

УДК 376.3
ББК 74.3

СОСТОЯНИЕ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМУ И ЧТЕНИЮ: КОНЦЕПЦИИ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ¹

CHILDREN'S READINESS FOR LEARNING WRITING AND READING: CONCEPTS
AND RESULTS OF A STUDY

Алмазова Анна Алексеевна

Заведующая кафедрой логопедии ГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный
университет», кандидат педагогических наук,
доцент

E-mail: aa.almazova@mpgu.edu

Almazova Anna A.

Head of the Department of Logopedics,
Moscow State of Education (MSPU), PhD in
Education, Associate Professor

E-mail: aa.almazova@mpgu.edu

Бабина Галина Васильевна

Профессор кафедры логопедии ГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный
университет», кандидат педагогических наук,
доцент

E-mail: galinav@inbox.ru

Babina Galina V.

Professor at the Department of Logopedics,
Moscow State University of Education (MSPU),
PhD in Education, Associate Professor

E-mail: galinav@inbox.ru

Любимова Марина Михайловна

Доцент кафедры логопедии ГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный
университет», кандидат педагогических наук

E-mail: lubimovamm@mail.ru

Lyubimova Marina M.

Assistant Professor at the Department of
Logopedics, Moscow State University of
Education (MSPU), PhD in Education

E-mail: lubimovamm@mail.ru

Соловьёва Татьяна Александровна

Директор Института детства, заведующий

Solovyova Tatyana A.

Director of the Institute of Childhood, Head

¹ Исследование выполнено в рамках проекта Минобрнауки РФ «Разработка методов пропедевтики трудностей в обучении у детей с нарушениями речи при инклюзивном образовании и ее организации, включая апробацию» (Задание № 27.4379.2017/НМ).

кафедрой инклюзивного образования и сурдопедагогики ГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: ta.solovyova@m.mpgu.edu

Аннотация. В статье проанализированы концептуальные положения и результаты мониторинга действующих методик оценки сформированности функциональной базы письма и чтения. Представлены структура и краткое содержание технологической карты оценки готовности детей к обучению грамоте. В ходе апробации технологической карты установлены разные уровни готовности детей исследуемой категории к усвоению письма и чтения.

Ключевые слова: дошкольники и младшие школьники, готовность к обучению письму и чтению, технологическая карта, апробация, уровни готовности к обучению грамоте, инклюзивное обучение.

Изучение готовности детей к школьному обучению является предметом теоретического и прикладного осмысления специалистов различных областей научного знания. Особую значимость данная проблема приобретает в современной ситуации внедрения в систему образования вариативных форм обучения, в том числе инклюзивного. Широкий спектр исследований, проводимых в рамках рассматриваемого направления, отражает многообразие взглядов на изучаемые вопросы: от анализа психофизиологических, нейропсихологических и психолингвистических механизмов письма и чтения до разработки диагностических, прогностических, коррекционных, пропедевтических методик и технологий.

Функциональная система письма и чтения формируется постепенно; механизмы, ее обеспечивающие, созревают в целом к началу школьного обучения (к 7 годам). Это означает, что в дошкольном возрасте можно обеспечить оптимальную траекторию формирования базовых для чтения и письма функций, механизмов и операций. В старшем дошкольном и предшкольном возрасте подготовка к обучению грамоте может носить многосторонний и систематический характер и обеспечивать рациональное распределение усилий по совершенствованию уже сформированных функций и «подтягиванию» незрелых.

Анализ современных публикаций и результатов итоговых контрольных работ младших школьников показывает, что число детей, испытывающих заметные трудности в

of the Department of Inclusive Education and Deaf-and-Dumb Pedagogy, Moscow State University of Education (MSPU), PhD in Education, Associate Professor
E-mail: ta.solovyova@m.mpgu.edu

Abstract. The article analyzes the conceptual strategies and results of monitoring the current assessment methods that evaluate the maturity of the functional base of writing and reading. The article presents the structure and the outline of the operation layout of the assessment of children's readiness for literacy education. Testing the operation layout detected different readiness levels of mastering writing and reading skills by children of the studied category.

Keywords: preschool and primary-school children, readiness to learn writing and reading, operation layout, testing, readiness levels for literacy education, inclusive education.

обучении письму и чтению, не снижается. Выявляемые затруднения в одних случаях носят временный характер и преодолеваются в процессе обучения грамоте, в других случаях они являются стойкими, что предполагает планирование и проведение мероприятий коррекционной направленности.

Трудности временного характера свидетельствуют о задержке темпов формирования базовых предпосылок письма и чтения. В этом случае можно говорить о необходимости дополнительной помощи первокласснику со стороны учителя и родителей. При отсутствии систематической целенаправленной пропедевтической работы трудности письма и чтения приобретают устойчивый характер, что отрицательно сказывается на академической успеваемости ученика.

Наличие выраженных, стойких и в некоторых случаях носящих прогредиентный характер нарушений письма и чтения может быть связано с причинами органического генеза. Школьники с указанными нарушениями составляют особую группу риска, и неспециализированные дополнительные занятия учителей с ними будут малоэффективными. Таким детям требуется специальная помощь: логопедическая, нейропсихологическая, а часто и медицинская.

Выявление и анализ трудностей обучения осуществляется в первую очередь учителем. Для качественной интерпретации продуктов учебной деятельности школьников рассматриваемой категории педагогу необходимо иметь соответствующие методические ресурсы: диагностические методики и критериально-ориентированную систему оценки полученных результатов. Наличие и использование таких ресурсов позволит педагогам определить характер возникающих трудностей, обосновать необходимость привлечения специалистов сопровождения, конкретизировать направления работы с каждым ребенком и выстроить процесс обучения так, чтобы снизить риск перехода трудностей временного характера в разряд устойчивых.

В процесс предупреждения трудностей обучения грамоте также должны быть включены педагоги дошкольных организаций, поскольку на этапе перехода на ступень начального образования у детей могут быть выявлены и минимизированы факторы риска возникновения нарушений письма и чтения.

Таким образом, для педагогов дошкольного и начального школьного образования необходима разработка диагностического комплекса, включающего методику обследования и оценочный инструментарий. Применение такого диагностического комплекса позволит не только обнаружить те или иные отклонения, выявить факторы риска возникновения нарушений письма и чтения у детей, но и оценить целесообразность выбора общеразвивающих или коррекционных занятий. Методика исследования должна быть надежной, понятной, рационально затратной по времени, легко встраиваемой в образовательный процесс, удобной для использования и интерпретации.

Предметом обсуждения в данной публикации является:

- анализ концептуальных подходов к исследованию предпосылок овладения письмом и чтением;
- результаты мониторинга действующих методик оценки сформированности функциональной базы письма и чтения;

- результаты изучения существующих процедур выявления обучающихся, имеющих риск возникновения нарушений чтения и письма;
- проблема оптимизации диагностического инструментария, необходимого для выявления детей группы риска по возникновению нарушений письма и чтения, включая разработку и апробацию технологической карты обследования детей дошкольного возраста и обучающихся первых классов.

Анализ концептуальных подходов к исследованию нарушений письма и чтения, а также механизмов и функций, обеспечивающих эти процессы, показал, что разработки осуществлены в различных областях научно-методических знаний. Интерес к проблеме исследователей и практикующих педагогов, логопедов, психологов достаточно велик.

Обобщенное представление существующих направлений изучения нарушений письма и чтения у детей является основой выявления факторов, обуславливающих данные нарушения, и позволяет учитывать накопленный опыт использования имеющихся методик и разработанных рекомендаций.

В контексте *нейропсихологического подхода* нарушения письма и чтения у детей определяются незрелостью структуры мозговых образований, являющихся базой для овладения сложными символическими процессами.

В основу классификации нарушений письма положен «анализаторный» принцип: выделяются моторная, акустическая, оптическая формы, а также формы, связанные с дискоординацией взаимодействия анализаторных систем, регуляторными расстройствами и др. Данный подход заложен в трудах А. Р. Лурии [1], разработан для детского возраста и развивается в исследованиях Т. В. Ахутиной [2], О. Б. Иншаковой [3], Т. А. Фотековой [2], Л. С. Цветковой [4]. Предлагаемые в рамках нейропсихологического направления диагностические методики информативны, детализированы, позволяют оценить состояние предпосылок формирования навыков письма и чтения у детей разного возраста. Однако следует отметить, что применение развернутых, многокомпонентных схем обследования требует специальных (в том числе клинических) знаний, умений анализировать медицинскую документацию (что предполагает, как минимум, доступ к ней) и в целом не может осуществляться непрофессионалами в данной области.

Клинико-педагогический и *клинико-психологический* подходы к рассмотрению трудностей усвоения письма и чтения представлены исследованиями Л. И. Беляковой [5], А. Н. Корнева [6], О. А. Токаревой [7], а также работами Г. В. Бабиной [5; 8], Н. Н. Волосковой [9], М. Н. Русецкой [10]. Представителями этого направления используется этиопатогенетический и синдромальный подходы к определению сущности нарушений письма и чтения. Причины возникновения указанных нарушений, а также степень их выраженности связываются с проявлением целого ряда факторов: генетическая предрасположенность, наличие энцефалопатий, церебрастенические и апраксиические расстройства и прочее. Анализ работ, выполненных в этом русле, показывает, что предлагаемые схемы обследования направлены в основном на определение структуры и сущности нарушений, отчасти – на выявление предпосылок их возникновения. Следует отметить, что, как и в случае с нейропсихологическими методиками, клинико-психологическая и клинико-педагогическая диагностика является весьма объемной, весьма детализированной, не

имеет четко определенных рамок и требует от исследователя специальных профессиональных знаний и умений.

В научном сообществе *психолингвистического направления* процессы письма и чтения рассматриваются в составе письменной речи. Базовым для возникновения нарушений в этом контексте определяется расстройство операций порождения и восприятия письменного речевого высказывания. В соответствии с концепцией А. А. Леонтьева [11] такими операциями являются внутреннее программирование текста и отдельного предложения, грамматическое структурирование, семантическое и грамматическое прогнозирование, выбор фонем, фонематический анализ, синтез языковых единиц (см., например, Е. М. Голиченко, Е. Ф. Собонович [12]). И хотя оценка сформированности указанных операций может быть произведена с помощью ряда приемов, следует признать, что в данном направлении недостаточно разработаны практико-ориентированные схемы выявления предпосылок возникновения нарушений письма и чтения.

Лингвистическое направление исследования трудностей усвоения грамоты получает свое развитие в работах А. А. Алмазовой [13; 14], Г. В. Бабиной [14], Л. Б. Парубченко [15], Н. Ю. Шариповой [14]. В работах, выполненных в лингвистической парадигме, отмечается значимость развития языковой и метаязыковой (металингвистической) способности как базовой для овладения письмом и чтением. При этом подчеркивается необходимость целенаправленного формирования аналитического осмысления структурных, семантических, деривационных и других компонентов родного языка, а также метакогнитивного контроля речезыковой деятельности. Анализ письменных работ позволяет выявить ошибки, определить их генезис, охарактеризовать особенности функционирования когнитивных и языковых механизмов, лежащих в основе усвоения грамотного письма.

Представляется целесообразным рассматривать проблему в более широкой перспективе: определить базовые характеристики языкового и металингвистического поведения ребенка, поступающего в школу; охарактеризовать факторы риска, заложенные в языковой системе и в нормативном письме, которые могут привести и приводят к трудностям усвоения грамоты. Данное положение требует своего отражения в современных моделях исследования готовности детей к обучению письму и чтению. Материалы существующих методик обследования (в рамках рассматриваемого направления) требуют научно-методического обоснования, содержательного дополнения, систематизации и усиления технологического компонента.

В соответствии с *психолого-педагогическими представлениями* о соотношении обучения и развития следует отличать специфические нарушения письменной речи от несформированности навыков письма и чтения. Освоение грамоты является сложным процессом, на который влияют не только внутренние факторы, определяющие готовность ребенка к овладению этими навыками, но и внешние.

Причинами большого количества ошибок на письме может быть педагогическая запущенность, неадекватная методика обучения, незакрепленное знание правил. Чтобы избежать педагогических ошибок и устранить негативные педагогические факторы, учителям и воспитателям необходимо ориентироваться на понимание возможностей и индивидуальных особенностей ребенка, позволяющее выстроить оптимальный маршрут обучения.

Широко используемые в психолого-педагогической практике методики определения готовности (интеллектуальной, мотивационной, психологической, социальной, физической) к школьному обучению позволяют оценить сильные и слабые стороны развития ребенка (Л. И. Божович [16], А. Л. Венгер [17], Н. И. Гуткина [18]), но они не являются релевантными для выявления факторов риска возникновения нарушений письма и чтения и для организации пропедевтической работы в этом направлении.

Социально-педагогический подход строится на положении о взаимодействии биологических и социальных факторов в развитии ребенка. Представителями этого направления предлагается проведение профилактики нарушений письма и чтения без (или до) проведения специального обследования, вне зависимости от особенностей индивидуального развития ребенка.

Так, Е. А. Логинова, О. В. Елецкая [19] указывают на необходимость первичной профилактики, включающей меры по снижению заболеваемости детей первых лет жизни, раннюю диагностику, своевременное медикаментозное сопровождение и коррекцию нарушений развития речи детей. К специфическим направлениям ранней профилактики авторы относят создание мультисенсорной развивающей среды, эмоционального комфорта.

Отмечается, что следует проводить целенаправленную работу по развитию сенсорных, гностических функций, межанализаторного взаимодействия, интеллектуальных операций, устной речи, языкового анализа и синтеза, мотивационной и регуляторной составляющих развития. Поддерживая справедливость и очевидную целесообразность данного подхода, тем не менее отметим, что широкое и недифференцированное представление разнообразных компонентов воздействия на ребенка не способствует четкому определению адресата таких рекомендаций и снижает эффективность их применения.

В *специальной педагогике* нарушения письма и чтения у детей рассматриваются в структуре нарушений развития как специфические проявления интеллектуальной недостаточности (В. В. Воронкова [20]), задержки психического развития (В. И. Лубовский [21], У. В. Ульenkova [22], Н. Ю. Борякова [23], Е. С. Кузичева [24]), вторичные проявления нарушений слуха или зрения. Оценка навыков письма, чтения, базовых для них функций и операций осуществляется в процессе комплексного психолого-медико-педагогического обследования.

Более подробно и целенаправленно рассматриваемая проблема освещается в *логопедии*, где получает свое отражение в одних случаях дифференцированное представление, а в других – интеграция научных концепций. При этом следует отметить, что понимание проблемы разными исследователями характеризуется разнообразием подходов к анализу причин, предпосылок возникновения и структуры нарушения письма и чтения.

Так, в ряде работ проблемы овладения письмом и чтением рассматриваются в единстве, как результат нарушения устной речи. В частности, М. Е. Хватцев [25] постулирует связь письма и чтения с механизмами произношения, выделяя среди базовых компонентов ритм, произношение, фонематический слух, устную речь в целом, а также возможности закрепления зрительного образа буквы.

В свою очередь, Р. Е. Левина [26] и представители ее школы (Л. Ф. Спирина [27], А. В. Ястребова [28] и др.) связывают нарушения письма и чтения с общим недоразвитием речи

и/или несформированностью фонематических обобщений. Обособлено рассматриваются ошибки оптического характера, которые называются графическими. При этом симптоматика нарушений может быть сходной при различных базовых патологических процессах.

Г. В. Чиркиной и ее учениками [29] предложены схемы выявления нарушений письма у детей и оценки потенциальной готовности к овладению письменной речью. К базовым действиям, обеспечивающим освоение процесса письма, автор относит звуковой анализ и синтез, условиями формирования которых являются сохранное фонематическое восприятие и способность оперировать фонемами как единицами языка. Помимо этого выделен объемный комплекс параметров, объединяющий устно-речевые, функциональные и операциональные компоненты, базовые для письменной речи в целом; предложена технология их обследования. Следует отметить, что представленная технология подробно разработана, однако предполагает изучение детей, обладающих навыками письма и чтения, то есть уже освоивших грамоту и переходящих к работе с письменными текстами.

Иная позиция представлена в работах Р. И. Лалаевой [30], которая разделяет нарушения письма и чтения и определяет их через выявление состава нарушенных операций: языковой анализ, фонемное распознавание, грамматическое структурирование, установление связи между звуком и буквой, звуко-слоговой синтез, оптико-пространственный гнозис и др.

И. Н. Садовникова [31] разделяет понятия «нарушения письма и чтения» и «трудности обучения грамоте», обусловленные незрелостью ряда гностических и речевых функций. Для трудностей формирования навыка письма автором предлагается специальный термин «эволюционная или ложная дисграфия». Ошибки в данном случае соотносятся с языковыми единицами (звук/буква, слог, слово, предложение), а также с механизмами их построения и восприятия (замена букв по оптическому и кинетическому сходству, замена букв, обозначающих акустически и артикуляционно сходные звуки, антиципации, контаминации, персеверации и др.).

Вне зависимости от исходных позиций в работах логопедической направленности предлагаются более и менее развернутые схемы обследования устной и письменной речи, куда могут включаться специальные приемы оценки базовых для письма и чтения метаязыковых процессов и невербальных функций. При этом следует указать, что технологии логопедического обследования, способы интерпретации его результатов ориентированы на выявление и квалификацию речевых нарушений и последующее определение путей коррекционной работы, что не входит в сферу компетентности педагогов.

Таким образом, изучение и мониторинг действующих процедур оценки и выявления обучающихся, имеющих риск возникновения нарушений чтения и письма, показали, что в настоящее время рассмотрение проблемы ведется в разных направлениях. Предлагается широкий спектр подходов и объемный банк разнообразных заданий, направленных на оценку готовности детей к освоению письма и чтения. Тем не менее налицо недостаточность разработок, позволяющих педагогам, работающим с детьми дошкольного и младшего школьного возраста в условиях инклюзивного обучения, не погружаясь в иные профессиональные сферы, в удобном режиме провести обследование, получив объективную и достаточную информацию, характеризующую специфические параметры готовности ребенка к овладению грамотой.

На основе анализа существующих подходов были определены структура и содержательное поле **технологической карты** оценки готовности дошкольников и первоклассников к обучению грамоте.

При отборе направлений диагностики, пользователями которой являются учителя и воспитатели образовательных организаций, нами учитывался ряд основополагающих требований: значимость для оптимального выявления детей группы риска, соответствие содержания экспериментального материала основным составляющим функциональной базы процессов письма и чтения, доступность оценочного инструментария.

К основным направлениям оценки готовности к обучению грамоте были отнесены следующие: устная речь; языковая и метаязыковая способность; невербальные предпосылки обучения письму и чтению.

Направление диагностики «*Устная речь*» включает в себя изучение связного высказывания, индивидуального лексикона, морфологического, словообразовательного и синтаксического компонентов грамматики, произносительной стороны речи (серия I).

Содержательной основой исследования явились адаптированные тексты, подобранные с учетом программных требований. Экспериментальные задания, разработанные на материале предложенных текстов, направлены на многоаспектное изучение всех сторон устной речи.

Проверка понимания, репродуцирования и продуцирования монологического высказывания предполагала развернутые ответы на вопросы по тексту, подробный пересказ, пересказ с элементами творчества (блок 1).

При изучении лексическо-семантической стороны речи использовались лексические единицы авторского текста. Экспериментальные задания были направлены на выявление особенностей индивидуального лексикона: оценивался ассоциативный потенциал слов, возможности реализации их парадигматических, синтагматических и деривационных связей (блок 2).

Оценка компонентов грамматического строя языка осуществлялась в ходе выполнения заданий, содержанием которых являлись грамматические единицы первичного текста. При разработке данного цикла заданий акцентируется внимание на изучении умений идентификации и актуализации грамматических явлений (блок 3).

Исследование произносительной стороны речи включало анализ звукопроизношения, фонематического восприятия, слоговой структуры слова, а также ритмоинтонационного оформления высказывания. Фактической основой обследования является текстовый материал (блок 4).

В рамках направления обследования «*Языковая и метаязыковая способность*» изучаются возможности обобщения, селекции, категоризации языковых явлений, усвоение различных видов языкового анализа и синтеза, а также умения семантизации лексических единиц (серия II).

Исследование способности к обобщению, селекции, категоризации осуществляется на материале языковых единиц различного уровня (фонетический, слоговой, лексический, морфологический, словообразовательный) (блок 5).

Обследование различных видов языкового анализа и синтеза включает в себя:

а) проведение количественного, последовательного и позиционного фонемного, слогового и синтаксического анализа;

- б) осуществление звукового и слогового синтеза слов, синтеза предложений;
- в) выполнение различных видов языкового синтеза через анализ (блок 6).

Оценка возможностей семантизации лексем проводится на материале мотивированных и немотивированных слов, относящихся к категории имен существительных (блок 7).

Третье направление «*Невербальные предпосылки обучения письму и чтению*» включает исследование гностических зрительных функций, зрительно-пространственной ориентировки, пространственно-временных представлений, моторных функций и графомоторных навыков (серия III).

При изучении гностических зрительных функций предлагались задания на узнавание предметных изображений (целых, фрагментированных, зашумленных, наложенных), буквенных стимулов (целых, наложенных, фрагментированных букв или слов) (блок 8).

Зрительно-пространственная ориентация изучалась на модели двухмерной сетки координат и была ориентирована на оценку метрических, топических характеристик плоскостных фигур и/или изображений, а также преобладающих стратегий отслеживания зрительных стимулов (блок 9).

Изучение пространственно-временных представлений предполагало оценку возможностей восприятия и определения времени, его отрезков, временных последовательностей и их актуализации в пространственной парадигме (блок 10).

В основу исследования моторных функций было положено изучение степени сформированности статической и динамической координации, пространственной, темпоральной и ритмической организации общих движений, а также тонких движений кистей и пальцев рук (блок 11).

Графомоторные навыки оценивались при выполнении графических заданий, включающих различные виды обводки, штриховки и копирования предметных изображений и буквенных стимулов. Для части заданий предусматривалось увеличение функциональной нагрузки: выполнение графических проб в ускоренном темпе и заданном ритме (блок 12).

С целью объективного анализа и наглядного представления результатов был разработан критериальный аппарат и система балльной оценки.

Пилотная апробация технологической карты была проведена в мае 2017 г. на базе дошкольных отделений и первых классов ГБОУ СОШ г. Москвы № 64, № 1434. В экспериментальном исследовании приняли участие 43 дошкольника и 52 учащиеся первых классов.

Обследование проводилось с каждым ребенком индивидуально в первой половине дня в свободное от занятий время. В роли экспериментаторов выступали воспитатели и учителя начальных классов.

Результаты выполнения заданий каждой серии оценивались по балльной шкале, где при высоких показателях выполнения задания начислялось 4 балла, при средних показателях – 3-2 балла, при низких показателях – 1 балл. Балльные показатели переводились в процентное выражение.

Балльная характеристика итогов апробации технологической карты предполагала следующее распределение информантов по уровням: I уровень, актуально значимый, включающий высокие показатели выполнения заданий (100–75% выполнения); II уровень, потенциально значимый, – средние показатели выполнения заданий (74–50%

выполнения); III уровень, дефицитарный, – низкие показатели выполнения заданий (менее 50% выполнения).

Рассмотрение материалов первой серии (блоки 1–4), направленной на обследование **устной речи**, позволило установить следующую картину успешности выполнения экспериментальных заданий.

Была выделена группа дошкольников и младших школьников (около 40% от общего числа информантов), показавших стабильный характер успешного выполнения заданий.

Анализ возможностей смыслового восприятия и создания связных высказываний показал, что дети рассматриваемой группы демонстрируют умение определять тему текста, выявлять субъектов сообщения, выделять значимые элементы информации, устанавливать предикативные связи и обобщать их.

В процессе репродуцирования авторского текста и его творческого преобразования (изменения или дополнения) испытуемые данной группы показали возможность воспроизведения основных микротем с сохранением необходимой и дополнительной информации, доступность реализации поверхностных и глубинных связей (причинно-следственных, целевых и др.), умение отражать структурные компоненты первичного текста. Выполнение творческих заданий характеризовалось, с одной стороны, успешным внесением целевых изменений в текстовое сообщение, а с другой стороны, нестабильностью реализации или формальным характером заданных привнесений.

Изучение индивидуального лексикона показало, что испытуемые данной группы имеют высокий ассоциативный потенциал лексических единиц, относящихся к разным частям речи и различным лексико-семантическим объединениям. Было зафиксировано умение формировать лексические обобщения, проводить категоризацию, актуализировать оппозиционные связи слов (синонимические, антонимические), строить словообразовательные ряды.

Интерпретация материалов, полученных при изучении грамматического строя речи детей этой группы, позволила установить, что понимание морфологических, словообразовательных и синтаксических единиц языка, а также оперирование ими соответствует возрастным онтогенетическим показателям.

Оценка произносительных возможностей, а также фонематического и интонационного восприятия этих детей показала, что идентификация и речевая реализация языковых единиц (фонемы, фонетические слова, интонационные конструкции) сформирована в пределах возрастных нормативов.

Остальные участники экспериментального исследования (примерно 60%) составили подгруппу детей, продемонстрировавших средние и низкие показатели успешности выполнения заданий.

Смысловое восприятие и понимание текстовых сообщений дошкольников и школьников характеризовались низким уровнем анализа содержательной структуры текста: затруднения в определении темы произведения, выделении микротем и значимых элементов информации, трудности актуализации субъектов, ограничения в установлении и обобщении предикативных связей.

Для текстов пересказов, создаваемых этими детьми, было характерно: фрагментарность и/или непоследовательность изложения, пропуски микротем, искажение

содержания, ограниченные возможности актуализации различных видов связности, неполнота структурной организации текста. Результаты выполнения творческих заданий варьировались от практически полного отсутствия текстовых преобразований до частично реализованных формальных изменений содержания.

Изучение лексико-семантической стороны речи детей данной подгруппы показало значительное ограничение ассоциативного потенциала субстантивных, предикативных и атрибутивных лексем. Были отмечены трудности осуществления языковой категоризации на лексическом уровне, минимальная степень актуализации синонимических, антонимических и деривационных отношений лексических единиц.

Обследование понимания и использования грамматических компонентов языка выявило у одной части детей этой группы экспрессивный аграмматизм, а у другой – импресивный и экспрессивный. Затруднения проявлялись преимущественно в употреблении непродуктивных и малопродуктивных грамматических единиц, идентификации и актуализации сложных синтаксических конструкций словосочетаний и предложений.

Произносительная сторона речи (уровни реализации и восприятия) дошкольников и школьников рассматриваемой группы характеризовалась вариабельным проявлением нарушений звуковой, структурно-слоговой и интонационной составляющих. Отмечались мономорфные, полиморфные, комбинаторные варианты дефектов внешнего речевого оформления высказываний и разная степень их выраженности.

Дифференцированный качественный анализ результатов эксперимента (по данной группе) позволил зафиксировать ее неоднородность, что проявилось в значительной вариативности нарушений и различной степени их выраженности у разных представителей группы. Такое положение дел, а также итоги персонифицированной количественной оценки явились основанием для распределения детей рассмотренной группы на две подгруппы.

Таким образом, обобщение материалов первой серии заданий и их балльная оценка результировались в выделении трех групп испытуемых, что соотносится с прогнозированными нами уровнями выполнения заданий.

I группа – 37% обследованных, продемонстрировавших высокие показатели выполнения заданий и набравших от 72 до 51 балла, что составило 100–75% выполнения (I уровень);

II группа – 34% испытуемых со средними показателями выполнения заданий и с совокупной оценкой 50–32 балла (74–50% выполнения) (II уровень);

III группа – 26% информантов – дошкольники и школьники с низкими показателями выполнения заданий; совокупная оценка – менее 31 балла, что составило примерно 50% выполнения заданий (III уровень).

Данные, полученные в ходе выполнения заданий **второй серии** (блоки 5–7), направленной на исследование **языковой и метаязыковой способности**, позволили установить различную степень ее сформированности у дошкольников и младших школьников, принимавших участие в экспериментальном исследовании.

В процессе интерпретации материалов указанной серии также выделилась группа детей (35% от общего числа испытуемых), продемонстрировавших устойчивые положительные результаты.

У дошкольников и младших школьников сформированы умения обобщения, отбора, выбора, категоризации фонетических, лексических и грамматических единиц.

Детям данной группы доступны частичный и комплексный виды языкового анализа на уровне слова (фонемный и слоговой) и предложения. При этом одинаково успешно выполняются задания на производство количественного, последовательного и позиционного анализа, а также различных видов синтеза, в том числе синтеза через анализ.

Данная группа испытуемых владеет умениями семантизации лексических единиц. Преобладающими стратегиями семантизации явились дефиниционная, отсылочная и мотивационная, при этом предлагались информативные, полные, структурно оформленные объяснения значений слов.

Анализ работ других участников эксперимента (65%), выполненных в рамках второй серии, позволил установить как положительные, так и отрицательные результаты: отмечались трудности различной степени выраженности. Для одних детей этой группы оказались доступными задания на обобщение и селекцию языкового материала на фонетическом и лексическом уровнях и менее доступными – задания на категоризацию и построение эмпирических грамматических обобщений. Другие информанты испытывали значительные затруднения при обобщении, категоризации, селекции языковых единиц всех уровней.

Часть детей группы справлялись с заданиями на частичный анализ языковых единиц разного уровня, а также на производство количественного и последовательного видов анализа. Комплексный, в том числе позиционный анализ вызывал затруднения различного характера. Отмечались затруднения при выполнении языкового синтеза через анализ.

У другой части дошкольников и школьников зафиксировано значительное количество ошибок при выполнении не только комплексного, но и частичного языкового анализа. Позиционный вид анализа (на материале фонем, слогов, слов) оказался малодоступным, количественный и последовательный анализ, а также все виды синтеза языковых единиц производились с большим количеством ошибок.

При рассмотрении материалов, полученных в ходе изучения семантизации слов, было установлено, что участники данной группы используют дефиниционную, ассоциативную, отсылочную стратегии, затрудняются в реализации мотивационного способа объяснения значений производных лексем. В то же время для одних детей характерны ограниченные возможности реализации полноты и структурной составляющей, а для других свойственны выраженные трудности структурного оформления толкований, актуализации информативности и полноты.

Качественная и количественная оценка результатов второй серии эксперимента позволила распределить дошкольников и школьников данной категории на две группы в зависимости от успешности выполнения заданий. Итогом анализа явилось выделение трех групп детей (с учетом ранее охарактеризованной группы с устойчивыми положительными результатами):

I группа – 35% детей, показавших высокие результаты и набравших от 70 до 52 баллов, что соответствует 100–75% выполнения (I уровень);

II группа – 28% испытуемых, продемонстрировавших средние показатели с оценкой 48–31 балл, что составило 74–50% выполнения (II уровень);

III группа – 37% дошкольников и школьников с низкими результатами и совокупной оценкой 30 баллов и ниже, что составило примерно 50% выполнения заданий (III уровень).

Интерпретация результатов выполнения заданий **третьей серии** (блоки 8–12), направленной на исследование **невербальных предпосылок** обучения письму и чтению, результировалась в характеристике показателей их сформированности / недостаточной сформированности у разных участников эксперимента.

По результатам анализа экспериментальных данных была выделена группа детей (41% от общего числа испытуемых), показавших высокую степень успешности выполнения предлагаемых заданий.

Исследование гностических зрительных функций (блок 8) и зрительно-пространственной ориентировки (блок 9) показало следующее: использование детьми данной группы не более 1–2 попыток, приводящих к положительному результату; стабильность выполнения как простых заданий, так и заданий усложненного характера; возможность верификации собственных результатов (контроль правильности).

Для зрительной перцепции детей данной группы было характерно узнавание целых, фрагментарных, наложенных предметных изображений и буквенных стимулов.

В процессе изучения зрительно-пространственной ориентации испытуемые продемонстрировали умение дифференцированной передачи метрических, топических, координатных характеристик плоскостных фигур/изображений; возможность преобразования симультанного образа в сукцессивный процесс его фиксации; сформированность проекционных перекодировок стимулов из трехмерного в двухмерное пространство; использование дедуктивных и поэлементных стратегий копирования, а также отслеживания зрительных стимулов преимущественно слева направо и сверху вниз.

Исследование возможностей восприятия и определения времени и его составляющих у детей данной группы выразилось в результативности идентификации и объективации временных отрезков (час, день, часть суток, неделя, год и т. д.), их последовательностей, понимании одновременности и разновременности событий, их линейности (начало, середина, конец) и прочее. Установлена доступность перевода понятий из временного кода в пространственный: представление временных понятий в виде отрезков, точек, пунктира, целого – части.

Анализ материалов исследования двигательных функций (блок 11) и графомоторных навыков (блок 12) у детей данной группы результировался в следующем. При выполнении статических упражнений демонстрировались возможности быстрого нахождения и удержания заданного уклада/позы. Динамические упражнения характеризовались точностью, четкой переключаемостью, удержанием первоначальной амплитуды, синхронной согласованностью движений двух рук, сохранением качества движений при функциональных нагрузках в виде ускоренного темпа и заданного ритма.

Графомоторные умения/навыки оценивались как сформированные. В процессе графических действий испытуемые объективировали координаторные, метрические, темпоральные и ритмические характеристики, продемонстрировали относительную стабильность использования правонаправленной и верхне-нижней стратегии копирования.

Аналитическое рассмотрение материалов эксперимента, полученных в ходе выполнения заданий остальными участниками (59% от общего числа), показало общие и различные характеристики их деятельности (в рамках третьей серии).

Результаты изучения гностических зрительных функций и зрительно-пространственной ориентации позволили установить следующее: наличие многократных малоэффективных попыток и нестабильность выполнения заданий; вариативность проявления затруднений – от ограничения возможности выполнения усложненных проб до выраженных трудностей восприятия, опознания и актуализации как сложных, так и простых проб, недостаточная сформированность контроля правильности.

Зрительная перцепция участников этой группы характеризовалась затруднениями в узнавании, в одних случаях – изображений по их фрагментам / наложенных изображений и части буквенных стимулов, в других – всех предложенных стимулов, в том числе букв.

Исследование зрительно-пространственной ориентации выявило у одной части испытуемых отдельные ограничения в отражении топических, координатных характеристик плоскостных фигур или изображений, а также в реализации проекционных перекодировок трехмерных объектов в двухмерные; преимущественное использование поэлементной стратегии копирования, а также разнонаправленных стратегий отслеживания зрительных стимулов.

Для другой части информантов были свойственны выраженные трудности передачи всех характеристик пространственно ориентированных изображений и фигур (в двухмерной сетке координат); недоступность реализации проекционных действий; использование поэлементной и хаотической стратегий копирования; непоследовательные разнонаправленные, реверсивные, иногда хаотичные стратегии отслеживания зрительных стимулов.

Изучение пространственно-временных представлений у дошкольников и школьников этой группы показало разную результативность выполнения заданий. В одних случаях фиксировались затруднения в установлении порядка следования временных отрезков (части суток, дни недели), трудности определения одновременности и/или разновременности протекания событий, ограниченные возможности схематизации абстрактных временных понятий посредством их представления в виде пространственных моделей (отображение единиц измерения времени или событий на линейной шкале, использование пространственных символов: точка, линия, вектор и др.).

В других случаях затруднения касались не только определения последовательности временных интервалов, но и актуализации лексических средств выражения временных смыслов. Выраженные ограничения ориентации во времени проявлялись в неспособности установления одновременности/разновременности событий, осмысления и отражения единиц времени, элементов временной картины мира в виде пространственных моделей («за», «перед», «между» и прочее). Схематизация временных последовательностей или интервалов с использованием пространственных символов недоступна этим участникам эксперимента.

Качественная и количественная характеристика результатов исследования моторных функций у детей рассматриваемой группы позволила профилировать следующие

особенности: отдельные нарушения статической координации движений, недостаточная сформированность серийных движений и действий (нарушение плавности, переключаемости, целенаправленности, необходимой синхронизации), нарастание трудностей при выполнении упражнений в условиях функциональной нагрузки (увеличение скорости, включение ритмической составляющей).

Графические умения испытуемых также имели целый ряд специфических черт: значительные ограничения в реализации координаторных, топографических и метрических параметров графомоторной деятельности, в большинстве случаев – минимальные возможности темпоральной и ритмической ее организации.

Различная степень выраженности нарушений моторных и графомоторных функций, отличающиеся показатели успешности выполнения заданий всех блоков третьей серии явились основанием для распределения данных участников эксперимента на две группы.

В итоге количественная оценка заданий анализируемой серии, включающей изучение гностических зрительных функций (блок 8), зрительно-пространственной ориентировки (блок 9), пространственно-временных представлений (блок 10), моторных функций (блок 11) и графомоторных навыков (блок 12) выразилась в выделении следующих групп детей:

I группа – 41% испытуемых с высокими показателями успешности выполнения заданий (оценка 64–46 баллов), что составило 100–75% выполнения (I уровень);

II группа – 34% детей, выполнивших экспериментальные задания со средними показателями (совокупная оценка – 45–27 баллов, соответственно 74–50% выполнения) (II уровень);

III группа – 25% дошкольников и школьников, имеющих низкие показатели (оценка – от 26 баллов и ниже), что соответствовало 50% выполнения заданий (III уровень).

Анализ количественных и качественных результатов, полученных в ходе апробации технологической карты, включающей следующие направления исследования: «Устная речь», «Языковая и метаязыковая способность», «Невербальные предпосылки обучения письму и чтению», позволил выделить разные группы детей в зависимости от уровня успешности выполнения ими заданий.

К первому, **актуально значимому**, уровню было отнесено 38% обследованных детей, продемонстрировавших высокие показатели успешности и набравших от 206 до 149 баллов, что составило 100–75% выполнения заданий.

Второй, **потенциально значимый**, уровень характерен для 32% испытуемых, имеющих средние показатели успешности с оценкой от 143 до 90 баллов (74–50% выполнения).

Третьим, **дефицитарным**, уровнем характеризовалась деятельность 30% участников эксперимента, имеющих низкие показатели успешности (средняя оценка – менее 87 баллов), что составило менее 50% выполнения заданий.

Обобщение результатов исследования позволило сделать вывод о том, что выделенные уровни успешности выполнения заданий соотносятся с уровнями готовности обследованных дошкольников и младших школьников к обучению письму и чтению.

Для первого, **актуально значимого**, уровня готовности детей к обучению грамоте характерно прогностически благоприятное сочетание результатов эксперимента (в рамках

всех трех направлений исследования), что позволяет с высокой степенью вероятности судить о высоких возможностях освоения письма и чтения в соответствии со школьной программой.

Второй, **потенциально значимый**, уровень готовности характеризуется средними показателями выполнения экспериментальных заданий, что свидетельствует о наличии у детей данной группы определенного (ограниченного) потенциала усвоения программного материала по разделу «Письмо и чтение» (условная группа риска).

Третьему, **дефицитарному**, уровню готовности детей к обучению грамоте свойственно прогностически неблагоприятное сочетание всех показателей выполнения экспериментальных заданий, что является основанием для выделения дошкольников и школьников данной категории в особую группу риска.

Таким образом, итоги апробации предложенной технологической карты позволяют говорить об эффективности ее использования для установления сформированности/дефицитарности базовых предпосылок усвоения письма и чтения, определения уровней готовности детей к обучению грамоте, выявления дошкольников и младших школьников группы риска.

Технологическую карту, включающую диагностический комплекс, направленный на установление степени готовности детей к обучению письму и чтению, следует рассматривать и как проект, и как деятельность в рамках данного проекта. В пределах этой деятельности нами были определены цель и содержательное поле исследования, разработан критериальный аппарат, произведено прогнозирование результатов, апробированы процедура обследования и материалы диагностического комплекса, выделены и охарактеризованы уровни готовности дошкольников и младших школьников к обучению грамоте.

В ходе проведения исследования подтверждены преимущества разработанной нами технологической карты: компактность, четкая алгоритмизация экспериментального материала, структурированность параметров оценки, удобство обработки результатов и возможность применения специалистами (учителями, воспитателями и др.) образовательных организаций. Предложенная технологическая карта может использоваться как для диагностического скрининга, так и для мониторинга индивидуальной и/или групповой динамики усвоения школьниками программного материала.

Список литературы

1. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Академия, 2002. – С. 10–76.
2. Ахутина Т. В., Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников. Практическое пособие. – М.: Юрайт, 2017. – 176 с.
3. Иншакова О. Б. Колесникова А. М. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией: учеб.-метод. пособие. – М.: В. Секачев, 2006. – 80 с.
4. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
5. Бабина Г. В., Беякова Л. И., Идес Р. Е. Логопедия. Дизартрия: учеб.-метод. пособие. – М.: МПГУ, 2016. – 104 с.

6. *Корнев А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
7. *Токарева О. А.* Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) / под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 1997. – Т. 2. – С. 456–469.
8. *Бабина Г. В.* Подготовка к обучению грамоте дошкольников с речевой патологией // Учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов отделения логопедии дефектологического факультета по специальности 031800 – логопедия. Ч. II / под ред. Л. И. Беляковой, Г. В. Бабиной. – М.: Прометей, 2004. – 224 с.
9. *Волоскова Н. Н.* Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 26 с.
10. *Русецкая М. Н.* Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: моногр. – СПб.: КАРО, 2007. – 192 с.
11. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. – Изд. 7-е. – М.: URSS, 2014. – 216 с.
12. *Соботович Е. Ф., Голиченко Е. М.* Фонетические ошибки в письме умственно отсталых школьников // Нарушение речи и голоса у детей и взрослых. – М., 1979. – 482 с.
13. *Алмазова А. А.* Лингвистический анализ специфических ошибок письма // Когнитивное и коммуникативное развитие школьников с дислексией: интегративный подход: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. Российской ассоциации дислексии 25–26 мая 2011 г. – М.: Национальный книжный центр, 2011. – С. 13–18.
14. Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: моногр. / А. А. Алмазова, Г. В. Бабина, О. С. Орлова, Н. Ю. Шарипова. – М.: Спутник+, 2014. – 215 с.
15. *Парубченко Л. Б.* Ненормативное русское письмо (лингвистический анализ ошибок в употреблении букв): моногр. – Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2003. – 268 с.
16. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
17. *Венгер А. Л.* Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Ч. 1. – М.: Генезис, 2001. – 160 с.
18. *Гуткина Н. И.* Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 2. – С. 28–35.
19. *Логинова Е. А., Елецкая О. В.* Нарушение письменной речи у младших школьников. – М.: Инфра-М: Форум, 2017. – 192 с.
20. *Воронкова В. В.* Обучение грамоте и правописанию в 1–4 классах вспомогательной школы: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 102 с.
21. *Лубовский В. И.* Обучение детей с ЗПР: пособие для учителей. – Смоленск, 1994. – 43 с.
22. *Ульenkova У. В.* Дети с задержкой психического развития. – Н. Новгород, 2000. – 150 с.

23. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: учеб.-метод. пособие. – М.: Гном-Пресс, 2002. – 64 с.
24. Кузичева Е. С. Профилактика дисграфии у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2013. – 24 с.
25. Хватцев М. Е. Недостатки речи у школьников. – М., 1958. – 126 с.
26. Левина Р. Е. Нарушение речи и письма у детей: избр. тр. / ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.
27. Спирина Л. Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1965. – С. 33–45.
28. Ястребова А. В., Бессонова Т. П. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией). – М.: Когито-Центр, 1996. – 47 с.
29. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под ред. Г. В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2005. – 230 с.
30. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учеб.-метод. пособие. – СПб.: СОЮЗ, 2003. – 224 с.
31. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учеб. пособие. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2007. – 256 с.

References

1. Luriya A. R. Ocherki psikhofiziologii pisma. In: *Pismo i rech: Neyrolingvisticheskie issledovaniya*. Moscow: Akademiya, 2002. Pp. 10–76.
2. Akhutina T. V., Fotekova T. A. *Diagnostika rechevykh narusheniy shkolnikov. Prakticheskoe posobie*. Moscow: Yurayt, 2017. 176 p.
3. Inshakova O. B. Kolesnikova A. M. *Prostranstvenno-vremennyye predstavleniya: obsledovanie i formirovaniye u shkolnikov s ekspressivnoy alaliyey: ucheb.-metod. posobie*. Moscow: V. Sekachev, 2006. 80 p.
4. Tsvetkova L. S. *Neyropsikhologiya scheta, pisma i chteniya: narushenie i vosstanovlenie*. Moscow: MPSI; Voronezh: Izd-vo NPO "MODEK", 2000. 304 p.
5. Babina G. V., Belyakova L. I., Ides R. E. *Logopediya. Dizartriya: ucheb.-metod. posobie*. Moscow: MPGU, 2016. 104 p.
6. Kornev A. N. *Narusheniya chteniya i pisma u detey*. St. Petersburg: Rech, 2003. 330 p.
7. Tokareva O. A. Rasstroystva chteniya i pisma (disleksii i disgrafii). In: Volkova L. S., Seliverstov V. I. (eds.) *Khrestomatiya po logopedii (izvlecheniya i teksty)*. Moscow: Gumanit. izd. tsentr "Vladost", 1997. Vol. 2. Pp. 456–469.
8. Babina G. V. Podgotovka k obucheniyu gramote doshkolnikov s rechevoy patologiyey. In: Belyakova L. I., Babina G. V. (eds.) *Uchebno-metodicheskoe posobie dlya samostoyatelnoy raboty studentov otdeleniya logopedii defektologicheskogo fakulteta po spetsialnosti 031800 – logopediya. Part II*. Moscow: Prometey, 2004. 224 p.

9. Voloskova N. N. Trudnosti formirovaniya navyka pisma u uchashchikhsya nachalnykh klassov. *Extended abstract of PhD dissertation (Education)*. Moscow, 1996. 26 p.
10. Rusetskaya M. N. *Narushenie chteniya u mladshikh shkolnikov: Analiz rechevykh i zritelnykh prichin: monogr.* St. Petersburg: KARO, 2007. 192 p.
11. Leontiev A. A. *Yazyk, rech, rechevaya deyatelnost.* Moscow: URSS, 2014. 216 p.
12. Sobotovich E. F., Golichenko E. M. Foneticheskie oshibki v pisme umstvenno otstalykh shkolnikov. In: *Narushenie rechi i golosa u detey i vzroslykh.* Moscow, 1979. 482 p.
13. Almazova A. A. Lingvisticheskiy analiz spetsificheskikh oshibok pisma. In: *Kognitivnoe i kommunikativnoe razvitie shkolnikov s disleksiy: integrativnyy podkhod. Proceedings of V International Scientific-Practical Conference of Russian Association of Dyslexia 25–26 May 2011.* Moscow: Natsionalnyy knizhnyy tsentr, 2011. Pp. 13–18.
14. Almazova A. A., Babina G. V., Orlova O. S., Sharipova N. Yu. *Mezhotraslevye podkhody v organizatsii obucheniya i vospitaniya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya: monogr.* Moscow: Sputnik+, 2014. 215 p.
15. Parubchenko L. B. *Nenormativnoe russkoe pismo (lingvisticheskiy analiz oshibok v upotreblenii bukvy): monogr.* Barnaul: Izd-vo Altayskogo un-ta, 2003. 268 p.
16. Bozhovich L. I. *Lichnost i ee formirovanie v detskom vozraste.* St. Petersburg: Piter, 2009. 400 p.
17. Venger A. L. *Psikhologicheskoe konsultirovanie i diagnostika. Prakticheskoe rukovodstvo. Part 1.* Moscow: Genezis, 2001. 160 p.
18. Gutkina N. I. Diagnosticheskaya programma po opredeleniyu psikhologicheskoy gotovnosti detey 6–7 let k shkolnomu obucheniyu. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie.* 1997, No. 2, pp. 28–35.
19. Loginova E. A., Eletsкая O. V. *Narushenie pismennoy rechi u mladshikh shkolnikov.* Moscow: Infra-M: Forum, 2017. 192 p.
20. Voronkova V. V. *Obuchenie gramote i pravopisaniyu v 1–4 klassakh vspomogatelnoy shkoly: posobie dlya uchitelya.* Moscow: Prosveshchenie, 1988. 102 p.
21. Lubovskiy V. I. *Obuchenie detey s ZPR: posobie dlya uchiteley.* Smolensk, 1994. 43 p.
22. Ulyenkova U. V. *Deti s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya.* N. Novgorod, 2000. 150 p.
23. Boryakova N. Yu. *Stupenki razvitiya. Ranniyaya diagnostika i korrektsiya zaderzhki psikhicheskogo razvitiya u detey: ucheb.-metod. posobie.* Moscow: Gnom-Press, 2002. 64 p.
24. Kuzicheva E. S. Profilaktika disgrafii u detey doshkolnogo vozrasta s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya. *Extended abstract of PhD dissertation (Education)*. St. Petersburg, 2013. 24 p.
25. Khvattsev M. E. *Nedostatki rechi u shkolnikov.* Moscow, 1958. 126 p.
26. Levina R. E. *Narushenie rechi i pisma u detey. Select. works.* Moscow: ARKTI, 2005. 224 p.
27. Spirova L. F. Nedostatki proiznosheniya, soprovozhdayushchiesya narusheniyami pisma. In: Levina R. E. (ed.) *Nedostatki rechi u uchashchikhsya nachalnykh klassov massovoy shkoly.* Moscow: Prosveshchenie, 1965. p. 33–45.
28. Yastrebova A. V., Bessonova T. P. *Instruktivno-metodicheskoe pismo o rabote uchitelya-logopeda pri obshcheobrazovatelnoy shkole (Osnovnye napravleniya formirovaniya predposylok k produktivnomu usvoeniyu programmy obucheniya rodnomu yazyku u detey s rechevoy patologiy).* Moscow: Kogito-Tsentr, 1996. 47 p.

29. Chirkina G. V. (ed.) *Metody obsledovaniya rechi detey: posobie po diagnostike rechevykh narusheniy*. Moscow: ARKTI, 2005. 230 p.
30. Lalaeva R. I., Venediktova L. V. *Diagnostika i korrektsiya narusheniy chteniya i pisma u mladshikh shkolnikov: ucheb.-metod. posobie*. St. Petersburg: SOYuZ, 2003. 224 p.
31. Sadovnikova I. N. *Narusheniya pismennoy rechi i ikh preodolenie u mladshikh shkolnikov: ucheb. posobie*. Moscow: Gumanit. izd. tsentr "VLADOS", 2007. 256 p.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2017, № 4