, 3-их классов общеобразовательной школы.

Дифференцированные стратегии представлены следующим образом:

- **стратегия «А»** для детей с условной нормой речевого развития,
- **стратегия «Б»** для детей группы риска и
- **стратегия «В»** для детей с дисграфией.

Каждая стратегия состояла из четырех модулей:

- МОДУЛЬ I. Развитие устно-речевых предпосылок грамотной письменной речи
- МОДУЛЬ II. Развитие грамотного письма
- МОДУЛЬ III. Развитие процесса чтения
- МОДУЛЬ IV. Развитие и активизация учебной деятельности

Для каждого модуля коррекционной развивающей работы была сформулирована своя цель и поставлены задачи, которые решались в процессе опытно-экспериментальной работы.

Для достижения целей и решения поставленных задач было разработано содержание и формы организации коррекционной работы с учетом дифференцированных стратегий для каждой экспериментальной группы. Предложен план учебных и коррекционных мероприятий, рекомендованы индивидуально-дифференцированные приемы работы, упражнения, составлены конспекты занятий и т.п.

Важно, что разработанные стратегии впервые подразумевают не только работу учителя-логопеда, что является традиционным в обычной логопедической практике, но также включает полноценные рекомендации и для учителя начальных классов.

Также существенно и доказано контрольным экспериментом, что организация мероприятий, рекомендуемых нами для разных категорий учащихся (в данном случае экспериментальных групп), предполагает как работу на логопедических занятиях, так и в классе во время уроков.