

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»

*Кафедра логопедии и психолингвистики*

**ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО  
ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИСГРАФИИ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО  
ПУНКТА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

АВТОРЕФЕРАТ

ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ БАКАЛАВРА

студентки 4 курса 472 группы

направления 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование,  
профиль «Логопедия»,  
факультета психолого-педагогического и специального образования

**Алексеевой Светланы Владимировны**

**Научный руководитель**

Канд. психол. наук, доцент

\_\_\_\_\_

Т. Ф. Рудзинская

**Зав. кафедрой**

Доктор филол. наук, профессор

\_\_\_\_\_

В. П. Крючков

**ВВЕДЕНИЕ.** Проблема коррекции нарушений письменной речи учащихся все более актуальна на сегодняшний день в коррекционной педагогике.

Письмо и письменная речь, являясь базой всего дальнейшего обучения, вызывают значительное затруднение у младших школьников, что оказывает отрицательное воздействие на усвоение школьной программы и влияет на процесс их социальной адаптации в целом.

Дисграфия является одним из проявлений системного недоразвития речи, которое охватывает все стороны речевого развития ребёнка, а также ряд неречевых функций.

Дисграфия в литературе обычно понимается как частичное расстройство процесса письма, имеющее связь с пропуском букв, их смешением, возникают ошибки, которые повторяются постоянно, что обусловлено несформированностью высших психических функций, которые принимают участие в процессе письма.

Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др. дисграфию понимают как специфическое нарушение процесса письма в частичной форме. Оно может выражаться в нестойкости оптико-пространственного образа буквы, буквы могут смешиваться, пропускаться, может изменяться в неправильную сторону звукослоговой состав структуры предложений и слова.

Е.Г. Мичеева понимает под дисграфией частичное нарушение процесса письма, характеризующееся стойкими дефектами письма, повторяющимися на постоянной основе.

С.В. Дорофеева отмечает, что у детей при дисграфии наблюдаются «стойкие специфические ошибки при письме», сохраняемые даже в течении нескольких лет.

Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, С.Н. Шаховская определяют дисграфию как нарушение самого процесса письма, выраженное в специфической форме, которое состоит в повторяющихся постоянных ошибках в письме, которые своим появлением обязаны несформированности психических функций, которые участвуют в письменном процессе.

А.А. Леонтьев считает, что при дисграфии происходит расстройство операций порождения письменного речевого высказывания.

Р.И. Лалаева, Е.Ф. Собонович рассматривают нарушения письма при дисграфии как нарушение «внутреннего программирования связного текста», нарушение грамматического структурирования, нарушение выбора фонем, нарушение анализа слов в фонематическом аспекте.

А.В. Лурия в «Психофизиологии письма» так описывал операции письма. Началом письма является задача или мотив. Человек должен знать, для чего он пишет. Он может хотеть сохранить информацию, передать данные, зафиксировать данные, своими данными подтолкнуть другого человека к действию. При этом от пишущего человека требуется составить в уме план письменного высказывания, составить в уме смысловую программу, в которой определить последовательность мыслей, соотнести свои мысли со структурой предложения.

При дисграфии происходит нарушение фонетического принципа написания (или фонематического), т.е. происходит нарушение фонематического анализа и нарушение последующих стадий процесса письма.

В этиологию дисграфии входят как экзогенные, так и генетические факторы. К экзогенным факторам относятся травмы родов, патологии беременности, асфиксия плода, травмы головы, инфекции детского возраста.

У школьников дисграфия считается очень распространенной формой речевой патологии. Это можно объяснить сложностью структуры письменной речи и самого процесса написания букв и слов.

Все вышеизложенное и определило выбор темы исследования «Особенности логопедической работы по преодолению дисграфии в условиях логопедического пункта общеобразовательной школы».

**Объектом исследования** является процесс формирования письменной речи у учащихся начальных классов (2-х классов) общеобразовательной школы № 93 г. Саратова, выявление стойких специфических ошибок в письменной речи учащихся.

**Предметом исследования** выступает выявление особенностей логопедической работы по профилактике и преодолению дисграфии в условиях логопедического пункта общеобразовательной школы.

**Цель исследования** - выявление детей со стойкими специфическими ошибками дисграфического характера, разработка и апробация логопедической программы по профилактике дисграфии у учащихся 2-х классов на базе логопедического пункта.

**Гипотеза исследования:** мы предположили, что разработанная нами логопедическая программа, направленная на профилактику и исправление уже существующих ошибок дисграфического характера окажет положительное влияние на формирование письменной речи учащихся 2-го класса, и что в свою очередь приведет к отсутствию или малочисленности возможных дисграфических ошибок.

**Задачи исследования:**

1. Определить организационно-методические особенности работы логопедического пункта общеобразовательной школы.
2. Исследовать дисграфию как речевое нарушение.
3. Представить диагностику и профилактические меры, направленные на коррекцию дисграфии у учащихся начальных классов.
4. Разработать программу по профилактике и преодолению появления дисграфических ошибок у учащихся 2-х классов в условиях логопедического пункта общеобразовательной школы № 93 и представить констатирующий этап экспериментальной работы.

5. Представить формирующий этап опытно-экспериментальной работы по профилактике и преодолению дисграфических ошибок у учащихся 2-х классов в условиях логопедического пункта общеобразовательной школы № 93.

6. Представить контрольный этап опытно-экспериментальной работы по профилактике и преодолению дисграфических ошибок у учащихся 2-х классов в условиях логопедического пункта общеобразовательной школы № 93.

**Методы теоретического исследования:** анализ психолого-педагогической, логопедической, методической литературы по теме исследования.

**Методы эмпирического исследования:** наблюдение, эксперимент.

**Методы статистического исследования:** количественный и качественный анализ полученных данных.

**База исследования:** МОУ СОШ № 93 им. М.М. Расковой, адрес: 410010, г. Саратов, ул. Жуковского д. 1.

**Экспериментальная выборка:** всего в констатирующем эксперименте приняли участие 90 учеников вторых начальных классов школы № 93 – 2 «а», 2 «б», 2 «в». На первом этапе экспериментальной работы было выявлено 48 детей, в письменной речи которых наблюдались ошибки дисграфического характера, что может привести в дальнейшем к постановке им диагноза «дисграфия». Выявленная группа детей, имеющая ошибки в письменной речи, была поделена нами на 2 группы по 24 человека в каждой: контрольную группу (24 чел.) и экспериментальную (24 чел.). Позже, в процессе экспериментальной работы, мы поделили экспериментальную группу на 3 подгруппы по 8 человек в каждой (для удобства занятий с ними).

**Практическая значимость** работы заключается в том, что в ней собран отечественный опыт по коррекции нарушений в письменной речи дисграфического характера и разработана программа профилактики и

предупреждения у школьников вторых классов нарушений дисграфического характера в письменной речи.

**КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ.** Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников и приложения.

Введение определяет актуальность основной проблемы исследования, объект и предмет исследования. В нем также показаны цель, задачи и гипотеза исследования. Определена научная новизна и структура работы.

В первой главе «Теоретические основы логопедической работы по преодолению дисграфии в условиях логопедического пункта общеобразовательной школы» исследованы организационно-методические особенности работы логопедического пункта общеобразовательной школы, дано понятие дисграфии как речевого нарушения и представлены основные методики коррекции дисграфии у учащихся начальных классов.

В первом параграфе данной главы раскрывается вопрос организационно-методических особенностей работы логопедического пункта общеобразовательной школы.

Логопедический пункт может быть создан в общеобразовательном учреждении. При этом площадь кабинета логопедического пункта должна отвечать санитарно-гигиеническим нормам (СанПиН - 2.4.1.3049-13) [СанПиН 2.4.1.3049-13], технике безопасности. Кабинет должен быть чисто убран. В кабинете должно находиться специальное оборудование. Оформление логопедического кабинета должно быть просто, но эстетично украшено. Допускается наличие комнатных растений. Нельзя вешать картины, таблицы, рисунки, не относящиеся к процессу коррекции, поскольку они отвлекают внимание детей. В процессе работы с детьми в логопедическом пункте должна вестись установленная документация.

Задачами логопедического пункта общеобразовательной школы при этом являются:

- исправление нарушений письменной и устной речи учащихся с такими нарушениями;

- помощь обучающимся с нарушениями освоения общеобразовательных программ и предупреждение с такими учащимися трудностей по постижению ими программ общеобразовательной школы;

- пояснение педагогам и законным представителям учащихся, у которых есть трудности в познании общеобразовательных программ и нарушения устной и письменной речи, специфических знаний по логопедии.

Во втором параграфе исследована дисграфия как речевое нарушение.

Нормальный процесс письма происходит при достаточном уровне сформированности всех речевых и неречевых функций. Если какая-либо одна функция не сформирована, это вызывает нарушение письма или дисграфию.

Выявление дисграфии можно осуществить, зная ее симптоматику.

Симптомы дисграфии делятся на: симптомы речевого характера и симптомы неречевого характера.

К симптомам речевого характера относят:

- ошибки в буквах (например, происходит замена букв, буквы пишутся искаженно, наличествуют пропуски букв);

- ошибки в словах (искажению подвергается звукобуквенная структура слова - перестановки, пропуски, добавления, эффект персеверации букв и слогов);

- ошибки в предложениях (примером могут являться аграмматизмы в письме, слитное либо раздельное написание слов).

К симптомам неречевого характера относят [Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка 1999: 47]:

- нарушения в области неврологии;
- нарушения в области познания;
- нарушения процесса восприятия;
- нарушения, связанные с памятью;
- нарушения, имеющие связь с вниманием;

- нарушение в реакциях моторики;
- нарушение ориентировок пространственно-зрительных;
- нарушения в психической деятельности и др.

Согласно классификации, предложенной сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена, выделяют несколько форм дисграфии: артикуляторно-акустическую, акустическую, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую и оптическую, однако часто можно утверждать, что у одного ребенка проявляются признаки нескольких форм дисграфии, т. е. смешанные варианты или смешанная дисграфия.

В третьем параграфе мы рассматриваем основы диагностики и коррекции дисграфии у учащихся начальных классов.

Диагностика дисграфии начинается с обследования учащихся. Обследование начинается с письма букв, слогов, слов и кончается предъявлением более сложных форм письменной речи. Особое внимание должно быть уделено тому, допускает ли ребенок специфические ошибки на замену букв [Корнев 2005: 140].

При этом необходимо выявить:

- единичные или частные эти ошибки;
- распространяются ли они на одну группу звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками, или на несколько групп;
- соответствуют ли замены тем нарушениям, которые наблюдаются в устной речи;
- происходят ли замены при написании фонетически простых или структурно трудных, многосложных и малознакомых слов.

К основным диагностическим критериям нарушения письма относят:

1. Наличие в письменных работах специфических ошибок. Это пропуски, замены, перестановки, недописывание букв, слогов, слов; ошибки в ударных слогах, ошибки обозначения мягкости на письме; зеркальное написание букв или другие искажения букв, особенно редко встречающихся или прописных; отсутствие заглавной буквы и точки в предложении; слитное

написание или разрыв слова, нечитаемый почерк, резкое колебание почерка (от мелкого – к крупному), несоблюдение границы полей в тетради.

2. Большое количество этих ошибок: от 5 до 20 и более.

3. Стойкость ошибок: они проявляются во всех видах письменных работ (списывание, письмо по памяти, сочинение, диктант) в течение длительного времени.

Существует много методик коррекции дисграфии.

Так, А. Корнев считает, что методы коррекции должны быть направлены в основном на коррекцию нарушений устной речи, лежащих в основе нарушений письма: на постановку звукопроизношения, выработку дифференциации фонем, формирование навыков языкового анализа.

В методике О. Токаревой коррекционная работа имеет направленность на преодоление дисграфии, поэтому тесно связана с коррекцией нарушений звукопроизношения, развитием фонематического слуха и формированием звукового анализа слова. В качестве одного из важнейших принципов работы указывается принцип наглядности.

Л. Ефименкова, Г. Мисаренко полагают, что основным направлением коррекционной работы на первом этапе обучения является формирование связной речи, поскольку в течение первого года обучения дети не овладевают в достаточной степени чтением и письмом.

А. Ястребова в качестве одного из главных принципов логопедической работы выделяет коммуникативную направленность комплекса коррекционно-воспитательного воздействия.

А. Корнев предлагает комплексный подход к преодолению дисграфии. Данный подход включает следующие направления: психотерапевтическую работу, медикаментозное лечение и лечебно-педагогические мероприятия.

Содержание методики логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи у детей, разработанной Р. Лалаевой, зависит от вида дисграфии и нарушенных механизмов письма и чтения.

В настоящее время разрабатываются программы оказания психологической помощи учащимся с трудностями в обучении, в том числе с дисграфией (М. Поваляева).

Вторая глава посвящена экспериментальному исследованию профилактики дисграфии в условиях логопедического пункта общеобразовательной школы № 93 им. М.М. Расковой.

Первый параграф включает в себя констатирующий этап опытно-экспериментальной работы. Задача опытно-экспериментальной работы – разработать комплекс профилактических упражнений и заданий для учащихся 2-х классов средней общеобразовательной школы, у которых нами были выявлены нарушения в письменной речи, что в будущем может привести этих детей к постановке им диагноза «дисграфия».

На первом – констатирующем этапе экспериментальной работы мы провели обследование детей 2-х классов общеобразовательной школы № 93 им. М.М. Расковой на предмет выявления у них в письменной речи ошибок дисграфического характера.

Исследование письменной речи учащихся проводилось посредством анализа письменных работ по русскому языку, который дал основную базу для выявления нами ошибок дисграфического характера. Также были изучены их письменные работы, выполненные на уроках русского языка.

Дополнительно для выявления особенностей нарушений дисграфического характера у учащихся данной возрастной категории были проведены такие работы, как:

- списывание текста с образца;
- написание текста под диктовку.

Всего в констатирующем эксперименте приняли участие 90 учеников.

Исследование показало, что 48 учащихся, принявших участие в диагностике, допускали в письме такие ошибки, как: замена букв по принципу акустического сходства соответствующих им звуков, искажения звуко-слоговой структуры слова, отдельное написание слов в предложении,

аграмматизмы, замены букв по принципу оптического сходства и их искаженное написание. Эти ошибки были выявлены не только в диктанте, списывании текста детьми, но и в других проверенных нами письменных работах. Данные виды ошибок носили стойкий характер, что дало нам возможность говорить о необходимости профилактической работы с такими детьми во избежание в будущем постановки диагноза «дисграфия».

Логопедическая характеристика таких детей в общем может быть представлена таким образом: в письме детей наблюдались замены и смешения букв, обозначающих звуки близкие по звучанию ("п"- "б", "с"- "з", "к"- "г", "т"- "д", "ц"- "с", "с"- "ш", "ч"- "щ" и т.д.); нарушение слоговой структуры слова (пропуски букв, слогов, перестановки букв, слогов, добавление букв, слогов, разрыв слов); нарушение грамматического согласования слов в предложении; смешение букв сходных по начертанию (п-и, и-у, л-м, д-б, т-п, к-н и т.д.).

Для того, чтобы определить эффективность выработанной нами программы профилактики и коррекции нарушений письменной речи, мы разделили 48 детей, в письменной речи которых были выявлены нами ошибки дисграфического характера, на 2 группы по 24 человека.

Для каждой группы мы провели диагностическое исследование, позволяющее нам в будущем выявить эффективность предложенной нами профилактической и коррекционной программы.

Во втором параграфе была разработана программа и представлен формирующий этап опытно-экспериментальной работы по профилактике и преодолению дисграфии в условиях логопедического пункта общеобразовательной школы № 93 им. М.М. Расковой.

На данном этапе с испытуемой группой детей, имеющих нарушения письменной речи в виде ошибок дисграфического характера, мы проводили занятия в рамках логопедического пункта общеобразовательной школы № 93 им. М.М. Расковой по профилактике и преодолению у них нарушений письма. Для этого мы разделили всю испытуемую группу детей на 3

подгруппы по 8 человек в каждой. Проведение занятий осуществлялось в каждой подгруппе 3 раза в неделю по 40-45 мин. Всего было проведено с каждой подгруппой детей по 47 занятий.

Время занятий было согласовано с классными руководителями и родителями учеников. Соответственно, подразделение детей на подгруппы соответствовало основным выявленным нами нарушениям в письменной речи учащихся.

Примерная структура занятия:

1. развитие слогового анализа: отстучим слово по слогам.
2. выделим одно-двух или трех сложные слова;
3. выделим гласные и согласные звуки из слога и слова;
4. запишем только гласные;
5. придумаем слова с 3-мя звуками;

6. поиграем в игру «Я цифра». Детям присваивается определенная цифра (от 1 до 8). При назывании слова с тремя звуками, должен встать ребенок, которому присвоена цифра 3. Если ребенок затрудняется (не знает, что в слове три звука, не встает, дети начинают подсказывать. Каждая подсказка несет 3 балла. Набравший большее количество баллов ребенок получает приз (закладка, календарик, наклейка).

На занятиях мы применяли стимулирование умственного процесса детей: наиболее отличившиеся дети получали приз, в целях сплоченности детей и желания работать совместно устраивались чаепития, происходившие после основных занятий.

Программа наших занятий была составлена на основе методики Р.Е.Лалаевой, которая зависит от вида дисграфии и нарушенных механизмов письма, но с учетом элементов методик А. Ястребовой – при работе мы побуждали учащихся к выполнению различных видов речевой деятельности.

Однако основу нашей программы составляют занятия, дифференцированные по видам дисграфии.

В 1-й подгруппе для устранения или профилактики артикуляторно-акустической дисграфии мы проводили занятия по коррекции нарушений звукопроизношения.

Во 2-й подгруппе для устранения аграмматической дисграфии мы должны были сформировать у детей морфологические и синтаксические обобщения, представления о морфологических элементах слова и о структуре предложения. При работе мы производили уточнение структуры предложения, вели работу по морфологическому анализу состава слова и с однокоренными словами.

В 3-й подгруппе для устранения оптической дисграфии мы проводили с детьми такие занятия, которые были направлены на развитие зрительного восприятия, узнавание цвета, формы и величины (зрительного гнозиса), расширявшие объем зрительной памяти и способствующие формированию пространственных представлений, а также развивающие зрительный анализ и синтез. Мы применяли для этого следующие группы заданий: назвать контурные изображения предметов, выделить контурные изображения, наложенные друг на друга, задания на узнавание букв. Например, для лучшего усвоения буквы мы соотносили со сходными предметами изображениями: О — с кольцом, З — со змеей, Ж — с жуком, П — с воротами и т. д. Применяли загадки о буквах, ощупывание рельефных букв и узнавание их, конструирование из элементов, реконструирование, срисовывание.

В третьем параграфе мы представили результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы.

На данном этапе мы провели диагностику детей испытуемой группы, разделенной на три подгруппы, а также диагностику контрольной группы, с которыми наша опытно-экспериментальная работа не проводилась.

Исследование показало, что результаты испытуемой группы (состоящей из трех подгрупп), с которыми были проведены занятия, отличаются от результатов диагностики контрольной группы, с которыми

наши занятия не проводились, но у которой на начало экспериментальной работы также были выявлены ошибки письменной речи дисграфического характера.

Сравнение результатов испытуемой и контрольной группы дает нам возможность сделать следующие выводы:

1. Результаты экспериментальной группы показали уменьшение у детей данной группы количества дисграфических ошибок по всем видам выполненных ими работ. Это доказывает результативность выбранных нами методов работы.

2. Сравнение результатов экспериментальной группы детей с контрольной (с которыми наша программа не проводилась) показало, что, действительно наблюдается положительная динамика в исправлении ошибок дисграфического характера у детей испытуемой группы.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ.** Подводя итоги нашей опытно-экспериментальной работы, мы пришли к следующим выводам.

1. Организационно-методические особенности работы логопедического пункта общеобразовательной школы предусматривают следующие характеристики логопедического пункта общеобразовательной школы:

1. создание самого логопедического пункта;
2. зачисление детей в списки детей, нуждающихся в посещении логопедического пункта;
3. площадь кабинета логопедического пункта;
4. специальное оборудование кабинета логопедического пункта;
5. оформление кабинета логопедического пункта;
6. документацию кабинета логопедического пункта.

Дисграфия – это своеобразный вид нарушения письма. Обычно это частичное расстройство процесса письма, имеющее связь с пропуском букв, их смешением, возникают ошибки, которые повторяются постоянно, что обусловлено несформированностью высших психических функций, которые

принимают участие в процессе письма. Видами дисграфии могут быть: артикуляционно-акустическая, акустическая, дисграфия на основе нарушения языкового анализа и синтеза, агграмматическая и оптическая дисграфия.

Началом диагностических мероприятий по выявлению ошибок дисграфического характера выступает обследование учащихся. По результатам обследования к детям, имеющим нарушения дисграфического характера, применяют профилактические и коррекционные мероприятия, дающие возможность исправить ошибки в письменной речи и предупредить образование новых.

В настоящее время существует несколько коррекционных методик по коррекции дисграфии, существуют различные точки зрения, связанные с определением, патогенезом, механизмами, симптоматикой дисграфии.

Мы взяли за основу методику Р.Е.Лалаевой, которая зависит от вида дисграфии и нарушенных механизмов письма, но приняли во внимание и элементы методики А. Ястребовой, поскольку при работе мы побуждали учащихся к выполнению различных видов речевой деятельности.

Опытно-экспериментальная работа проводилась нами на базе логопедического пункта общеобразовательной школы № 93 им. М.М. Расковой. База исследования: вторые начальные классы школы № 93 им. М.М. Расковой – 2 «а», 2 «б», 2 «в».

Мы ставили перед собой задачу разработать программу по профилактике и преодолению ошибок дисграфического характера для учащихся 2-х классов общеобразовательной школы.

Проведение нами опытно-экспериментальной работы было направлено на профилактику дисграфии и преодолению ошибок дисграфического характера, выявленных на настоящий момент у учащихся 2-х классов. Проведение работы проходило в три этапа. В начале - на констатирующем этапе - мы выявили детей на базе вторых классов общеобразовательной школы № 93 им. М.М. Расковой, у которых в письменной речи наблюдались

ошибки дисграфического характера. Выявленная группа детей с выраженными нарушениями в письме дисграфического характера была поделена на две группы: экспериментальную и контрольную.

Вторым этапом опытно-экспериментальной работы стал формирующий этап. Он состоял из проведения нами занятий с детьми по предложенной нами программе. В начале этого этапа вся экспериментальная группа была подразделена нами на 3 подгруппы по 8 человек в каждой. Занятия проводились 3 раза в неделю по расписанию. С каждой из подгрупп было проведено по 47 занятий.

На третьем (контрольном) этапе опытно-экспериментальной работы мы осуществили сравнение результатов диагностики экспериментальной группы детей (поделенной нами на три подгруппы), с которыми проводились занятия по представленной нами программе и результатов диагностики контрольной группы детей, с которыми наши занятия не проводились. Результаты показали эффективность предложенной нами программы: у детей испытуемой группы количество ошибок дисграфического характера сократилось (по сравнению с результатами контрольной группы и начального уровня экспериментальной группы).

Считаем, что апробирование нашей программы прошло успешно. Ее можно применять в дальнейшем при профилактике и исправлении ошибок дисграфического характера для учащихся 2-х классов общеобразовательных школ.

Все вышеизложенное позволяет считать, что гипотеза исследования полностью подтверждена.

