



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Тема выпускной квалификационной работы

**НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В КОРРЕКЦИИ  
НАВЫКА ЧТЕНИЯ**

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование  
код, направление

Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными  
возможностями здоровья»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

74% авторского текста

Работа допущена к защите  
рекомендована / не рекомендована

« 18 » 11 2020 г. стр. 3

зав. кафедрой \_\_\_\_\_  
(название кафедры)

ФИО

Выполнила:

Студентка группы ОФ-306/188-2-1  
Коробинцева Мария Сергеевна

Научный руководитель:

к. п. н., доцент кафедры СПиПМ

Лапшина Любовь Михайловна

Челябинск  
2021

Оглавление	
ВВЕДЕНИЕ.....	3
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	8
<b>1.1 Современные подходы в понимании навыка чтения.....</b>	<b>9</b>
<b>1.2 Клинико-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. ....</b>	<b>19</b>
<b>1.3 Особенности нарушение чтения у детей с задержкой психического развития.....</b>	<b>29</b>
<b>1.4 Нейропсихологический подход к коррекции навыка чтения у детей с задержкой психического развития .....</b>	<b>34</b>
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	42
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С УЧЕТОМ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА.....	46
<b>2.1 Методика исследования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта.....</b>	<b>46</b>
<b>2.2. Анализ результатов исследования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта. ....</b>	<b>55</b>
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	74
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С УЧЕТОМ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА.....	76
<b>3.1 Разработка и реализация коррекционно-развивающей программы по формированию и коррекции навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта.....</b>	<b>76</b>
<b>3.2 Оценка эффективности реализации экспериментальной работы по формированию и коррекции навыка чтения у младших школьников с ЗПР с учетом нейропсихологического аспекта.....</b>	<b>87</b>
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ.....	100
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	100
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	102
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	111

## **ВВЕДЕНИЕ**

Овладение чтением является одним из важнейших образовательных результатов обучения в начальной школе. Ребенок учится работать с книгой на всех уроках с первого дня обучения в школе. Овладение полноценным навыком чтения является важным условием успешного обучения в школе по всем предметам; к тому же чтение - один из основных способов приобретения информации и во внеурочное время. Как особый вид деятельности чтение представляет чрезвычайно большие возможности для умственного, эстетического и речевого развития учащихся. Научить детей правильному, беглому, осознанному, выразительному чтению – одна из задач начального образования. Именно поэтому качественным показателем метапредметных результатов обучения является чтение. В результате изучения всех без исключения учебных предметов на ступени начального общего образования выпускники начальной школы приобретают первичные навыки работы с содержащейся в текстах информацией в процессе чтения, соответствующих возрасту литературных, учебных, научно-познавательных текстов, инструкций. Это и является одной из задач Федерального Государственного образовательного стандарта начального общего образования - научить ребёнка работать с информацией.

Усвоение навыка чтения является важнейшей частью школьного обучения и наиболее значимым фактором для интеллектуального и культурного развития ребенка. В современном обществе задачи, требующие для решения коммуникативных и когнитивных компетенций, становятся приоритетными. От подрастающего поколения требуются определенные читательские умения: извлекать и обрабатывать необходимую информацию из текстов, определять в них основную и второстепенную информацию, свободно ориентироваться в текстах различных стилей и воспринимать их.

Как писал представитель отечественной методики начального обучения, Бунаков Н.Ф: «Чтение - главное орудие начальной школы,

которым она может действовать как на умственное, так и на нравственное развитие своих учеников, развивать и укреплять их мысль и любознательность».

Сухомлинский В.А, выдающийся педагог, продолжал мысль Бунакова Н.Ф: «Чтение – окошко, через которое дети видят и познают мир и самих себя. Это уникальный инструмент приобщения ученика к художественной и научно-популярной литературе». Действительно, чтение — это источник знаний, способ развития познавательных и речевых способностей ребенка, а также творческих сил. Чтение является могущественным средством воспитания и развития нравственности и эстетики у ребенка. Умения и навык чтения формируются еще как вид умственной деятельности, как средство саморазвития и самовоспитания, как сложный комплекс умений и навыков, который имеет общеучебный характер. Этот комплекс будет использоваться учащимися при изучении большинства учебных предметов, а также во внеклассной жизни.

Среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья дети с задержкой психического развития составляют самую многочисленную группу. По данным современных исследований, их количество может составлять до 20% от общего числа детей. Но при организации специальных условий обучения задержка психического развития может быть компенсирована, и данная категория детей в дальнейшем имеет возможность и перспективу обучения по основной общеобразовательной программе начального или основного общего образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт предполагает овладение навыком чтения за один учебный год, но детям с задержкой психического развития в силу их низкой готовности к школьному обучению, дефицита внимания, речевых недостатков (несформированности фонематического восприятия, лексико-грамматического строя речи) как правило, не удается овладеть данным

навыком за один учебный год. Реальность трактует поиск новых форм, методов, подходов к обучению и сопровождению младших школьников с задержкой психического развития, которые из-за отставания и несформированности отдельных психических функций, психофизической ослабленности испытывают серьезные трудности в овладении письменной речью. Общим для этих детей является и негативное отношение к учебе, снижение самооценки, неуверенность в своих силах, что в свою очередь может приводить к осознанию собственной неуспешности и невротизации на ранних этапах обучения, нарушениям поведения, протестам против учебной деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение таких детей является единственной возможностью решения данной проблемы. И комплексность задач коррекционно-развивающей работы обуславливает необходимость комплексного подхода к их решению, который на сегодняшний день включает в себя и нейропсихологический аспект.

Таким образом, рассматривая формирование навыка чтения как сложный психофизиологический процесс, нейропсихологический аспект в коррекции навыка чтения сегодня должен стать базовым как в организации общепедагогического воздействия, так и при планировании узкоспециализированной – дефектологической и логопедической помощи, данной категории детей. Правильно выстроенная коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками с задержкой психического развития позволит в дальнейшем полноценно освоить им адаптированную общеобразовательную программу начального общего образования и в перспективе продолжить обучение по основной общеобразовательной программе начального или основного общего образования в значительной степени компенсировав задержку развития.

Практическая значимость решения указанной проблемы в сочетании с недостаточной научной разработанностью нейропсихологического аспекта

обуславливают актуальность исследования педагогических условий формирования навыка чтения у младших школьников ЗПР.

**Цель** исследования: теоретически обосновать и практически доказать эффективность коррекции навыка чтения с учетом нейропсихологического аспекта у младших школьников с задержкой психического развития.

**Объект** исследования - процесс коррекции навыка чтения с учетом нейропсихологического аспекта у младших школьников с задержкой психического развития

**Предмет** исследования – формирование и коррекция навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта посредством коррекционно-развивающей программы.

**Гипотеза** исследования: формирование навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития будет более эффективным, если в реализации этого процесса, будут учтены нейропсихологические механизмы нарушения чтения, а также будет разработана и реализована коррекционно-развивающая программа по формированию и коррекции навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта.

В соответствии с целью и гипотезой исследования определены следующие **задачи:**

- 1) Изучение и анализ специальной литературы по проблеме формирования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта.
- 2) Выявление особенностей состояния навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития.

3) Разработка, апробация и оценка эффективности коррекционно-развивающей программы по формированию и коррекции навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта.

**Методология исследования** базируется на трудах ведущих отечественных психологов и дефектологов по проблемам задержки психического развития ( Н.В. Бабкиной, Т.А. Власовой, К.С. Лебединской, М.С. Певзнер, С.Г. Шевченко и др.); на технологии комплексного нейропсихологического сопровождения развития ребенка, фундаментом которой является метод замещающего онтогенеза, предложенный А.В. Семенович, А.А. Цыганок (Семенович, 2018); на нейропсихологическом подходе к коррекционному воздействию, заключенному в принципе системности, описанному Ж.М. Глозман (Глозман, 2019);.

**Методы исследования:** анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, анализ научных исследований и методических разработок по проблеме формирования навыка чтения у детей с ЗПР в комплексе с нейропсихологической коррекцией, психолого-педагогический эксперимент, математическая обработка результатов эксперимента.

**База исследования.** МБОУ «СОШ № 19 г. Челябинска». В эксперименте приняло участие 5 младших школьников, обучающихся во втором классе, в возрасте от 8 до 9 лет с задержкой психического развития. У всех обучающихся был подтвержден статус «ребенок с ограниченными возможностями здоровья» районной психолого-медико-педагогической комиссией и даны рекомендации по обучению и воспитанию по адаптированной общеобразовательной программе начального общего обучения (АООП НОО) для детей с задержкой психического развития, Вариант 7.1.

**Теоретическая значимость** исследования определяется тем, что были:

- уточнены и подтверждены теоретические знания о механизмах нарушения чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта;

- конкретизированы представления о структуре нарушения чтения при несформированности компонентов функциональной системы чтения;

**Практическая значимость исследования** заключается в разработке коррекционно-развивающей программы коррекции навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта, включающей методическое пособие «Тетрадь игр и упражнений по развитию навыка чтения». Данный практический материал может быть использован специалистами психолого-педагогического сопровождения (учителями-логопедами, дефектологами), а также рекомендованы родителям для организации работы на дому по развитию навыка чтения.

**Структура работы.** Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, выводов по главам, заключения, списка источников, приложения.

## **1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

## **1.1 Современные подходы в понимании навыка чтения.**

Проблема формирования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития на сегодняшний день одна из актуальных проблем. Формирование навыка чтения является базовым при обучении в начальной школе и в дальнейшем служит залогом успешного становления учебной деятельности при включении в систематическое школьное обучение.

Чтение – вид речевой деятельности. По мнению М.Р. Львова «Чтение – процесс перекодирования графически зафиксированного текста в звуковую речь, ее понимание (при чтении вслух), или непосредственно в смысловые единицы, без звукового оформления (при чтении про себя)». Особенность чтения заключается в понимании текста, где целью является решение конкретной задачи: распознавание и воспроизведение мысли автора, после чего читатель каким-либо образом реагирует на данную мысль. Д. Б. Эльконин говорит о чтении как о «процессе воссоздания звуковой формы слова по её графической (буквенной) модели». По-другому можно определить чтение как проговаривание вслух или про себя какого-либо текста. Навык чтения – это определенный набор умений и навыков. Это в первую очередь умение понимать то, о чем говорится в тексте, правильно проговаривать слова, читать выразительно, обращая внимание на знаки препинания и содержание, при этом не забывая и о темпе чтения. Навык чтения состоит из таких компонентов, как осознанность (понимание), правильность, выразительность, темп (скорость) чтения, способ чтения. Каждый из этих компонентов, по мнению М.Р. Львова, сначала формируется и отрабатывается у ребенка как умение и с помощью упражнений постепенно поднимается на уровень навыка, то есть происходит с легкостью, на автомате. В итоге, навык чтения складывается из двух сторон – смысловой, обеспеченной процессом понимания читаемого, и технической, подчиненной первой и

обслуживающей ее. Приоритетное значение здесь имеет смысловая сторона, то есть осознанность, понимание читаемого текста. Осознанное чтение – это чтение, при котором происходит понимание информации, идеи и смысла текста.

При оценке уровня осознанности прочитанного текста проверяется понимание содержания текста (обстановка, действующие лица, диалог, значения слов и т. д.) и идейного смысла произведения (что хотел сказать автор). Техническая сторона чтения (техника чтения) включает в себя все остальные компоненты навыка чтения: способ чтения, правильность, выразительность, скорость (темп) чтения. Каждый из этих компонентов, образующих в целом технику чтения, имеет свои особенности. Способ чтения – необходимый компонент техники чтения, который влияет на остальные ее стороны. Существует пять основных способов чтения. Непродуктивные способы: побуквенное, отрывистое, слоговое. Продуктивные способы: плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов, чтение целыми словами и группами слов. Скорость (темп) чтения находится в прямой зависимости от способа чтения и понимания. Ориентировочные показатели по темпу чтения представлены в таблице 1.

Таблица 1-Нормы техники чтения в начальных классах по ФГОС НОО

	I полугодие	II полугодие
1 класс	25-30 слов в мин	30-40 слов в мин
2 класс	40-50 слов в мин	50-60 слов в мин
3 класс	60-70 слов в мин	70-80 слов в мин
4 класс	80-90 слов в мин	90-120 слов в мин

Выделяется четыре параметра чтения: правильность, выразительность, осознанность и беглость (скорость).

Правильное чтение - плавное чтение без искажений, влияющих на смысл читаемого. Правильность чтения выражается в том, что ученик избегает или, наоборот, допускает характерные ошибки: замены букв,

пропуски букв, перестановки букв или слогов, добавления букв, искажения слогового состава слова, повтор букв (звуков), слогов, слов, неправильное ударение в словах, ошибки в окончании.

Выразительность – это интонационно правильное чтение, отражающее проникновение читающего в содержание художественного произведения. Выразительность чтения включает в себя умения правильно использовать паузы, делать логическое ударение, находить нужную интонацию, читать громко и внятно.

Осознанность в общем виде может быть определена как понимание прочитанного. Однако в методике этот термин употребляется в двух значениях:

- 1) применительно к овладению самим процессом чтения (техникой чтения);
- 2) применительно к чтению в более широком смысле (Т.Г. Рамзаева).

Беглость (скорость) определяется как скорость чтения, присущая разговорной речи, при которой понимание читаемого текста опережает его произнесение.

Сформированный навык чтения включает в себя как минимум два основных компонента: технику чтения (правильное и быстрое восприятие и озвучивание слов, основанное на связи между их зрительными образами, с одной стороны, и акустическими и речедвигательными - с другой), и понимание текста (извлечение его смысла, содержания). Хорошо известно, что оба эти компонента тесно взаимосвязаны и опираются друг на друга: так, усовершенствование техники чтения облегчает понимание читаемого, а легкий для понимания текст лучше и точнее воспринимается. При этом на первых этапах формирования навыка чтения большее значение придается его технике, на последующих – пониманию текста.

Современными научными исследованиями установлено, что чтение является сложным психофизиологическим процессом, который осуществляется деятельностью различных анализаторов (зрительного, речедвигательного, речеслухового), различных мозговых системах. В

научных трудах Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой представлена и подтверждена необходимость налаженного взаимодействия и сохранности зрительного (оптического), акустического, речедвигательного, кинестетического и речеслуховых анализаторов, составляющих психофизиологическую основу процесса чтения. Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На основе зрительных процессов происходит соотнесение букв с соответствующими звуками, осуществляется звуковое воспроизведение зрительного образа слова, его прочтения. На основе соотнесения звуковой формы слова с его значением происходит понимание прочитанного. В процессе чтения условно можно выделить две стороны: техническую и смысловую. Техническая сторона процесса включает узнавание букв, соотнесение зрительного образа написанного слова с его звуковой формой и слитное произнесение слога и слова. Смысловая сторона процесса чтения представляет собой основную его цель. Между этими сторонами процесса чтения существует тесная, непрерывная связь. [Егоров, 1953; Триггер, 2000].

Г.Г. Егоров выделяет следующие этапы, или ступени, формирования навыка чтения:

- 1) овладение звукобуквенными обозначениями;
- 2) послоговое чтение;
- 3) ступень становления синтетических приемов чтения;
- 4) ступень синтетического чтения;

Овладение звукобуквенными обозначениями осуществляется в процессе всего добукварного и букварного периода и включает в себя представление о фонеме, делении слогов и слов на слоги. Элементом зрительного восприятия на этой ступени является еще не слог, а буква (Д.Б. Эльконин), при этом восприятие и различение букв представляет собой лишь внешнюю сторону процесса.

Д. Б. Эльконин в своих исследованиях доказал, что механизм чтения формируется системой письма на том или ином языке. При иероглифическом письме смысловые единицы (слова, понятия) кодируются с помощью особых значков – иероглифов. При такой системе письма обучение навыку чтения сводится к запоминанию значений отдельных иероглифов. Это трудоемкий, длительный процесс, является простым по своей психологической природе: основными его компонентами значатся восприятие, запоминание и узнавание.

В слоговых системах письма знак слога уже закреплен со звуковой формой, установление его значения происходит через анализ звуковой формы слова. Обучение чтению в данном случае является более легким: слоговой анализ слов, необходимый при перекодировании, не представляет особых трудностей, поскольку слог является естественной произносительной единицей. При чтении навык слияния слогов не вызывает трудностей. Обучение чтению содержит: членение слов на слоги, запоминание графического знака слога, узнавание по графическому знаку слога его звукового значения, слияние звуковых форм слогов в слово.

Русское письмо – звукобуквенное. Оно характеризует звуковой состав языка и требует иного механизма чтения: процесс перекодировки в нем обеспечивается звукобуквенным анализом слов. Поэтому и психологический механизм чтения изменяется: начальный этап чтения есть процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели. Здесь обучающийся читать действует со звуковой стороной языка и без правильного воссоздания звуковой формы слова не может понять читаемое.

Все искания на протяжении истории методики обучения чтению, отмечает Д. Б. Эльконин, были нацелены на выяснение устройства воссоздания звуковой оболочки слова по его буквенной модели и приемов его формирования. В результате был определен путь обучения грамоте: путь

от изучения звуковых значений к буквам; путь анализа и синтеза звуковой стороны речи.

Поэтому в современной методике принят звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте, в основе обучения которого лежат анализ и синтез звуковой стороны языка и речи. Как правило сегодня используются варианты звукового аналитико-синтетического метода (звуко-слоговой метод В. Г. Горецкого, В. А. Кирюшкина, А. Ф. Шанько; метод Д. Б. Эльконина и другие).

Этот метод содержит позиционный принцип чтения, т.е. произнесение согласной фонемы при чтении должно производиться с учетом позиции следующей за ней гласной фонемы. Например, в словах мал, мел, мял, мыл, мул согласный звук произносится всякий раз по-разному в зависимости от того, какой звук за ним следует. При обучении грамоте это проявляется в том, что обучающиеся должны:

- 1) дифференцировать гласные и согласные фонемы;
- 2) уметь находить гласные фонемы в словах;
- 3) ориентироваться на гласную букву и определять твердость или мягкость предшествующей согласной фонемы;
- 4) усваивать согласные фонемы в сочетании со всеми гласными.

В работах А.Р. Лурии, Л.С. Цветковой описаны наиболее существенные действия при восприятии и различении букв – действия со звуками языка. В научных работах Р. Д. Триггер отражен процесс усвоения букв, при чтении слогов и слов с данной буквой. При чтении слогов единицей зрительного восприятия является буква. Ребенок вначале воспринимает первую букву слова, соотносит ее со звуком, затем вторую букву и синтезирует их в единый слог. На ступенях слогового чтения процесс слияния звуков в слоги не вызывает затруднения. На этапе слогового чтения единицей восприятия является слог. Начинает развиваться смысловая догадка, особенно при чтении конца слова. Главное значение приобретают процессы восприятия. Степень становления целостных приемов восприятия является переходной

от аналитических к синтетическим приемам чтения. На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по звукослоговой структуре читаются еще по слогам. Осуществляется опора на содержание ранее прочитанного, а не на буквенный состав слова. Техника чтения не представляет затруднений. Нет разрыва между восприятием и осмыслением. Восприятие определяется узнаванием и пониманием прочитанного.

А.Н. Корнев изучает нейрокогнитивную модель формирования навыка чтения, опирающуюся на теорию формирования двигательных навыков Н.А. Бернштейна и теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. В этой модели А.Н. Корнева выделяется два блока: блок рекодирования и блок декодирования.

I. Блок рекодирования – актуализация звуков, соответствующих буквам, т. е. конверсия ряда букв в ряд звуков. У обучающихся, начинающих осваивать чтение, первая фаза рекодирования выглядит именно так. Следом за ней запускается следующая фаза, когда ряд звуков преобразовывается в ряд слогов. У детей, освоивших навык чтения более качественно, ряд букв сразу преобразовывается в ряд слогов, в дальнейшем происходит синтез ряда слогов в фонетический образ слова. По завершении этого этапа запускаются операции, соответствующие блоку декодирования. Такая развернутая и последовательная форма чтения обычно проявляется в первый год обучения и при чтении малознакомых слов вне контекста. В процессе реального чтения слов в контексте (т. е. в составе текста) полное рекодирование происходит редко [15]. В такой ситуации процессы рекодирования редуцированы и сжаты, протекают в параллельном, а не в последовательном режиме.

II. Блок декодирования – соотнесение фонетического слова с лексиконом, т. е. поиск в памяти лексемы, соответствующей фонетическому слову (словоформе). Присутствует много свидетельств тому, что при чтении

текста во многих случаях нет необходимости читать слово полностью. Поиск его соответствия устной словоформе часто происходит на основе догадки и антиципации. По введенным начальным буквам слова автоматически «угадывается» целое слово (или несколько предполагаемых), а в словосочетании делается это еще возможнее. Данная антиципация происходит на основе прогнозирования. Кроме того, известно, что частотные слова обучающийся узнает целиком, как графический знак, соотнося его с ментальным концептом. В какой-то степени — это доступно даже дошкольникам, которые запоминают часто встречавшиеся им графические слова целостно, запоминая их значение. Более подробное разделение на блоки когнитивных преобразований в чтении, хотя и является весьма абстрактным и в известной степени условным, тем не менее, облегчает понимание процессуальной структуры навыка чтения [15, С. 17].

Блок рекодирования позволяет актуализировать звуки, соответствующие буквам, преобразовать звуки в слоги, и синтезировать слоги в образ слова. Блок декодирования характеризуется соотношением фонематического слова с лексиконом, т.е. поискам в памяти лексемы, соответствующей фонетическому слову. Подробное разделение на блоки когнитивных преобразований облегчает понимание не только структуру процесса, но и психофизиологические основы навыка чтения.

При навыке чтения в русской письменности орфографические правила применяются в меньшем объеме, чем при навыке письма. К ним относятся следующие правила: знания алфавитного принципа (соответствия звуков и букв) и слогового принципа (обозначение мягкости-твердости с помощью гласных, обозначение слога йотированными гласными в некоторых позициях). Большая часть орфограмм при чтении не является актуальной. При чтении вслух необходимо овладение правилами орфоэпии, которые не влияют принципиально на понимание значений слов и в техническом аспекте чтение может быть освоено и осваивается значительно раньше

письма. В этом качестве прозрачность русской орфографии асимметрична: в чтении она значительно выше, чем в письме [15, С.21].

Основная нагрузка в освоении техники чтения приходится на формирование процедурного знания. Как достоверно известно, навык чтения состоит из серии отдельных операций:

- 1) опознание буквы в ее связи с фонемой;
- 2) слияние нескольких букв в слог;
- 3) интеграция нескольких слогов в слово;
- 4) интеграция нескольких прочитанных слов в законченную фразу или высказывание.

Чтение, как вид деятельности, включает в себя отдельные умственные действия: рекодирование, декодирование, реконструкция высказываний, семантический анализ пропозиций в тексте и их интеграция. Каждое из умственных действий определяется по конечному продукту. Рекодирование состоит из операций актуализации фонем, соответствующих каждой очередной букве в слове, т. е. в преобразовании ряда букв в ряд звуков речи, чему и соответствует конечный продукт – ряд звуков, составляющих слово. Экспериментальные исследования доказали, что число операций, входящих в умственные действия рекодирования на начальном этапе соответствует числу букв в слове. Каждая отдельная операция актуализации звука, соответствующего букве заканчивается процессом помещения его на временное хранение в оперативную память. В открытом слоге после актуализации гласного и согласного звука, осуществляется синтез фонетического слога, который в свою очередь становится единицей хранения в оперативной памяти.

А. Н. Корнев в ходе исследований формирования навыка чтения у обучающихся с 1 по 3 класс выяснил, что у многих детей наиболее

продолжительным и трудным является переход от побуквенного рекодирования к слоговому рекодированию [15, С.18].

У многих младших школьников на протяжении первого года обучения универсальные действия рекодирования слов средней и низкой частотности выполнялись в два приема: сначала побуквенно, а затем – по слогам. При этом обе операции могли быть частично (шепотом или беззвучно) или полностью озвучены. Основным показателем сформированности навыка рекодирования является размер оперативной единицы чтения. Оперативная единица чтения (ОПЕЧ) – это сегменты текста определенного размера (т. е. количество знаков), которые в большинстве случаев опознаются при чтении одномоментно, как целостный объект рекодирования. При чтении распознанные сегменты текста, размерностью соответствующие ОПЕЧ, временно хранятся как целостные единицы. Таким образом, чем крупнее ОПЕЧ, тем меньше единиц хранения придется временно удерживать в памяти во время чтения, тем быстрее и экономичнее протекает процесс чтения. Этапы развития навыка рекодирования заключаются в постепенном укрупнении и автоматизации ОПЕЧ. Такими оперативными единицами являются буква, слог типа СГ, ГС, слог СГС, слог ССГ, слог СГСС, ССГС, слово или группа слов [15, С.18]. Исследования А.Н. Корнева показали, что процесс автоматизации навыка рекодирования представлен дискретной последовательностью переходов:

- 1) буквы (сначала гласные (Г), затем согласные (С));
- 2) слоги типа СГ и ГС (например, «му», «ом»);
- 3) слоги (слова) типа СГС (например, «лат», «мак»);
- 4) слоги (слова) типа ССГ и ГСС (например, «сти», «арк», «сто»);  
двусложные слова типа СГСГ (например, «рука») и ГССГ («ямка»);
- 5) слоги (слова) типа ССГС («крот») и СГСС («верх»); двусложные слова типа СГСГС (например, «мотор») и СГССГ («горка»);

б) слоги (слова) типа ГССС (например, «Орск»); трехсложные слова типа СГСГСГ («ворона») и СГСГСГС («молоток»);

7) трехсложные слова СГССГССГ («перчатки») и ССГССГСГ («простыня»).

Таким образом, навык чтения представляет собой сложнейший психофизиологический процесс, который осуществляется деятельностью различных анализаторов (зрительного, речедвигательного, речеслухового), различных мозговых систем. Также, чтение как вид деятельности, включает в себя отдельные умственные действия: рекодирование, декодирование, реконструкция высказываний, семантический анализ пропозиций в тексте и их интеграция.

## **1.2 Клинико-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития.**

Дети с ЗПР традиционно определяются как полиморфная группа, характеризующаяся замедленным и неравномерным созреванием высших психических функций, недостаточностью познавательной деятельности, снижением уровня работоспособности, недоразвитием эмоционально-личностной сферы. Проблемами этиологии, клиники и классификации детей данной категории занимались такие ученые, как: В. М. Астапов [3], В. В. Ковалев, К. С. Лебединская, В. В. Лебединский, Г. Е. Сухарева и другие.

По мнению У. В. Ульенковой [51, С 11-12], под термином, «задержка психического развития» подразумеваются синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма. Являясь следствием временно и мягко действующих факторов (ранней депривации, плохого ухода и др.), задержка темпа может иметь обратимый характер. В этиологии ЗПР играют роль конституциональные факторы, хронические

соматические заболевания, органическая недостаточность нервной системы [51].

Клинические исследования рассматриваемой категории детей направлены на изучение причин и клинико-нейрофизиологических механизмов отклонений в развитии и обусловленной ими психопатологической симптоматики, а также на выделение клинических вариантов ЗПР. Данные нейрофизиологических исследований по данным Дробинской А.О, Фишман М.Н., свидетельствуют, что развитие мозговых структур и связей между ними отстает от возрастной нормы у большинства 6-8-летних детей, испытывающих трудности в обучении. Недоразвитие познавательной деятельности может быть обусловлено недостаточностью некоторых мозговых структур, в первую очередь, лобных и теменных отделов коры головного мозга. Замедлен процесс функционального объединения различных структур мозга, не сформировано их специализированное участие в реализации процессов восприятия, сличения, опознания, памяти, речи, мышления [79].

В работах Л. В. Кузнецовой [24, С. 41] указывается, что ЗПР может быть вызвана разными причинами: негрубым внутриутробным поражением ЦНС, нетяжелыми родовыми травмами, недоношенностью, близнецовостью, инфекционными и хроническими соматическими заболеваниями. По мнению автора, этиология ЗПР связана не только с биологическими, но и с неблагоприятными социальными факторами. Прежде всего, это ранняя социальная депривация и влияние длительных психотравмирующих ситуаций [24].

По мнению В.М. Астапова [4, С. 19], основной (ядерной) формой ЗПР считается психофизический (гармонический и осложненный) инфантилизм. Психическая незрелость по совокупности своих проявлений у детей с этой формой аномального развития является временной, компенсируемой в процессе обучения. Одной из наиболее распространенных форм ЗПР рассматривают ЗПР церебрально-органического -происхождения.

Психические нарушения у детей с этой формой ЗПР, обусловленные минимальной мозговой дисфункцией, имеют устойчивый характер.

Л. В. Кузнецова [23, С. 47] считает, что система первичной диагностики должна включать клиническое и психологическое обследование. Клиническое обследование имеет своей целью установить наличие отклонений в развитии ребенка и их характер для отграничения ЗПР:

- 1) от локальных или очаговых нарушений ЦНС (сенсорных и речевых дефектов, детского церебрального паралича, эпилепсии),
- 2) от последствий ранних травматических повреждений ЦНС,
- 3) от психических заболеваний. При этом необходимо определить клиническую форму ЗПР или выявить синдром ЗПР, связанный с одним из перечисленных видов отклонений в развитии. По мнению автора, стойкие формы ЗПР, как правило, связаны с мозаичными органическими повреждениями центральной нервной системы. Этим они отличаются от умственной отсталости, которая характеризуется тотальным недоразвитием мозговых структур [23].

Задержка психического развития встречается значительно чаще других, более грубых нарушений психического онтогенеза. Проблема ЗПР является одной из актуальных не только в дефектологии, но и в общей педагогике, так как теснейшим образом связана с проблемой школьной неуспеваемости [31, С. 111].

Изучение анамнеза этих детей в большинстве случаев показывает наличие негрубой органической недостаточности нервной системы, чаще - резидуального характера: патологию беременности (тяжелые токсикозы, инфекции, интоксикации и травмы, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору др. факторам), недоношенность, асфиксию и травму в родах, постнатальные нейроинфекции, токсико-дистрофирующие заболевания первых лет жизни [25].

В соматическом состоянии наряду с частыми признаками задержки физического развития (недоразвитие роста, мускулатуры, недостаточность мышечного и сосудистого тонуса) нередко наблюдается общая гипотрофия, что не позволяет исключить патогенетической роли нарушений вегетативной регуляции трофических и иммунологических функций; могут наблюдаться и различные виды диспластичности телосложения [25].

В отношении патогенеза ЗПР церебрально-органического генеза имеется определенная аналогия с принятыми за рубежом терминами «минимальное повреждение мозга», «минимальная мозговая дисфункция - ММД». Акцент на понятии «дисфункция» позволяет включить в данную группу и самые легкие, функциональные расстройства ЦНС. Следует, однако, отметить, что термин «минимальная мозговая дисфункция», констатирующий в основном лишь количественный фактор - легкую степень церебральной недостаточности, на современном этапе не обладает достаточной клинической информативностью, так как не содержит дифференциации по этиологии и патогенезу. Общие клинические критерии ММД также неполны и недостаточно четки [47, С. 221].

Э. Я. Пекелис и Т. А. Власова в своей классификации выделяют следующие виды ЗПР [40, С. 79]:

- 1) ЗПР, связанная с психическим и психофизическим инфантилизмом;
- 2) ЗПР, обусловленная длительной церебрастенией, - заложены основные принципы клинического подхода к пониманию механизмов формирования ЗПР: возможность ее возникновения как за счет замедления созревания эмоционально-волевой сферы, так и за счет нейродинамических расстройств, тормозящих развитие познавательной деятельности.

Разность патогенетических механизмов обуславливала и различие прогноза. ЗПР в виде неосложненного психического инфантилизма расценивалась как прогностически более благоприятная, большей частью не требующая специальных методов обучения. При преобладании же выраженных нейродинамических, в первую очередь стойких

церебрастенических расстройств, ЗПР оказывалась более стойкой и нередко нуждающейся не только в психолого-педагогической коррекции, но и лечебных мероприятиях [47, С. 221].

Самой распространенной классификацией задержки психического развития и наиболее используемой является классификация К.С. Лебединской, которая дифференцировала основные клинические типы ЗПР по этиопатогенетическому принципу [28, С. 11].

1) ЗПР конституционального происхождения характеризуется гармоническим инфантилизмом, при котором эмоционально-волевая сфера находится как бы на более ранней ступени развития, во многом напоминая нормальную структуру эмоционального склада детей более младшего возраста. Для таких детей характерны яркие, но поверхностные и нестойкие эмоции, преобладание игровой мотивации, повышенный фон настроения, непоследовательность. Трудности обучения в младших классах связаны с преобладанием игровой мотивации над познавательной, незрелостью эмоционально-волевой сферы и личности в целом.

2) ЗПР соматогенного происхождения - тип психической задержки обусловлен влиянием различных тяжёлых соматических состояний, перенесённых в раннем возрасте (операции с наркозом, болезни сердца, малая подвижность, астенические состояния). Нередко имеет место и задержка эмоционального развития - соматогенный инфантилизм, обусловленный рядом невротических наслоений - неуверенностью, боязливостью, капризностью, связанными с ощущением своей физической неполноценности.

3) ЗПР психогенного происхождения - тип нарушения связан с неблагоприятными условиями воспитания, рано возникшими и длительно действующими.

4) ЗПР церебрально-органического происхождения. Это наиболее часто встречающийся вариант. Среди детей с задержкой психического развития церебрально-органического происхождения И. Ф. Марковская [38]

выделяет группы с проявлениями психической неустойчивости и психической заторможенности. Дети первой группы шумные и подвижные: на переменах и прогулках забираются на деревья, катаются на перилах, громко кричат, пытаются участвовать в играх других детей, но, не умея следовать правилам, ссорятся, мешают другим. Со взрослыми бывают ласковыми и даже назойливыми, но легко вступают в конфликт, проявляя при этом грубость и крикливость. Чувства раскаяния и обиды у них неглубокие и кратковременные. При психической заторможенности наряду с личностной незрелостью особенно проявляется несамостоятельность, нерешительность, робость, медлительность. Симбиотическая привязанность к родителям приводит к трудностям привыкания к школе. Такие дети часто плачут, скучают по дому, избегают подвижных игр, теряются у доски и часто не отвечают, даже зная правильный ответ. Низкие оценки и замечания могут вызвать у них слезы [32].

Каждый из этих типов ЗПР имеет свою клинико-психологическую структуру, свои особенности эмоциональной незрелости и нарушений познавательной деятельности, нередко осложнен рядом болезненных признаков - соматических, энцефалопатических, неврологических. Во многих случаях эти болезненные признаки нельзя расценивать только как осложняющие, так как они играют существенную патогенетическую роль в формировании самой ЗПР [28].

Представленные клинические типы наиболее стойких форм ЗПР в основном отличаются друг от друга именно особенностью структуры и характером соотношения двух основных компонентов этой аномалии развития: структурой инфантилизма и характером нейродинамических расстройств. В замедленном темпе формирования познавательной деятельности с инфантилизмом связана недостаточность интеллектуальной мотивации и произвольности, а с нейродинамическими расстройствами - тонус и подвижность психических процессов [29].

Таким образом, дети данной категории обладают значительной общностью структуры психического дефекта, проявляющейся именно в феномене задержки развития знаний, навыков, эмоциональной сферы, активности. На ликвидацию этой общей недостаточности и направлена вся современная система психолого-педагогической коррекции. Но эта общность, является конечным результатом различных клинических проявлений дефицитарности нервно-психической сферы ребенка. Поэтому наряду с общими методами коррекции ЗПР целесообразна и индивидуализация, обусловленная вышеописанными особенностями клинической структуры различных вариантов ЗПР церебрально-органического генеза. Подход к обучению и воспитанию ребенка с ЗПР церебрально-органического генеза, очевидно, должен все же быть различным в зависимости от того, идет ли речь об органическом инфантилизме или о нарушении интеллектуальной работоспособности вследствие выраженной астении, психической инертности, недостаточности отдельных корковых либо подкорковых функций. Ниже мы подробно рассмотрим психолого-педагогическую характеристику младших школьников с ЗПР [28].

Нередко обнаруживается плохая ориентировка в «правом - левом», явления зеркальности в письме, затруднения в дифференцировке сходных графем. При этом отмечается определенная парциальность, мозаичность нарушений отдельных корковых функций. Очевидно, в связи с этим одни из этих детей испытывают преимущественные трудности в овладении чтением, другие - письмом, третьи - счетом, четвертые обнаруживают наибольшую недостаточность- двигательной координации, пятые - памяти и т.д [13, С. 41-44].

Для всех детей с ЗПР характерна по-разному выраженная эмоциональная неустойчивость, несформированность произвольного внимания, повышенная истощаемость и другие отклонения регуляции произвольных форм деятельности, обеспечивающей нормальное

протекание познавательных процессов (памяти, восприятия, мышления).

Важно подчеркнуть, что применение стимулирующей и организующей помощи повышает эффективность решения интеллектуальных заданий [29].

По мнению Т. П. Артемьевой, Н. В. Бабкиной, А. Д. Гонеева, А. Н. Корнева, многим из детей с задержкой психического развития присущи дефекты звукопроизношения, недостатки фонематического восприятия, что выражается в таком речевом нарушении как дизартрия. Нарушения речи при ЗПР носят системный характер и входят в структуру дефекта. Дети плохо понимают содержание рассказа со скрытым смыслом, затруднен процесс декодирования текстов, т. е. затруднен процесс восприятия и осмысления их содержания [4].

Дети рассматриваемой категории имеют ограниченный словарный запас. В их речи редко встречаются прилагательные, наречия, сужен глагольный словарь. Ряд грамматических категорий дети практически не используют в речи, однако, если сравнивать количество ошибок в употреблении грамматических форм слова и в употреблении грамматических конструкций, то явно преобладают ошибки второго типа. Ребенку трудно воплотить мысль в развернутое речевое сообщение, хотя ему и понятно смысловое содержание изображенной на картинке ситуации или прочитанного рассказа, и на вопросы педагога он отвечает правильно [17, С. 210].

Незрелость внутриречевых механизмов приводит не только к трудностям в грамматическом оформлении предложений. Основные проблемы касаются формирования связной речи. Дети не могут пересказать небольшой текст, составить рассказ по серии сюжетных картин, описать наглядную ситуацию, им недоступно творческое рассказывание. Наличие в структуре дефекта недоразвития речи при ЗПР обуславливает необходимость специальной логопедической помощи [36, С. 91].

Таким образом, изучая анамнез и клиническую характеристику детей с задержкой психического развития, педагог может узнать причины

возникновения того или иного варианта психического инфантилизма. Исследуя особенности познавательной, эмоционально-волевой и личностной сферы детей данной категории, можно эффективно определить основные направления коррекционной работы с целью повышения эффективности учебного процесса в целом.

В рамках психолого-педагогического подхода накоплен достаточно большой материал, свидетельствующий о специфических особенностях детей с ЗПР, отличающих их с одной стороны, от детей с нормальным психическим развитием, а с другой стороны - от умственно отсталых детей. Степень нарушения темпа созревания мозговых структур, а следовательно и темпа психического развития, может быть обусловлена своеобразным сочетанием неблагоприятных биологических, социальных и психолого-педагогических факторов.

Е. С. Слепович считает, что без специальной коррекционной педагогической помощи ребенок с ЗПР оказывается психологически не подготовленным к школе по всем параметрам [44, С. 200]:

— как правило, ослаблено здоровье и отмечается сниженный уровень физического и психофизического развития (то есть ребенок не достигает «школьной зрелости»);

— не сформирована мотивационная готовность, преобладает игровая мотивация. даже если ребенок хочет идти в школу, в большей степени его привлекает учебная атрибутика - в школе он будет играть, а не учиться;

— отмечается низкий уровень эмоционально-волевой готовности, ребенок не может подчиниться правилам дисциплины, неспособен к длительным интеллектуальным усилиям.

— не сформированы все структурные компоненты учебной деятельности.

При выполнении заданий учебного типа ребенок не проявляет к ним интереса, стремится поскорее закончить непривлекательную для него

деятельность, не доводит работу до конца. Он с трудом принимает программу, предложенную взрослым в виде образца и, особенно, в виде словесной инструкции, не удерживает ее на протяжении работы. Действует недостаточно осознанно, не может вербализовать правила, по которым нужно выполнять задания, не может дать словесный отчет, рассказать, как он выполнял работу. Затрудняется в выборе адекватных способов для выполнения задания, необходимые навыки сформированы на низком уровне. Ребенок не замечает своих ошибок, не исправляет их, не может адекватно оценить результат [14].

У. В. Ульенкова отмечает несформированность общей способности к учению у детей с ЗПР, что лежит в основе снижения обучаемости и определяет проблемы школьного обучения [51].

Эти общие черты могут стать и ориентиром при диагностике задержки психического развития (чем больше таких черт наблюдается у ребенка, тем вероятнее наличие у него ЗПР), и критерием эффективности коррекционной работы (в результате правильно организованной коррекции некоторые черты должны, очевидно, исчезать или сглаживаться, а другие - трансформироваться). Наконец, понимание общей логики поведения этих детей существенно облегчает работу с ними [14].

Таким образом, с позиций современного понимания закономерностей аномального развития психики ребенка, клиническая характеристика отдельных вариантов задержки психического развития и их прогноз определяются в первую очередь преимущественным нарушением тех или иных интеллектуальных функций, степенью выраженности этого нарушения, а также особенностями его сочетания с другими энцефалопатическими и невротическими расстройствами и их тяжестью.

Дети с задержкой психического развития распространенная группа детей, нуждающаяся в обязательном психолого-педагогическом сопровождении специалистов.

### **1.3 Особенности нарушение чтения у детей с задержкой психического развития.**

Одной из характерных особенностей детей с задержкой психического развития является несформированность навыка чтения. Нарушения чтения при задержки психического развития являются наиболее характерными и ярко выраженными речевыми расстройствами. Современными научными исследованиями установлено, что чтение является сложным психофизиологическим процессом, который осуществляется деятельностью различных анализаторов (зрительного, речедвигательного, речеслухового), различных мозговых системах.

Т.В. Власова, М.С. Певзнер описывают значительные трудности в овладении начальными навыками чтения у младших школьников с задержкой психического развития, которые объясняются недоразвитием у этих детей способности к осознанному анализу звуковой стороны речи, отсутствием интереса к таким формам абстрактной деятельности, как умение анализировать звуковой состав слова [63].

В трудах В.И. Лубовского, Н.А. Никашиной отмечено, что дети с задержкой психического развития к моменту поступления в школу не владеют навыком чтения в нужном объеме. Они нетвердо знают буквы, медленно по слогам читают слова простейших слоговых структур, нередко пользуются неверным, побуквенным способом чтения. При этом прибегают к своеобразному способу чтения, который можно обозначить термином «причитывание». Допускаемые ошибки связаны как с недостатками зрительного восприятия, так и со слабостью звукового анализа и синтеза. К распространенным ошибкам можно отнести: замены сходных по начертанию букв (*б* и *д*; *ш* и *щ*); замены парных согласных, гласных вследствие уподобления. Дети переставляют и пропускают буквы и слоги, неверно ставят ударение, допускают много ошибок угадывающего чтения. Как правило, чтение детей носит монотонный и невыразительный характер. С наибольшим трудом преодолеваются стойкие затруднения, которые дети

испытывают при чтении слогов с мягкими согласными (мягкость которых обозначена гласными *е, ё, ю, я*), со стечением согласных. В последнем случае, дети долгое время выделяют первую согласную такого слога в самостоятельный слог, либо вставляют между согласными дополнительный звук — обычно повторяющий гласную букву одного из соседних слогов (*р-валсяили ра-вался*). С трудом преодолеваются затруднения, возникающие при чтении многосложных слов [45].

В.А. Ковшиков и Ю.Г. Демьянов, исследуя детей с задержкой психического развития, отмечают также у этих детей комплекс речевых нарушений, в том числе и нарушения чтения, а также трудности восприятия и воспроизведения букв, затруднения в формировании функции фонематического анализа, синтеза, трудности соотношения звука с буквой. В процессе чтения дети ошибочно прочитывали сложные по структуре слоги и слова, путали сходные по начертанию буквы. Разнообразные нарушения чтения у детей с ЗПР, по мнению В.А. Ковшикова и Ю.Г. Демьянова обусловлены не столько расстройствами устной речи, сколько недостаточностью ряда психических функций: внимания, памяти, зрительного гнозиса, сукцессивных и симультанных процессов [49].

По данным Н.А. Цыпиной процесс овладения чтением у детей с ЗПР вызывает большие трудности не только с технической стороны процесса чтения, но и понимание прочитанного. У детей с задержкой психического развития наблюдается значительно более медленный темп чтения, в среднем составляет 15 слов в минуту в конце букварного периода вместо 30-40 слов. Нарушения технической стороны процесса чтения первоклассников с ЗПР проявлялось в незнании букв, в нарушении слияния букв, искажениях звуко-слоговой структуры слов, особенно слов многосложной структуры, слогов со стечением согласных. Дети с ЗПР часто использовали способ чтения, для которого характерно постепенное «нанизывание» звуков к предыдущим звукам [80].

Особую трудность для младших школьников с ЗПР представляло собой чтение слогов со стечением согласных. При чтении таких слогов дети читали первую согласную как отдельный слог, отделяя ее паузой от других согласных того же слога. Часто наблюдался пропуск одного из согласных звуков стечения, добавления гласной между согласными. Значительную трудность испытывали дети с ЗПР при чтении слогов с мягкими согласными, что обусловлено выбором фонемы, который определяется последующей гласной. В процессе чтения наблюдались регрессии, возвращение к ранее прочитанному, нарушалась интонационная структура читаемого предложения, в конце предложения отсутствовала интонационная завершенность [80].

У. В. Ульенкова, описывая ошибки при чтении у младших школьников с задержкой психического развития, отмечает недоразвитие пространственного восприятия, а также недостатки памяти, которые касаются всех видов запоминания: произвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. Еще одним весомым фактором, который влияет на освоения навыка чтения у младших школьников с ЗПР, является нарушение всех компонентов устной речи [80]. Как объясняет С.Г. Шевченко, психофизиологической причиной затруднений чтения у детей с задержкой психического развития, является замедленный темп приема и переработки зрительно-воспринимаемой информации, сложность установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля [75]. Младшие школьники с задержкой психического развития длительное время овладевают техникой чтения (Ю.А. Костенкова, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко), недостаточно понимают смысл прочитанного; во время чтения допускают большое количество ошибок. Младшим школьникам с

задержкой психического развития не по силам задание передать главную мысль текста, установить временные, причинно-следственные связи, охарактеризовать действующих лиц и дать им оценку. Ю.А. Костенкова так характеризует ошибки допускаемые при чтении младшими школьниками с задержкой психического развития: на первом году обучения, как правило, смешение графем, имеющих сходные элементы (б-д, в-з. а-о), смешение букв е, я, ё, ю; взаимозамены парных согласных; перестановки и пропуски букв; недочитывание окончаний, добавление лишнего слога или буквы в слово; на втором и третьем году обучения наибольшее количество ошибок составляют смысловые замены. В некоторых случаях, обучающиеся, стараясь угадать смысл читаемого слова, выхватывают из него опорные, опознавательные элементы и ошибаются. У отдельных учеников при чтении текста наблюдаются замены слов более легкими по произношению. Наблюдаются и ошибки звукопроизношения, связанные с речедвигательными недостатками.

О. А. Величенкова подчеркивает предрасположенность к нарушениям чтения школьников с задержкой психического развития (ЗПР) вследствие первичной или вторичной недостаточности психических функций, составляющих основу письма и чтения. Адаптированная основная образовательная программа (АООП) для этих первоклассников может быть сходной в части обучения грамоте. Невариативная часть АООП должна соответствовать общеобразовательной программе и одновременно учитывать наиболее типичные образовательные потребности школьников данных категорий. Программа должна сопровождаться блоком специально разработанных упражнений и текстов для обучения грамоте, которые могли бы использоваться на коррекционных занятиях [15].

В работах О. Б. Иншаковой и В. С. Киселевой подчеркивается связь нарушения чтения у младших школьников с ЗПР с низкими показателями речевого развития и недостатками формирования зрительной памяти. При

исследовании читательских компетенций у учащихся с задержкой психического развития М. Н. Русецкой и Н. Ю. Киселевой наблюдается главенствующее нарушение смысловой стороны чтения, сохраняющееся на протяжении всего периода обучения. Авторами выделяется патогенетическая связь нарушений чтения с недостаточностью лингвистического развития (лексико-грамматическая компетенция) и вербальных составляющих когнитивного и коммуникативного развития школьников.

Традиционно сформированность навыка чтения оценивается по четырем компонентам (параметрам): правильность, выразительность, осознанность и скорость. В качестве наглядного и структурированного материала приведем таблицу № 2 «Симптоматики нарушения чтения у детей с задержкой психического развития».

Таблица 2-Симптоматика нарушения чтения у детей с ЗПР

	<b>Компонент навыка чтения</b>	<b>Симптоматика нарушений чтения у детей с ЗПР</b>
1	Правильность чтения	1. Замены букв: - по фонематическому сходству звуков; - по оптическому сходству; - другие виды замен; 2. Нарушение звукослоговой структуры: - пропуски букв; - пропуски слогов; - добавление букв; - добавление слогов; - перестановки букв, слогов; 3. Ошибки угадывания. 4. Повторное считывание, пропуск строки, считывание верхней строки вместо нижней, потеря строки. 5. Повторы букв, слогов, слов. 6. Грамматические ошибки - нарушение согласования; - нарушение управления;
2	Выразительность чтения	1. Отрывистое чтение. 2. Отсутствие дифференциации в использовании пауз. 3. Нарушение интонационного оформления читаемого предложения в соответствии с конечными знаками препинания. 4. Неправильное употребление логического ударения. 5. Недостаточная громкость и внятность при чтении. 6. Отсутствие эмоционального отношения к читаемому.

3.	Осознанность чтения: а) Пересказ  б) Понимание смысла прочитанного	1.Опускание смысловых частей текста, непоследовательность изложения, исключение, добавление, искажение фактов; 2.Отсутствие навыков самостоятельного воспроизведения, прочитанного; 3.Отсутствие навыков воспроизведения по вопросам.  1.Непонимание причинно-следственных отношений; 2. Непонимание временных отношений; 3.Трудности вычленения из текста новой информации; 4. Трудности выделения главной мысли произведения;
4.	Скорость чтения.	1.Медленный темп чтения. 2. Быстрый темп чтения, нарушающий правильность и осознанность чтения.

Таким образом, по результатам многих исследований, выделяется психофизиологическая основа затруднений в овладении навыком чтения у младших школьников с задержкой психического развития, которая включает в себя: замедленный темп приема и переработки зрительной информации; сложность установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательными центрами, участвующими в акте чтения; низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации; несформированность самоконтроля.

Исходя из этого, знание особенностей и механизмов формирования навыка чтения у детей с задержкой психического развития должно рассматриваться на глубоком уровне, как сложный психофизиологический процесс, с учетом нейропсихологического аспекта функциональной готовности к чтению т.е. достаточного развития высших психических функций (ВПФ), необходимых для осуществления деятельности чтения.

#### **1.4 Нейропсихологический подход к коррекции навыка чтения у детей с задержкой психического развития.**

Трудности в овладении навыком чтения у младших школьников с задержкой психического развития, как правило, являются самой распространенной причиной школьной неуспешности.

Нейропсихологический анализ состояния высших психических функций позволяет узнать, какие функциональные системы оказались недостаточно сформированными, и тем самым понять причины трудностей, найти пути их преодоления (Ахутина, 1988, Глозман, 2009).

Л.С. Выготский и А.Р. Лурия доказали, что высшие психические функции имеют системное строение. Например, функция чтения у первоклассника включает следующие компоненты:

- переработка слуховой информации (фонематический анализ слова, переход от звучания слова к его назначению, запоминание прочитанного)
- переработка кинестетической информации т.е. ощущение от двигающихся органов;
- переработка зрительной информации;
- поддержание оптимального уровня активации мозга при письме;

А.Р. Лурия разработал нейропсихологический подход к письменной речи как к сложной функциональной системе, состоящей из многих структурных компонентов, динамически развивающейся в процессе онтогенеза и реализуемой совместной и интегрированной деятельностью различных областей мозга, причем недоразвитие каждой из них приводит к специфическим формам нарушения чтения и письма (А.Р. Лурия, 1950) Этот подход определяет в первую очередь системный характер несформированности высших психических функций, дифференцирует первичные дефекты, их вторичные следствия и компенсаторные перестройки. Это означает, что трудности овладения чтением никогда не являются изолированными нарушениями: первичный дефект определенного функционального компонента, вызвавший трудности чтения, обязательно скажется и на состоянии других психических функций, в состав которых он входит.

Таким образом, имеется закономерная системная взаимосвязь между типом специфических нарушений письменной речи у детей и особенностями их устной речи и других психических функций, которая

определяется несформированностью структурных компонентов функциональной системы письма и чтения, входящих в состав и других высших психических функций (ВПФ). При этом нейропсихологические механизмы различаются на разных этапах овладения письменной речью.

Ж.М. Глозман в своих научных трудах подчеркивает, что нейропсихологические методы исследования позволяют выявить закономерные связи специфических нарушений чтения с дефектами других психических функций. Как правило, пространственные ошибки всегда сочетаются с подобными слабыми звеньями в гностической сфере, практике и рисунке. Угадывающее чтение – является нарушением смыслового прогнозирования, контролируемого целостным восприятием. Механизм данной ошибки связан как с регуляторными дефектами, так и с недоразвитием холистической стратегии чтения [18, С.23].

Холистическая стратегия чтения выражается преобладанием аналитико-синтетического метода обучения чтения младших школьников. Формирование процесса чтения меняет и фонетическую систему ребенка, так как он усваивает разницу между изолированно звучащей фонемой и позиционными вариантами ее произнесения [18, С.33].

О.Б. Иншакова подчеркивает, что дополнительные особенности понимания ошибок при чтении определяет психолингвистический анализ частотности отдельных гласных и согласных в русском языке, а также разных дифференциальных признаков (твердость-мягкость, звонкость-глухость, огубленность, смычность и т.д.). Важным утверждением для исследовательской работы является вывод О.Б. Иншаковой о коррекции нарушений письменной речи, где говорится о необходимости не только устранения нарушений произношения, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, но и необходимости дополнения существующего методологического подхода к изучению нарушений чтения у учащихся [34,С.33].

Такой подход сегодня оказывается возможен только как теоретическая модель, созданная на основе исследования письменной речи, в том числе и чтения, в качестве сложного интегративного процесса, в структуру которого входит не только обработка сенсорных стимулов (слуховых, зрительных, зрительно-пространственных), но и планирование и реализация серийно-организованного моторного ответа.

А.Е. Соболева выделяет основные несформированные компоненты функциональной системы чтения с учетом нейропсихологического подхода: несформированность образа буквы и образа слова, пропуск и смешение букв и слогов, нелюбовь к чтению, негативное отношение к предмету. Нейропсихологическое обследование ребенка с проблемами обучения позволяет выявить механизмы и структуру дефицитных звеньев психической активности ребенка, построить индивидуальную программу коррекционно-развивающего обучения [87].

Анализ ошибок при чтении у младших школьников с нарушениями в овладении навыками письменной речи, проведенный О.А. Величенковой показал, что специфические ошибки являются стойкими и частотными. У 90% учащихся с нарушениями письменной речи нейропсихологическое обследование выявило системное нарушение, затрагивающее лексико-грамматическую, фонетико-фонематическую стороны речи, трудности программирования речевого высказывания. Несформированность пространственного и динамического праксиса, слухомоторных координаций, слухоречевой и зрительной памяти, регуляторных функций [15].

Ж.М. Глозман изучает нарушение чтения у младших школьников в рамках концепции функциональных блоков мозга и определяет следующие формы нарушений и их нейропсихологические механизмы, связанные с дефицитностью определенных компонентов в функциональной системе письменной речи [18, С.33]. Формы нарушений навыка чтения и их нейропсихологическая трактовка представлены в таблице 3.

Таблица 3-Нейропсихологические механизмы нарушения навыка чтения

Компонент системы	Симптомы нарушений
<b>1. Блок регуляции тонуса и бодрствования</b>	
Поддержка активного тонуса коры при чтении	Трудности удержания рабочей позы, дисфония.
Устойчивость (стабильность) активного состояния, работоспособности и концентрации внимания	Резкие колебания темпа и успешности чтения на протяжении занятия.
<b>2. Блок приёма, хранения и переработки информации</b>	
Фонематический слух, вербальная память.	Замены и смешения букв, обозначающих оппозиционно-сходные звуки (д-т), трудности удержания в кратковременной памяти информации для написания, отчуждения смысла слов при чтении.
Кинестетический анализ	Смещения и замены букв, обозначающих гоморганные артикулемы (л-н-д), нарушение кинестетического анализа графических движений.
Зрительный гнозис и зрительная память	Смещение и замена перцептивно-близких букв (т-г, ж-х), распад графемы, зрительных образов букв;
Пространственный гнозис и синтез, пространственная память, зрительно-моторная координация.	Зеркальность, трудности вертикальной и горизонтальной ориентации элементов буквы, удержание строки в пространстве, смешение пространственных деталей буквы, игнорирование части зрительного поля, трудности в нахождении начала строки.
Холистическая или аналитическая стратегия при чтении	Неспособность гибкого перехода от восприятия элемента буквы или слова к целостному образу, и наоборот, от целостного образа к элементу.
<b>3. Блок программирования, регуляции и контроля.</b>	
Кинетическая (серийная) организация движений при чтении.	Персеверация букв, слогов, слов, элементов буквы, нарушение последовательности букв в слове, антиципации букв, ошибки в ударении при чтении.
Планирование, инициация и контроль действий при чтении.	Угадывающее чтение

Несформированность навыка чтения обусловлена нарушением иерархических межфункциональных связей: недостаточная сформированность и повышенное внимание к технической стороне чтения приводят к утрате смысловой стороны действия.

Т.В. Ахутина классифицирует ошибки письменной речи, в том числе и чтения с позиции нейропсихологии таким образом: выделяется три основных синдрома парциального отставания в развитии и формировании

высших психических функций, в которых наблюдаются трудности письменной речи [7;8]. Синдромы парциального отставания (включающие трудности чтения) в развитии высших психических функций (по Т.В. Ахутиной) мы отразили в таблице 4.

Таблица 4. Синдромы парциального отставания (включающие трудности чтения) в развитии высших психических функций (по Т.В. Ахутиной)

Синдром слабости функций III блока мозга	Синдром связан с отставанием в развитии функций программирования и контроля произвольных действий и функций серийной организации движений и речи. При этом синдроме наблюдаются: трудности понимания при чтении.
Синдром слабости левополушарных функций II блока мозга	Синдром связан с отставанием в развитии таких функций, как переработка слуховой информации и переработка кинестетической информации. При этом синдроме в анамнезе нередко наблюдаются трудности звуковосприятия и звукопроизношения (фонетико-фонематическое недоразвитие речи).
Синдром слабости правополушарных функций мозга	Синдром связан с отставанием в развитии холистической стратегии переработки зрительно-пространственной, зрительной и слуховой информации. В этом синдроме в речи наблюдаются трудности удержания целостности текста и контекста: фрагментарность, уход от основной идеи при построении и понимании текста.

Т.В. Ахутина не только подчеркивает эффективность коррекции трудностей письменной речи, в том числе чтения, с учетом нейропсихологической классификации несформированности высших психических функций, но и описывает применяемые методики. Так, для преодоления трудностей обучения, вызванных недостаточным развитием функций **программирования и контроля**, применялись разные методики, направленные на развитие произвольного внимания, умения переключаться, планировать в уме свои действия [6; 8].

Принципиально другая работа требуется при слабости функций II блока мозга. Для коррекции функций II блока мозга следует обеспечить **простоту выбора нужного элемента**: от выбора среди далеких элементов к выбору среди близких элементов. Этот методический подход определяется предложенным А. Р. Лурия пониманием механизма ошибок при дисфункции III и II блоков мозга: при дефиците функций III блока основными типами ошибок являются упрощение программы и инертность, при дефиците функций II блока – трудности выбора близких элементов. При выявлении слабости **обработки слуховой информации** нужно обеспечить детальную проработку звукового анализа с внешними опорами при использовании сильных сохранных звеньев, работа над словарным строем устной речи, над слухоречевой памятью.

В результате изучения и анализа научной литературы по проблемам нарушения чтения и влияния нейропсихологического воздействия на коррекцию нарушений трудностей овладения данным навыком становится очевидно, что причины нарушений чтения можно определить, понимая сущность самого процесса, который в настоящее время рассматривается с психофизических, психологических, психолингвистических и нейропсихологических позиций. Для уточнения структуры дефекта и определения причин, лежащих в основе трудностей чтения, необходимо использовать как традиционные методики обследования, так и диагностические возможности нейропсихологического метода. Нейропсихологический метод диагностики нарушений развития позволяет выявить психофизиологические факторы, определить систему первично сохранных звеньев психической деятельности детей, разработать оптимальный путь коррекционно-развивающего обучения [6; 8].

Полученные результаты в процессе обследования навыка чтения следует соответственно оформить, чтобы специалист (учитель-дефектолог, учитель-логопед, учитель начальных классов) мог достаточно ясно представлять непосредственные причины нарушений того или иного

компонента и навыков в целом, выделить ведущий фактор нарушения и определить направления работы. В качестве образца в приложении (приложение 1) приведена таблица анализа нарушений чтения.

Весьма важными для комплексного анализа нарушения чтения являются результаты нейропсихологических исследований мозговых механизмов чтения. Большое значение имеют нейропсихологические исследования в создании коррекционных технологий, направленных на преодоление трудностей в обучении младших школьников с задержкой психического развития. Учет нейропсихологических особенностей развития детей младшего школьного возраста в целом и каждого обучающегося в отдельности способствует поиску индивидуальных маршрутов коррекции.

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

1. Проблема формирования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития на сегодняшний день одна из актуальных проблем. Формирование навыка чтения является базовым при обучении в начальной школе и в дальнейшем служит средством успешного становления учебной деятельности при включении в систематическое школьное обучение.

Под навыком чтения в современной литературе понимается сложный психофизиологический процесс, в котором во взаимопроникающем единстве проявляются акты устной речи (как исходной базы чтения) и письменной речи (как графического выражения устной же речи). Чтение - сложный процесс обобщенных представлений, рядов, комплексов динамических стереотипов графем, связанных (как с основой) с обобщенными же рядами стереотипов фонем. Физиологически акт чтения является результатом высшей кортикальной координации, анализа и синтеза слуховых, двигательных и зрительных рецепций в речевых системах.

Проблемой изучения и коррекции навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития занимаются современные исследователи и педагоги: Т.В. Ахутина, Н.В. Бабкина, А.Д. Вильшанская, Т.А. Власова, Е.Л. Индебаум, А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер,

Г

2. Под термином «Задержка психического развития» подразумеваются синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма. Являясь следствием временно и мягко действующих факторов (ранней депривации, плохого ухода и др.), задержка темпа может иметь обратимый характер. В этиологии задержки психического развития играют роль конституциональные факторы, хронические соматические заболевания, органическая недостаточность нервной системы.

Самой распространенной классификацией задержки психического развития и наиболее используемой является классификация К.С. Лебединской, которая дифференцировала основные клинические типы ЗПР по этиопатогенетическому принципу:

- 1) ЗПР конституционального происхождения;
- 2) ЗПР соматогенного происхождения;
- 3) ЗПР психогенного происхождения;

ЗПР церебрально-органического происхождения.

Для младших школьников с задержкой психического развития характерна по-разному выраженная эмоциональная нестабильность, повышенная истощаемость. Большое количество младших школьников с задержкой психического развития, как правило, имеет нарушение звукопроизношения, недостатки фонематического восприятия, системные нарушения речи, сниженный уровень физического и психофизического развития. Как правило, для всех младших школьников с задержкой психического развития присущи трудности произвольной регуляции деятельности и поведения.

3. Особенности навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития характеризуются большими трудностями не только

Ц

с технической стороны процесса чтения, но и в понимании прочитанного. У младших школьников с задержкой психического развития наблюдается более медленный темп чтения, который в среднем составляет 15 слов в минуту в конце букварного периода вместо 30-40 слов. Нарушения технической стороны процесса чтения проявляются в незнании букв, в нарушении слияния, искажениях звуко-слоговой структуры слов, особенно слов многосложной структуры, слогов со стечением согласных.

4

В рамках нейропсихологического аспекта навык чтения рассматривается как сложная функциональная система, состоящая из многих компонентов, каждый, из которого опирается на работу особого участка мозга и вносит свой специфический вклад в функционирование навыка. Все три блока мозга, по А.Р. Лурия, активно участвуют в организации процесса чтения. Многолетние исследования ученых позволили выявить несколько ключевых ~~факторов~~ ~~индивидуальных предельных функций~~ (фонематическое восприятие, фонологическое, морфологическое, грамматическое осознание)

- достаточный уровень оперативной памяти;

- достаточный уровень развития зрительных и зрительно-моторных функций;

- произвольная регуляция действий;

В результате изучения и анализа психолого-педагогической и научной литературы по проблемам нарушения чтения у младших школьников с задержкой психического развития и влияния нейропсихологического воздействия на коррекцию нарушений трудностей овладения данным навыком становится очевидно, что причины нарушений чтения можно определить, понимая сущность самого процесса, который в настоящее время рассматривается с психофизических, психологических, психолингвистических и нейропсихологических позиций.

Для уточнения структуры дефекта и определения причин, лежащих в основе трудностей чтения, необходимо использовать как традиционные

методики обследования, так и диагностические возможности нейропсихологического метода. Нейропсихологический метод диагностики нарушений развития позволяет выявить психофизиологические факторы, выделить систему первично сохранных звеньев психической деятельности детей, определить оптимальный путь коррекционно-развивающего обучения.

Таким образом, нейропсихологический подход к формированию и коррекции нарушений чтения у младших школьников с задержкой психического развития предполагает знание механизмов нарушения навыка чтения и выстраивание коррекционно-развивающей работы через их устранение.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С УЧЕТОМ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА**

### **2.1 Методика исследования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта.**

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средней общеобразовательной школы № 19 г. Челябинска». Для проведения исследования была сформирована одна экспериментальная группа детей, в которую вошли обучающиеся 2-х классов МБОУ «СОШ № 19 г. Челябинска», возрастной состав 8-9 лет, в количестве 5 человек. У всех обучающихся был подтвержден статус «ребенок с ограниченными возможностями здоровья» районной психолого-медико-педагогической комиссией и даны рекомендации по обучению и воспитанию по адаптированной общеобразовательной программе начального общего обучения (АОП НОО) для детей с задержкой психического развития, Вариант 7.1.

С целью изучения возможности и эффективности использования нейропсихологического аспекта в формировании навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития была спланирована и организована экспериментальная работа. Поставленные цель, задачи, гипотеза определили логику, этапы и комплекс методов экспериментальной работы: теоретический анализ литературы, связанный с различными аспектами проблемы, эксперимент, анализ и обобщение данных полученных экспериментальным путем.

В исследовании учитывались следующие методологические принципы:

- 1) Выявление сильных сторон психического функционирования и потенциальных возможностей развития ребенка;
- 2) Особый учет несформированных психических функций, навыков и умений, которые наиболее востребованы социальной ситуацией развития ребенка;
- 3) Компонентный анализ структуры теста, который предполагает не только направленность на «продукт» выполнения теста, но и на «анализ» процесса выполнения теста.

Экспериментальное исследование проводилось в три этапа:

**1. Констатирующий этап** исследования реализовывался во временных рамках сентября 2018 – 2019 учебный год, был направлен на определение состояния компонентов функциональной системы чтения и уровня сформированности навыков чтения у обучающихся вторых классов с задержкой психического развития. Констатирующий этап эксперимента включал нейропсихологическую диагностику, а именно исследование компонентов функциональной системы чтения (слухового, зрительного, кинестетического восприятия, процессов переработки информации, произвольной регуляции) и определению первоначального уровня развития навыков чтения у учащихся вторых классов с задержкой психического развития.

**2. Формирующий этап** исследования проходил с октября по апрель, 2019 – 2020 учебного года и включал в себя разработку и реализацию коррекционно-развивающей программы «Формирование и коррекция навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта».

**3. Контрольный этап исследования** проходил в мае 2019-2020 учебного года и был направлен на определение степени эффективности созданных педагогических условий в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками с задержкой психического развития.

Экспериментальное исследование на *констатирующем этапе* проводилось по двум направлениям:

1) Нейропсихологическое обследование младших школьников с задержкой психического развития (методика Т.В. Ахутиной, Н.Н. Полонской, Н.М. Пылаевой, М.Ю. Максименко) для изучения компонентов функциональной системы чтения.

2) Обследование навыков чтения у младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся во 2х классах (методика Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой)

Нейропсихологическая диагностика проводилась индивидуально, включала в себя сбор анамнестических данных, тесты для исследования функциональной системы чтения (слухового, зрительного, кинестетического восприятия, процессов переработки информации, произвольной регуляции). Полное обследование занимало от 60 до 90 минут и проводилось в два приёма. Схема нейропсихологического исследования представлена в приложении. (Приложение 2). Условно были выделены 4 уровня успешности выполнения I серии проб нейропсихологической диагностики обследуемой группы детей:

- 1 уровень (высокий) – 0 -2 допущенные ошибки
- 2 уровень (средний) – 3- 6 допущенных ошибок
- 3 уровень (ниже среднего) – 7-10 допущенных ошибок
- 4 уровень (низкий) – более 11 допущенных ошибок

Также были выделены 4 уровня выполнения II серии проб нейропсихологической диагностики: 1 уровень (высокий) – 0 -24 допущенные ошибки за все пробы в данном блоке; 2 уровень (средний) – 25-49 допущенных ошибок за все пробы в данном блоке; 3 уровень (ниже среднего) – 50-74 допущенных ошибок за все пробы в данном блоке; 4 уровень (низкий) – более 74 допущенных ошибок за все пробы в данном блоке;

Изучение навыка чтения у обучающихся с задержкой психического развития осуществлялось по методике О.Б. Иншаковой, Т.В. Ахутиной. Оно включало исследование чтения вслух и осуществлялось с помощью специального отобранного текста. Обследование чтения проводилось в индивидуальном порядке, в абсолютно одинаковых для всех детей условиях. Перед обследованием навыка чтения детям было подробно рассказано о процедуре проведения обследования, при выполнении заданий исключалась какая-либо помощь со стороны экспериментатора, текст был напечатан шрифтом, соответствующим программным требованиям для обучающихся 2 класса. Процедура обследования обязательно была сопровождена записью на диктофон для повторного объективного анализа результатов. Обучающихся не ограничивали во времени, оценка результатов чтения проводилась одним и тем же специалистом. Скорость чтения фиксировалась с помощью секундомера. Отсчет времени фиксировался с начала текста, не включая его название. Результаты обследования были занесены в индивидуальный протокол обучающегося. Процедура проведения: школьникам предлагалось прочитать текст от начала до конца вместе с заголовком. Помимо этого, во время чтения фиксировалось использование слежения по строке. Приведем образец текста для чтения вслух, 2 класс (начало обучения) используемый при обследовании:

### **Муравей и голубка**

Муравей спустился к ручью: захотел напиться. Волна захлестнула его и чуть не потопила. Голубка несла ветку; она увидела-муравей тонет, и бросила ему ветку. Муравей сел на ветку и спасся. Потом охотник расставил сеть на голубку и хотел захлопнуть. Муравей подполз к охотнику и укусил его за

ногу; охотник охнул и уронил сеть. Голубка вспорхнула и улетела.

Пример текста для чтения «про себя» 2 класс (начало обучения):

### **Старая кукла**

Аня и Катя выехали на дачу. Они первым делом бросились на чердак разбирать старые игрушки, про которые давно забыли. И нашли фарфоровую куклу. Кукла была старая, некрасивая, разбитая. Ну её, эта кукла дрянская! — сказала Аня и стала её засовывать ото всех подальше. Почему дрянская? — спросила Катя. — Я ей приклею волосы — раз. Привяжу бант — два. И надену новое платье. Ну-ка, дай её мне, — сказала Аня. И стала с куклой играть.

Оценка навыков чтения вслух у младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся во 2-ом классе проводилась по двум основным критериям: сформированность технической и смысловой сторон чтения. Оценка технической стороны чтения включала скорость, способ, правильность и выразительность чтения. При анализе понятийной стороны чтения оценивались такие параметры, как точность и самостоятельность составления пересказа, понимание общего смысла прочитанного текста.

**Оценка скорости чтения вслух.** Определение скорости чтения осуществляется путем подсчета количества букв, воспроизведенных за одну минуту при прочтении текста от начала до конца. Дополнительно высчитывается скорость чтения первой половины и второй половины текста, что обнаружило проблемы «вчитываемости» (таблица 5.1).

Таблица 5.1- Оценка скорости чтения вслух

Количество прочитанных знаков за 60 сек	
t сек первой половины текста	
t сек второй половины текста	
t сек общее	

**Оценка способа чтения вслух.** Способ чтения соответствует ступеням овладения навыком. Критерии оценки способа чтения вслух представлены в таблице 5.2

Таблица 5.2-Критерии оценки способа чтения вслух

Плавное чтение словосочетаниями и словами	15 баллов
Плавное чтение словами с переходом в некоторых случаях на слоги	10 баллов
Плавное чтение слогами и слиянием	5 баллов
Отрывистое чтение слогами, чтение по буквам, отказ от чтения текста.	0 баллов

**Оценка правильности чтения «вслух».** При оценке правильности чтения вслух используются методы количественного и качественного анализа. Количественный анализ подразумевает подсчет общего количества ошибок, допущенных во время чтения вслух. Критерии оценки правильности чтения вслух представлены в таблице 5.3.

Таблица 5.3-Критерии оценки правильности чтения вслух

Не более 3-х ошибок в тексте с их самостоятельной коррекцией	15 баллов
Не более 6 ошибок на уровне слога или слова	10 баллов
До 10 ошибок на уровне слога, слова, буквы	5 баллов
Множественные ошибки на уровне слова, слога, буквы	0 баллов

Ошибки чтения: неправильное прочтение окончания независимого слова, замена слов по смыслу, неправильная постановка ударения, замена целых слов по оптическому сходству, реверсии слов, нарушение правил орфоэпического чтения, смешения и замены, пропуски, вставки, перестановки, персеверации, антиципации, смешение букв, сходных по начертанию, непродуктивные повторы, количество потерь строки при

чтении, количество повторов строки, смена направления чтения, использование слежения по строке во время чтения.

**Оценка выразительности чтения вслух:** проводится только в том случае, если учащийся овладел чтением целыми словами, группами слов или целыми предложениями. Критерии оценки выразительности чтения представлены в таблице 5.4

Таблица 5.4-Критерии оценки выразительности чтения

Чтение с понижением голоса к концу предложения и паузой в конце, правильной постановкой ударения;	15 баллов
Чтение с паузой в конце предложения без понижения голоса и правильным ударением;	10 баллов
Нерегулярность пауз и интонации конца предложения и единичными ошибками ударения;	5 баллов
Отсутствие понижения голоса к концу предложения и пауз с ошибками ударения;	0 баллов

Распределение уровней успешности сформированности технической стороны навыка чтения у обследуемой группы детей: 1 уровень (высокий)– 35-45 баллов по критериям оценивания данной методики; 2уровень (средний) – 25-34 балла по критериям оценивания данной методики; 3 уровень (низкий) –15-24 балла по критериям оценивания данной методики; 4 уровень (очень низкий) –0-14 баллов по критериям оценивания методики.

**Оценка цельности и связности пересказа включает** баллы, начисленные за точность; самостоятельность пересказа, смысловую адекватность, программирование текста, его лексическое и грамматическое оформление.

**Критерии оценки точности пересказа** выражены в процентах, где максимальное количество баллов за точность пересказа -45 баллов, минимальное- 0 баллов.

**Оценка самостоятельности пересказа** осуществлялась путем подсчета общей суммы только двухбалльных оценок, начисленных ученику за точность составления пересказа.

**Оценка смысловой адекватности пересказа** представлены в таблице 5.5

Таблица 5.5- Критерии оценки смысловой адекватности пересказа

Составление полного пересказа и понимание его смысла;	15 баллов
Неполный пересказ текста с правильными ответами на вопросы;	10 баллов
Правильная передача текста , но с буквальным пониманием сюжета;	0 баллов
Искажение смысла текста пре пересказе;	0 баллов

**Оценка программирования текста** при составлении пересказа проводилась с помощью начисления баллов за передачу всех связанных между собой смысловых звеньев текста в соответствующей последовательности.

**Критерии оценки программирования текста при пересказе** представлены в таблице 5.6

Таблица 5.6-Критерии оценки программирования текста при пересказе

Пересказ содержит все связанные между собой смысловые звенья текста;	15 баллов
Пропуск смысловых звеньев в тексте, отсутствие смысловых связей, повтор элементов;	10 баллов
Тенденция к фрагментарной передаче текста, перечисление событий без сюжетной линии, необоснованные повторы слов;	0 баллов
Невозможность создать связный текст;	0 баллов

**Оценка лексического оформления пересказа** представлена в таблице 5.7.

Таблица 5.7-Критерии оценивания лексического оформления пересказа

Адекватное использование вербальных средств;	15 баллов
Поиск отдельных слов с использованием непродуктивной лексики;	10 баллов
Выраженная бедность словаря, наличие неоднократных вербальных замен;	5 баллов
Далекие вербальные парафазии;	0 баллов

**Оценка грамматического оформления пересказа** представлена в таблице 5.8

Таблица 5.8-Критерии оценивания грамматического оформления пересказа

Правильно грамматически оформленный текст пересказа с использованием сложных и разнообразных грамматических конструкций;	15 баллов
Грамматически правильно оформленный пересказ с использованием	10 баллов
Выраженная бедность словаря, наличие неоднократных вербальных замен;	5 баллов
Далекие вербальные парафазии;	0 баллов

**Понимание общего смысла прочитанного.** Для оценки понимания общего смысла текста учащимися предлагается ответить на вопросы и выполнить ряд заданий.

### **I блок. Понимание общего смысла текста**

Ответ на вопрос «О ком (чём) написан рассказ? «Дай другое название рассказу» «С чего начинается рассказ?» «Чем заканчивается рассказ?» имеет следующую систему оценки:

Правильный ответ	3 балла
Неточный ответ	2 балла
Неверный ответ или отказ от ответа	0 баллов

### **II блок. Понимание общего смысла текста**

В каждом тексте были выбраны по два слова и одно словосочетание, которые детям предлагалось объяснить самостоятельно.

«Как ты понимаешь слово «захлестнула»? Как ты понимаешь слово «захлопнуть»? Как ты понимаешь выражение «расставил сеть на голубку»?

Понимает правильно	3 балла
Понимает неточно	2 балла
Неверный ответ или отказ от ответа	0 баллов

### **III блок. Понимание скрытого смысла текста.**

В какой из трех пословиц отражается общий смысл рассказа?

*Мал муравей, да горы копает.*

*Сам погибай, а товарища выручай.*

*Друга ищи, а найдешь береги.*

Количество начисленных баллов за ответы суммируется.

## **2.2. Анализ результатов исследования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта.**

Проведя анализ констатирующего эксперимента и проанализировав все данные нейропсихологического исследования и обследования навыка чтения вслух и «про себя» обучающихся 2 классов с задержкой психического развития, мы составили диагностические таблицы, которые позволяют наглядно оценить состояние компонентов функциональной системы чтения (серийной организации движений, произвольной регуляции, кинестетического, слухового, зрительного восприятия, процесс переработки информации).

Таблица № 6 - Исследование функций блока программирования, регуляции и контроля деятельности (I серия проб, количество допущенных ошибок)

	Динамический праксис	Реципрокная координация	Графомоторная проба (заборчик)	Уровень
Артем М.	9	2	5	низкий
Валера П.	4	1	4	низкий
Данис С.	5	3	3	низкий
Максим Ч.	6	2	4	низкий
Семён Ор.	7	1	4	низкий

При исследовании I серии проб у Артема М. и Семёна Ор. выявлена несформированность динамического праксиса с наличием стереотипий и склонностью к инертности, о чем свидетельствуют трудности разгибания ладони после сжатия в кулак. Также у Артема М. присутствовало большое

количество perseverаторных ошибок в выполнении графической пробы, что свидетельствует о серьёзных кинетических трудностях.

При наблюдении выполнения проб на исследование динамического праксиса у Максима Ч. выявлены значительное упрощение программы выполнения, стойкие стереотипии и хаотичное выполнение заданий. Графическую пробу Максим выполнил с отрывом руки и трудностями удержания строки, наблюдались незначительные сглаживания углов.

У Валеры П. при выполнении проб на исследование динамического праксиса наблюдались стойкие упрощения программы, отсутствие плавности в обеих руках, при графической пробе наблюдались сбои (переходные элементы) и трудности удержания строки.

Данис С. при исследовании динамического праксиса усвоил двигательную программу после совместного выполнения, которое не автоматизировалось и проявилось многочисленными сбоями при увеличении темпа выполнения движений. В графической пробе графические элементы незначительно вышли за линию верхней строки, наблюдались тенденции к ослаблению нажима. На рисунке 1 представлены данные исследования функций блока программирования, регуляции и контроля.



Рисунок 1 – Исследование функций блока программирования, регуляции и контроля деятельности (I серия проб, количество допущенных ошибок)

В исследуемой группе обучающихся 2х классов с задержкой психического развития 80% детей находятся на низком уровне; 20% - находятся на уровне «ниже среднего». Детей со средним и высоким уровнем не выявлено.

Распределение учащихся по уровням успешности отражено на рисунке 2.



Рисунок 2 – Исследование функций блока программирования, регуляции и контроля деятельности, распределение по уровням

Данные исследования функций блока приёма, переработки и хранения информации представлены в таблице № 7.

Таблица № 7-Исследования функций блока приёма, переработки и хранения информации (II серия проб, количество допущенных ошибок)

	Праксис позы	Слухо-моторные координации	Слухо-речевая память	Зрительный гнозис	Зрительно-пространственная память	Пробы Хэда	Конструктивный праксис	Рисунок «стол»
Артём М.	4, 5, 4 (15)	2, 1, 2	15/16/0	1	10	9	1	9
Валера П.	3, 2, 3 (8)	0, 1, 1	5/2/2	4	13	5	1	7
Данис С.	3, 4, 3 (10)	1, 2, 1	5/7/2	5	12	6	2	9
Максим Ч.	3, 4, 3 (10)	3, 3, 3	6/8/0	8	13	7	3	10
Семён Ор.	3,3,1 (7)	0, 2, 1	4/9/4	9	12, 5	6	2	12

«Праксис позы пальцев» - проба была направлена на исследование межполушарного взаимодействия через продуктивность при переносе позы.

«Слухомоторные координации» - проба позволила оценить сформированность слухового гнозиса (восприятия и оценки слухового

материала), слухомоторных координаций и активного участия функций II и III блоков.

«Слухоречевая память» - проба была направлена на исследование объема слухоречевой памяти и эффективности запоминания речевого материала. Наиболее распространенной ошибкой была ошибка введения новых слов, сходных по звучанию с теми, которые входили в ряд запоминания. Для трех детей типичной ошибкой стало «не запоминание» слов.

«Зрительный гнозис (опознание перечеркнутых изображений)» - проба была направлена на исследование возможности выделять контурное изображение, отделив его от посторонних элементов фона. Основные ошибки, допущенные в данной пробе вербально-перцептивные (вместо правильного предмета назывался предмет похожий на него из той же семантической категории (тарелка-миска)). Часто допускаемой ошибкой стала ошибка по типу фрагментарности восприятия. Выделялся только фрагмент изображения, на его основе производилось ошибочное опознание целого (ёлка-сосулька, вода).

«Зрительный гнозис (опознание незаконченных изображений)» - исследование способности опознания предметов по их фрагментам. Данная проба позволила оценить сформированность холистической стратегии восприятия. Из пяти детей ни один не справился с заданием полностью. Одну ошибку по узнаванию «якоря» допустил один ученик, остальные дети допустили от трёх до шести ошибок. Самые распространенные: клещи, булавка, лейка, ведро, очки, весы.

«Зрительный гнозис (опознание наложенных изображений)» - проба была направлена на исследование способности опознавать изображения, наложенные друг на друга. С данной пробой все дети справились довольно успешно.

«Проба на зрительно-пространственную память (запоминание невербальных фигур)» была направлена на исследование процессов восприятия, хранения и воспроизведения зрительно-пространственной информации. Ошибки, выявленные в работе детей, свидетельствуют о слабости и замедленности переработки информации, нарушения пространственного восприятия,

«Проба Хэда» - позволила исследовать возможность восприятия и воспроизведения нужного положения рук в пространстве, сформированности «схемы тела», регуляторных функций. Ошибки при выполнении этой пробы свидетельствует о дефиците III блока. В нашем исследовании вся группа ребят испытывала значительные трудности в выполнении данных заданий. Были выявлены такие ошибки, как длительный, развёрнутый поиск нужной позы (у всех учеников группы), зеркальные ошибки (у четверых школьников),

«Конструктивный праксис» - исследование возможности зрительно-пространственной перешифровки графического изображения и способности ребенка к произвольной регуляции деятельности. Все ученики допускали одни и те же пространственные ошибки в координатах «право-лево», из пяти школьников трое допустили топографические ошибки (неправильное расположение одного или нескольких элементов на фигурке).

«Рисунок стола» - проба позволила оценить сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительно-моторных координаций. На первом этапе все участники демонстрировали плоскостное изображение стола с грубыми проекционными или топологическими ошибками (нарушение схемы предмета, искажение взаимного расположения отдельных частей стола относительно друг друга при сохранности всех графических компонентов рисунка). На втором этапе все дети демонстрировали наиболее часто встречающиеся пространственные

ошибки такие как: замена объемного изображения плоскостным, рисование ассиметричной формы стола, искажение левых фрагментов.

Рассмотрим в индивидуальном порядке результаты выполнения заданий. Так, например, у Артема М. при исследовании кинестетической организации движений и межполушарного взаимодействия (праксис позы) было допущено большое количество ошибок кинестетической организации (поиск позы и замена), с неловким характером выполнения. Мальчик вел себя очень импульсивно, не мог сосредоточиться на заданиях, что свидетельствовало о низком уровне саморегуляции. Большое количество ошибок в выполнении данной пробы связано у Артема М. с выполнением заданий противоположной рукой. Исследования слухоречевой памяти и слухо-моторной координации выявили несформированность гностического акустического гнозиса и акустического внимания (ошибки в восприятии ритмов). Зрительный гнозис у Артема М. соответствует возрасту. Рисунок «стол» в изображении по памяти был неточен, с прямоугольной формой крышки стола с правильной ориентацией по осям.

Валера П. выполнил задания на исследования слухо-моторных координаций в пределах допустимых параметров. Ошибкой для данной пробы оказалась трудность определения количества ударов в первой и второй пачки. Также Валера допустил ошибки в повторении порядка ударов, которая включала больше трех ударов подряд, допустил большое количество ошибок в пробах на изучение зрительно-пространственной памяти. Работоспособность в течение всей диагностики была очень низкой.

Данис С. работал достаточно бодро и быстро. Были выявлены значительные трудности при исследовании праксиса позы, фиксировался тремор руки. В зрительной памяти наблюдались замены при запоминании фигур. Отмечена стойкая зеркальность, нарушения пространственной ориентации, зрительно-пространственные трудности.

Максим Ч. при исследовании функций блока приёма, переработки и хранения информации показал низкие результаты выполнения данных проб, которые свидетельствуют о низком межполушарном взаимодействии. При переработке слуховой информации допустил большое количество ошибок восприятия, испытывал трудности понимания речевой инструкции. При назывании и узнавании заданных изображений Максим Ч. нарушал порядок серий изображений, застревал на одном из элементов.

У Семена Ор. наблюдались лишние импульсы при повторении ритмических структур, пространственный поиск во всех пробах, недержание строки при графомоторной пробах. Самым слабым компонентом у Семена стала слухоречевая память. Также обнаружилось трудности, связанные с пространственной ориентировкой, о чем свидетельствуют рисунки «стола», расположение «ножек» и искажение «крышки». Более наглядно результаты выполнения данных проб представлены на рисунке 3.



Рисунок 3- Исследование функций блока приёма, переработки и хранения информации (II серия проб, количество допущенных ошибок)

В ходе констатирующего эксперимента исследования не выявлено обучающихся, находящихся на высоком уровне.

На среднем уровне находится 20% от общего количества участников группы.

На уровне «ниже среднего» находится 40 % обучающихся.

На низком уровне находятся также 40% обучающихся.

Более наглядно распределение обучающихся по уровням исследования функций блока приёма и хранения информации показано на рисунке 4.

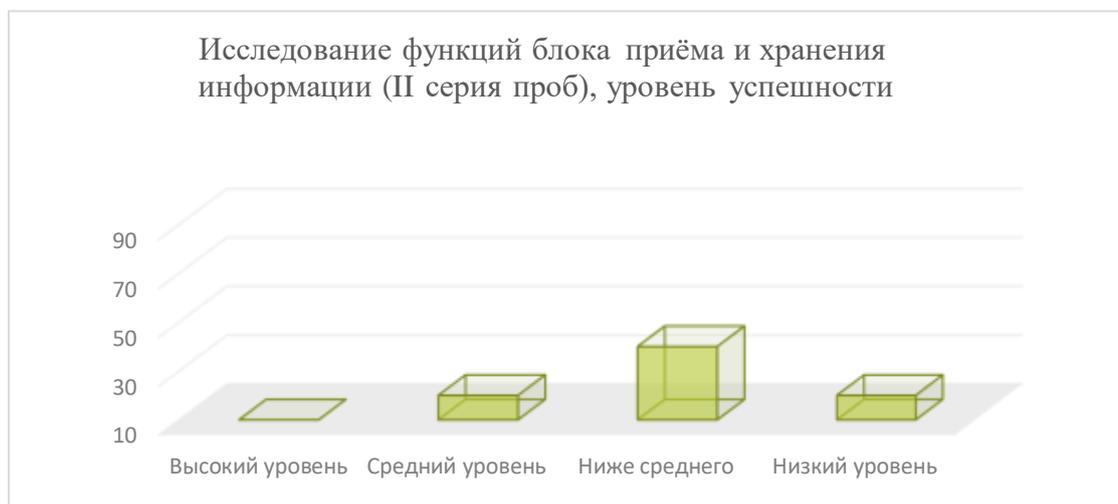


Рисунок 4- Исследование функций блока приёма и хранения информации (II серия проб), уровень успешности

Анализ результатов изучения чтения вслух у обучающихся 2х классов с задержкой психического развития

Оценка навыков чтения вслух у младших школьников с задержкой психического развития проводилась по двум основным критериям: сформированность технической и смысловой сторон чтения. Оценка технической стороны чтения вслух включала скорость, способ, правильность и выразительность чтения, результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8-Оценка технической стороны чтения

	Скорость (секунды)	Способ (баллы)	Кол-во ошибок	Выразительность (баллы)	Уровень
Артём М.	236 с	0 баллов, побуквенное	8	5	низкий
Валера П.	331 с	5 баллов, послоговое	17	5	низкий
Данис С.	661 с	5 баллов, послоговое	13	5	низкий
Максим Ч.	293 с	5 баллов, послоговое	11	5	низкий
Семён Ор.	272 с	0 баллов, побуквенное	14	5	н/среднего

Проведя анализ такого параметра, как скорость чтения были получены следующие результаты: у 1 ученика скорость чтения соответствовала низкому уровню (Данис С), у 3 учеников (Валера П, Семён Ор, Максим Ч.) скорость чтения соответствовала уровню –ниже среднего. И у еще одного второклассника (Арте́м М.) скорость чтения соответствовала среднему уровню (рисунок 5).



Рисунок-5. Исследование навыка чтения вслух, скорость (t секунд)

Данные показатели, полученные в ходе обследования, являются крайне низкими. Выявленная скорость чтения не соответствует требованиям школьной программы, тем самым затрудняет освоение материала обучающимися с ЗПР по всем школьным предмета.

Арте́му М. присуще побуквенное невыразительное чтение с ошибками звукобуквенного характера, что говорит о несформированности навыка слогослияния, целостного восприятия читаемого, отсутствие ориентации на знаки препинания в процессе чтения. Трудности удержания

рабочей позы, ошибки в планировании инициации и контроля действий при чтении.

Валера П. допустил самое большое количество ошибок на замены и смешение букв, зеркальность, неудержание строки в пространстве. Валера П. затратил значительное время (331 секунда) на чтение текста.

Процесс чтения Даниса С., как показали результаты исследования, очень замедлен, с множественными ошибками различного характера. Наблюдаются perseverации букв, слогов, слов, элементов букв, антиципации букв, ошибки в ударении, отсутствие плавности при чтении.

Максиму Ч. присуще угадывающее чтение, смешение пространственных деталей буквы, трудности удержания вертикальной строки, нарушение звукопроизношения, серьезные замены букв по артикуляционному сходству звуков.

Семен Ор. продемонстрировал угадывающее чтение, смешение пространственных деталей буквы, трудности удержания вертикальной строки, нарушение звукопроизношения, замены букв по артикуляционному сходству звуков, отсутствие плавности при чтении, неустойчивое внимание. Распределение по уровням исследования навыка чтения вслух (скорость чтения) представлены на рисунке 6.

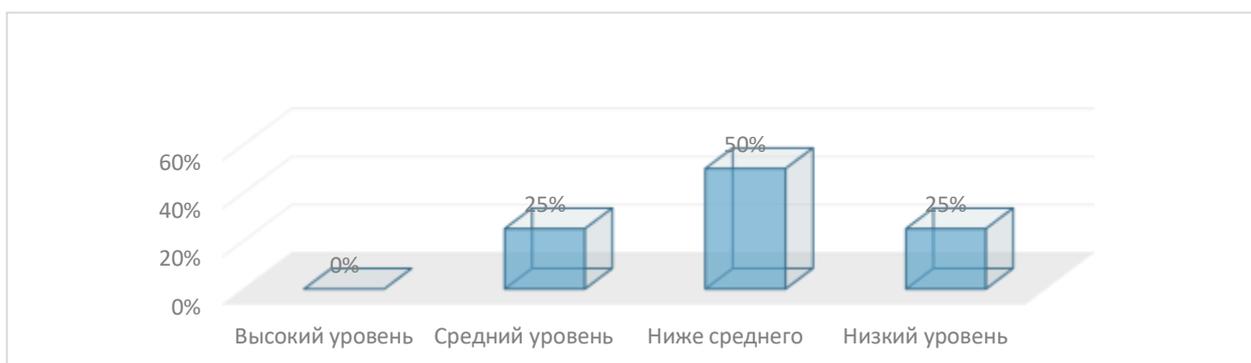


Рисунок 6. Распределение по уровням исследования навыка чтения вслух (скорость чтения)

Обучающихся, находящихся на высоком и среднем уровне в ходе констатирующего эксперимента исследования не выявлено.

На уровне «ниже среднего» находится 80% от общего количества участников группы.

На уровне «низкий» находится 20% от общего количества группы.

Распределение учащихся по уровням исследования технической стороны чтения представлены на рисунке 7.

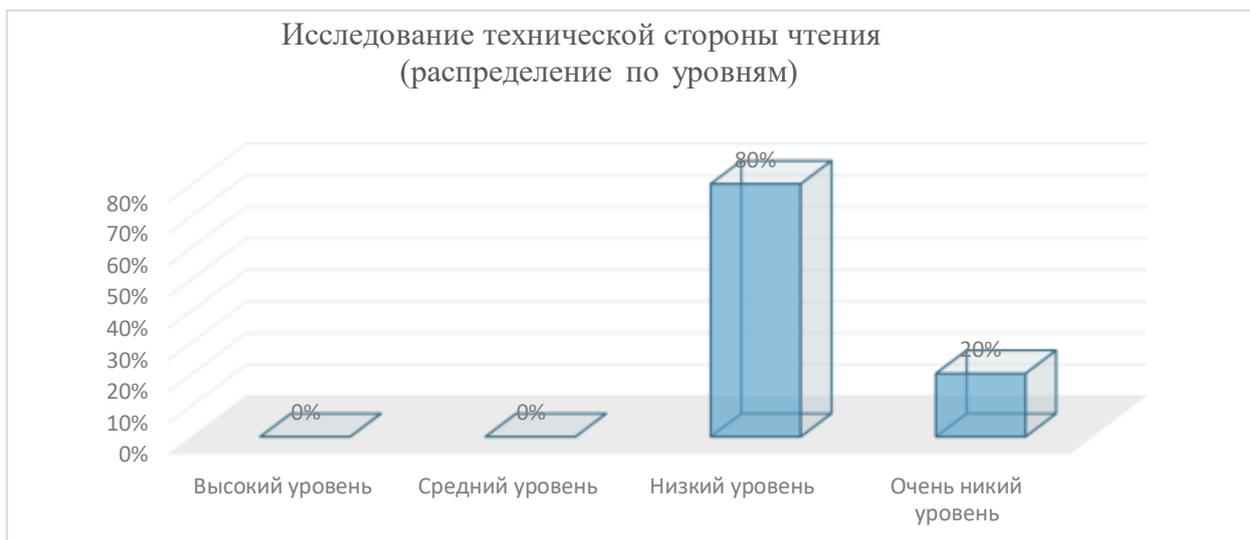


Рисунок 7. Исследования технической стороны чтения (распределение по уровням)

При оценке правильности чтения вслух использовались методы количественного и качественного анализа. Количественный анализ состоял из подсчета общего числа ошибок, допущенных во время чтения вслух, что отражено на рисунке, качественный анализ предполагал классификацию каждой из допущенных ошибок во время чтения. Все обнаруженные ошибки чтения распределялись по группам и фиксировались в таблице 9.

Таблица 9-Количественный и качественный анализ ошибок чтения

Ошибки чтения	Артём	Валера	Данис	Максим	Семён
Неправильное прочтение окончания		3	1	2	
Замена слова по смыслу	1			1	1
Неправильная постановка ударения					1
Замена целых слов по оптическому сходству			1	1	
Смещение и замены:					
-глухие согласные на звонкие		1			
-мягкого знака на гласные II ряда			1		1
-гласных			1		1
Пропуски					
-слов		1		2	
-слогов	6	2	3	1	
-букв	3	7	2	5	8
Вставки					
-слогов				3	1
-букв			3		
Перестановки		2			
Смещение букв, сходных по начертанию			1	1	1
Непродуктивные повторы	3	1			
Использование слежения по строке во время чтения	+	-	-	-	-
Итого	13	17	13	15	14

На диаграмме представлен качественный анализ соотношении допущенных ошибок при чтении вслух обучающимися 2х классов с ЗПР (рисунок 8).

### Качественный анализ допущенных ошибок при чтении вслух учащимися 2х классов с ЗПР

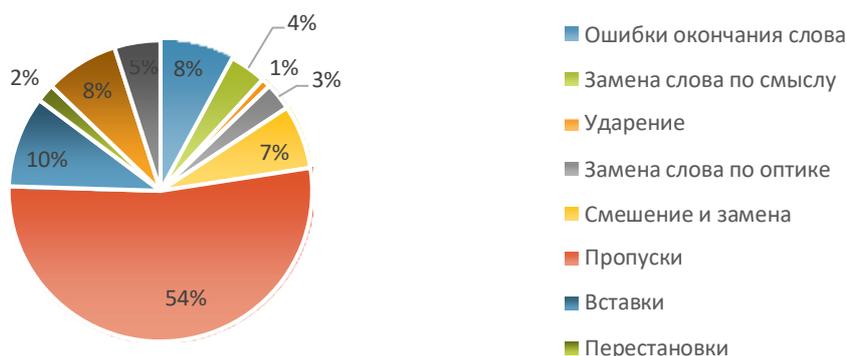


Рисунок 8. Качественный анализ допущенных ошибок при чтении вслух обучающимися 2х классов с ЗПР

**Оценка семантической стороны** чтения происходила по двум параметрам: способность составить пересказ текста и понимание прочитанного текста. Оценка пересказа прочитанного текста осуществлялась с помощью подробного анализа пересказа текста обучающегося, записанного на диктофон во время обследования, по двум основным показателям: цельность и связность пересказа. Результаты представлены в сравнительной таблице 10.

Таблица 10- Анализ способности составить пересказ

	Точность пересказа Максимальный балл-45	Самостоятельность	Смысловая адекватность	Программирование текста	Лексическое оформление	Грамматическое оформление	Понимание прочитанного Максимальный балл-30
Артём М.	15б (33%)	0б	0б	0б	5б	5б	13б (43%)
Валера П.	4б (8%)	0б	0б	0б	5б	5б	8б (26%)
Данис С.	8б (17%)	5б	10б	10б	5б	10б	17б (56%)
Максим Ч.	10б (22%)	0б	10б	10б	5б	10б	21б (70%)
Семён Ор.	18б (40%)	5б	10б	10б	5б	5б	11б (36%)

Артём М. при оценке точности пересказа не смог ответить на вопросы экспериментатора по содержанию текста. При пересказе Артём М. искажил смысл прочитанного, трактовал его неправильно, не смог воссоздать цельный текст даже при помощи. Наблюдалась выраженная бедность словарного запаса, наличие неоднократных вербальных замен по семантическому сходству, аграмматизмы. Понимание прочитанного ниже условных требований.

Валера П. при обследовании точности пересказа не смог правильно ответить на вопросы по содержанию рассказа, смысл прочитанного был искажен, добавлены несуществующие (вымышленные) фрагменты текста, связный текст при пересказе отсутствовал. Обучающийся испытывал серьёзные трудности при подборе слов для оформления пересказа, обнаружилось самое низкое качество понимания прочитанного.

Данис С. более самостоятельно выполнил пересказ, были использованы правильные ответы на вопросы по содержанию текста, использованы словосочетания автора. Оценивая смысловую адекватность текста, можно подтвердить неполный пересказ, но подчеркнуть правильные ответы на вопросы экспериментатора. Также были пропущены смысловые звенья и смысловые связки, наблюдались трудности поиска слов,

присутствовали немногочисленные замены по семантическому сходству. Понимание морали текста не доступно.

Максим Ч. испытывал значительные трудности в составлении пересказа, пропустил смысловые звенья, допустил наличие грубых вербальных парафазий. Но Максим Ч. достаточно точно отразил понимание скрытого смысла произведения, верно отметил поговорку, характеризующую главную мысль рассказа.

Семен Ор. достаточно самостоятельно пересказал текст, смысл прочитанного понятен, но лексическое и грамматическое оформление пересказа находятся на значительно низком уровне. Небольшое количество баллов набрано в исследованиях понимания значений слов и скрытого смысла текста.

Более наглядно результаты оценки способности младших школьников с ЗПР по составлению пересказа представлены на рисунке 9.

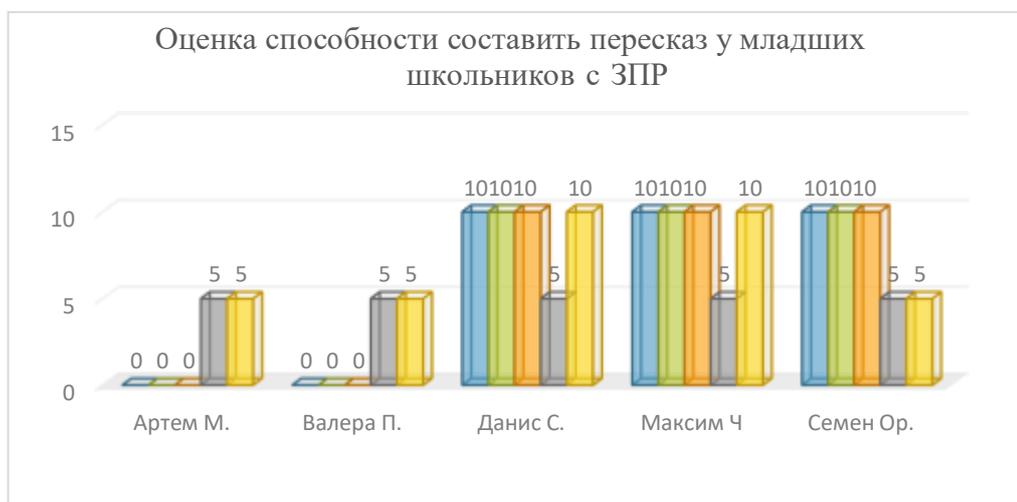


Рисунок 9. Оценка способности составить пересказ у младших школьников с ЗПР

Экспериментальная работа на констатирующем этапе позволила изучить точность пересказа и понимание прочитанного у младших школьников с задержкой психического развития (рисунок 10). Результаты полученных данных свидетельствуют о динамических трудностях в составлении плавного, стройного рассказа, трудностях выделения из текста

нужной информации, несформированности структуры мыслительной деятельности.



Рисунок 10. Изучение точности пересказа и понимания прочитанного у младших школьников с ЗПР

**Обобщенный анализ результатов** констатирующего этапа исследования позволил сделать заключение о наличии признаков слабости функций программирования и контроля у всех участников группы. При выполнении всех заданий наблюдались:

- трудности вхождения в задание;
- трудности в ориентировки в требованиях к заданиям;
- трудности построения программы, ее упрощение;
- трудности контроля за выполнением задания;
- трудности переключения внимания;

При выполнении проб на исследование слухоречевых процессов были подтверждены признаки слабости переработки слуховой информации, о чем свидетельствует большое количество ошибок на замену звуков близких по звучанию в чтении текста, трудности пересказа.

На констатирующем этапе эксперимента были выявлены значительные признаки слабости переработки зрительной информации:

- трудности опознания изображения предметов
- рисунки очень обобщенные, при повторении рисунка не закрепление, а утеря формы;
- замедленное и угадывающее чтение из-за трудностей опознания буквы;

Также подтвердились признаки слабости переработки зрительно-пространственной информации:

- трудности дифференцировки право-лево;
- трудности удержания строки при чтении;
- пропуск букв в словах при чтении текста;
- нарушение порядка букв в словах при чтении текста;

Выявленными особенностями можно объяснить трудности, которые испытывали обучающиеся при чтении: замедленный темп, большое количество ошибок, недостаток понимания, прочитанного (только один ребенок смог правильно ответить на вопросы о содержании текста, тем самым продемонстрировал 70% понимания текста, тогда как другие ребята набрали 56%, 43% и по 26% процентов понимания прочитанного текста).

Проанализировав данные качественного анализа допущенных ошибок при чтении вслух у обучающихся 2х классов с задержкой психического развития, мы сделали вывод о том, что большая часть допущенных ошибок (54% количества ошибок от всех допущенных) свидетельствует о недоразвитии и несформированности фонематического восприятия фонематического анализа и синтеза, недоразвития звукобуквенного и слогового анализа и синтеза, а также несформированности навыка целостного восприятия читаемого.

Нейропсихологическая диагностика, проведенная во время исследования, выявила у Артема М несформированность межполушарного взаимодействия, присутствие слабости функций правого полушария,

показателем которых послужили значительные трудности в выполнении проб на «реципрокную координацию». Многочисленные ошибки при выполнении двигательной программы свидетельствуют о динамических трудностях. Артему присуще несформированность пространственных представлений, трудности в ориентировки на листе бумаги, слабость функций контроля, показателем которой является «угадывающее» чтение.

У Валеры П. результаты нейропсихологического обследования свидетельствуют о наличии синдрома слабости левополушарных функций II блока мозга, о чем говорят сложности переработки слуховой информации, кинестетической информации, трудности звукопроизношения, смешение и замена букв по различным признакам, отчуждение смысла слов при чтении. Неустойчивость внимания, изменения темпа работоспособности являются низкими показателями психического функционирования.

Нейропсихологическое обследование Даниса С. выявило низкую нейродинамику протекания психических процессов, слабость регуляторных функций, несформированность акустического гнозиса и зрительной памяти.

Нейропсихологические пробы, выполненные Максимом Ч., свидетельствуют о низком межполушарном взаимодействии. Большое количество ошибок, допущенных при переработке слуховой информации, являются показателями слабости акустического гнозиса. Максиму Ч. присуще расторможенность поведения, несформированность регулятивных компонентов, эмоциональная неустойчивость.

Результаты нейропсихологического обследования Семена Ор. показали наличие синдрома слабости левополушарных функций II блока мозга, которому присуще несформированность переработки слуховой и кинестетической информации. Данные нейропсихологического обследования дополняют множественные ошибки в заменах букв по оптико-кинестетическому сходству, допущенные при чтении текста вслух, трудности ориентировки в строке, что указывает на недостаточную сформированность зрительных функций и функций контроля.



## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

С целью исследования нейропсихологического аспекта в психолого-педагогическом сопровождении младших школьников с задержкой психического развития в процессе формирования и коррекции навыка чтения было проведено экспериментальное исследование, в котором приняло участие 5 младших школьников с ОВЗ (Вариант 7.1), обучающихся во 2 классе МБОУ «СОШ № 19 г. Челябинска».

Экспериментальное исследование на *констатирующем этапе* проводилось по двум направлениям: нейропсихологическое обследование младших школьников с задержкой психического развития (методика Т.В. Ахутиной, Н.Н. Полонской, Н.М. Пылаевой, М.Ю. Максименко) для изучения компонентов функциональной системы чтения и обследование навыков чтения у младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся 2х классах (методика Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой).

В результате нейропсихологической диагностики, изучения навыка чтения и определения первоначального уровня развития навыков чтения у учащихся вторых классов с задержкой психического развития были получены принципиально важные для теории и практики дефектологии результаты экспериментального исследования, которые свидетельствуют:

- 1) О неоднородности сформированности компонентов функциональной системы чтения у младших школьников с задержкой психического развития;
- 2) О типичных затруднениях в овладении навыком чтения младшими школьниками с задержкой психического развития;
- 3) О необходимости применения специальной системы коррекционной работы, направленной как на формирование и развитие всех компонентов функциональной системы чтения, так и коррекцию

нарушений навыка чтения, вызванных недоразвитием компонентов устной речи обучающихся.

Полученные результаты предполагают необходимость разработки и реализации коррекционной программы формирования навыка чтений у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта.

### **ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С УЧЕТОМ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА**

#### **3.1 Разработка и реализация коррекционно-развивающей программы по формированию и коррекции навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта.**

При организации специальных условий обучения задержка психического развития может быть компенсирована, и данная категория детей в дальнейшем имеет возможность и перспективу обучения по основной общеобразовательной программе начального или основного общего образования. Для обеспечения возможности получения качественного образования младшими школьниками с задержкой психического развития необходимо удовлетворение особых образовательных потребностей в формировании и коррекции навыка чтения, создание необходимых психолого-педагогических условий для преодоления настоящих и будущих трудностей в обучении.

С этой целью мы разработали коррекционно-развивающую программу: «Коррекция навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта» Основные этапы реализации данной программы представлены на схеме (рисунок № 11).

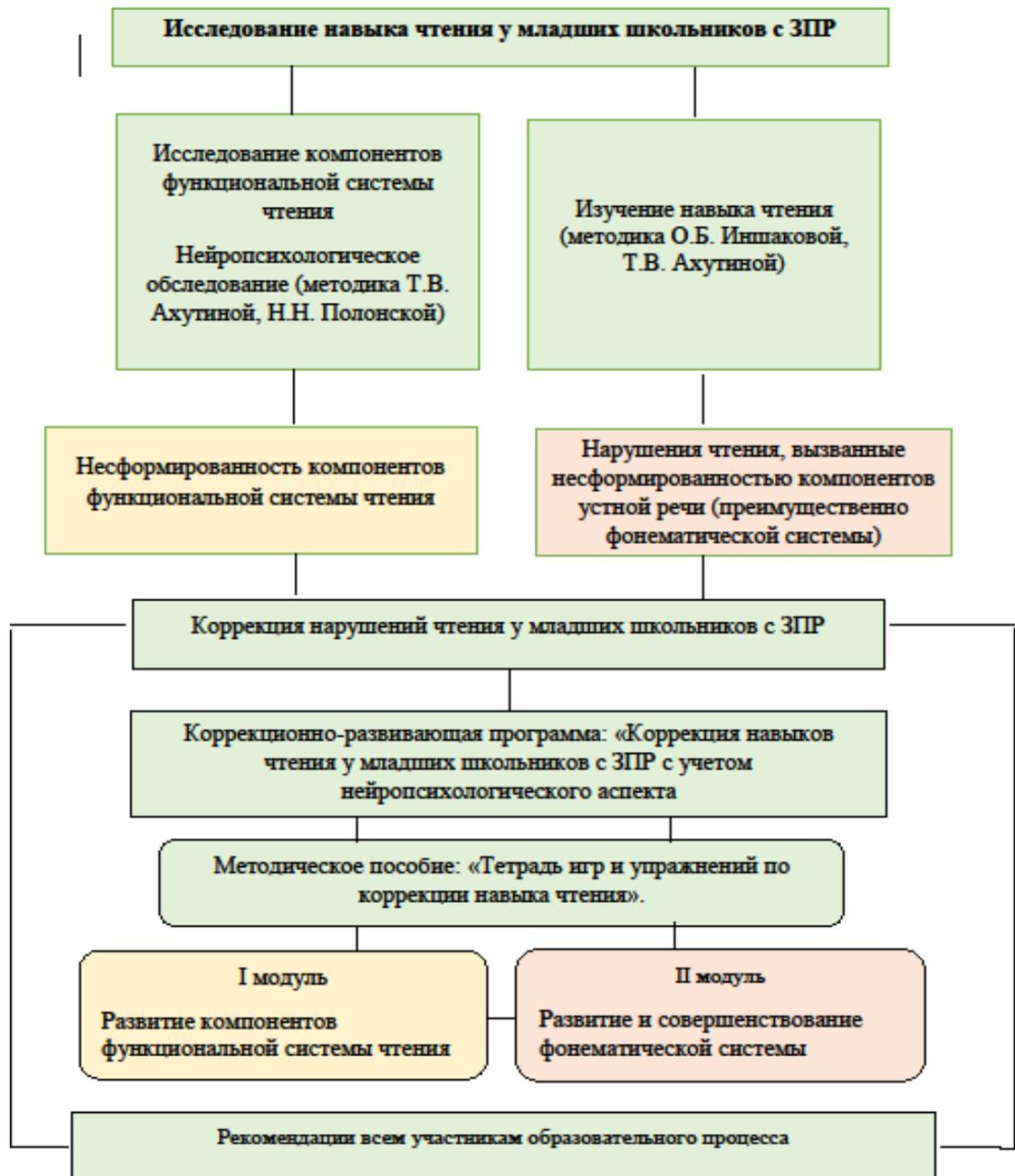


Рисунок 11. Основные этапы реализации коррекционно-развивающей программы

Коррекционно-развивающая программа: «Коррекция навыков чтения у младших школьников с ЗПР с учетом нейропсихологического аспекта» включает:

1. Методические рекомендации по организации занятий учителя-дефектолога, учитывающие уровень сформированности функций программирования и контроля, зрительно-пространственных функций, состояние фонематической системы;
2. Рекомендации учителям по осуществлению индивидуального подхода к обучающимся;
3. Рекомендации родителям;
4. Практическое приложение к коррекционно-развивающей программе - методическое пособие «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения».

При разработке программы «Коррекция навыков чтения с учетом нейропсихологического аспекта у младших школьников с задержкой психического развития» учитывались современные научные представления о психологической структуре чтения, процесса овладения чтением, фундаментальные положения специальной педагогики и психологии. Следование теории единства развития речи и мышления осуществлялось посредством применения методов и приёмов, активно влияющих на речевую и мыслительную деятельность детей.

Принципы, которые легли в основу работы учителя-дефектолога по коррекции навыка чтения с учетом нейропсихологического аспекта у младших школьников с задержкой психического развития:

- 1) Принцип комплексного подхода: коррекция навыка чтения должна включать работу не только над чтением, но над всеми отклонениями в развитии высших психических функций.

- 2) Этиопатогенетический принцип (принцип учета этиологии и патогенеза) в процессе коррекции необходимо учитывать причины и механизмы нарушений чтения.
- 3) Принцип деятельного подхода раскрывается в данной программе через ведущую деятельность. Ведущая деятельность в системе работы с младшими школьниками с задержкой психического развития является специальным средством развития ребенка, инструментом коррекции, компенсации несформированных компонентов психической деятельности.

Структура программы представлена следующими разделами:

1. Пояснительная записка.
2. Общая характеристика коррекционного курса.
3. Описание места коррекционного курса в учебном плане.
4. Личностные, метапредметные и предметные результаты освоения коррекционного курса.
5. Содержание коррекционного курса.
6. Тематическое планирование.
7. Материально-техническое обеспечение образовательного процесса.
8. Оценка планируемых результатов.

Работа учителя-дефектолога по коррекции навыка чтения с учетом нейропсихологического аспекта велась в двух направлениях: работа над формированием и совершенствованием всех компонентов речевой деятельности (развитие фонематического слуха, звукобуквенного, слогового, языкового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи) и развитие компонентов функциональной системы чтения (зрительно-пространственных функций, слухоречевой памяти, оперативной памяти, функций программирования и контроля). Особое внимание уделялось мотивационному компоненту занятия, формированию у ребенка веры в

собственные силы. Общее количество тем-30, на одну тему может проводиться до 3 занятий в зависимости от индивидуальных возможностей детей в освоении содержания материала. Периодичность занятий – не реже 2 раз в неделю, в индивидуальной форме. Распределение тем представлены в программе, в тематическом планировании.

Цель коррекционно-развивающей работы: коррекция нарушений чтения у младших школьников с ЗПР с преимущественной несформированностью компонентов функциональной системы чтения и несформированностью фонематических процессов.

Основные задачи коррекционно-развивающей работы:

- формирование и развитие необходимых компонентов функциональной системы чтения (произвольной регуляции, кинестетического, слухового, зрительного восприятия, процесс переработки информации, серийной организации движений);

- развитие фонематического анализа и синтеза, фонематического восприятия, лексико-грамматического строя речи;

Решение данных задач способствует коррекции нарушений чтения, в частности: овладению автоматизированным навыком чтения, достаточным темпом чтения, уменьшению количества ошибок, формирования смыслового компонента чтения, успешного освоения адаптированной общеобразовательной программы начального общего образования.

С целью апробации разработанной программы коррекционно-развивающей работы по коррекции навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта и оценки ее эффективности был проведен **формирующий эксперимент**. В нем приняли участие 5 второклассников с задержкой психического развития. С каждым ребенком в течение года было проведено

60 индивидуальных занятий. Занятия проводились два раза в неделю. Продолжительность индивидуальных занятий составляла 25 минут.

В коррекционно-развивающей работе было использовано методическое пособие «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения». В данном пособии представлена система упражнений направлена на коррекцию и совершенствование компонентов функциональной системы письма: зрительного внимания, зрительного восприятия, зрительной памяти, зрительно-моторной координации, пространственной ориентировки, фонематического анализа и синтеза.

Структура занятий данного пособия, представлена двумя модулями. Первый модуль содержит задания, направленные на развитие компонентов функциональной системы чтения. Задания второго модуля ориентированы на коррекцию и развитие фонематических представлений (звукобуквенного и слогового, анализа и синтеза), а также на развитие лексико-грамматического строя речи. Каждое занятие посвящено определённой лексической теме, что способствует накоплению и обогащению словарного запаса, формированию осознанности чтения. В данном пособии учитывается мотивационный компонент занятия. Такие упражнения как «филворд», «текст-анаграмма» (набор букв, составляющих слово, переставленных в произвольном порядке), способствуют увлечению младших школьников, воспитывают интерес к чтению.

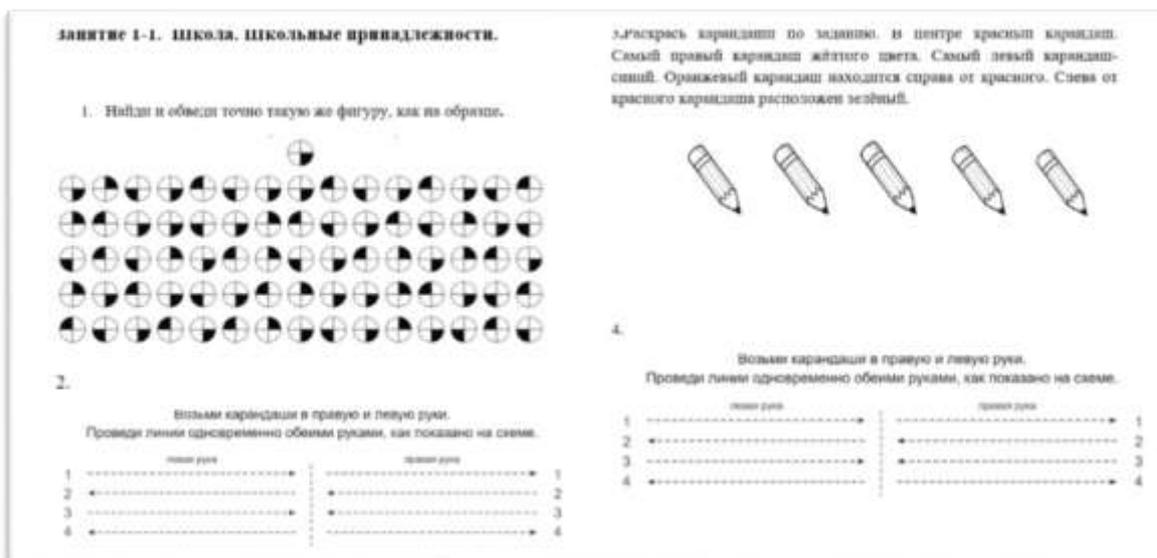


Рисунок 12. Фрагменты задания первого модуля

Первый модуль представлен следующими заданиями (рисунок 12)

- группой заданий 1-1. «Найди фигуру». В этих заданиях ребенку предлагается найти фигуру или фрагмент по образцу. Эта группа заданий направлена на развитие зрительных гностических функций (рисунок 13)

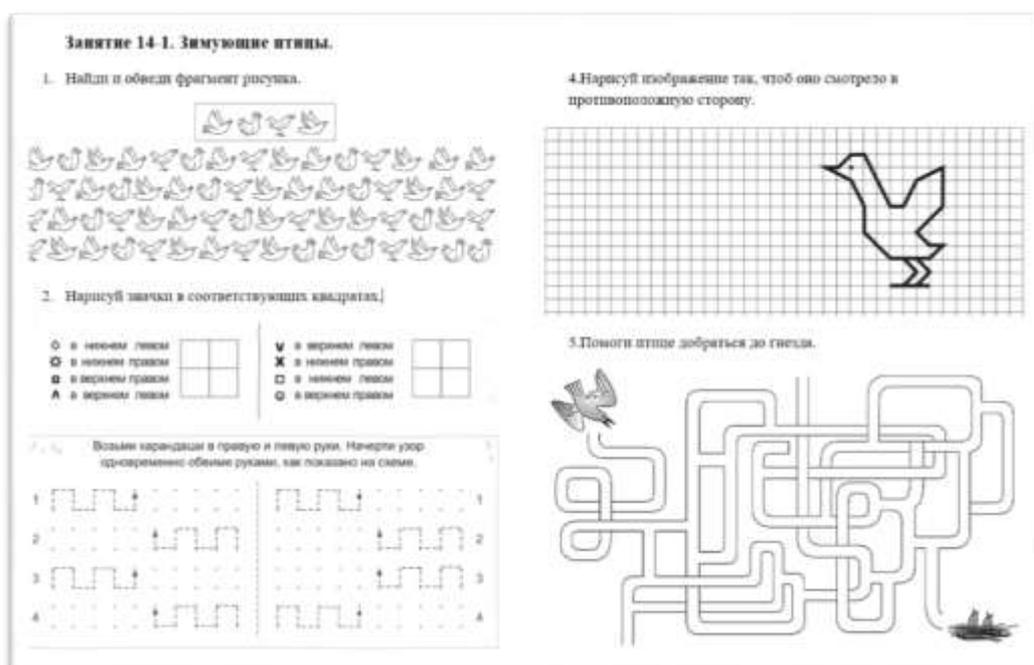


Рисунок 13. Фрагменты задания первого модуля

- группой заданий 1-2, 1-4 «Рисование двумя руками». В этих заданиях ребенку предлагается выполнить какой-либо узор двумя руками одновременно. Эта группа заданий направлена на развитие способности к самоконтролю, расширение поля зрительного восприятия, развитие межполушарных связей.

- группой заданий 1-3, 1-5, которые включают различные упражнения по типу «Лабиринты», «Недостающая деталь», «Отражение», «Рисование по клеткам» и т.п. Данные игры и упражнения также формируют зрительные функции, функции регуляции и контроля, удержание программы выполнения задания, зрительно-пространственные ориентировки.

Второй модуль представлен следующими заданиями:

- группа 2-1 «Составь слово». Ребенку предлагается составить из букв слова на определенную лексическую тему. Данные задания формируют и совершенствуют звукобуквенный анализ и синтез (рисунок 14).

**Занятие 6-2. Ягоды.**

1. Составь из букв слова, проанализируй их и запиши.

1	и, о, р, н, с	6	е, с, ж, л
2	ю, а, д, з, в	7	е, н, а, ч, р, н, к
3	о, о, к, п, м, т	8	а, с, с, р, в, н, ь
4	а, н, м, л, а, н	9	с, д, ж, м
5	я, н, а, р, н, б	10	а, у, б, р, з

2. Составь слова из слогов, чётко прочитай их, выделив ударный слог.

смо	на	год	лу
мар	лад	го	бан
я	он	ди	ка
ка	ро	ник	ме

3. В этих клетках «спрятаны» слова. Найди их названия, прочитай.

с	а	к	р	ы	ж	о	в
м	к	п	к	а	а	к	н
о	ш	н	к	к	а	п	н
р	о	с	о	л	к	в	к
о	р	у	р	у	н	е	а
д	о	р	з	б	н	ж	к
п	м	б	п	н	а	е	п
н	а	з	е	м	л	я	н

4. Прочитай текст.

еГд таёрст яогда

пКсляя юлккав арстёт ан олботе. оСбнарьт ёе ожно п есвойн, огдак арстает негс. оКт ен видле, акк арсёт юлккав, моеж одхнь оп ени п ен пведь ёе. еЧрннак арстёт, ёе пдвинь: ярдом с плстнок яогды. оГулбика арстёт укстнок. В уллих естахм астрёт п окстяника- еочнь пксаля яогда.

5. Нарисуй иллюстрацию к тексту.



Рисунок 14. Фрагменты заданий второго модуля

- группа 2-2 «Слоговая таблица» Ребенку предлагается составить из слогов слова на определенную лексическую тему. Данные задания формируют и совершенствуют слоговой анализ и синтез;

- группа 2-3 «Филворд» (разновидность кроссворда, которое выглядит как поле, заполненное разными буквами); ребенку нужно найти и обвести слова на определенную лексическую тему; Данное задание развивает зрительное внимание, помогает усилить его концентрацию, тренирует навыки чтения (рисунок 15).

**Занятие 29-2. Южный Урал - наш родной край.**

1. Составь из букв слова, проанализируй их и запиши.

1	о, п, а, д, р, и	6	а, н, т, к
2	о, о, г, р, д	7	а, о, д, з, в
3	о, а, р, г	8	п, а, м, с, с
4	н, а, у, н, л	9	у, е, м, з, й
5	е, ю, р, в, б, д, л	10	о, е, р, з, о

2. Составь слова из слогов, четко прочитай их, выделив ударный слог.

най	го	та	луди
град	га	ко	няк
Та	як	гор	шах
тал	Тан	ме	Тур

3. В этих клетках «спрятались» слова. Найди их названия, прочитай. (Обрати внимание на заглавные буквы).

в	е	т	ы	г	о	р	д
ц	й	к	а	ь	т	с	о
о	я	о	л	р	а	й	н
м	з	з	о	к	к	с	л
а	о	й	т	б	н	н	с
с	х	А	о	я	л	е	а
р	о	д	и	н	а	Ч	К
З	л	а	т	о	у	с	т

4. Прочитай текст.

оМного айтн и азгадок рханит рУал. С есвера ан гю орптянулись рУальские оргы-анстоящий акменный пяс. еБскраен и ебздонен скаозчный урдный рУал. оБагтый ркай! А анрод ан рУале ижд ебдио. С адвних орп созяли угу азводы. оХзяева азводов ыбли обгатыми юлдыми, а орпстой анрод от азри од азри труицлся в ашхтах, у огрячих епчей азвода и в масетрских акменных амстеров.

оН ен отлько урдой и асмонвеатми обгат анш ркай. раксивы огрные ерки аншего рУала. еРка йА анчинается ан локсах огр и орптекает емжду товесными касалми, открытыми елсамн. оГры евлпканы охарияют анш рпекрасный край. аТганай, юЗарткуль -аншоанльные апрки, иЗевстные ов всём нпре.

5. Нарисуй иллюстрацию к тексту.



Рисунок 15. Фрагменты заданий второго модуля

- группа 2-4 «Текст – Анаграмма». Ребенку необходимо прочитать текст, состоящий из слов, в которых переставлены местами буквы. Данное задание развивает оперативность обработки полученной информации, формирует звукобуквенный анализ, воспитывает интерес к чтению как к процессу.

-группа 2-5 «Иллюстрация к тексту». Ребенку предлагается нарисовать иллюстрацию к прочитанному тексту, что позволяет определить уровень осознанности прочитанного.

В начале каждого занятия выполняются упражнения, которые направлены на создание положительного эмоционального настроения.

### Этапы занятия

I Подготовительный этап (вводный) – подготовка и организация ребенка к началу занятий.

### II Основной этап:

1. Выполнение различных заданий на развитие зрительного восприятия, произвольного внимания, самоконтроля и регуляции, навыков зрительного анализа и синтеза, межполушарного взаимодействия;
2. Выполнение заданий на развитие речевых функций: фонематического анализа и синтеза, лексико-грамматических средств языка;
3. Проведение динамической паузы, физкультминутки, содержащей специальные нейропсихологические двигательные разминки.
4. Работа с текстом. Выполнение заданий к тексту. Иллюстрация.

III Заключительный этап – Актуализация знаний, организация проведения самооценки и оценки работы ребенка, рефлексия.

В конце каждого занятия проводится подведение итогов занятия, оценка деятельности обучающегося (поощрение при выполнении заданий правильно или ободрение при трудностях выполнения работы). Важным моментом заключительного этапа занятия является рефлексия - умение самостоятельно оценить результаты своей деятельности. Учитель-дефектолог просит обучающегося проанализировать выполненную работу,

раскрасить или нарисовать характерный знак, символ, картинку. Данные символы наглядно показывают испытывал ли ребенок трудности при выполнении работы, много ли осталось непонятным, хорошо ли усвоен материал.

### **3.2 Оценка эффективности реализации экспериментальной работы по формированию и коррекции навыка чтения у младших школьников с ЗПР с учетом нейропсихологического аспекта.**

Для определения степени эффективности созданных психолого-педагогических условий коррекции навыка чтения с учетом нейропсихологического аспекта в конце учебного года был проведен **контрольный эксперимент**. В нем приняли участие все дети с задержкой психического развития, прошедшие экспериментальное обучение. Результаты исследования представлены в сравнительной таблице № 11.

Таблица 11-Сравнительная таблица исследования функций блока программирования, регуляции и контроля деятельности

	Динамический праксис		Реципрокная координация		Графомоторная проба (заборчик)		Уровень	
	конст	контр	конст	контр	конст	контр	конст	контр
Артем М.	9	3	2	0	5	2	низкий	средний
Валера П.	4	2	1	0	4	1	низкий	средний
Данис С.	5	2	3	1	3	1	низкий	средний
Максим Ч.	6	3	2	1	4	2	низкий	средний
Семён Ор.	7	3	1	1	4	2	низкий	средний

Как видно из таблицы № 11 значительно уменьшилось количество допущенных ошибок в выполненных заданиях I серии проб нейропсихологической диагностики. Все пять обучающихся достигли среднего уровня выполнения заданий, допустив от 3 до 6 ошибок в выполнении проб.

Систематическое выполнение заданий на развитие усвоения двигательных программ позволило значительно снизить количество ошибок у Артема М. Обучающийся достаточно легко справился с данным заданием, продемонстрировав отсутствие трудностей. Повторное нейропсихологическое обследование, проведенное по окончании экспериментального исследования, выявило положительную динамику в выполнении проб на реципрокную координацию

У Валеры П. значительно улучшились результаты графомоторной пробы. Мальчик проявил способность удерживать строку при выполнении рисунка, не выявлены нарушения в персевераторном повторении одного из звеньев «заборчика», которые проявлялись до начала коррекционной работы.

При анализе результатов выполнения I серии проб нейропсихологической диагностики у Даниса С. наблюдается положительная динамика в усвоении двигательных программ, не выявлено (по сравнению с началом эксперимента) нарушений в переключении с одного движения на другое. При реципрокной координации отстает левая рука.

У Максима Ч. незначительно улучшились результаты исследования динамического праксиса, выполнение характеризовалось импульсивностью. В выполнении графомоторной пробы присутствовали персевераторные повторения.

У Семена Ор. при повторной нейропсихологической диагностике в выполнении пробы на исследование динамического праксиса остались трудности в одновременном изменении положения обеих рук (движение каждой руки производилось изолированно).

Более наглядно сравнительное распределение уровней выполнения успешности проб I серии исследования функций блока программирования, регуляции и контроля представлены на рисунке 16.

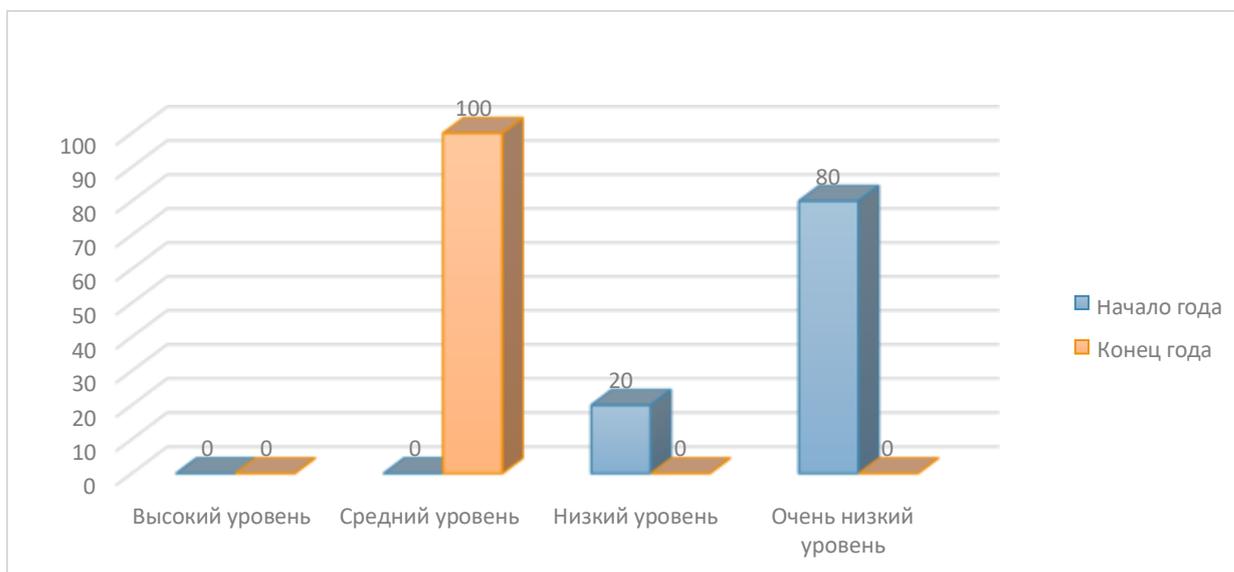


Рисунок 16. Сравнительное распределение уровней выполнения успешности проб I серии исследования функций блока программирования, регуляции и контроля.

Проведя анализ результатов обследования функций блока приема и хранения информации (II серия проб) после реализации программы коррекционной работы нами были получены следующие результаты: Высокого уровня достиг один обучающийся (Валера П, 15 ошибок (на начало года 49 ошибок), что составляет 20% от общего количества участников группы. У Валеры П. улучшился результат по выполнению заданий на исследование праксиса позы, ускорилось переключение на новую позу, уменьшилось количество ошибок по неправильному расположению руки в пространстве. Пробы на слухо-моторные координации были выполнены по инструкции, количество ударов соответствовало заданным. Значительно улучшились результаты выполнения заданий на исследование зрительного гнозиса и зрительно-пространственной памяти. В выполнении рисунка «стол» остались трудности воспроизведения пространственного расположения элементов.

Сравнительные результаты выполнения проб II серии Валерой П. представлены в таблице 12.

Таблица 12- Сравнительные результаты выполнения проб II серии Валерой П.

Валера П.	Праксис позы	Слухо-моторные координации	Слухо-речевая	Зрительный гнозис	Зрительно-пространстве	Пробы Хэда	Конструктивный праксис	Рисунок «стол»	ИТОГО (кол-во ошибок)
Констатирующий этап	3, 2, 3 (8)	0, 1, 1	5/2/ 2	4	13	5	1	7	49
Контрольный этап	1, 1,0 (2)	0, 0, 1	2/0/ 1	1	2	2	0	4	15

После проведения нейропсихологической диагностики на этапе констатирующего эксперимента выявлено два обучающихся, находящихся на среднем уровне: Данис С. – 32 ошибки (на начало года 61 ошибка). Семён Ор. – 40 ошибок (на начало года- 68 ошибок), что составляет 40 % от общего количества группы.

У Даниса С. значительно улучшились результаты выполнения заданий на праксис позы, обучающийся без труда переключался на новую позу, правильно располагал руки в пространстве, по сравнению с пробами на начало эксперимента. Также выросли показатели выполнения проб на исследование зрительного гнозиса и зрительно-пространственной памяти. Данис С. правильно воспроизвел пространственную конфигурацию стимула, заданную последовательность стимулов, в отличие от первичной диагностики. Возросли результаты выполнения рисунка «стол», которые свидетельствуют о сформированности пространственных функций.

Сравнительные результаты выполнения проб II серии Данисом С. представлены в таблице 13.

Таблица 13-Сравнительные результаты выполнения проб II серии Данисом С.

Данис С.	Практис позы	Слухо-моторные координации	Слухо-речевая память	Зрительный гнозис	Зрительно-пространственная память	Пробы Хэда	Конструктивный праксис	Рисунок «стол»	ИТОГО (кол-во ошибок)
Констатирующий этап	3, 4, 3 (10)	1, 2, 1	5/7/ 2	5	12	6	2	9	61
Контрольный этап	2, 2, 2 (6)	1, 1, 1	3/4/ 0	2	5	3	1	3	32

При выполнении проб II серии Семен Ор. продемонстрировал незначительную динамику в устранении ошибок в усвоении двигательных программ, но результаты исследования зрительного гнозиса, зрительно-пространственной ориентировки (рисунок «стол»), зрительно-пространственной памяти свидетельствуют о значительной динамике формирования данных компонентов функциональной системы чтения.

Сравнительные результаты выполнения проб II серии Семеном Ор. представлены в таблице 14.

Таблица 14 - Сравнительные результаты выполнения проб II серии Семеном Ор.

Семен Ор.	Практис позы	Слухо-моторные координации	Слухо-речевая память	Зрительный гнозис	Зрительно-пространственная память	Пробы Хэда	Конструктивный праксис	Рисунок	ИТОГО
Констатирующий этап	3,3,1 (7)	0, 2, 1	4/9/4	9	1, 2, 5	6	2	12	68
Контрольный этап	3, 1, 2 (6)	0, 2, 2	3/5/3	5	1, 1, 1	4	2	5	40

При обработке результатов нейропсихологической диагностики на этапе контрольного эксперимента Максима Ч. прослеживается положительная динамика в формировании зрительного гнозиса, зрительно-пространственной ориентировки (рисунок «стол»), зрительно-пространственной памяти. Без изменений выполнены повторные пробы на исследование слухо-моторной координации, слухоречевой памяти. Сравнительные результаты выполнения проб II серии Максимом Ч. представлены в таблице 15.

Таблица 15-Сравнительные результаты выполнения проб II серии Максимом Ч.

Максим Ч.	Праксис позы	Слухо-моторные координации	Слухо-речевая память	Зрительный гнозис	Зрительно-пространственная	Пробы Хэда	Конструктивный праксис	Рисунок	ИТОГО
Констатирующий этап	3, 4, 3 (10)	3, 3, 3	6/8/0	8	13	7	3	10	74
Контрольный этап	3, 3, 2 (8)	3, 2, 2	6/7/3	5	6	4	2	6	52

При обработке результатов нейропсихологической диагностики на этапе контрольного эксперимента Артема М. прослеживается незначительная положительная динамика в выполнении заданий на праксис позы, Артем М. правильно располагал руки в пространстве, по сравнению с пробами на констатирующем эксперименте. Также незначительно увеличились показатели выполнения проб на исследование зрительного гнозиса и зрительно-пространственной памяти. Артем М. правильно воспроизвел пространственную конфигурацию стимула, но не справился с заданной последовательностью стимулов. Результаты представлены в сравнительной таблице 16.

Таблица 16. Сравнительные результаты выполнения проб II серии Артемом М.

АртеМ М.	Праксис позы	Слухо-моторные координации	Слухо-речевая память	Зрительный гнозис	Зрительно-пространственная	Пробы	Конструктивный праксис	Рисунок	ИТОГО
Констатирующий этап	4, 5, 4 (15)	2, 1, 2	15/16/ 0	1	10	9	1	9	89
Контрольный этап	4, 5, 2 (11)	2, 1, 0	10/10/ 0	0	7	6	1	8	56

Исследование функций блока программирования, регуляции и контроля деятельности (II серия проб) на контрольном эксперименте выявило:

- на высоком уровне находится 1 обучающийся, что составляет 20% от общего количества группы;
- на среднем уровне находится 40 % от общего количества группы обучающихся.
- на уровне «ниже среднего» находятся двое обучающихся, что также составляет 40% от общего количества группы.

Обучающихся, находящихся на низком уровне, в ходе контрольного эксперимента не выявлено.

Сравнительное распределение обучающихся по результатам исследования функций блока программирования, регуляции и контроля деятельности (II серия проб) отражено на рисунке 17.

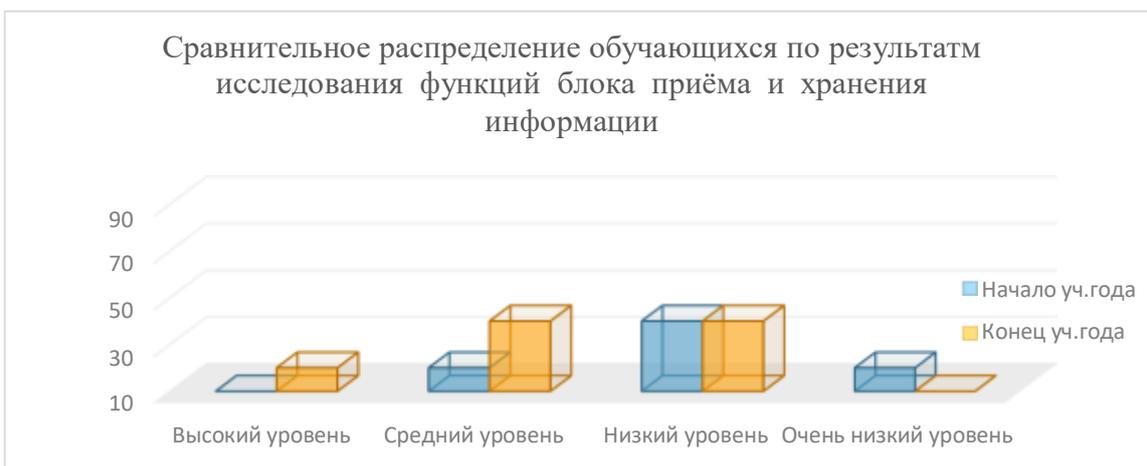


Рисунок 17. Сравнительное распределение обучающихся по результатам исследования функций блока приема и хранения информации

При проведении контрольного эксперимента оценка навыков чтения вслух у младших школьников с задержкой психического развития также проводилась по двум основным критериям: сформированность технической и смысловой сторон чтения. Сравнительные результаты оценки технической стороны чтения у обучающихся с задержкой психического развития представлены в таблице 17.

Таблица 17- Оценка технической стороны чтения (скорость и способ чтения) у обучающихся с задержкой психического развития (2 класс)

	Скорость (секунды)		Способ	
	<i>конст.</i>	<i>контр.</i>	<i>констатирующий этап</i>	<i>контрольный этап</i>
Артём М.	236 с.	151 с.	0 баллов, побуквенное	10 б, плавное, словами
Валера П.	331 с.	223 с.	5 баллов, послоговое	10 б, плавное, словами
Данис С.	661 с.	324 с.	5 баллов, послоговое	10 б, плавное, словами
Максим Ч.	293 с.	184 с.	5 баллов, послоговое	10 б, плавное, словами
Семён Ор.	272 с.	211 с.	0 баллов, побуквенное	10 б, плавное, словами

По результатам оценки уровня технической стороны выявлены значительные улучшения в скорости чтения у всех участников экспериментальной группы. Также, на контрольном этапе эксперимента

отмечена положительная динамика в улучшении способа чтения у всех обучающихся.

Значительное улучшение технической стороны чтения выявлено у Артема М. На начало контрольного эксперимента у Артема М. наблюдалось побуквенное, замедленное чтение, а на констатирующем этапе данный навык соответствовал условной возрастной норме техники чтения. Снизилось количество ошибок, стало меньше нерегулярных пауз в прочтении текста.

У Валеры П. помимо повышения скорости чтения, стоит отметить снижение количества допускаемых ошибок в тексте. При оценивании критерия выразительности стоит заметить незначительную динамику в работе над устранением неправильных пауз в конце предложения.

Данис С. при контрольном эксперименте продемонстрировал очень низкую скорость чтения, мальчик застревал на буквах при стечении согласных, многосложных словах, но на этапе контрольного эксперимента скорость чтения увеличилась практически в два раза, тем самым улучшив способ чтения.

Скорость чтения у Максима Ч. увеличилась по сравнению с контрольным этапом увеличилась незначительно, но вместе с тем снизилось количество ошибок, выросли показатели выразительности.

У Семёна Ор. прослеживается динамика в повышении скорости чтения, улучшилось качество чтения, появились интонационные паузы в конце предложения по сравнению с контрольным этапом эксперимента, снизилось количество ошибок на постановку неправильного ударения.

Сравнительные результаты оценки технической стороны чтения у обучающихся с задержкой психического развития представлены в таблице 18.

Таблица 18 -Оценка технической стороны чтения (скорость и способ чтения) у обучающихся с задержкой психического развития (2 класс)

	Правильность (кол-во ошибок)		Выразительность	
	<i>конст.</i>	<i>контр.</i>	<i>констатирующий этап</i>	<i>контрольный этап</i>
Артём М.	8 (5б)	3 (15б)	5 б	15 б
Валера П.	17 (0б)	7 (10б)	5 б	10 б
Данис С.	13 (0б)	4 (10б)	5 б	10 б
Максим Ч.	11 (0б)	5 (10б)	5 б	10 б
Семён Ор.	14 (0б)	6 (10б)	5 б	15 б

В ходе обследования технической стороны чтения на контрольном этапе эксперимента был выявлен следующий результат:

- на высоком уровне находится 2 обучающихся, что составляет 40 % от общего количества группы;

- на среднем уровне находятся 3 обучающихся что составляет 60 % от общего количества группы обучающихся.

Обучающихся, находящихся на низком уровне и уровне «ниже среднего» в ходе контрольного эксперимента не выявлено. Результаты исследования технической стороны чтения представлены на рисунке 18.



Рисунок 18. Результаты исследования технической стороны чтения на контрольном и констатирующем этапе эксперимента



У Артема М. значительно повысилась точность пересказа, самостоятельность. Артем М. на контрольном этапе эксперимента не смог самостоятельно ответить на вопросы по содержанию прочитанного, а на констатирующем этапе обучающийся передал основной смысл текста в виде краткого пересказа, с точностью ответил на большинство вопросов педагога.

У Валеры П. при сравнении результатов контрольного и констатирующего эксперимента наблюдается положительная динамика в точности пересказа, его самостоятельности, а также значительно увеличился уровень понимания текста. Валера П. на констатирующем этапе эксперимента верно выполнил задания, направленные на осознания скрытого смысла текста.

У Даниса С. повысились значения параметров оценивания точности пересказа, самостоятельность составления пересказа, в котором наблюдалось сохранение всех смысловых звеньев, наличие выражений из текста, что также свидетельствует об осознании и понимании текста.

У Максима Ч. в пересказе на констатирующем этапе эксперимента наблюдалось добавление вымышленных деталей, несуществующих смысловых звеньев. По количественным результатам оценки параметров пересказа наблюдается динамика в повышении точности и самостоятельности выполнения заданий.

Значительная динамика в точности пересказа, в понимании скрытого смысла текста, самостоятельности пересказа наблюдается у Семена Ор. Практически в два раза повысились количественные показатели оценивания пересказа.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют об эффективности реализации коррекционно-развивающей программы: «Коррекция и формирование навыка чтения у младших школьников с ЗПР с учетом нейропсихологического аспекта». После проведения коррекционной работы у младших школьников с ЗПР, входящих в экспериментальную группу повысились результаты по всем исследуемым параметрам. У ребят произошло достоверное улучшение прохождения проб нейропсихологического обследования, возросли показатели оценивания качества чтения по всем параметрам. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал, что реализация коррекционно-развивающей программы по формированию и коррекции навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта способствовала значительному улучшению навыка чтения и освоению адаптированной общеобразовательной программы начального общего образования.

## **ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ**

Выявленная с помощью нейропсихологической диагностики неоднородность сформированности компонентов функциональной системы чтения и затруднения в овладении навыком чтения у младших школьников с задержкой психического развития показали необходимость создания специальных условий для получения качественного образования детьми данной категории. С этой целью была разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа учителя-дефектолога «Коррекция и формирование навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта».

В ходе апробации данной программы были проведены следующие коррекционно-развивающие мероприятия: индивидуальные занятия с обучающимися с задержкой психического развития; разработка методического пособия «Сборник упражнений для занятий по устранению нарушений чтения у обучающихся 2-4 классов»; разработка и предоставление методических рекомендаций учителям начальных классов по преодолению трудностей формирования навыков чтения с учетом нейропсихологического аспекта; разработка и предоставление рекомендаций по преодолению нарушений навыка чтения с учетом нейропсихологического аспекта родителям обучающихся.

В процессе проведения экспериментальной работы было отмечено повышение уровня сформированности пространственных представлений, зрительно-пространственной ориентации, зрительной и слухоречевой памяти, повышение уровня самоконтроля, положительная динамика в освоении навыка чтения. У младших школьников с задержкой психического развития, участвующих в экспериментальной работе, значительно повысилось качество чтения, увеличилась скорость чтения, сократилось количество допускаемых ошибок, расширилось понимание прочитанного.

Апробация данной коррекционно-развивающей программы позволяет считать ее достаточно эффективной и возможной для реализации учителями-дефектологами в общеобразовательных учреждениях.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Целью исследования было теоретически обосновать и практически доказать эффективность коррекции навыка чтения с учетом нейропсихологического аспекта у младших школьников с задержкой психического развития.

В рамках решения первой задачи осуществлен анализ научных и теоретических источников, изучающих состояние проблемы формирования чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта с целью определения ключевых понятий. В результате было охарактеризовано понятие чтение, изучена клинико-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития, исследованы современные вопросы и понятия нейропсихологического аспекта в изучении навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития.

Для решения второй задачи были адаптированы методики Т.В. Ахутиной, Н.Н. Полонской, Н.М. Пылаевой, М.Ю. Максименко «Нейропсихологическое обследование младших школьников» и Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой «Обследование навыков чтения у младших школьников» для обучающихся с задержкой психического развития, проведена нейропсихологическая диагностика, направленная на изучение состояния функциональной системы чтения, обследовано состояние навыка чтения у обучающихся.

По результатам проведенной первичной диагностики было выявлено, что у 80% обучающихся с задержкой психического развития несформированы компоненты функциональной системы чтения (функции программирования и контроля произвольной регуляции, кинестетическое, слуховое, зрительное восприятие, процесс переработки информации, серийной организации движений). Техника чтения и понимание прочитанного значительно не соответствовали условно-возрастной норме у 100% обучающихся с задержкой психического развития.

Выявленные в ходе нейропсихологической диагностики неоднородность сформированности компонентов функциональной системы чтения и трудности в овладении навыком чтения младшими школьниками с задержкой психического развития свидетельствуют о необходимости разработки и реализации коррекционной программы формирования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта.

Для решения третьей задачи была разработана, апробирована программа коррекционной работы по формированию навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта. Также была проведена оценка эффективности реализуемой программы.

Результаты, полученные в ходе экспериментальной работы, позволяют сделать вывод, что поставленная цель работы достигнута, задачи исследования решены. Гипотеза об эффективности формирования навыка чтения с использованием нейропсихологического аспекта у младших школьников с задержкой психического развития подтверждена. Нейропсихологический аспект психолого-педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития в процессе коррекции навыка чтения может стать предметом работы учителя-дефектолога, учителя-логопеда, учителя, а также родителей обучающегося.

## **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Абрамова, Н.А. Основы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Учебное пособие[Текст]/ Н.А. Абрамова, Н.Н. Иванова, Н.Э. Куликовская . – Прага, 2013. – С. 54 – 74.
2. Айрумян, Г.С. Дидактическая игра в младшем школьном возрасте [Текст] / Г.С. Айрумян, Л.В. Нагорнова // Актуальные задачи педагогики: материалы IV Международной научной конференции – чита: Молодой ученый, 2013. – С.60-62.
3. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст]: учебник / А.К. Аксенова- М.: ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
4. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст]/ Б.Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – Вып.70, 1955 – С.104-149.
5. Анисимова, Н.П. Обучающие и развивающие игры: 1-4 классы [Текст] / Н.П. Анисимова, Е.Д. Винакова – М.: Издательство Первое сентября, 2004. – 48с.
6. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход [Текст] / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб, 2008.
7. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический подход к изучению трудностей письма и чтения// Ранняя диагностика и профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материалы II Международной конференции Российской ассоциации дислексии [Текст]/ Т.В. Ахутина. – М.: Издательство Московского социально-гуманитарного института., 2006. – С.14-23.
8. Ахутина, Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / под общ ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. - М.: Секачев, 2008. -128с.
9. Бабкина, Н. В. Интеллектуальное развитие младших школьников с ЗПР [Текст] / Н. В. Бабкина. – М. : Школьная Пресса, 2006. – 80 с.

10. Баязова, Л.Б. О некоторых приёмах обучения навыкам чтения. [Текст]/ Л.Б. Баязова, В.А. Волков // Начальная школа. – 2012. - № 5. – С. 60- 63.
11. Безруких, М.М. Формирование навыков чтения и письма в процессе обучения детей[Текст]/ М.М. Безруких . – СПб.: Академия, 2004 – 157с.
12. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст] / Л. Н. Блинова – М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2004. – 136 с.
13. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду [Текст] / А.К. Бондаренко. – М.: Просвещение, 2005. – 160 с.
14. Вахтеров, В. П. Избранные педагогические сочинения[Текст]/ В.П. Вахтеров/ Отв. Ред. М. Н. Скаткин; М.: Педагогика, 1987 – 400 с.
15. Величенкова О.А. Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: научная монография / Под общ. Ред. О. А. Величенковой. – М.: Логомаг, 2018. – 372 с.
16. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии[Текст]/ Л.С. Выготский . – М.: Просвещение, 1995. – 524 с.
17. Выготский, Л.С. Мышление и речь[Текст]/ Л.С. Выготский. – М., 2008 – 352 с.
18. Глозман Ж.М. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении[Текст] / Ж.М. Глозман. М., 2017г-336 с.
19. Горецкий, В.Г. Теоретические основы и содержание курса учебного чтения в начальной школе. [Текст]/ В.Г. Горецкий // Начальная школа. — 1989. — № 1. — С. 9.
20. Горецкий, В.Г. Обучение грамоте. Обучение в I классе. Пособие для учителя четырехлетней начальной школы в двух книгах. Книга I[Текст]/ В.Г.Горецкий, В.А. Кирюшкин, А.Ф. Шанько, - М., 1986. – С. 7-103.
21. Гусарова, Л.А. Нескучное чтение. Формирование умения читать. [Текст]/ Л.А. Гусарова // Начальная школа- 2009. - № 7. – С. 30-33.

22. Граник, Г.Г. Как учить работать с книгой [Текст]/ Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. – М.: Мой учебник, 2007 – 256 с.
23. Детская психология [Текст] /Г.А. Урунтаева. – 6-е изд., перераб. И доп. – М.: Академия, 2006. – 368с.
24. Дидактический материал для отработки навыка чтения младших школьников [Текст] / Т.А. Бутенко – Ростов/Дону: Баро-Пресс, 2005.
25. Дмитриева, О.А. Особенности формирования навыков чтения у детей с задержкой психического развития [Текст] / О.А. Дмитриева, Л.А. Брюховских // Вестник КГПУ им. В.П.Астафьева. – 2014. № 4 –С.117-120.
26. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения [Текст]/ Т.Г. Егорова.-Спб.,2006 – с.264.
27. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] / Л.Н.Ефименкова. – М., 2015.
28. Жукова, О.С. Простые и увлекательные упражнения по обучению чтению.15 минут в день [Текст] / О.С. Жукова. – М.: Астрель; СПб.: Астрель-СПб, 2010. – 64 с.
29. Зайцева, А.И. Тесты для проверки осознанности чтения произведений[Текст]/ А.И. Зайцева // Начальная школа. – 2003. - № 9. – С. 24
30. Заширинская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия [Текст]/ О. В. Заширинская - СПб.: Речь, 2003. – 432 с.
31. Иваненко, С.Ф. Формирование навыков чтения при тяжелых нарушениях речи [Текст]/ С.Ф.Иваненко. – М.: Просвещение, 1987.
32. Игра и её роль в развитии ребёнка дошкольного возраста [Текст]/ Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой . – М., 1972.
33. Иншакова, А.Г. Инновационный подход в изучении дислексии у младших школьников [Текст] / А.Г. Иншакова, Г.В. Бабина, О.Б. Иншакова // Нарушения чтения и письма и чтения: теоретический и

экспериментальный анализ. Под общ ред. О.Б.Иншаковой. –М.: В.Секачев, НИИ Школьной технологии, 2008. – с.40-52.

34. Иншакова, О.Б. Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма [Текст]/ О.Б. Иншаков. – СПб., 1997. – С.75-82

35. Касьянова, З.А. Формирование навыков выразительного чтения в период обучения грамоте[Текст] / З.А. Касьянова // Начальная школа. – 2010. № 4.- С. 11-14.

36. Климанова, Л. Обучение чтению в начальных классах [Текст]/ Л.Климанова // Начальная школа. – 2009. - № 18. – С.17.

37. Киселева, В. А. Некоторые аспекты формирования навыка чтения у детей с ЗПР [Текст]/ В.А.Киселева // Дефектология. – 2007. - № 6. – С. 28-40.

38. Ковалева, Г.С. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000 [Текст] / Г.С. Ковалева, Э.А. Красновский // Русский язык (приложение к газете «Первое сентября»). – 2005 - №14. – С. 105-129.

39. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. (СМИНЧ). [Текст]/ А.Н. Корнев – СПб.: Речь, 2003. - 299 с.

40. Корнев, А.Н. Дислексия и ее двойники: критерии дифференциации/ А.Н. Корнев. Итоги и перспективы [Текст]/ А.Н. Корнев. – М.: Из-во Московск. Соц-гуманит. Ин-та, 2004. – С.117-125.

41. Лалаева, Р.И. Диагностика нарушений чтения и письма младших школьников [Текст]// Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2003. – 224с.

42. Лебединская, К.С. Задержка психического развития [Текст]/ К.С. Лебединская //Хрестоматия: Детская патопсихология. – М., 2000. – 110 с.

43. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие [Текст] / В.В. Лебединский – М. : Академия, 2006. – 144 с.

44. Левина, Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. [Текст] / Р.Е.Левина. – М.: Учпедгиз, 1940. – 72с.
45. Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2009 – 423 с.
46. Леонтьев, А.А. Психология обучения чтению[Текст] / А.А.Леонтьев // Начальная школа: плюс-минус. – 1999. - № 10. – С.9-13.
47. Левченко, И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика [Текст] / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др. – М.: Академия, 2003. – 320 с.
48. Лободина, Н.В. Тексты для проверки техники и выразительности чтения. 1 – 4 классы[Текст]/ Н.В. Лободина. - И.: Учитель, 2010.
49. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой . — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004.- 208 с.
50. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма [Текст]/ А.Р. Лурия // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М., 2002. – 352с.
51. Львов, М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст] / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – М.: Просвещение, 1987 – 415 с.
52. Малофеев, Н.Н. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции [Текст] / Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2009. - № 1. – С.5-18.
53. Мамаева, А.В. Обследование младших школьников [Текст]// под ред. А.В. Мамаевой, И.Н. Рейм, Е.В. Насонова и др., - Красноярск, 2015. – 118с.
54. Милостивенко, Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей. Из опыта работы [Текст] / Л.Г. Милостивенко - СПб. – 2005. – с.54.

55. Минкин, Е.М. От игры к знаниям [Текст] / Е.М. Минкин. – М., 2003. – 154 с.
56. Мисаренко, Г.Г. Дидактический материал для развития техники чтения в начальной школе. Учебное пособие в 2 частях [Текст]/ Г.Г. Мисаренко – М.: Дом педагогики, 2000. – 64 с.
57. Молчанова, О.Г. До школы шесть месяцев до школы: срочно учимся читать. Планирование работы и конспекты занятий с детьми 5-7 лет [Текст] / О.Г. Молчанова. – М.: Гном, 2011. – 120с.
58. Мухина, В.С. Возрастная психология [Текст] / В.С. Мухина. – М. : Академия, 2004. – 456 с.
59. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов [Текст]/ В.Б. Никишина. - М.: ВЛАДОС, 2004. – 126 с.
60. Новикова, Г.Ф. Особенности проявления задержки психического развития различной этиологии [Текст] / Г.Ф. Новикова // Специальная психология. – 2008. - №1. – С. 16-21.
61. Оморокова, М.И. Совершенствование чтения младших школьников [Текст]/М.И. Оморокова – М.: АСТ, - 1997.
62. Оморокова, М.И. Основы обучения чтению младших школьников [Текст] / М.И. Оморокова. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 128с.
63. Певзнер, М.С. Об отборе детей с временной задержкой психического развития и стойкими церебральными состояниями в специальные классы или школы [Текст] / М.С. Певзнер // Дефектология. – 2003. - № 6. – С. 3-12.
64. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с нарушениями темпа развития [Текст] / М.С. Певзнер // Дети с нарушениями развития: Хрестоматия -. М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 216 с.
65. Педагогический энциклопедический словарь [Текст]// Гл.ред. Б.М. Бим – Бад; Ред. Кол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528с.

66. Подобед, В.Л. Особенности кратковременной памяти детей с задержкой психического развития [Текст] / В.Л. Подобед // Дефектология. – 1981. - № 3. – С. 45 – 64.
67. Редозубов, С.П. Методика обучения чтению и письму в нач. школе [Текст]/ С.П.Редозубов . – М. Акад. Пед. Наук РСФСР, 1961. – 61 с.
68. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]/ С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – С. 342-343.
69. Русецкая, М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / М.Н. Русецкая, О.А. Величенкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320с.
70. Рудыка, Т.П. Система работы по совершенствованию навыка чтения у детей младшего школьного возраста [Текст] / Т.П. Рудыка // Начальная школа. – 2007 - №11. –С.28 – 30.
71. Самойлова, С.В. Особенности зрительного восприятия детей с задержкой психического развития. [Текст]/ С.В. Самойлова // Специальная психология. – 2008. - №1 – С. 22-25.
72. Светловская, Н.Н. Методика обучения чтению: что это такое? [Текст]/ Н.Н. Светловская // Начальная школа. – 2005. - №2.
73. Смирнова, И.А. Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической системы речи. Наглядно-методическое пособие. [Текст]/И.А. Смирнова. – М.: Детство-Пресс, 2016.-54с.
74. Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. [Текст] / Н. Я. Семаго, М.М. Семаго – СПб.: Речь, 2005 – 384 с.
75. Спирина, Л.Ф. Недостатки чтения у детей и пути их преодоления [Текст]/ Л.Ф. Спирина.- М.: Просвещение, 1965. – С.67-84.
76. Степанова, О.А. Профилактика школьных трудностей [Текст]/ О.А. Степанова – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 128с.
77. Степанова, О.А. Дидактические игры на уроках в начальной школе [Текст] / О.А. Степанова, О.А. Рыдзе – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96с.

78. Тихомирова, Л.Ф. Развитие логического мышления детей [Текст]/Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов – Ярославль: ТОО Гринго, 1995. – 240с.
79. Узорова, О.В. Практическое пособие для обучения детей чтению. [Текст]/ О.В. Узорова, Е.А. Нефедова. – М.: АСТ. – Астрель. – 2004.
80. Ульenkова, У.В. Изучение самостоятельности мышления младших школьников с задержкой психического развития[Текст]/ У.В. Ульenkова // Дефектология. – 2005. - № 2. – С. 19-26.
81. Шамарина, Е.В. Особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / Е.В. Шамарина // Коррекционная педагогика. – 2005. - № 4. – С. 26-33.
82. Цукерман, Г.А. Игровые формы обучения чтению. [Текст]/Г.А. Цукерман // Начальная школа — 1989. — N 5. — с. 28.
83. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 26 декабря 2012 года.
84. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учебно-методическое пособие [Текст] / С. К. Фоломкина ; науч. Ред. Н. И. Гез. – Изд. 2-е, испр. – Москва : Высшая школа, 2005. – 253,
85. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников [Текст] / Т.А. Фотекова. – М.: Айрис-Пресс, 2007. – 96с.
86. Хомская, Е.Д. Нейропсихология. [Текст]/ Е.Д. Хомская. – СПб.: Питер, 2006. – 496 с.
87. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. [Текст]/ Л.С. Цветкова. – М.: Юристъ, 2000.
88. Чиркина, Г.В. Состояние теории и практики устранения нарушений чтения и письма у детей [Текст]/ Г.В. Чиркина // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М.: Из-во Моск. Соц-гуман. Ин-та, 2004. – С.8-13.

89. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич; Акад. Наук СССР, Отд-ние лит. И яз., Комис. По истории филол. Наук. — Л. : Наука. Ленингр. Отд-ние, 1974. — 427, [1] с. : 1 л. Портр. — Библиогр.: с. 413-418.
90. Эльконин, Д.Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению[Текст]/Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии деятельности младших школьников. – М.: Изд – во АПН РСФСР, 1962. – С. 50
- 91.Эльконин, Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты[Текст] / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии.- 1956. - № 5 – С.39
92. Ястребова, А.В. Обучаем писать и читать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма [Текст] / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. – М., 2007.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Компонент навыка чтения	Симптоматика нарушений чтения у детей с ЗПР	Психологические и речевые причины трудностей	Компонент функциональной системы
Правильность чтения	1.Замены букв: -по фонематическому сходству звуков; - по оптическому сходству; -другие виды замен;	Недоразвитие фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза,	Блок приёма, хранения и переработки информации.

		слабая концентрация внимания.	
	2. Нарушение звукослоговой структуры: -пропуски букв; -пропуски слогов; -добавление букв; -добавление слогов; -перестановки букв, слогов	Недостаточность зрительного анализа и синтеза; несформированность пространственных представлений;	Блок приёма, хранения и переработки информации.
	3. Ошибки угадывания.	Дефицит внимания, отсутствие самоконтроля и саморегуляции.	Блок программирования, регуляции и контроля.
	4. Повторное считывание, пропуск строки, считывание верхней строки вместо нижней, потеря строки.	Неустойчивость произвольного внимания.	Блок программирования, регуляции и контроля.
	5. Повторы букв, слогов, слов.		Блок программирования, регуляции и контроля.
	6. Грамматические ошибки -нарушение согласования; -нарушение управления;	Несформированность морфологических и синтаксических обобщений.	Блок программирования, регуляции и контроля.
Выразительность чтения	1.Отрывистое чтение.	Несформированность навыка определения границ предложения в печатном тексте.	
	2. Отсутствие дифференциации в использовании пауз.		
	3. Нарушение интонационного оформления читаемого предложения в соответствии с конечными знаками препинания.	Отсутствие ориентации на знаки препинания в процессе чтения.	
	4. Неправильное употребление логического ударения. 5. Недостаточная громкость и внятность при чтении. 6. Отсутствие эмоционального отношения к читаемому.	Несформированность навыка интонационного оформления предложений в соответствии с конечными знаками препинания.	
Осознанность чтения: а) Пересказ	1.Опускание смысловых частей текста, непоследовательность изложения, исключение, добавление, искажение фактов;	Недостаточный объём оперативной памяти.	

б) Понимание смысла прочитанного	2.Отсутствие навыков самостоятельного воспроизведения прочитанного; 3.Отсутствие навыков воспроизведения по вопросам.	Несформированность структуры мыслительной деятельности.	
	1.Непонимание причинно-следственных отношений; 2. Непонимание временных отношений; 3.Трудности вычленения из текста новой информации; 4. Трудности выделения главной мысли произведения;	Несформированность структуры мыслительной деятельности. Недоразвитие словесно-логического мышления.	3.Блок программирования, регуляции и контроля.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Схема нейропсихологического исследования

<b>1. Исследование функций блока программирования, регуляции и контроля деятельности</b>	
<u>Динамический праксис</u>	Оценка <u>Усвоение программы:</u> П.Р. Л.Р.

<p>(исследуется на ведущей руке).</p>	<p>с 1 показа – 0 б – 0 б  со 2 показа – 1 б – 1 б  совместно с педагогом – 2 б – 2 б  совместно по речевой инструкции – 3 б – 3 б неусвоение, уход и потеря программы – 4 б – 4 б  <b>Выполнение:</b> П.Р. Л.Р.  плавно – 0 б – 0 б  поэлементно с выходом на плавность – 1 б – 1 б  пачками – 2 б – 2 б  поэлементно – 3 б – 3 б  <b>Ошибки:</b> П.Р. Л.Р.  безошибочное выполнение – 0 б – 0 б  единичные сбои (до 2) – 1 б – 1 б  сбои повторяющиеся (более 2) – 2 б – 2 б  расширение программы или сужение – 3 б – 3 б инертный стереотип – 4 б – 4 б  Порядок элементов в серии:  <b>Наличие опосредования:</b>  нет ошибок порядка – 0 б  речевое есть ошибки порядка – 1 б  <b>Пространственно-кинестетические ошибки:</b>  нет ошибок – 0 б  кулак ставится вертикально – 1 б  зеркальное положения ребра – 2 б  <b>Энергетический блок:</b>  неполное сжатие/разжатие кулака, недоведение – 1 б  большая амплитуда движений, повышенный тонус – 1 б  <b>Кинестетические характеристики:</b> неловкие, плохо скоординированные движения, участие всего корпуса.</p>
<p><u>Реципрокная координация</u></p>	<p><b>Оценка:</b>  Асимметрия рук: нет, левая, правая  <b>Выполнение</b>  нормальное – 0 б  начинает поочередно с выходом к N – 1 б  со сбоями и самокоррекцией – 2 б  поочередное выполнение – 3 б  с уподоблением 2-х рук – 4 б  <b>Темп</b>  нормальный или быстрый – 0 б  замедленный – 1 б</p>
<p><u>Графомоторная проба (заборчик)</u></p>	<p><b>Оценка:</b>  Особенности серийной организации:  правильное выполнение – 0 б  наличие расподобления элементов – 1 б  уподобление или замена вертикальных линий пологими – 2 б  наличие площадок (горизонтальные линии между сериями) с с/к – 3 б  наличие площадок без с/к, - 4 б  расширение программы – 5 б  инертное выполнение упрощенной программы (нет 1-го из 2-х элем.) – 6 б  <b>Остановки при выполнении:</b></p>

	<p>нет остановок – 0 б  1 – 2 остановки – 1 б  3 – 4 остановки – 2 б  3 – 8 остановок – 3 б  более 8 – 4 б  Ошибки следования графической программе:  отсутствие ошибок – 0 б  возвращение к программе после ошибок – 1 б  уход от программы – 2 б</p>
<b>2. Исследование функций блока приёма, переработки и хранения информации</b>	
<u>Практис позы.</u> Перенос позы.	<p>Оценка:  Количество кинестетических ошибок ____  Количество импульсивных ошибок ____  Количество пространственных ошибок ____  Характер выполнения: П.Р. Л.Р.  нормальное (правильная поза как ведущих, так и фоновых пальцев) – 0 б – 0 б  неловкое, положение фоновых пальцев не точное – 1 б – 1 б  неловкое с синкинезиями – 2 б – 2 б  неловкое с помощью другой рукой – 3 б – 3 б  Межполушарное взаимодействие: продуктивность при переносе позы не хуже, чем продуктивность по показу – 0 б  продуктивность при переносе позы отчетливо хуже, чем продуктивность по показу – 1 б</p>
Слухо-моторные координации. 1) Выполнение ритмов по образцу. 2) Выполнение ритмов по речевой инструкции. 3) Оценка ритмических структур «Определи по сколько раз я стучу».	<p>Оценка  Продуктивность (кол-во правильно выполненных проб):  по образцу ____  по речевой инструкции ____  оценка ритмических структур ____</p>
<u>Слухоречевая память.</u> Повтор слов. Отсроченное воспроизведение слов (после счета).	<p>Оценка повторения:  Продуктивность (количество правильно повторенных слов + 0,5 б за изменение 1 звука в слове без изменения слоговой структуры) 1) ____ 2) ____ 3) ____  Кол-во изменений 1-го согласного в стимульных словах ____  Кол-во изменений 1-го гласного в стимульных словах ____  Кол-во искажений стимульных слов (замены более 2-х звуков) ____  Кол-во нарушений порядка слов (изменения мест внутри ряда, реверсий – обратный порядок) ____  Другие ошибки (вертикальный повтор, пропуск и т.д.) ____  Оценка воспроизведения:  Продуктивность 1-3 проб + отср. (кол-во правильно воспроизведенных слов) 1) ____ 2) ____ 3) ____ + Отср. ____</p>

	<p>Кол-во изменений 1-го согласного во всех воспроизведениях _____</p> <p>Кол-во изменений 1-го гласного во всех воспроизведениях _____</p> <p>Кол-во искажений стимульных слов (замены более 2-х звуков) _____</p> <p>Кол-во замен на основе вербальной близости (близких по звучанию) _____</p> <p>Кол-во семантических замен _____</p> <p>Кол-во вплетений посторонних слов (не сходных по значению и звучанию) или контаминаций _____</p> <p>Кол-во горизонтальных повторов (повтор слова в рамках 1 и 2-ой группы одного воспроизведения) _____</p> <p>Кол-во вертикальных повторов (переход из одного воспроизведения в другое) _____</p> <p>Кол-во пропущенных слов во всех воспроизведениях _____</p> <p>Кол-во нарушений порядка слов (изменения мест внутри ряда, реверсий – обратный порядок) _____</p> <p>Кол-во переходов слов в другую группу _____</p> <p>Оценка (отсроченного воспроизведения слов):  удержание по группам – 0 б  удержание без деления на группы – 1 б</p>
<u>Зрительный гнозис</u>	<p>Общее количество правильных ответов с 1 попытки (проводится в каждом из 3-х заданий): 1) _____ 2) _____ 3) _____ Всего: _____</p> <p>Количество вербально перцептивных ошибок _____</p> <p>Количество перцептивно близких ошибок _____</p> <p>Количество ошибок на замену фигуры и фона _____</p> <p>Количество ошибок фрагментарности восприятия _____</p> <p>Количество перцептивно далёких замен) _____</p> <p>Количество вербальных замен _____</p> <p>Количество персеверации ответа _____</p>
<u>Зрительно-пространственная память (фигуры).</u>	<p>Продуктивность (за правильно выполненную фигуру – 1 б, за изменение и зеркальность – 0,5 б; считается отдельно для каждого из 3-х воспроизведений) 1) _ 2) _ 3) _ + Отсроч. _____</p> <p>Количество пропусков фигур _____</p> <p>Количество случаев трансформации фигуры в знак _____</p> <p>Количество зеркально изображенных фигур право-лево _____</p> <p>верх-низ _____</p> <p>Количество вертикальных и горизонтальных повторов _____</p> <p>Несоблюдение строки нет – 0 б есть – 1 б</p> <p>Нарушения порядка воспроизведения фигур по левому типу _____</p> <p>по правому типу _____</p>
<u>Пробы Хэда.</u>	<p>Продуктивность (количество проб выполненных с 1 попытки)</p> <p>Количество соматотопических ошибок (показ вместо щеки уха или брови)</p> <p>Количество пространственных ошибок (зеркальность, долго думает)</p> <p>Количество регуляторных ошибок (импульсивность)</p> <p>Комплексный показатель для оценки 2 функционального блока (пространственные ошибки + соматотопические ошибки)</p>
<u>Конструктивный праксис. «Нарисуй своего человечка, как я. Молодец.</u>	<p>Оценка</p> <p>Усвоение инструкции: усвоение с 1 раза – 0 б</p> <p>повтор 1 фигуры (с показом) – 1 б</p> <p>повтор 2 фигур (с показом) – 2 б</p>

<p>Голова получилась вверху, а ноги внизу. Теперь я справа рисую руку. И ты справа рисуй руку».</p>	<p>Продуктивность (кол-во правильно выполненных проб)  Ошибки (считаются во всех 4-х пробах):  Количество ошибок перешифровки «верх – низ»  Количество ошибок перешифровки «право-лево»  Количество дизметрических ошибок углов  Количество ошибок при передаче расстояний (линия короче или длиннее, не той высоты, разделена не по середине)  Количество топологических ошибок (соединение не в том месте)  Количество координатных ошибок (ориентация на листе бумаги, неправильный наклон фигуры, расположение рисунка на листе)</p>
<p>Рисунок (стол).  «Нарисуй стол так, чтобы было видно все 4 ножки» (самостоятельный)  «У меня стол вот такой, я уберу, а ты нарисуй» (по памяти)  «Смотри на рисунок и срисовывай» (срисовывание)</p>	<p>Самостоятельный рисунок  стереометрическое изображение без грубых дизметрических и проекционных ошибок – 0 б  неточное изображение с дизметрическими и или проекционными ошибками – 1 б  не полное стереометрическое изображение (крышка – N, а ножки нет или наоборот) – 2 б  плоскостное изображение стола без искажения пропорций – 3 б  плоскостное или распластанное изображение с грубыми дизметрическими и топологическими ошибками – 4 б  Рисунок по памяти и копирование по памяти  копирование традиционная передача перспективы (крышка параллелограмм, одна ножка частично скрыта) – 0 б – 0 б  неточная передача с негрубыми проекционными ошибками и метрическими ошибками – 1 б – 1 б  неточная передача без грубых метрических ошибок с крышкой-трапецией – 2 б – 2 б  плоскостное изображение с крышкой прямоугольником (может быть с грубыми метрическими и проекционными ошибками) – 3 б – 3 б  изображение с топологическими, метрическими и проекционными ошибками – 4 б – 4 б  Несоблюдение координатных отношений самостоятельно по памяти копирование отсутствие ошибок такого рода – 0 б – 0 б – 0 б  несоответствие горизонтальных и вертикальных линий краям листа и друг другу – 1 б – 1 б – 1 б  Инертное воспроизведение ошибок нет ошибок инертного воспроизведения – 0 б – 0 б  есть ошибки инертного воспроизведения – 1 б – 1 б</p>