

South Ural State Humanitarian Pedagogical University
South Ural Scientific Center
Russian Academy of Education (RAE)

M. S. Korobintseva, L. M. Lapshina, A. A. Lysova

DEVELOPMENT AND CORRECTION
OF READING SKILLS IN YOUNGER STUDENTS
WITH MENTAL RETARDATION:
NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH

Monograph

Chelyabinsk
2024

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет

Южно-Уральский научный центр
Российской академии образования (РАО)

М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина, А. А. Лысова

РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ:
НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Монография

Челябинск
2024

УДК 159
ББК 88.485
К68

Рецензенты:

д-р психол. наук, профессор Т.М. Сорокина
д-р психол. наук, профессор С.Н. Сорокоумова
д-р биол. наук, профессор Н.А. Белоусова

Коробинцева, Мария Сергеевна

К68 Развитие и коррекция навыков чтения у младших школьников с задержкой психического развития: нейропсихологический подход : монография / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина, А. А. Лысова ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2024. – 203 с.

ISBN 978-5-907821-49-1

В монографии описан нейропсихологический аспект процессов формирования и коррекции чтения у обучающихся начальной школы с задержкой психического развития. Систематизированы современные подходы к пониманию навыка чтения, предложена и апробирована коррекционно-развивающая программа по коррекции навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития, реализация которой позволяет оптимизировать процесс формирования навыка чтения у данного контингента обучающихся. Изложенные в монографии теоретические обобщения и практические результаты могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки студентов по направлениям 44.03.01, 44.04.01 «Педагогическое образование»; 44.03.02, 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»; 44.03.03, 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование», а также на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки по программам специального (дефектологического) образования.

УДК 159
ББК 88.485

ISBN 978-5-907821-49-1

© Коробинцева М. С., Лапшина Л. М.,
Лысова А. А., 2024

© Оформление. Южно-Уральский
научный центр РАО, 2024

Содержание

<i>Введение</i>	9
.....	
1 Теоретические основы развития и коррекции навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития	15
.....	
1.1 Современные подходы в понимании навыка чтения	15
.....	
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития	27
.....	
1.3 Особенности навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития	39
.....	
1.4 Нейропсихологический подход к коррекции навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития	47
.....	
<i>Выводы по главе 1</i>	56
.....	

2 Экспериментальное изучение коррекции навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта	60
.....	
2.1 Организация и база исследования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта.....	60
.....	
2.2 Анализ результатов исследования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта	72
.....	
<i>Выводы по главе 2</i>	92
.....	
3 Экспериментальная работа по коррекции навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта	94
.....	
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	94
.....	

3.2 Оценка эффективности реализации коррекционно-развивающей программы по формированию и коррекции навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта	105
.....	
<i>Выводы по главе 3</i>	121
.....	
<i>Заключение</i>	123
.....	
<i>Библиографический список</i>	124
.....	
<i>Приложение А «Рабочая программа коррекционного курса «Формирование и коррекции навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта» (рекомендуемое)</i>	146
.....	
<i>Приложение Б «Рекомендации учителям и родителям «Нейропсихологические механизмы нарушения навыка чтения» (рекомендуемое)</i>	190
.....	
<i>Приложение В «Рекомендации учителя-дефектолога учителям и родителям «Симптоматика нарушений чтения» (рекомендуемое)</i>	192
.....	

Приложение Г «Рекомендации учителя-дефектолога
«Как помочь на уроке?» (рекомендуемое) 196

.....
Приложение Д «Рекомендации учителя-дефектолога
учителям и родителям по преодолению трудностей при обуче-
нии чтению» (рекомендуемое) 199

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 предоставляет 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 коммуникатив-

ных 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 Н. Ф. Бунаков: «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».

В. А. Сухомлинский продолжал мысль Н. Ф. Бунакова: «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 (ЗПР) составляют самую многочисленную группу. По данным современных исследований, их количество может составлять до 20%

от общего числа детей. Но при организации специальных условий обучения ЗПР может быть скомпенсирована, 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 ЗПР, 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 ЗПР, 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, если рассматривать формирование навыка чтения как сложный психофизиологический процесс, то 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 им в дальнейшем полноценно освоить 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, обуславливает актуальность исследования педагогических условий формирования навыка чтения у младших школьников ЗПР.

Методология исследования базируется на трудах ведущих отечественных психологов и дефектологов по проблемам ЗПР (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 и др.; на нейропсихологическом подходе к коррекционному воздействию, заключенному в принципе системности, описанном Ж. М. Глозман.

В работе использованы следующие 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.

Исследование было проведено на базе МБОУ «СОШ № 19 г. Челябинска». В эксперименте приняло участие 5 младших школьников (возраст 8-9 лет с задержкой психического развития) обучающихся во втором классе. У всех учащихся районной психолого-медико-педагогической комиссией был подтвержден статус «ребенок с ограниченными возможностями здоровья» и были 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 ЗПР 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 формирования навыка чтения у младших школьников с ЗПР с учетом нейропсихологического аспекта. Данный практический мате-

риал может быть использован специалистами психолого-педагогического сопровождения (учителями-логопедами, дефектологами, специальными психологами), а также рекомендован родителям воспитывающим младших школьников с ЗПР для организации на дому работы по развитию навыка чтения.

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 [114; 115].

Чтение – вид речевой деятельности [85]. 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)» [77]. 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» [109]. По-другому можно определить чтение как проговаривание вслух или про себя какого-либо текста. Навык чтения – это определенный набор умений и навыков [34; 47].

В первую очередь это 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 [77], т.е. 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 [35].

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 [1]. 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 [23]. Ориентировочные показатели по темпу чтения представлены в таблице 1.

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

Класс	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

Выделяются четыре параметра чтения: правильность, выразительность, осознанность и беглость (скорость) [27].

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 [38].

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 [41].

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) [89].

Беглость (скорость) определяется как скорость чтения, присущая разговорной речи, при которой понимание читаемого текста опережает его произнесение [91].

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) [94]. 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 [65].

Современными научными исследованиями установлено, что чтение является сложным психофизиологическим процессом, который осуществляется деятельностью различных анализаторов (зрительного, речедвигательного, речеслухового), различных мозговых систем [53; 55; 57]. В трудах Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой представлена и подтверждена необходимость налаженного взаимодействия и сохранности зрительного

(оптического), акустического, речедвигательного, кинестетического и речеслухового анализаторов, составляющих психофизиологическую основу процесса чтения [50]. 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 [40]. 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 [22; 95].

Т. Г. Егоров выделяет следующие этапы, или ступени, формирования навыка чтения [22]:

- 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, выделении слогов и делении 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 [110].

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 [109]. Этот трудоемкий, длительный процесс, является простым по своей психологической природе: основными его компонентами значатся восприятие, запоминание и узнавание [20].

В слоговых системах письма знак слога уже закреплен со звуковой формой, установление его значения происходит через анализ звуковой формы слова [16]. 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 [14].

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 [70].

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 [109].

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 [17]; метод Д. Б. Эльконина [109] и др.).

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 [4]. При обучении грамоте это проявляется в том, что обучающиеся должны [7]:

- 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 [74], Л. С. Цветковой [101] описаны наиболее существенные действия при восприятии и разли-

чении букв – действия со звуками языка. В исследованиях Р. Д. Триггер отражен процесс усвоения букв, при чтении слогов и слов с данной буквой [95]. 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 [96]. 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 [61].

А. Н. Корнев [31] изучает нейрокогнитивную модель формирования навыка чтения, опирающуюся на теорию формирования двигательных навыков Н. А. Бернштейна [10] и теорию поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [14]. В этой модели А. Н. Корнев выделяется два блока [32]: 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 ре-

кодирования 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 [24].

Такая развернутая и последовательная форма чтения обычно проявляется в первый год обучения и при чтении мало-знакомых 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. Бо-

лее 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].

Блок рекодирования позволяет актуализировать звуки, соответствующие буквам, преобразовать звуки в слоги и синтезировать слоги в образ слова. Блок декодирования характеризуется соотнесением фонематического слова с лексиконом, т.е. поиском в памяти лексем, соответствующей фонетическому слову. Подробное разделение на блоки когнитивных преобразований облегчает понимание не только структуры процесса, но и психофизиологические основы навыка чтения [13].

При навыке чтения в русской письменности орфографические правила применяются в меньшем объеме, чем при навыке письма [21]. К ним относятся следующие правила [25]: 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 [56]. 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 [60].

Основная нагрузка в освоении техники чтения приходится на формирование процедурного знания. Как достоверно известно, навык чтения состоит из серии отдельных операций [93]:

- 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 [100].

Экспериментальные исследования доказали, что число операций входящих в умственные действия рекодирования на начальном этапе соответствует числу букв в слове [105]. 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 [107].

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 [32].

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 [39].

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 [52].

Исследования А. Н. Корнева показали, что процесс автоматизации навыка рекодирования представлен дискретной последовательностью переходов [31]:

- 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 [85]. 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-психолого-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: Н. В. Бабкина, К. С. Лебединская, В. В. Лебединский, У. В. Ульенкова [6; 68; 69; 97].

По мнению У. В. Ульенковой [97], 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.

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. Результаты нейрофизиологических исследований (по данным А. О. Дробинской, Л. М. Лапшиной, М. Н. Фишман) свидетельствуют, что развитие мозговых структур и связей между ними отстают от возрастной нормы у большинства 6-8-летних детей, испытывающих трудности в обучении [57]. Недоразвитие познавательной деятельности может быть обусловлено недостаточностью некоторых мозговых структур, в первую очередь, лобных и теменных отделов коры головного мозга. У детей замедлен процесс функционального объединения различных структур мозга, не сформировано их специализированное участие в реализации процессов восприятия, сличения, опознания, памяти, речи, мышления [81].

В работах М. С. Певзнер [84] указывается, что ЗПР может быть вызвана разными причинами: негрубым внутриутробным поражением ЦНС, нетяжелыми родовыми травмами, недоно-

шенностью, 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.

По мнению В. М. Астапова, Н. В. Бабкиной [5; 6], 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.

Р. Д. Тригер [95] 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:

- от локальных или очаговых нарушений ЦНС (сенсорных и речевых дефектов, детского церебрального паралича, эпилепсии);

- 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 [60; 61].

ЗПР 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 [42; 43; 67; 90].

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 [82; 106].

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 [23].

В отношении патогенеза ЗПР церебрально-органического генеза имеется определенная аналогия с принятыми за рубежом терминами «минимальное повреждение мозга», «мини-

мальная 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 [84].

Э. Я. Пекелис, М. С. Певзнер, Т. А. Власова в своей классификации выделяют следующие виды ЗПР [83]:

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 [4; 113].

Самой распространенной классификацией задержки психического развития и наиболее используемой является классификация К. С. Лебединской, которая дифференцировала основные клинические типы ЗПР по этиопатогенетическому принципу [68].

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 ЗПР

церебрально-органического происхождения проявляются группы с проявлениями психической неустойчивости и психической заторможенности [90]. 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, скукают 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 [90].

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 [41].

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 инфан-

тилизма 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 [45; 46].

Таким образом, дети с ЗПР 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 представлена психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ЗПР [43; 46].

Нередко обнаруживается плохая ориентировка в «правом-левом», явления зеркальности в письме, затруднения в дифференцировке сходных графем. При этом отмечается определен-

ная 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 в двигательной координации, пятые – памяти и т.д. [47; 48].

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 [35; 55; 56].

По мнению Т. П. Артемьевой, Н. В. Бабкиной, А. Д. Гонеева, А. Н. Корнева, многим из детей с ЗПР присущи дефекты звукопроизношения, недостатки фонематического восприятия, что выражается в таком речевом нарушении как дизартрия [5; 31; 32]. 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 [47].

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 грамматиче-

ских 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 [34; 107].

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 и дефектологической помощи [37;58;108].

Таким образом, изучая анамнез и клиническую характеристику детей с ЗПР, педагог может узнать причины возникновения конкретного 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 свое-

образным сочетанием неблагоприятных биологических, социальных и психолого-педагогических факторов.

М. Н. Русецкая, А. Е. Соболева считают, что без специальной коррекционной педагогической помощи ребенок с ЗПР оказывается психологически не подготовленным к школе по всем параметрам [93; 94]:

- 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 за-

мечает своих ошибок, не исправляет их, не может адекватно оценить результат [40].

У. В. Ульенкова отмечает несформированность общей способности к учению у детей с ЗПР, что лежит в основе снижения обучаемости и определяет проблемы школьного обучения [97].

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 [40].

Таким образом, с позиции 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 степенью их тяжести.

Дети с ЗПР – распространенная группа детей, нуждающаяся в обязательном психолого-педагогическом сопровождении специалистов. Своевременная помощь общих педагогов и узких специалистов может обеспечить дальнейшее развитие ребенка в пределах возрастной нормы.

1.3 Особенности навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития

Одной из характерных особенностей детей с задержкой психического развития является несформированность навыка чтения. Нарушения чтения при ЗПР 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 систем [69].

М. С. Певзнер описывает значительные трудности в овладении начальными навыками чтения у младших школьников с ЗПР, 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 [83]. Автор объясняет данные своеобразия психического развития с клинической точки зрения [84].

В трудах В. И. Лубовского [73], В. Б. Никишиной [81] отмечено, что дети с ЗПР 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» [82].

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 [46].

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-вался* или *ра-вался*). С трудом преодолеваются затруднения, возникающие при чтении многосложных слов [45].

В. А. Ковшиков, Ю. Г. Демьянов и др., исследуя детей с ЗПР, 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 [30; 48; 58]. Разнообразные нарушения чтения у детей с ЗПР, по мнению авторов обусловлены не столько расстройствами устной речи, сколько недостаточностью ряда психических функций: внимания, памяти, зрительного гнозиса, сукцессивных и симультанных процессов [63].

По данным Н. А. Цыпиной [104], процесс овладения чтением у детей с ЗПР вызывает большие трудности не только с технической стороны процесса чтения, но и в процессе понимания прочитанного. У обучающихся с ЗПР наблюдается значительно более медленный темп чтения, в среднем он составляет 15 слов в минуту в конце букварного периода вместо 30-40 слов [108].

Нарушения технической стороны процесса чтения первоклассников с ЗПР проявлялись в незнании букв, в нарушении слияния букв, в 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 [107].

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. Эти трудности чтения подтверждены сегодня на нейрофизиологическом уровне [59; 67]. Часто наблюдались 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 [68].

У. В. Ульenkова, 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 длительного. Еще одним весомым фактором, который влияет на освоение навыка чтения младшими школьниками с ЗПР, является нарушение всех компонентов устной речи [97]. Как объясняет М. С. Коробинцева, психофизиологической причиной затруднений чтения у детей с ЗПР 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 [37; 43]. Автор указывает на то, что данные трудности чтения могут стать причинами трудностей овладения письмом [72].

Младшие школьники с ЗПР 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 [48].

Ю. А. Костенкова так характеризует ошибки, допускаемые при чтении младшими школьниками с ЗПР: 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 [49].

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 [11]. Адаптированная основная образовательная программа (АООП) для этих первоклассников может быть сходной в части обучения грамоте [78]. 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 [116; 117].

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 [28]. При исследовании читательских компетенций у учащихся с ЗПР М. Н. Русецкой и др. 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 [92; 93].

Традиционно сформированность навыка чтения оценивается по четырем компонентам (параметрам): правильность, выразительность, осознанность и скорость. В качестве наглядного и структурированного материала приведена таблица симптоматики нарушения чтения у детей с ЗПР (таблица 2).

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 ЗПР 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.

Таблица 2 – Симптоматика нарушения чтения у детей с ЗПР

Компонент навыка чтения	Симптоматика нарушений чтения у детей с ЗПР
1	2
1 Правильность чтения	<p>1 Замены букв:</p> <ul style="list-style-type: none"> - по фонематическому сходству звуков; - по оптическому сходству; - другие виды замен. <p>2 Нарушение звукослоговой структуры:</p> <ul style="list-style-type: none"> - пропуски букв; - пропуски слогов; - добавление букв; - добавление слогов; - перестановки букв, слогов. <p>3 Ошибки угадывания.</p> <p>4 Повторное считывание, пропуск строки, считывание верхней строки вместо нижней, потеря строки.</p> <p>5 Повторы букв, слогов, слов.</p> <p>6 Грамматические ошибки:</p> <ul style="list-style-type: none"> - нарушение согласования; - нарушение управления.
2 Выразительность чтения	<p>1 Отрывистое чтение.</p> <p>2 Отсутствие дифференциации в использовании пауз.</p> <p>3 Нарушение интонационного оформления читаемого предложения в соответствии с конечными знаками препинания.</p> <p>4 Неправильное употребление логического ударения.</p>

Продолжение таблицы 2

1	2
2 Выразительность чтения	5 Недостаточная громкость и вятность 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, овладение навыком чтения младшими школьниками с ЗПР происходит замедленно, значительно отставая от возрастной нормы, и своеобразно. Качественное своеобразие охватывает все компоненты чтения: правильность, выразительность, осознанность и скорость. При отсутствии коррекционной помощи ребенок с ЗПР не переходит на продуктивное чтение.

1.4 Нейропсихологический подход к коррекции навыка чтения у младших школьников 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 (Т. В. Ахутина [3; 4; 5], Ж. М. Глозман [15]).

Л. С. Выготский и А. Р. Лурия доказали, что высшие психические функции имеют системное строение [12; 13; 74]. Например, функция чтения у первоклассника включает следующие компоненты [6]:

- переработка слуховой информации (фонематический анализ слова, переход от звучания слова к его назначению, запоминание прочитанного);
- переработка кинестетической информации т.е. ощущение отдвигающихся 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 совмест-

ной интегрированной деятельностью различных областей мозга, причем недоразвитие каждой из них приводит к специфическим формам нарушения чтения и письма [74]. 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 [19].

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 [36; 64; 100].

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. Ме-

ханизм данной ошибки связан как с регуляторными дефектами, так и с недоразвитием холистической стратегии чтения [15].

Холистическая стратегия чтения выражается преобладанием аналитико-синтетического метода обучения чтению младших школьников. Формирование процесса чтения меняет и фонетическую систему ребенка, т.к. он усваивает разницу между изолированно звучащей фонемой и позиционными вариантами ее произнесения [103].

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 автора 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 [28].

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 [42; 54].

А. Е. Соболева выделяет основные несформированные компоненты функциональной системы чтения с учетом нейро-

психологического 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 дефицитарных звеньев психической активности ребенка, построить индивидуальную программу коррекционно-развивающего обучения [94].

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 [11].

Ж. М. Глозман изучает нарушения 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 [15]. Формы нарушений навыка чтения и их нейропсихологическая трактовка представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Нейропсихологические механизмы нарушения навыка чтения

Компонент системы	Симптомы нарушений
1	2
1 Блок регуляции тонуса и бодрствования	
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
2 Блок приёма, хранения и переработки информации	
Фонематический слух, вербальная память	Замены и смешения букв, обозначающих оппозиционно-сходные звуки (<i>д-т</i>), трудности удержания в кратковременной памяти информации для написания, отчуждения смысла слов при чтении
Кинестетический анализ	Смещения и замены букв, обозначающих гоморганные артикулемы (<i>л-н-д</i>), нарушение кинестетического анализа графических движений
Зрительный гнозис и зрительная память	Смещение и замена перцептивно-близких букв (<i>т-г, ж-х</i>), распад графемы, зрительных образов букв

Продолжение таблицы 3

1	2
Пространственный гнозис и синтез, пространственная память, зрительно-моторная координация	Зеркальность, трудности вертикальной и горизонтальной ориентации элементов буквы, удержание строки в пространстве, смещение 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
3 Блок программирования, регуляции и контроля	
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 отста-

вания в развитии и формировании высших психических функций, в которых наблюдаются трудности письменной речи [3; 4; 5]. Информация представлена 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 [4; 5].

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 [74] 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 де-

фекта 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 [4; 5].

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 Б, В) приведена таблица анализа проявлений 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 главе 1

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.

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 и наиболее используемой классификацией ЗПР 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;
- 4) 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, имеют 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. 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, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева, У. В. Ульенкова, Н. И. Цыпина, С. Г. Шевченко.

Особенности навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития характеризуются большими

трудностями не только 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 которых 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 когнитивных предпосылок чтения:

- сформированность речевых 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.

Нейропсихологический подход к формированию и коррекции нарушений чтения у младших школьников с ЗПР предполагает знание механизмов нарушения навыка чтения и выстраивание коррекционно-развивающей работы через их устранение.

2 Экспериментальное изучение коррекции навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта

2.1 Организация и база исследования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 19 г. Челябинска». Для проведения исследования была сформирована одна экспериментальная группа детей, в которую вошли обучающиеся вторых классов (8–9 лет), в количестве 5 человек. У всех обучающихся районной психолого-медико-педагогической комиссией был подтвержден статус «ребенок с ограниченными возможностями здоровья» и были 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 экспериментальных данных.

В исследовании учитывались следующие методологические принципы [9; 33]:

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 учебного года, 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 определение первоначального уровня развития навыков чтения у учащихся с ЗПР.

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 школь-

ников 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 [8]:

1) Нейропсихологическое обследование младших школьников с ЗПР (методика Т. В. Ахутиной, Н. Н. Полонской, Н. М. Пылаевой, М. Ю. Максименко) для изучения компонентов функциональной системы чтения [3].

2) Обследование навыков чтения у младших школьников с задержкой психического развития обучающихся во вторых классах (методика Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой) [5; 28].

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) [8]. Полное обследование занимало от 60 до 90 минут и проводилось в два приёма. Схема нейропсихологического исследования представлена в приложении. (Приложение Б; В). 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 ЗПР осуществлялось по методике О. Б. Иншаковой, Т. В. Ахутиной [5]. Оно включало исследование чтения вслух и осуществлялось с помощью специально 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-го класса. Процедура обследования сопровождалась 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. Ниже представлен образец текста для чтения вслух, 2 класс (начало обучения), используемый при обследовании [71]:

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.

Л. Н. Толстой

При выборе текста для проверки техники чтения необходимо учитывать не только содержание общеобразовательной программы, но и типологические особенности ребенка с ЗПР [86]. Преимущественным является выбор текстов воспитательного характера, а также текстов, вызывающий серьезный эмоциональный отклик у ребенка [88]. Пример текста для чтения «про себя», 2 класс (начало обучения) [71]:

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 обучающихся второго класса с ЗПР 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 позволило обнаружить проблемы «вчитываемости» (таблица 5.1).

Таблица 5.1 – Оценка скорости чтения вслух

Количество прочитанных знаков за 60 сек	Числовое выражение
время первой половины текста, сек	
время второй половины текста, сек	
время общее, сек	

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 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, смещения и замены, пропуски, вставки, перестановки, персе-

вращения, 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 с 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:

0 уровень (высокий) – 35–45 баллов по критериям оценивания данной методики;

1 уровень (средний) – 25–34 балла по критериям оценивания данной методики;

2 уровень (низкий) – 15–24 балла по критериям оценивания данной методики;

3 уровень (очень низкий) – 0–14 баллов по критериям оценивания данной 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 представлена 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 парафразы	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 вопросы и выполнение заданий: «О ком (чём) написан рассказ?», «Дай другое название рассказу», «С чего начинается рассказ?», «Чем заканчивается рассказ?» имеет следующую систему оценки [16]:

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.

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

Количество начисленных баллов за ответы суммируется. Каждый параметр оценивается как количественно, так и качественно.

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 ЗПР, были составлены диагностические таблицы, которые позволяют наглядно оценить состояние компонентов функциональной системы чтения (серийной организации движений, произвольной регуляции, кинестетического, слухового, зрительного восприятия, процесс переработки информации). Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Исследование функций блока программирования, регуляции и контроля деятельности младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе исследования (I серия проб, количество допущенных ошибок)

	Динамический праксис	Реципрокная координация	Графомоторная проба (заборчик)	Уровень
Артём 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 Артёма М. и Семёна Ор. выявлена несформированность динамического праксиса с наличием стереотипий и склонностью к инертности, о чем сви-

детельствуют трудности разгибания ладони после сжатия в кулак. Также у Артёма 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 Ч. 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.

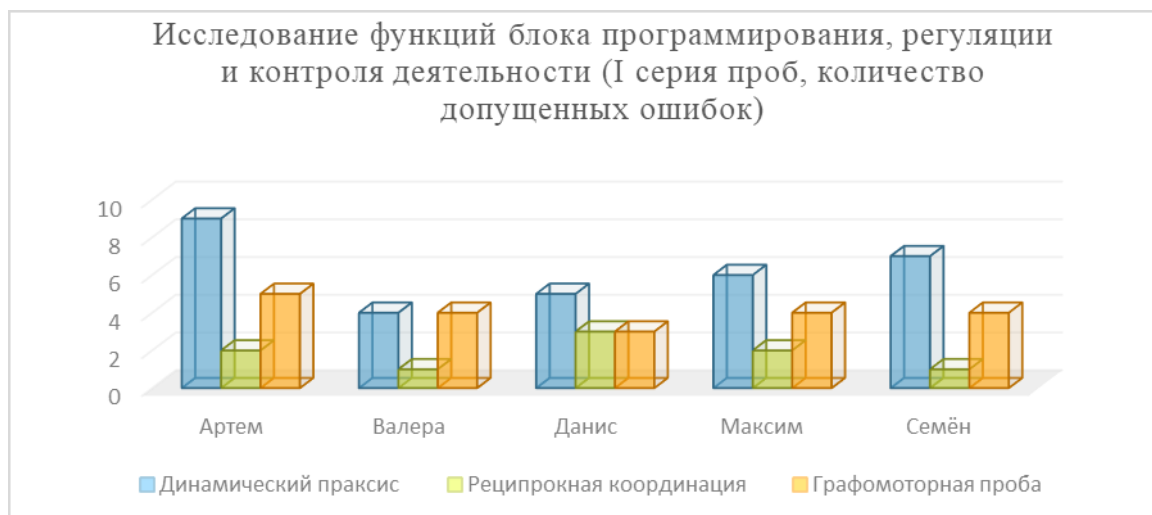


Рисунок 1 – Исследование функций блока программирования, регуляции и контроля деятельности младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе исследования (I серия проб, количество допущенных ошибок)

В исследуемой группе обучающихся вторых классов с ЗПР 80% детей находятся на низком уровне; 20% – на уровне «ниже среднего». Детей со средним и высоким уровнями не выявлено. Распределение учащихся по уровням успешности отражено на рисунке 2.



Рисунок 2 – Исследование функций блока программирования, регуляции и контроля деятельности, распределение по уровням младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе исследования

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) младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе исследования

Имя Ф.	Праксис позы пальцев	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 «незапоминание» 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, нарушениях пространственного восприятия.

«Пробы Хэда» – позволила исследовать возможность восприятия и воспроизведения нужного положения рук в пространстве, сформированности «схемы тела», регуляторных функций. Ошибки при выполнении этой пробы свидетельствуют 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 про-

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

Рассмотрим в индивидуальном порядке результаты выполнения заданий. Так, например, у Артёма 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 Артёма М. с выполнением заданий противоположной рукой. Исследования слухо-речевой памяти и слухо-моторной координации выявили несформированность гностического акустического гнозиса и акустического внимания (ошибки в восприятии ритмов). Зрительный гнозис у Артёма 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 слухомоторных координаций в пределах допустимых параметров. Ошибкой для данной пробы оказалась трудность определения количества ударов в первой и второй пачке. Также Валера допустил ошибки в повторении порядка ударов, который включал 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 приема, 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 Семёна Ор. наблюдались лишние импульсы при повторении ритмических структур, пространственный поиск во всех пробах, неудержание строки при графомоторных пробах. Самым слабым компонентом у Семёна стала слухо-речевая память. Также обнаружались 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.

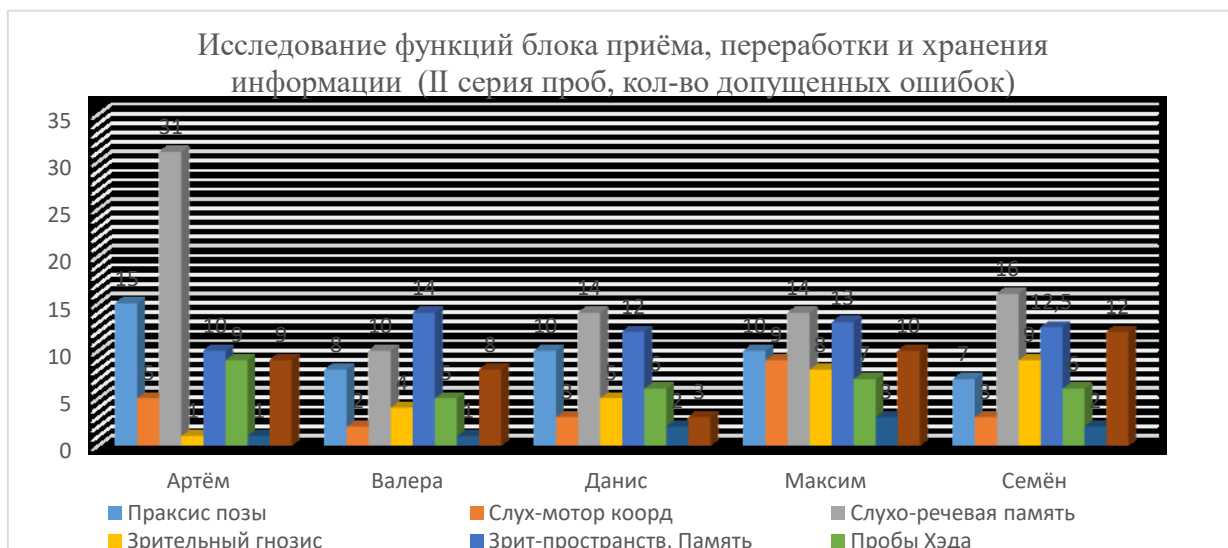


Рисунок 3 – Исследование функций блока приема, переработки и хранения информации младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе исследования (II серия проб, количество допущенных ошибок)

В ходе констатирующего эксперимента исследования не выявлено 1 (высокого) уровня. На 2 (среднем) уровне находится 1 ребенок (Валера П, 49 ошибок), что составляет 20% от общего количества участников группы.

На 3 уровне (ниже среднего) находятся 2 школьника (Данис С. – 61 ошибка, и Семён Ор. – 68 ошибок), что составляет 40 % от общего количества группы. На 4 уровне (низкий) находятся 2 ребёнка (Максим Ч. – 74 ошибки и Артём М. – 89 ошибок), что также составляет 40% от общего количества группы.

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

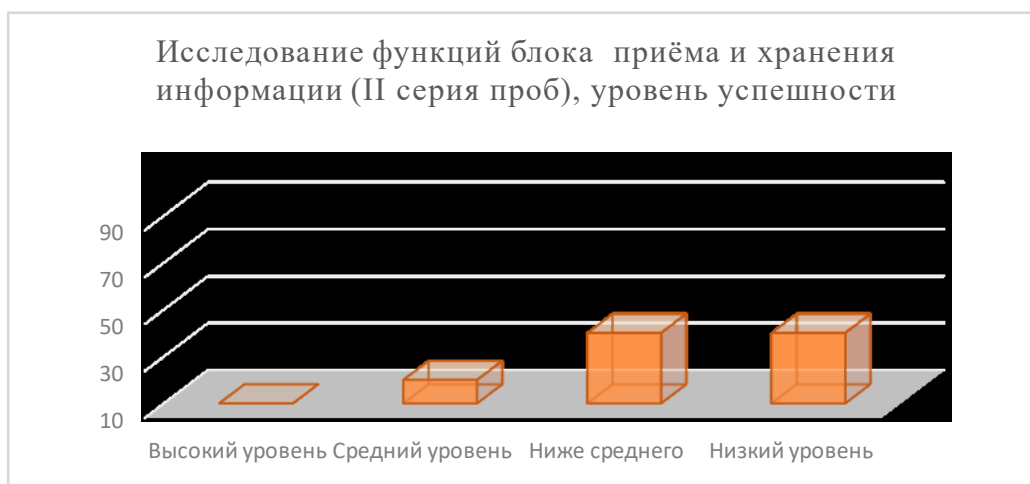


Рисунок 4 – Исследование функций блока приёма и хранения информации младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе исследования (II серия проб), уровень успешности

Оценка навыка чтения вслух у младших школьников с ЗПР 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 младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе исследования

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

В ходе 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 (Артём М.) скорость чтения соответствовала среднему уровню (рисунок 5).



Рисунок 5 – Исследование навыка чтения вслух, скорость младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе исследования (t сек)

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 предметам.

Артёму М. присущи 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.

Чтение Даниса С., как показали результаты исследования, очень замедлено, с множественными ошибками различного характера. Наблюдаются персеверации 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.

Семён 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.

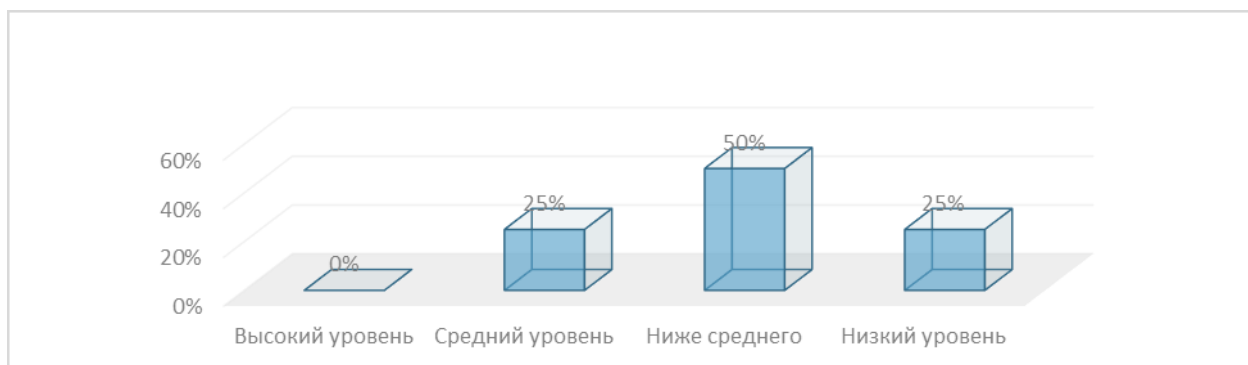


Рисунок 6 – Распределение по уровням исследования навыка чтения вслух (скорость чтения) младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе исследования

Обучающихся, находящихся на 1 и 2 уровнях скорости чтения вслух в ходе констатирующего эксперимента исследования не выявлено. На 3 уровне (ниже среднего) находятся 4 ребенка (Артём М., Валера П., Данис С., Максим Ч.), что составляет 80% от общего количества участников группы. На 4 уровне (низкий) находится 1 ребёнок (Семён Ор.) что составляет 20% от общего количества группы.

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

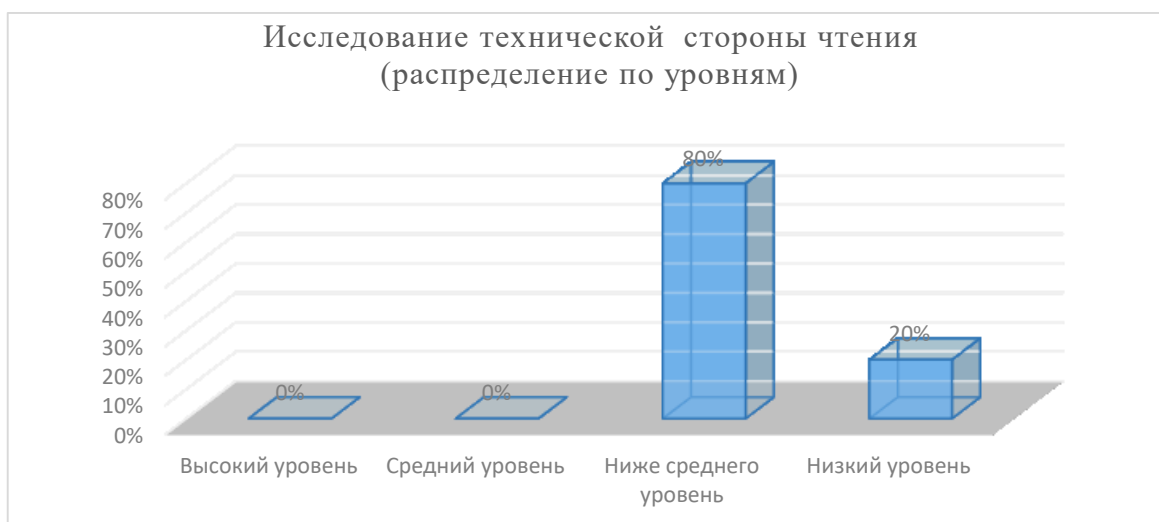


Рисунок 7 – Исследование технической стороны чтения младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе исследования (распределение по уровням)

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 (таблица 9).

Таблица 9 – Количественный и качественный анализ ошибок чтения младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе исследования

Ошибки чтения	Артём М.	Валера П.	Данис С.	Максим Ч.	Семен Ор.
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	
Смешение 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			
Смешение букв, сходных по начертанию			1	1	1
Непродуктивные повторы	3	1			
Использование слежения по строке во время чтения	+	-	-	-	-
Итого	13	17	13	16	14

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 младшими школьниками с ЗПР на констатирующем этапе исследования, баллы

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

Артём М. при оценке точности пересказа не смог ответить на вопросы экспериментатора по содержанию текста. При пересказе Артём М. исказил 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,agramматизмы. 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 серьезные 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 пословицу, характеризующую главную мысль рассказа.

Семён 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 8.



Рисунок 8 – Оценка способности составить пересказ младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе исследования

Экспериментальная работа на констатирующем этапе позволила изучить точность пересказа и понимание прочитанного у младших школьников с задержкой психического развития (рисунок 9). Результаты полученных данных свидетельствуют о динамических трудностях в составлении плавного, стройного рассказа, трудностях выделения из текста нужной информации, несформированности структуры мыслительной деятельности.



Рисунок 9 – Изучение точности пересказа и понимания прочитанного младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе исследования

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 экспе-

римента 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 2-х классов с ЗПР, можно сделать 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, недоразвитии звукобуквенного и слогового анализа и синтеза, а также несформированности навыка целостного восприятия читаемого.

Нейропсихологическая диагностика, проведенная во время исследования, выявила у Артёма 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. Артёму М. присущи несформированность пространственных представлений, трудности в ориентировки на листе бумаги, слабость функций контроля, показателем которых 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, является показателем слабости акустического гнозиса. Максиму Ч. присуще расторможенность поведения,

несформированность регулятивных компонентов, эмоциональная неустойчивость.

Результаты нейропсихологического обследования Семёна Ор. показали наличие синдрома слабости левополушарных функций II блока мозга, которому присуща 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 главе 2

1. 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 ЗПР – обучающихся во вторых классах (методика Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой).

В результате нейропсихологической диагностики, изучения навыка чтения и определения первоначального уровня развития навыков чтения у учащихся 2-х классов с ЗПР 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, так и на 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 ЗПР. В рамках данного исследования такая программа будет составлена с учетом нейропсихологического аспекта.

3 Экспериментальная работа по 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 ЗПР 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 была разработана коррекционно-развивающая программа: «Коррекция навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта». Основные этапы реализации данной программы представлены на схеме (рисунок 10).

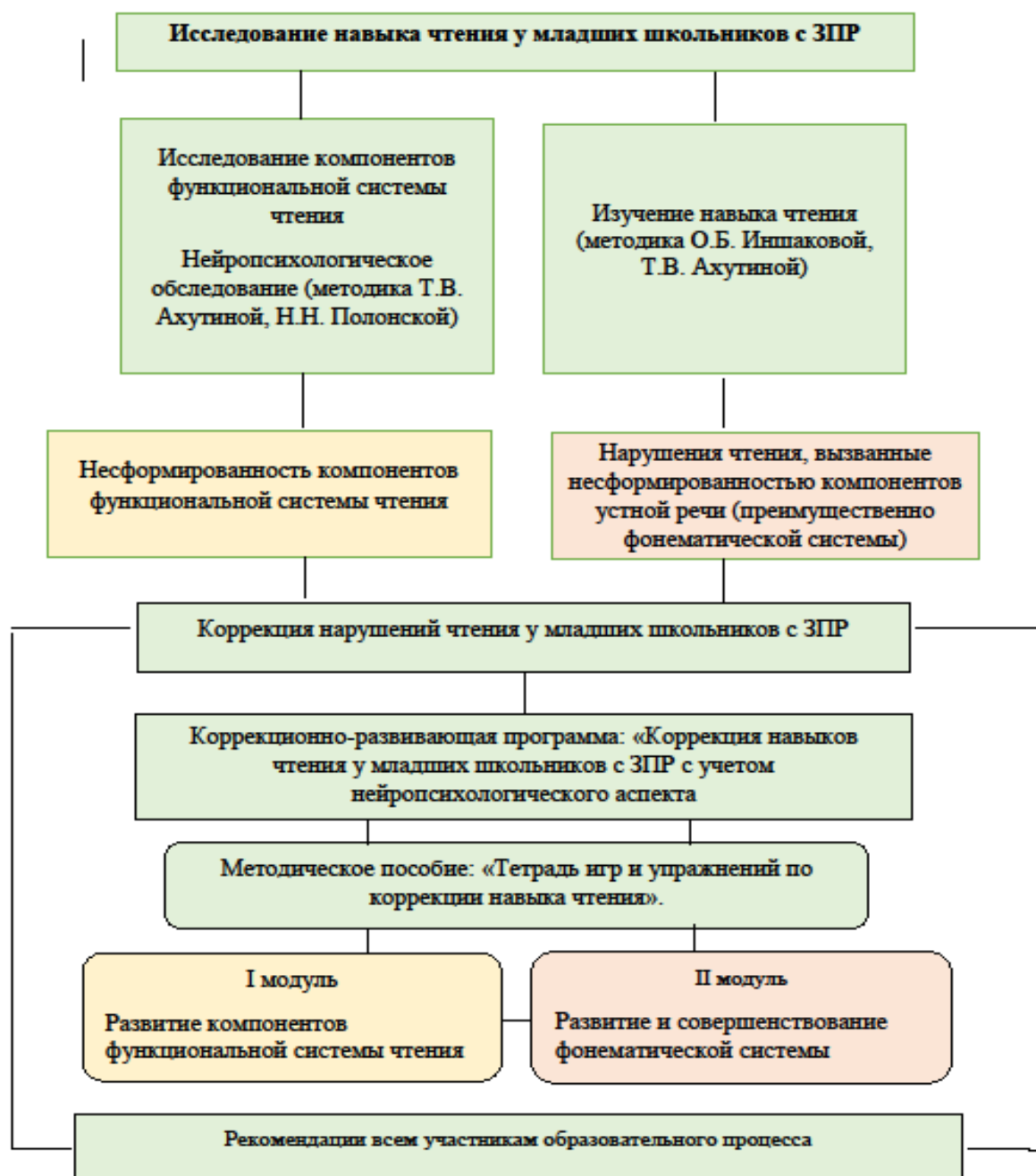


Рисунок 10 – Основные этапы реализации коррекционно-развивающей программы «Коррекция навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта»

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.

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 у младших школьников с ЗПР с учетом нейропсихологического аспекта [26]:

1) Принцип комплексного подхода: коррекция навыка чтения должна включать работу не только над чтением, но над всеми отклонениями в развитии высших психических функций [42].

2) Этиопатогенетический принцип (принцип учета этиологии и патогенеза): в процессе коррекции необходимо учитывать причины и механизмы нарушений чтения [66].

3) Принцип деятельного подхода раскрывается в данной программе через ведущую деятельность. Ведущая деятельность в системе работы с младшими школьниками с ЗПР является специальным средством развития ребенка, инструментом коррекции, компенсации несформированных компонентов психической деятельности [2].

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, формированию смыслового компонента чтения, успешному освоению 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 приня-

ли участие 5 второклассников с ЗПР. С каждым ребенком в течение года было проведено 60 индивидуальных занятий. Занятия проводились два раза в неделю. Продолжительность индивидуальных занятий составила 25 минут.

В коррекционно-развивающей работе было использовано методическое пособие «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения». В данном пособии представлена система упражнений, которая 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 (рисунки 11; 12). 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 определенной 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.

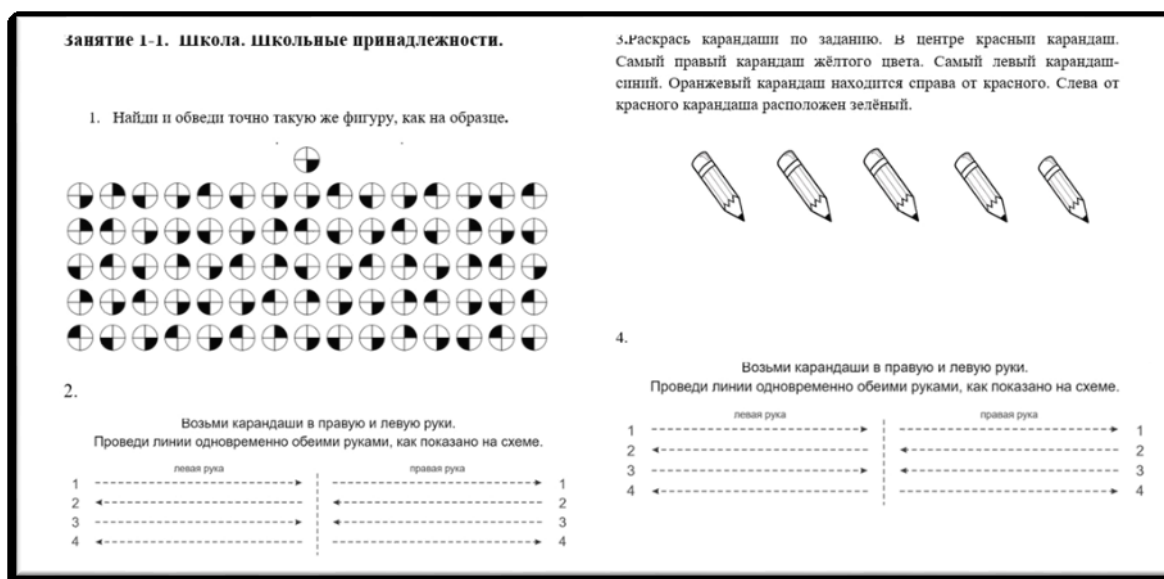


Рисунок 11 – Фрагменты задания первого модуля

Первый модуль представлен следующими заданиями [18]:

– 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;

– 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.

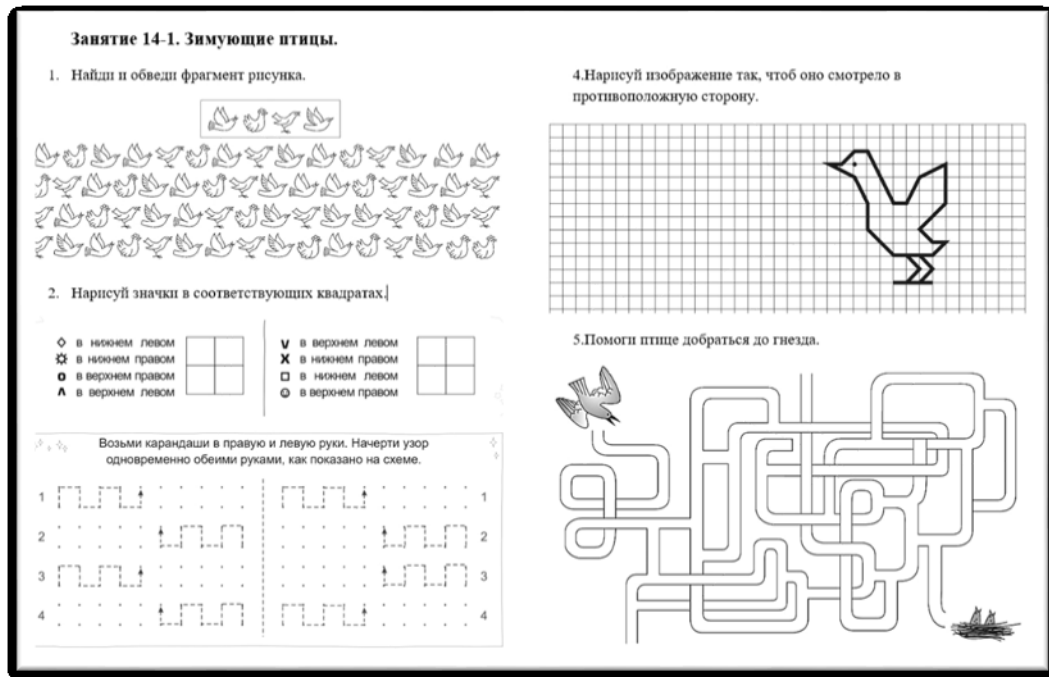


Рисунок 12 – Фрагменты задания первого модуля

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 13);

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

Занятие 6-2. Ягоды.

4. Прочитай текст.

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

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

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

<u>смо</u>	на	год	ду
мар	лад	го	бан
я	би	ди	ка
ка	ро	ник	ме

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

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

еГл таёрстяогда

иКслая юлккав арстёт ан олботе. оСбиарьт
ёе ожмно и есвойнь. оглак арстает негс. оКт ен
видле. акк арсёт т юлккав. моетж одхить оп ени
и ен иведть ёе. еЧрннак арстёт. ёе идвинь:
ярдом с илстнок яогды. оГулбика арстёт
укстимок. В углхих естахм астрёт и
окстянника- еочнь иксаля яогда.

5. Нарисуй иллюстрацию к тексту.

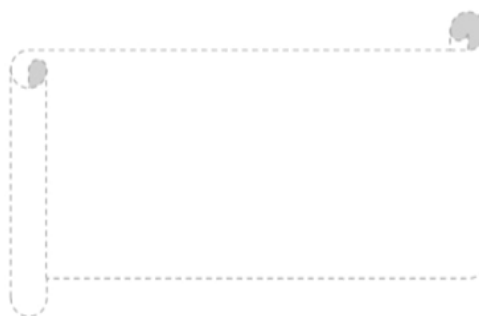


Рисунок 13 – Фрагменты заданий второго модуля

– группа 2-3 «Филворд» (разновидность кроссворда, который 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 навык чтения (рисунок 15);

– 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.

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

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

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

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

най	го	та	лурт
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	и
м	з	з	о	к	к	с	л
а	о	й	т	б	и	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 го орптянулись рУальские оргы-анстоящий акменный пяс. еБскраен и ебздонен скаозчный урдный рУал. оБагтый ркай! А анрод ан рУале ижл ебно. С адвних орп сотяли уту азволы. оХяева азводов ыбли обгатыми юльми, а орпстой анрод от азри од азри трундлса в ашхтах, у огрячих епчей азвода и в масетрских акменных амстеров.

оН ен отлько урдой и асмонвеватми обгат анш ркай, раксивы огрные ерки аншего рУала. еРка йА анчинается ан локсанх огр и орптекает емжду товесными касалми, опкрытыми елсамн. оГры евлнканы охарняют анш рпекрасный край. аТганай, юЗарткуль -анпшоанльные апрки, изевстные ов всём нмре.

5. Нарисуй иллюстрацию к тексту.

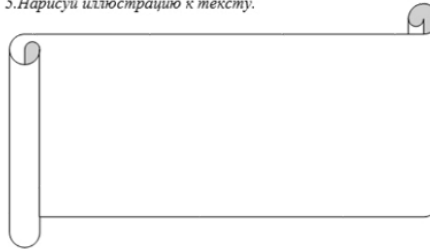


Рисунок 15 – Фрагменты заданий второго модуля

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.

На каждом этапе занятия должна активно использоваться игра (для многих детей с ЗПР ко 2-му классу игра может оставаться ведущим видом деятельности [75], при этом и игра может иметь своеобразие [99]).

Тем не менее, именно игру всегда можно организовать так, чтобы активизировать речевое взаимодействие [76], общение [106], актуализировать интерес к чтению [111].

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 непонятым, хорошо ли усвоен материал.

Для повышения эффективности проведенных занятий [62] в работу должна быть вовлечена семья [44; 113]. Такая работа должна быть организована в виде регулярного взаимодействия

и сотрудничества [79]. Для этого с родителями должна регулярно проводиться разъяснительная и просветительская работа, которая может проводиться в виде консультаций, мастер-классов, которые проходят очно и дистанционно [102], с применением информационных технологий [55]. Такая работа может рассматриваться как тьютирование семьи [80], без которого работа логопеда будет менее эффективной.

Таким образом, систематическая работа специалиста по формированию навыка чтения младших школьников с ЗПР с учетом нейропсихологического аспекта должна сочетаться с активной деятельностью всех участников образовательного процесса.

3.2 Оценка эффективности реализации коррекционно-развивающей программы по формированию и коррекции навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта

Для определения эффективности созданных психолого-педагогических условий коррекции навыка чтения младших школьников с ЗПР с учетом нейропсихологического аспекта в конце учебного года был проведен контрольный эксперимент. В нем приняли участие все дети с ЗПР прошедшие экспериментальное обучение. Результаты исследования представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Сравнительный анализ исследования функций блока программирования, регуляции и контроля деятельности младших школьников с ЗПР на этапе начала коррекционной работы (н) и ее окончания (к), баллы

Имя Ф. ре- бенка	Динамиче- ский праксис		Реципрок- ная коор- динация		Графомотор- ная проба (заборчик)		Уровень	
	н	к	н	к	н	к	н	к
Артем М.	9	3	2	0	5	2	низ- кий	сред- ний
Валера П.	4	2	1	0	4	1	низ- кий	сред- ний
Данис С.	5	2	3	1	3	1	низ- кий	сред- ний
Мак- сим Ч.	6	3	2	1	4	2	низ- кий	сред- ний
Семён Ор.	7	3	1	1	4	2	низ- кий	сред- ний

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 Артёма М. Обучающийся достаточно легко справился с данным заданием, продемонстрировав отсутствие трудностей. Повторное нейропсихологическое обслед-

дование, 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 Семёна 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.

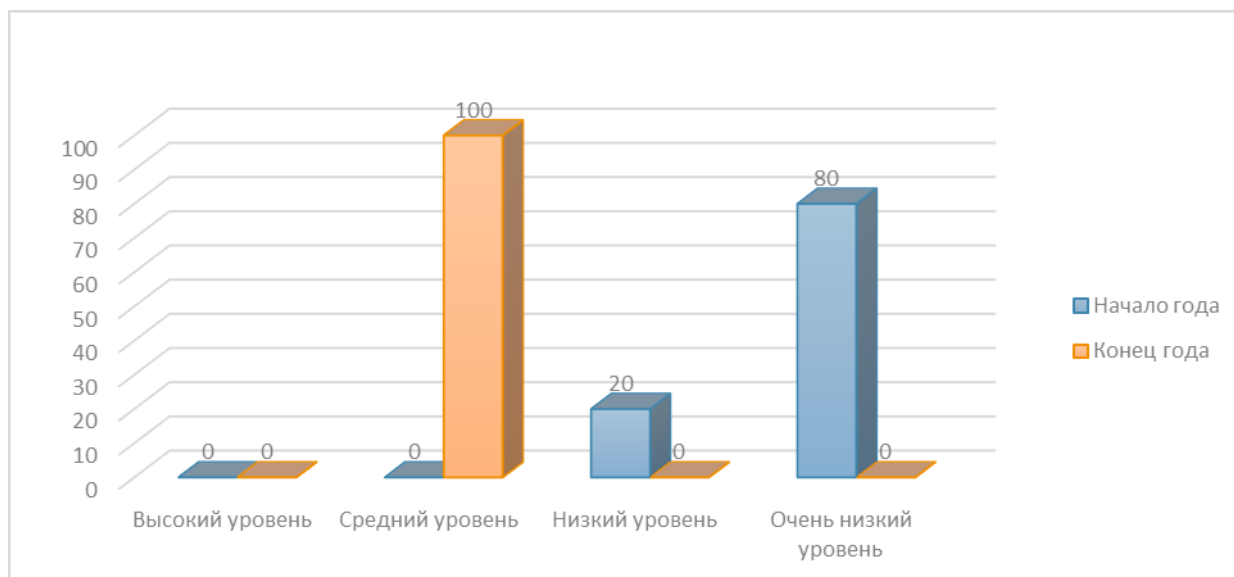


Рисунок 16 – Сравнительное распределение уровней выполнения успешности проб I серии исследования функций блока программирования, регуляции и контроля младших школьников с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах исследования

Проведя анализ результатов обследования функций блока приема и хранения информации (II серия проб) после реализации программы коррекционной работы, были получены следующие результаты.

Высокого уровня достиг один обучающийся (Валера П.), 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. на констатирующем и контрольном этапах исследования

Валера П.	Праксис позы	Слухо-моторные координации	Слухо-речевая память	Зрительный гнозис	Зрительно-пространственная память	Пробы Хэда	Конструктивный праксис	Рисунок «стол»	ИТОГО (кол-во ошибок)
Начало	3, 2, 3 (8)	0, 1, 1	5/2/2	4	13	5	1	7	49
Конец	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 про-

странстве, 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. на констатирующем и контрольном этапах исследования

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

При выполнении проб II серии Семён 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.

На уровне «ниже среднего» находятся два ребёнка: (Максим Ч – 52 ошибки (на начало года 74 ошибки) и Артём М. – 56 ошибок (на начало года 89 ошибок), что также составляет 40% от общего количества группы. Сравнительное распределение обучающихся по результатам исследования функций блока программирования, регуляции и контроля деятельности (II серия проб) отражено на рисунке 16.

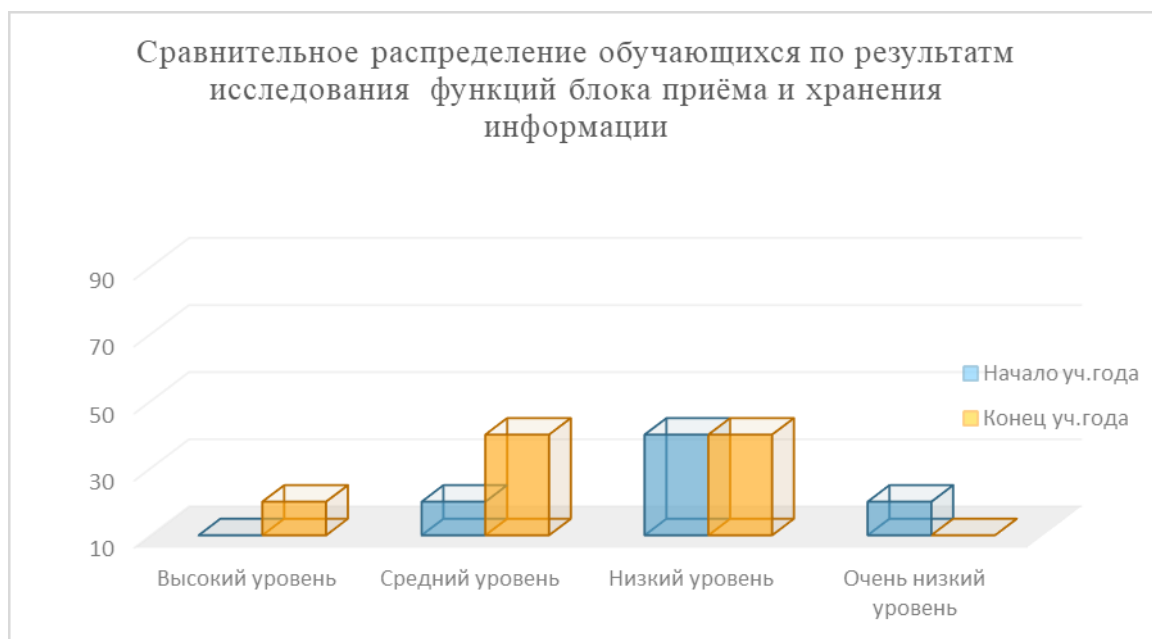


Рисунок 16 – Сравнительное распределение младших школьников с ЗПР по результатам исследования функций блока приёма и хранения информации на констатирующем и контрольном этапах исследования

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. Результаты представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Оценка технической стороны чтения младших школьников с ЗПР на этапе начала коррекционной работы (н) и ее окончания (к)

Имя Ф.	Скорость, сек		Способ, баллы		Правильность кол-во ошибок (баллы)		Выразительность, баллы	
	н	к	н	к	н	к	н	к
Артём М.	236	151	0	10	8 (5)	3 (15)	5	15
Валера П.	331	223	5	10	17 (0)	7 (10)	5	10
Данис С.	661	324	5	10	13 (0)	4 (10)	5	10
Максим Ч.	293	184	5	10	11 (0)	5 (10)	5	10
Семён Ор.	272	211	10	10	14 (0)	6 (10)	5	15

Более наглядно данные результаты представлены на рисунке 17.

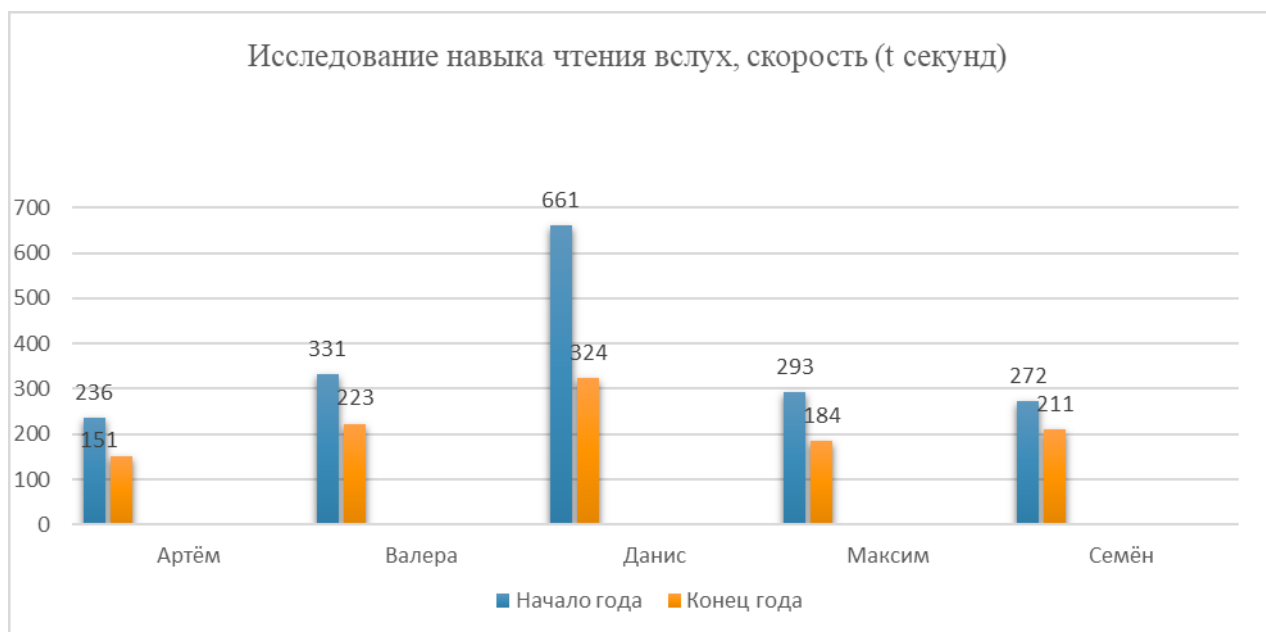


Рисунок 17 – Оценка технической стороны чтения младших школьников с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах исследования

Проведя анализ результатов обследования технической стороны чтения в ходе контрольного эксперимента нами был выявлен следующий результат:

1 уровень успешности (высокий) имеют 2 ребенка (Артём М. – 40 баллов и Семён Ор. – 35 баллов), 2 уровень успешности (средний) – 3 ребенка, они набрали по 30 баллов (Валера П., Данис С., Максим Ч.)

Обучающихся находящихся на 3 и 4 уровне успешности в ходе контрольного эксперимента исследования не выявлено. Распределение учащихся по уровням успешности представлено на диаграмме (рисунок 18).

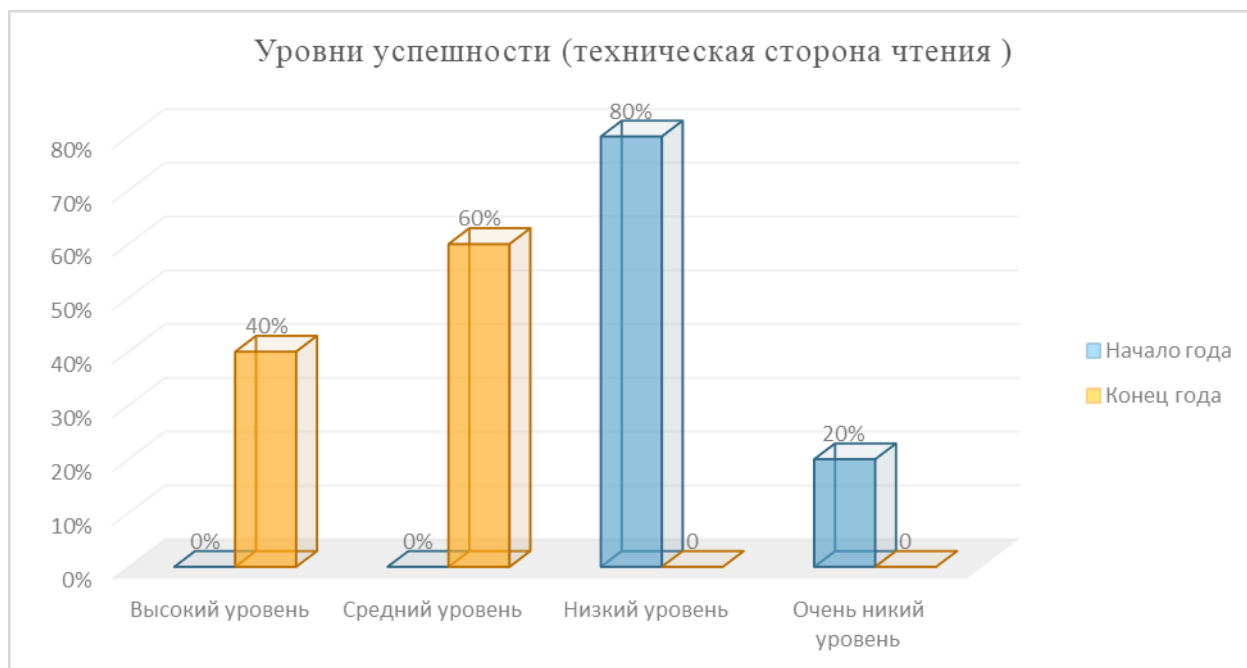


Рисунок 18 – Оценка технической стороны чтения младших школьников с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах исследования, %

Из представленной диаграммы видно, что на контрольном этапе экспериментального исследования не выявлено детей с очень низким и низким уровнями по всем сериям заданий. Значительно повысилось количество школьников со средним и высоким уровнем выполнения задания. Выявлена положительная динамика по всем предъявленным сериям и пробам изучения состояния функциональных компонентов навыка чтения.

Оценка семантической стороны чтения на контрольном этапе эксперимента также проходила по двум параметрам: способность составить пересказ текста и понимание прочитанного текста. Результаты представлены в таблице 15.

Таблица 15 – Оценка семантической стороны чтения младших школьников с ЗПР на этапе начала коррекционной работы (н) и ее окончания (к), баллы

Семён Ор.	Максим Ч.	Данис С.	Валера	Артём М.	Имя Ф.	
					н	к
18 (40%)	10 (22%)	8 (17%)	4 (8%)	15 (33%)	Точность пересказа, баллы Максимальный балл – – 45	
40 (88%)	24 (54 %)	28 (62	24 (54%)	36 (80 %)	н	к
5	0	5	0	0	Самостоятельность, баллы	
10	10	10	10	10	н	к
10	10	10	0	0	Смысловая адекватность, баллы	
15	10	10	10	5	н	к
10	10	10	0	0	Программирование текста, баллы	
15	10	10	10	5	н	к
5	5	5	5	5	Лексическое оформление, баллы	
15	10	5	5	10	н	к
5	10	10	5	5	Грамматическое оформление, баллы	
10	10	10	10	10	н	к
11 (36%)	21 (70%)	17 (56%)	8 (26%)	13 (43%)	Понимание прочитанного, баллы	
26 (86%)	28 (93%)	25 (83%)	16 (53%)	24 (80%)	Максимальный балл – 30	

Для наглядности оценки эффективности коррекционной работы по каждому параметру навыка чтения составлены диаграммы (рисунки 20–26), которые отражают положительную динамику в точности пересказа, в самостоятельности и смысловой адекватности, в программировании текста, в лексическом и грамматическом оформлении пересказа, а также в осознанности и понимании прочитанного.

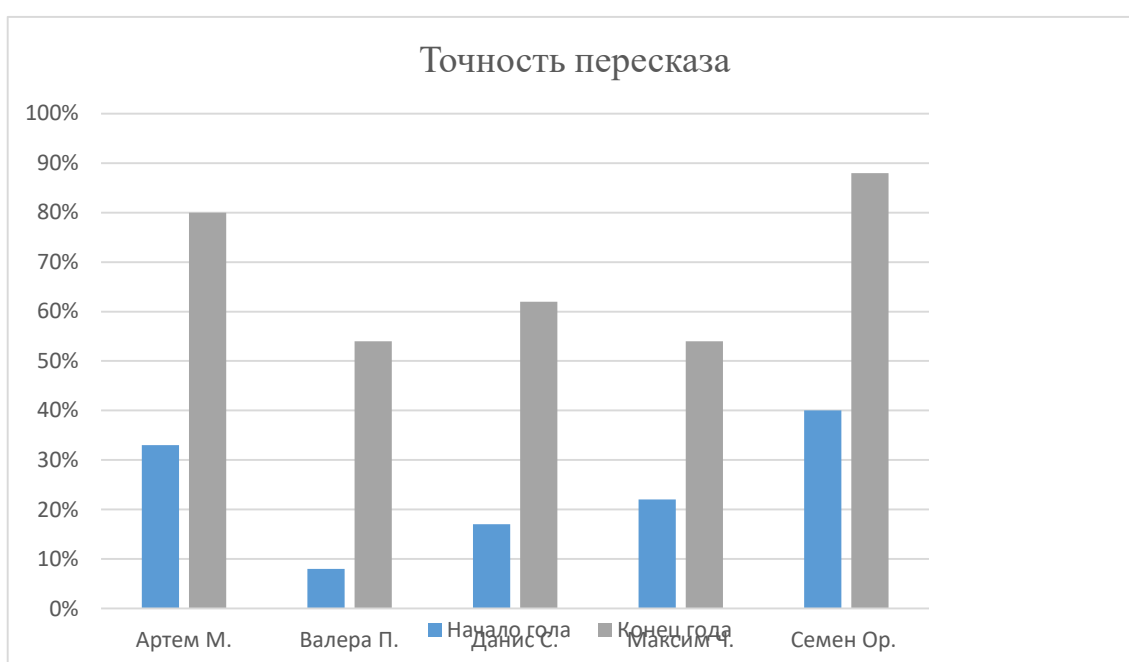


Рисунок 19 – Оценка точности пересказа младших школьников с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах исследования, %

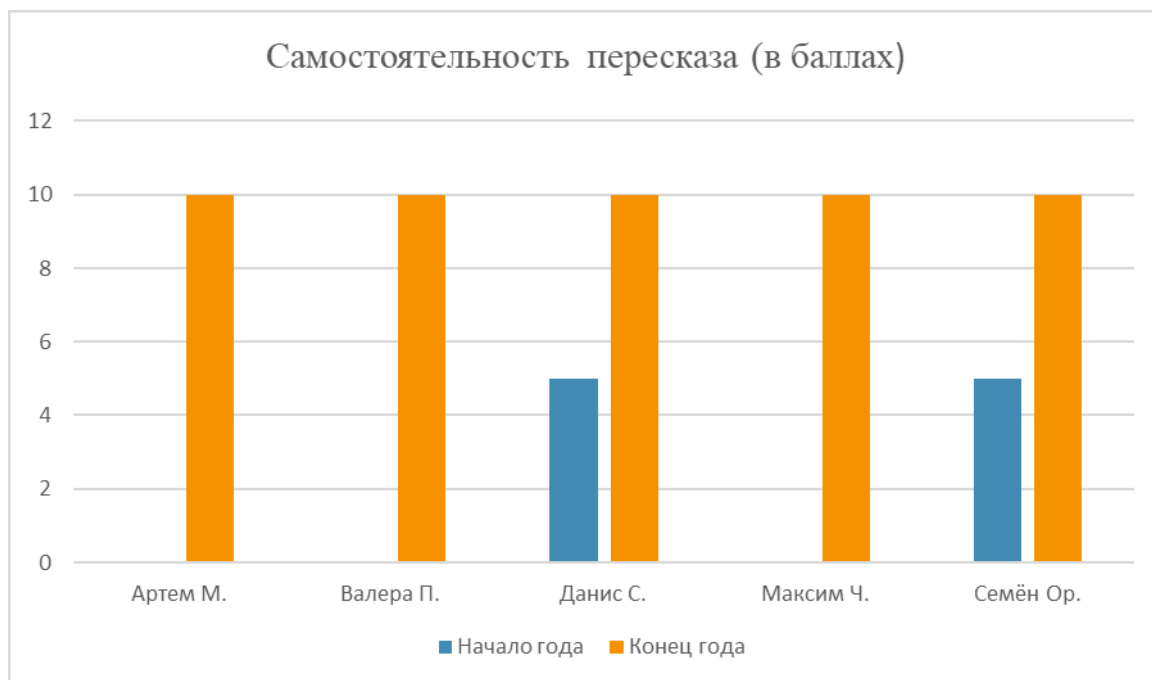


Рисунок 20 – Оценка самостоятельности пересказа младших школьников с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах исследования, баллы

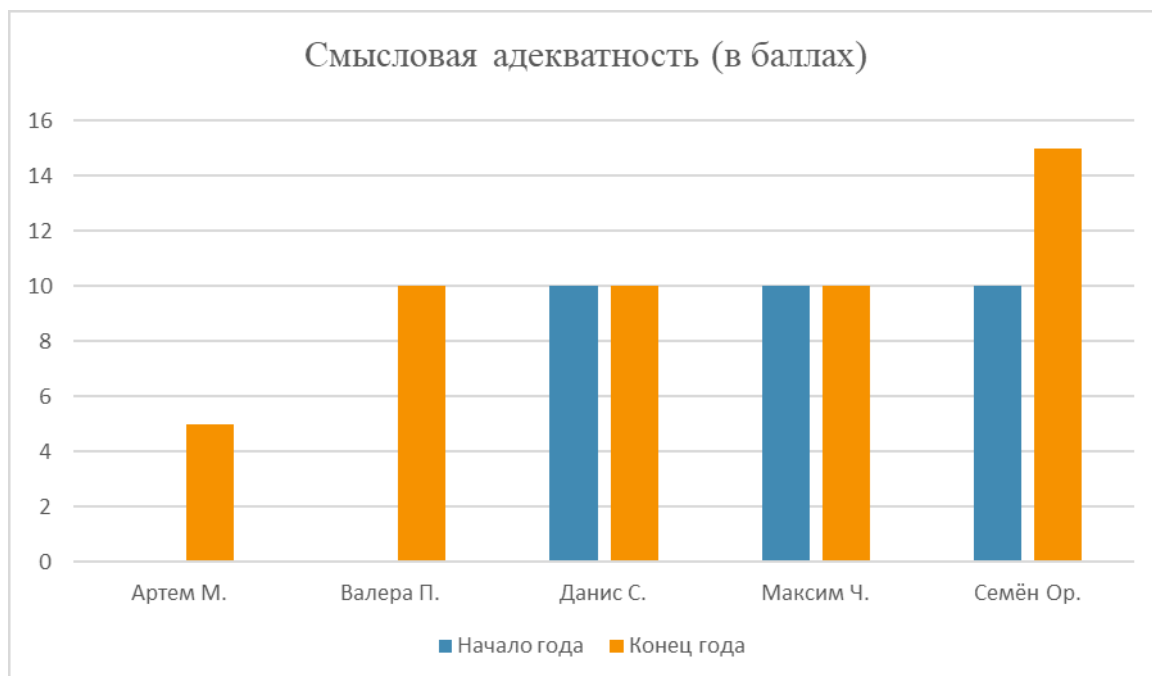


Рисунок 21 – Оценка смысловой адекватности младших школьников с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах исследования, баллы

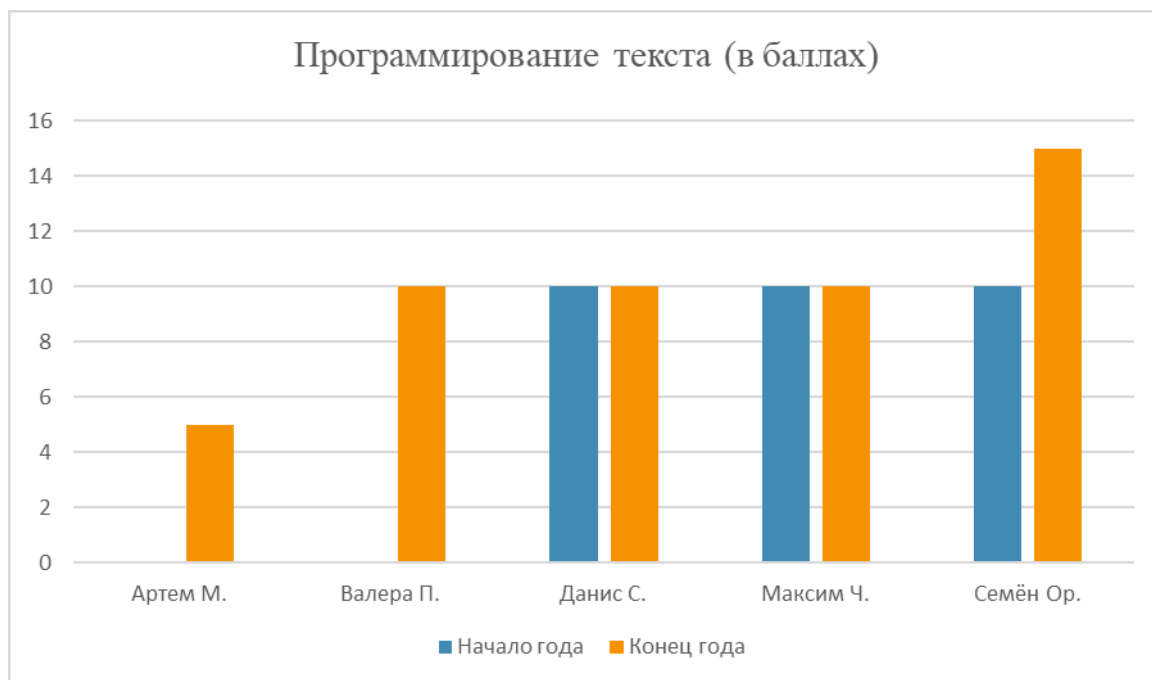


Рисунок 22 – Оценка программирования текста младших школьников с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах исследования, баллы

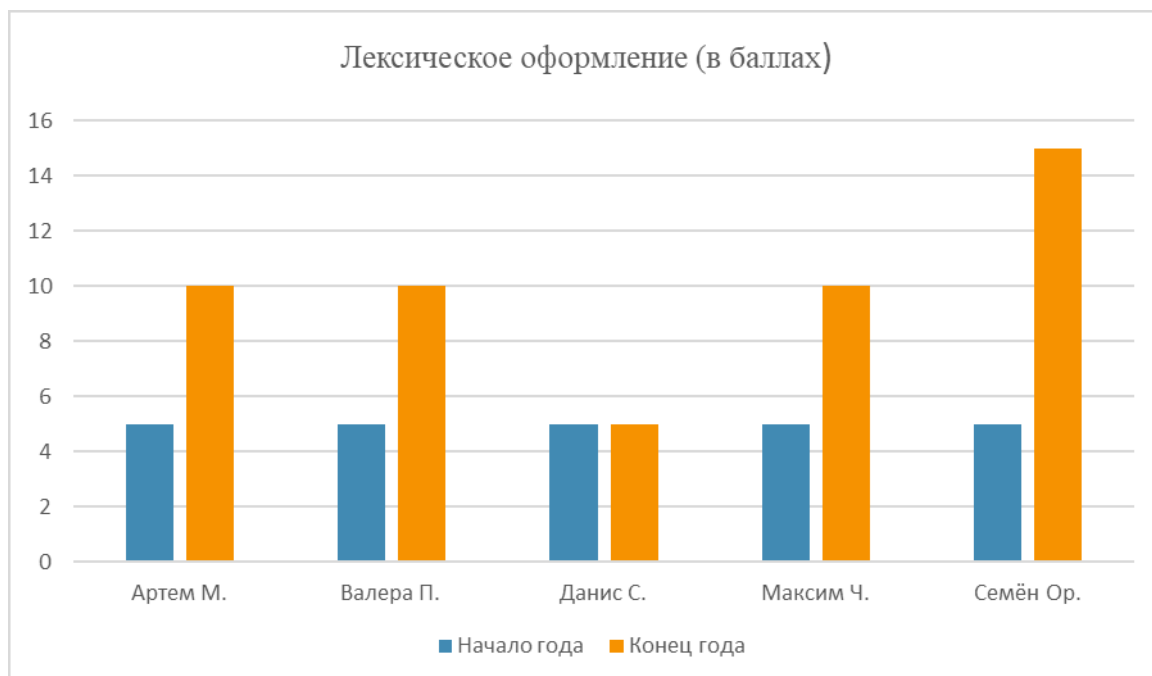


Рисунок 23 – Оценка логического оформления пересказа младших школьников с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах исследования, баллы

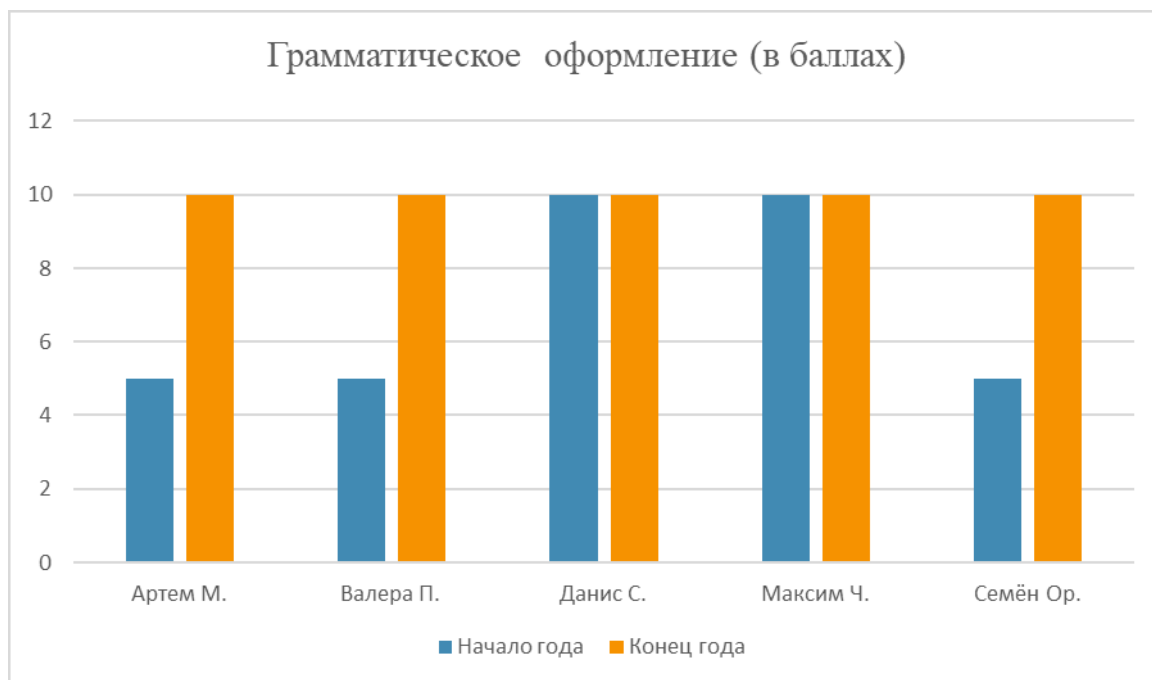


Рисунок 24 – Оценка качества грамматического оформления пересказа младших школьников с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах исследования, баллы

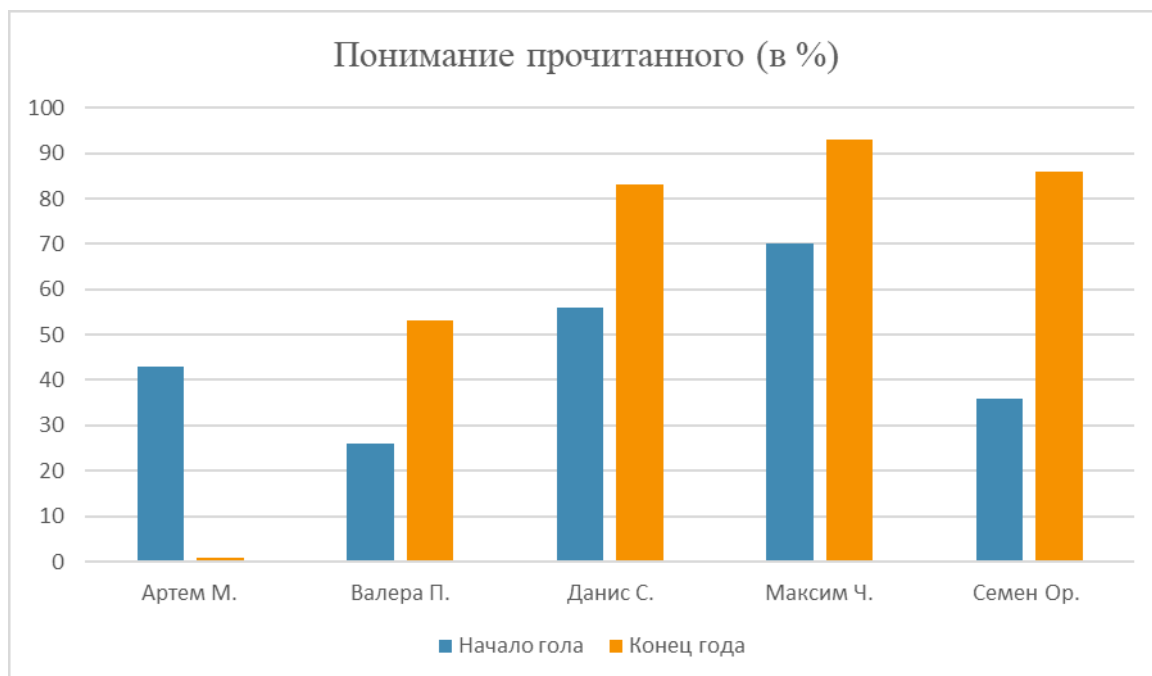


Рисунок 25 – Оценка понимания прочитанного младших школьников с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах исследования, %

Из выше представленных данных видно, что разработанная и реализованная коррекционно-развивающая программа доказала свою эффективность [87]. После проведения коррекционной работы у младших школьников с ЗПР входящих в экспериментальную группу, заметно повысились результаты по всем исследуемым параметрам. У детей произошло улучшение результатов 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 ЗПР с учетом нейропсихологического аспекта способствовала значительному улучшению навыка чтения и освоению адаптированной общеобразовательной программы начального общего образования [98].

В условиях реализации модернизации отечественной системы образования к проведению такого типа работы должен быть готов каждый педагог, работающий с младшими школьниками, имеющими ЗПР [112].

Таким образом, реализация нейропсихологического подхода является эффективной технологией формирования и коррекции навыка чтения младших школьников с ЗПР.

Выводы по главе 3

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 была отмечена тенденция к положительной динамике в уровне сформированности: пространственных представлений, зрительно-пространственной ориентации, зрительной и слухоре-

чевой памяти, самоконтроля; в освоении навыка чтения. У младших школьников с ЗПР, участвующих в экспериментальной работе, значительно повысилось качество чтения, увеличилась скорость чтения, сократилось количество допускаемых ошибок, расширилось понимание прочитанного.

Результаты апробации указанной коррекционно-развивающей программы позволяет считать ее достаточно эффективной, что позволяет рекомендовать ее для реализации учителями-дефектологами в общеобразовательных учреждениях.

Заключение

Анализ проведенного исследования, полученные результаты позволяют утверждать, что использование нейропсихологического подхода в коррекции навыков чтения у младших школьников с задержкой психического развития может стать предметом работы учителя-дефектолога, учителя-логопеда, учителя, а также родителей ребенка с ЗПР.

Деятельность по коррекции навыка чтения младших школьников с ЗПР с учетом нейропсихологического подхода должна включать с одной стороны, упражнения, направленные на развитие компонентов функциональной системы чтения (зрительно-пространственных функций, произвольной регуляции, серийной организации движений), и, с другой стороны, упражнения и задания на развитие и совершенствование компонентов речи, в частности, фонематической системы (звуко-буквенного, слогового, языкового анализа и синтеза).

Только при условии удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ЗПР в формировании и коррекции навыка чтения может быть обеспечена возможность получения ими качественного образования наравне с их сверстниками, имеющими условно возрастную норму развития.

Библиографический список

1. **Аксенова, А. К.** Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учебник / А. К. Аксенова. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 316 с. – Текст : непосредственный.

2. **Анисимова, Н. П.** Обучающие и развивающие игры: 1-4 классы / Н. П. Анисимова, Е. Д. Винакова. – М. : издательство Первое сентября, 2004. – 48 с. – Текст : непосредственный.

3. **Ахутина, Т. В.** Нейропсихологическое обследование / Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т. В. Ахутина, Н. Н. Полонская Н. М. Пылаева М. Ю. Максименко / Под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – М. : Гном и Д, 2008. – С. 4–64. – Текст : непосредственный.

4. **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 : непосредственный / Т. В. Ахутина. – М. : издательство Московского социально-гуманитарного института, 2006. – С.14-23.

5. **Ахутина, Т. В.** Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общ ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – М. : Секачев, 2008. – 128 с. – Текст : непосредственный.

6. **Бабкина, Н. В.** Интеллектуальное развитие младших школьников с ЗПР / Н. В. Бабкина. – М. : Школьная Пресса, 2006. – 80 с. – Текст : непосредственный.

7. **Безруких, М. М.** Формирование навыков чтения и письма в процессе обучения детей / М. М. Безруких. – СПб. : Академия, 2004. – 157с. – Текст : непосредственный.

8. **Блинова, Л. Н.** Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития / Л. Н. Блинова. – М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2004. – 136 с. – Текст : непосредственный.

9. **Борщевская, Е. В.** Индивидуализация коррекционной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с ОВЗ как условие психического благополучия «особого ребёнка» / Е. В. Борщевская, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Психологическое благополучие современного человека : материалы Международной заочной научно-практической конференции, Екатеринбург, 11 апреля 2018 года / Отв. ред. С.А. Водяха. Том 2. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2018. – С. 119–123. – EDN XUDBTV.

10. **Бернштейн, Н. А.** Биомеханика и физиология движений. Избранные психологические труды / Н. А. Бернштейн – М.: МОДЭК, Институт практической психологии, 1997 – 608 с. – ISBN: 5-89395-026-7. – Текст : непосредственный.

11. **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. – Текст : непосредственный.

12. **Выготский, Л. С.** Проблемы дефектологии: монография / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1995. – 524 с. – Текст : непосредственный.

13. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 2008 – 352 с. – Текст : непосредственный

14. **Гальперин, П. Я.** Организация умственной деятельности и эффективность учения / П. Я. Гальперин // Теории учения: хрестоматия : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности "Психология" / ред.-сост. Н. Ф. Талызина, И. А. Володарская ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Фак-т психоло-

гии. – Москва : Рос. психол. о-во, 1998. – С. 42-45. – Текст : непосредственный.

15. **Глозман, Ж. М.** Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Ж. М. Глозман. – М. : Психология, 2017. – 336 с. – Текст : непосредственный.

16. **Горецкий, В. Г.** Теоретические основы и содержание курса учебного чтения в начальной школе / В. Г. Горецкий – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 1989. – № 1. – С. 9.

17. **Горецкий, В. Г.** Обучение грамоте. Обучение в I классе. Пособие для учителя четырехлетней начальной школы в двух книгах. Книга I / В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, А. Ф. Шанько. – М. Просвещение, 1986. – С. 7-103. – Текст : непосредственный.

18. Дидактический материал для отработки навыка чтения младших школьников / под ред. Т. А. Бутенко – Ростов/Дону: Баро-Пресс, 2005. – С. 19. – Текст : непосредственный.

19. **Дмитриева, О. А.** Особенности формирования навыков чтения у детей с задержкой психического развития / О. А. Дмитриева, Л. А. Брюховских. – Текст : непосредственный // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2014. – № 4. – С.117-120. – Текст : непосредственный.

20. **Долгова, В. О.** Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год / – Челябинск: Цицеро 2016. – С. 51–54.

21. **Дружинина, Л. А.** Тьюторская деятельность как ресурс формирования графомоторного навыка детей с ОВЗ / Л. А. Дружинина

нина, Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова [и др.]. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 4(21). – С. 227-230.

22. **Егоров, Т. Г.** Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егорова. – СПб. : Речь, 2006. – 264 с. – Текст : непосредственный

23. **Жеребкина, В. Ф.** Педагогическая психология : учебно-методическое пособие / В. Ф. Жеребкина, Л. М. Лапшина ; В. Ф. Жеребкина, Л. М. Лапшина ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Челябинский гос. пед. ун-т». – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2012. – 315 с. – ISBN 978-5-85716-936-0. – EDN QYFXID.

24. **Жукова, О. С.** Простые и увлекательные упражнения по обучению чтению 15 минут в день / О. С. Жукова. – М. : Астрель, СПб. : Астрель-СПб, 2010. – 64 с. – Текст : непосредственный.

25. **Зайцева, А. И.** Тесты для проверки осознанности чтения произведений / А.И. Зайцева – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2003. – № 9. – С. 24. – Текст : непосредственный.

26. **Захарова, Н. А.** Эмоциональный интеллект как ресурс профилактики стресса и формирования стрессоустойчивости в профессиональной деятельности педагога дошкольной образовательной организации / Н. А. Захарова, Л. М. Лапшина // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2022. – № S6(41). – С. 140-143. – EDN ZLATOD.

27. **Иншакова, А. Г.** Инновационный подход в изучении дислексии у младших школьников / 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. – Текст : непосредственный.

28. **Иншакова, О. Б.** Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма / О. Б. Иншакова. – СПб. : Речь, 1997. – С.75-82

29. **Кирюшкин, В. А.** Русский язык. Азбука. 1 класс. Учебник. в 2 частях. / В. А. Кирюшкина, Шанько А. Ф., Горецкий В. Г. [и др.] – Часть 1. – 1999. – 240 с.

30. **Ковшиков, В. А.** Исправление нарушений различения звуков. Методы и дидактические материалы / В. А. Ковшиков. – М. : ИПЦ КАРО, 2022. – ISBN: 5-89815-729-8. – 128 с. – Текст : непосредственный.

31. **Корнев, А. Н.** Нарушение чтения и письма у детей (СМИНЧ) / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 299 с. – Текст : непосредственный.

32. **Корнев, А. Н.** Дислексия и ее двойники: критерии дифференциации / А. Н. Корнев Итоги и перспективы / А. Н. Корнев. – М. : Из-во Московс. Соц-гуманит. Ин-та, 2004. – С.117-125. – Текст : непосредственный.

33. **Коробинцева, М. С.** Исследование самоуважения младших подростков с задержкой психического развития – Текст : непосредственный / М. С. Коробинцева // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2024. – № 17. – С. 44-49. – DOI 10.24412/2712-827X-2024-17-44-49. – EDN OHDMES.

34. **Коробинцева, М. С.** Нейрофизиологические основы логопедической коррекции речевого развития младших школьников с ОВЗ / М. С. Коробинцева – Текст : непосредственный // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VII Международной научно-практической конференции, Челябинск, 11–13 октября 2018 года / Под ред. Д. З. Шибковой, П. А. Байгужина. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. – С. 234-235. – EDN BEYNEB.

35. **Коробинцева, М. С.** Нейропсихологический аспект формирования навыка чтения у младших школьников с ОВЗ / М. С. Коробинцева. – Текст : непосредственный // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации : Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции, Москва, 22–23 октября 2020 года / Под общей редакцией О.Н. Усановой. – Москва: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2020. – С. 144–146. – EDN HTFFHD.

36. **Коробинцева, М. С.** Нейропсихологический аспект формирования учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева. – Текст: непосредственный // Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие : сборник научных статей международной научно-практической конференции, Ярославль, 07 апреля 2021 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – С. 231–237. – DOI 10.20323/978-5-00089-474-3-2021-231-237. – EDN WGIKМ.

37. **Коробинцева, М. С.** Организация взаимодействия педагогов и специалистов службы сопровождения образовательной организации в процессе формирования учебной деятельности обучающихся с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева. – Текст : непосредственный // Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты : Сборник материалов I Международной научной конференции. – Москва: «Когито-Центр», 2021. – С. 739–744.

38. **Коробинцева, М. С.** Особенности овладения навыком чтения младшими школьниками с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева. – Текст : непосредственный // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования :

Сборник статей XI международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск, 25 сентября – 26 2019 года. Том Часть 1. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2019. – С. 348–352. – EDN SSPANH.

39. **Коробинцева, М. С.** Педагогическое наследие К. Д. Ушинского в формировании готовности педагога к работе с обучающимися с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Наследие великого русского педагога К.Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж.В. Мурзина. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 48-50. – EDN ZLTGKL.

40. **Коробинцева, М. С.** Работа учителя-логопеда общеобразовательной организации с семьей, воспитывающей ребенка с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева. – Текст : непосредственный // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : сборник статей международной научно-практической конференции, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Том 1. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – С. 350–356. – EDN PXXCDV.

41. **Коробинцева, М. С.** Тьюторское сопровождение обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода из начальной в основную школу / М. С. Коробинцева. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Челябинск: «Край Ра», 2022. – С. 242–245.

42. **Коробинцева, М. С.** Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : сборник материалов X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых. – Челябинск : «УралГУФК», 2022. – С. 147–148.

43. **Коробинцева, М. С.** Формирование готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы : Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. – 111 с. – ISBN 978-5-907610-86-6. – Текст : непосредственный. – EDN ONDIQN.

44. **Коробинцева, М. С.** Формирование родительского сообщества как предварительный этап работы с семьей...в процессе организации психологического сопровождения младших подростков с ЗПР / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Семейные и религиозные традиции в основе безопасности страны : Материалы V Международной XIII Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск – Троицк, 04–06 июля 2024 года. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2024. – С. 107-111. – EDN GXАНKW.

45. **Коробинцева, М. С.** Формирование самооценки младших подростков с задержкой психического развития в процессе психологического сопровождения : Учебное-методическое пособие для высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина, С. Г. Щербак. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2024. – 126 с. – ISBN 978-5-907821-07-1. – Текст : непосредственный. – EDN GKBAVC.

46. **Коробинцева, М. С.** Формирование учебной мотивации у обучающихся с задержкой психического развития в адаптационный период при переходе из начальной в основную школу / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2023. – Т. 9 (75), № 2. – С. 125-138. – EDN HPMSAX.

47. **Коробинцева, М. С.** Читательская грамотность обучающихся с задержкой психического развития как элемент функциональной грамотности / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях : материалы международной научно-практической конференции, Челябинск, 09–10 февраля 2022 года. – Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2022. – С. 217–221. – EDN BDFPEW.

48. **Костенкова, Ю. А.** Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения: пособие для учителя / Ю. А. Костенкова, Р. Д. Тригер, Р. Д. Шевченко / под ред. В. И. Лубовского – М. : Школьная пресса, 2004. – С. 25-48. – Текст : непосредственный.

49. **Костенкова, Ю. А.** Культурологический подход в изучении детей с задержкой психического развития: монография / Ю. А. Костенкова. – М. : ПРОМЕТЕЙ, 2011. – С. 17-20. – Текст : непосредственный.

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

51. **Лапшина, Л. М.** Анализ альфа-ритма биоэлектрической активности мозга детей с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием / Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2006. – № 1. – С. 142–149. – EDN UJAKXR.

52. **Лапшина, Л. М.** Взаимодействие учителя и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья при организации обучения на дому / Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : сборник статей международной научно-практической конференции, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Том Часть 2. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – С. 15–20. – EDN MRLCXW.

53. **Лапшина, Л. М.** Визуальный анализ основных реографических показателей подростков с нормальным интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью / Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – № 8. – С. 252–261. – EDN XGOQPU.

54. **Лапшина, Л. М.** Информатизация образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений в условиях реализации технологии смешанного обучения : материалы международной научно-практической конференции, Челябинск, 14–15 декабря 2023 года. – Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2024. – С. 241-243. – EDN PWNQOI.

55. **Лапшина, Л. М.** Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников свыраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения Заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульенко-

вой, Нижний Новгород, 08 ноября 2019 года. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2019. С. 93–97. – EDN QHOGKR.

56. **Лапшина, Л. М.** Междисциплинарный подход в сопровождении образования школьников с ОВЗ / Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации : Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции, Москва, 22–23 октября 2020 года / Под общей редакцией О.Н. Усановой. – Москва: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2020. – С. 351-354. – EDN RCWOQB.

57. **Лапшина, Л. М.** Нейрофизиологический аспект сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VII Международной научно-практической конференции, Челябинск, 11–13 октября 2018 года / Под ред. Д.З. Шибковой, П.А. Байгужина. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. – С. 282-283. – EDN YPBNQL.

58. **Лапшина, Л. М.** Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : Материалы II Международной научно-практической конференции: в 2 томах, Челябинск, 08–11 октября 2008 года / Челябинский государственный педагогический универ-

ситет. Том 2. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2008. – С. 183-186. – EDN UIUXXZ.

59. **Лапшина, Л. М.** Некоторые особенности биоэлектрической активности мозга (альфа-ритм) детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F70 / Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7. – С. 290–296. – EDN JTJPSK.

60. **Лапшина, Л. М.** Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Вестник Уральской медицинской академической науки. – 2009. – № 2(25). – С. 183-184. – EDN ZXRSIX.

61. **Лапшина, Л. М.** Особенности формы основного пика РЭГ-волны, выявленные при изучении мозгового кровообращения детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F70 / Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2009. – № 8. – С. 261–266. – EDN KVQYLH.

62. **Лапшина, Л. М.** Работа вспомогательной школы по социализации детей с интеллектуальным недоразвитием / Л. М. Лапшина, Е. А. Киселева – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования : Материалы научно-практической конференции, Челябинск, 28 января 2003 года. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2003. – С. 214-221. – EDN UINHUV.

63. **Лапшина, Л. М.** Работа с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, как важный компонент профессиональной подготовки будущего учителя / Л. М. Лапшина, М.С. Коробинцева, В. С. Цилицкий – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-

педагогического университета, 2024. – № 1(179). – С. 217–245. – DOI 10.25588/CSPU.2024.179.1.011.

64. **Лапшина, Л. М.** Разработка методического обеспечения образовательного процесса детей с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина, В. А. Левченко – Текст : непосредственный // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Челябинск, 06–07 февраля 2018 года / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, С.В. Рослякова. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. – С. 186-190. – EDN ZBISMH.

65. **Лапшина, Л. М.** Реализация идей К.Д. Ушинского о наставничестве в профессии учителя как условие формирования готовности начинающего педагога к оказанию помощи обучающемуся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева – Текст : непосредственный // Наследие великого русского педагога К.Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж.В. Мурзина. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 105-108. – EDN HNPCII.

66. **Лапшина, Л. М.** Тьюторские практики в сопровождении школьников с ОВЗ / Л. М. Лапшина. - Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: сборник трудов IV всероссийской научно-практической конференции с международным участием.– Челябинск: «Край Ра», 2022. – С. 272-274. – EDN LQSUEG.

67. **Лапшина, Л. М.** Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего де-

фектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 139-140. – EDN CUMSRU.

68. **Лебединская, К. С.** Задержка психического развития / К. С. Лебединская // Хрестоматия: Детская патопсихология. – М. : Просвещение, 2000. – 110 с. – Текст : непосредственный.

69. **Лебединский, В. В.** Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие / **В. В. Лебединский** – М. : Академия, 2006. – 144 с. – Текст : непосредственный.

70. **Леонтьев, А. А.** Психология обучения чтению / А. А. Леонтьев – Текст : непосредственный // Начальная школа: плюс-минус. – 1999. – № 10. – С. 9-13.

71. **Лободина, Н. В.** Тексты для проверки техники и выразительности чтения. 1 – 4 классы / Н. В. Лободина. – Москва : Учитель, 2013. – 89 с. (серия: В помощь преподавателю начальной школы). ISBN 978-5-7057-3462-7. – Текст : непосредственный.

72. **Логинова, Е. А.** Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Е. А. Логинова / Под ред. Л. С. Волковой. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с. – Текст : непосредственный.

73. **Лубовский, В. И.** Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. – НИИ Дефектологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 104 с. – Текст : непосредственный

74. **Лурия, А. Р.** Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М. : Педагогика, 2002. – 352 с. – Текст : непосредственный.

75. **Лысова, А. А.** Игровая деятельность как средство формирования валеологической культуры обучающихся / А. А. Лысова – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2021. – № 4(164). – С. 58–66. – DOI 10.25588/CSPU.2021.98.34.004. – EDN TYQDPH.

76. **Лысова, А. А.** Роль тьютора в формировании связной речи у младших школьников с задержкой психического развития / А. А. Лысова – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Челябинск, 15–25 февраля 2023 года. – Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью "Край Ра", 2023. – С. 193-196. – EDN POWDER.

77. **Львов, М. Р.** Методика обучения русскому языку в начальных классах / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская – М. : Просвещение, 1987 – 415 с. – Текст : непосредственный.

78. **Малофеев, Н. Н.** Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции / Н. Н. Малофеев, Е. Л. Гончарова, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2009. – № 1. – С.5-18.

79. **Мальшева, С. Б.** Взаимодействие семьи и школы в воспитании обучающихся с нарушением интеллекта как приоритетное направление работы современной коррекционной образовательной организации / С. Б. Мальшева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Комплексный подход к сопровождению се-

мы: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : сборник статей международной научно-практической конференции, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Том Часть 2. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – С. 36-40. – EDN DYDELW.

80. **Малышева, С. Б.** Тьютирование семьи, воспитывающей ребенка с нарушением интеллекта / С. Б. Малышева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: сборник трудов IV всероссийской научно-практической конференции с международным участием.– Челябинск: «Край Ра», 2022. – С. 289–292.

81. **Никишина, В. Б.** Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов / В. Б. Никишина. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 126 с. – Текст : непосредственный.

82. Особенности речевых и неречевых средств общения в коммуникативном взаимодействии "родитель – ребенок раннего возраста с отклонениями в овладении речью" / Е. В. Шереметьева, Е. Г. Щелокова, Л. М. Лапшина, М. Игнасио – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – С. 106. – EDN UUUFAF.

83. **Певзнер, М. С.** Об отборе детей с временной задержкой психического развития и стойкими церебрастеническими состояниями в специальные классы или школы / М.С. Певзнер – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 3-12.

84. **Певзнер, М. С.** Клиническая характеристика детей с нарушениями темпа развития / М. С. Певзнер // Дети с нарушениями развития: Хрестоматия – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 216 с. – Текст : непосредственный.

85. Педагогический энциклопедический словарь // Гл. ред. Б. М. Бим – Бад; Ред. кол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с. – Текст : непосредственный.

86. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева – Текст : непосредственный // Специальное образование, 2023. – № 4(72). – С. 12-30. – EDN YXSVXW.

87. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 6(60). – С. 283-303. – DOI 10.32744/pse.2022.6.16. – EDN IBWRVH.

88. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина [и др.] – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования, 2022. – № 1(55). – С. 358-376. – DOI 10.32744/pse.2022.1.23. – EDN TYAYIF.

89. **Рамзаева, Т. Г.** Русский язык. 3 класс: тетрадь № 1 для упражнений по русскому языку и речи : к учебнику Т. Г. Рамзаевой «Русский язык. 3 класс»: [6+] / Т. Г. Рамзаева, Л. П. Савинкина. - 12-е изд, стер. - Москва : Дрофа, 2015. - 62, [2] с. : ил.; 22 см. – (ФГОС) (Развитие. Индивидуальность. Творчество. Мышление : РИТМ); ISBN 978-5-358-14878-9 (№ 1) – Текст : непосредственный.

90. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева,

Л. М. Лапшина [и др.] – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования, 2022. – № 1(55). – С. 358-376. – DOI 10.32744/pse.2022.1.23. – EDN TYAYIF.

91. **Редозубов, С. П.** Методика обучения чтению и письму в начальной школе / С. П. Редозубов. – М. : Акад. Пед. Наук РСФСР, 1961. – 61 с. – Текст : непосредственный.

92. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8, № 11. – С. 1138-1145. – DOI 10.30853/ped20230164. – EDN VBEIPE.

93. **Русецкая, М. Н.** Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / М. Н. Русецкая, О. А. Величенкова. – М. : Национальный книжный центр, 2015. – 320 с. – Текст : непосредственный.

94. **Соболева, А. Е.** Как подготовить ребенка к обучению грамоте / А. Е. Соболева. – М. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. – 112 с. – ISBN 978-5-90675-029-7 – Текст : непосредственный.

95. **Тригер, Р. Д.** Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер – СПб. : Питер, 2008. – 192 с. – С. 7–12. – Текст: непосредственный.

96. **Узорова, О. В.** Практическое пособие для обучения детей чтению / О. В. Узорова, Е. А. Нефедова. – М. : АСТ, 2024. – 222, [2] с. : ил. (Академия начального образования). ISBN 978-5-17-138063-2. – Текст : непосредственный.

97. **Ульенкова, У. В.** Изучение самостоятельности мышления младших школьников с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2005. – № 2. – С. 19-26.

98. **Ульянова, Е. А.** Формирование валеологической культуры дошкольников в условиях инклюзивного образования / Е. А. Ульянова, А. А. Лысова – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Челябинск, 25 января 2020 года / Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью "Край Ра", 2020. – С. 174-177. – EDN IZDNOA.

99. **Хайкина, М. А.** Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Хайкина, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 учебный год / Ответственная за выпуск Л.Б. Осипова; под научной редакцией Л. Б. Осиповой, Л. А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 153–156. – EDN WLLRDP.

100. **Хомская, Е. Д.** Нейропсихология / Е. Д. Хомская. – СПб. : Питер, 2006. – 496 с. – Текст : непосредственный.

101. **Цветкова, Л. С.** Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. / Л. С. Цветкова. – М.: Юристь, 2000.

102. **Цилицкий, В. С.** Цифровое дистанционное образование как ресурс развития и саморазвития обучающегося в условиях персонализации образовательного пространства / В. С. Цилицкий. – Текст : непосредственный // Дистанционные образовательные технологии в современной школе: опыт, проблемы, перспективы раз-

вития : материалы Международной научно-практической конференции – Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2021. – С. 298–300.

103. **Цукерман, Г.А.** Игровые формы обучения чтению / Г. А. Цукерман – Текст : непосредственный // Начальная школа – 1989. – № 5. – С. 28.

104. **Цыпина, Н. А.** Обучение чтению детей, испытывающих трудности в обучении / Н. А. Цыпина – М. : Компенс-центр, 1994. – 204 с. – Текст : непосредственный.

105. **Чистякова, М. А.** Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 учебный год / Ответственная за выпуск Л. Б. Осипова; под научной редакцией Л. Б. Осиповой, Л. А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 189–192. – EDN WLLROT.

106. **Чистякова, М. А.** Особенности общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья : Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2014-2015 учебный год / Министерство образования и науки Российской Федерации Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего профессионального образования "Челябинский государственный педагогический университет" (ФГБОУ ВПО "ЧГПУ"); Факультет коррекционной педагогики; Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик. – Челябинск : Цицеро, 2015. – С. 86-89. – EDN VUESSX.

107. **Шереметьева, Е. В.** Предложно-падежные отношения в грамматическом структурировании детей с задержкой психического развития: эффективная логопедическая коррекция : монография / Е. В. Шереметьева ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – 157 с. – ISBN 978-5-907284-88-3. – Текст: непосредственный.

108. **Шереметьева, Е. В.** Предупреждение нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития : монография / Е. В. Шереметьева, Л. Е. Щеглакова, Н. В. Войниленко ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2024. – 206 с. – ISBN 978-5-907821-02-6. – Текст: непосредственный.

109. **Эльконин, Д. Б.** Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению / Д. Б. Эльконин – Текст : непосредственный // Вопросы психологии деятельности младших школьников. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 50.

110. **Эльконин, Д. Б.** Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты / Д. Б. Эльконин – Текст : непосредственный // Вопросы психологии – 1956. – № 5. – С. 39.

111. Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities / V. S. Vasilieva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // Opcion. – 2018. – Vol. 34, No. Special Issue 15. – P. 748-772. – EDN SKGRQL.

112. Quality Increase Of Training Of Future Teachers: Individualization, Differentiation And Tutor Support / V. S. Tsilitsky, E. A. Stolbova, L. A. Druzhinina [et al.] // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS : 3 rd International Scientific Conference “Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism” dedicated to the 80th Anniversary of Turkeyev

Hassan Vakhitovich, Grozny, 27–29 февраля 2020 года. – European Publisher: European Publisher, 2020. – P. 2554-2560. – DOI 10.15405/epsbs.2020.10.05.338. – EDN CXVNJY.

113. Tutoring in a family raising an infant with special health needs / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina [et al.] // *Espacios*. – 2018. – Vol. 39, No. 2. – P. 32. – EDN XXGLDF.

Нормативно-правовые материалы

114. **Российская Федерация. Законы.** Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : [принят Государственной думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2021 года]. – Москва : Омега-Л, 2015. – 141 с. – Текст : непосредственный.

115. **ФГОС НОО.** Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : стандарт Российской Федерации : издание официальное : утвержден приказом Министерства образования и науки Рос. Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. Доступ из справочно- правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.

116. **ФАОП НОО.** Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : утверждена приказом Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1023. Доступ из справочно- правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.

117. **ФАОП ООО.** Федеральная адаптированная образовательная программа основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : утверждена приказом Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1025. Доступ из справочно- правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.

Приложение А (рекомендуемое)

Рабочая программа коррекционного курса «Формирование и коррекции навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта»

1. Пояснительная записка

Нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса (ФГОС НОО, ЗФ РФ «Об образовании») в качестве одной из приоритетных целей общеобразовательной организации определяет создание условий для освоения всеми обучающимися основной образовательной программы начального общего образования.

С этой целью для успешного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), среди которых дети с задержкой психического развития (ЗПР) и особенностями речевого развития составляют преимущественное большинство, необходимо создать возможности «социально-педагогической и психологической помощи, психолого-медико-педагогической коррекции».

Для содействия «в развитии индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности» обучающихся с нарушениями устной и письменной речи общеобразовательной школы необходимы:

1) своевременная педагогическая и психологическая диагностика возможностей, обучающихся с целью выявления их образовательных потребностей;

2) оказание целевой коррекционно-логопедической, психологической помощи учащимся с ЗПР для устранения препятствий к их обучению;

3) систематическая оценка динамики развития и образовательных достижений, обучающихся в процессе оказания коррекционной помощи.

Нарушения чтения у детей с задержкой психического развития являются наиболее характерными и ярко выраженными речевыми расстройствами. Психофизиологической основой затруднений в овладении навыком чтения у младших школьников с задержкой психического развития являются 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.

Цель программы: формирование и коррекция нарушений навыка чтения у младших школьников с задержкой психи-

ческого развития с преимущественной несформированностью компонентов функциональной системы чтения и несформированностью всех компонентов устной речи для успешного освоения адаптированной общеобразовательной программы.

Реализация этой цели осуществляется в процессе решения следующих задач:

- развитие 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.

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. Весьма важными для комплексного анализа нарушения чтения являются результаты нейропсихологических исследований мозговых ме-

ханизмов чтения. Большое значение имеют нейропсихологические исследования в создании коррекционных технологий, направленных на преодоление трудностей в обучении детей с задержкой психического развития, с различными нарушениями в формировании высших психических функций. Учет нейропсихологических особенностей развития детей младшего школьного возраста в целом и каждого ребенка в отдельности способствует поиску индивидуальных маршрутов коррекции.

Принципы, которые легли в основу работы 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.

2. Общая характеристика коррекционного курса

Коррекционный курс «Формирование и коррекция навыка чтения у младших школьников с ЗПР с учетом нейропсихологического аспекта» ставит своей целью формирование навыка

чтения с учетом развития всех компонентов функциональной системы чтения.

Работа по коррекции навыка чтения с учетом нейропсихологического аспекта реализуется в двух направлениях: формирование и совершенствование всех компонентов устной речи (развитие фонематического слуха, звукобуквенного, слогового, языкового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи) и развитие компонентов функциональной системы чтения (зрительно-пространственных функций, функций программирования и контроля). Особое внимание уделяется 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.

3. Описание места коррекционного курса в учебном плане

Коррекционный курс «Формирование и коррекция навыка чтения у младших школьников с ЗПР с учетом нейропсихологического аспекта» является одним из модулей системы коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ЗПР) и дополняется рабочими программами специалиста («Преодоление трудностей формирования процессов письменной речи», «Коррекция нарушений письменной речи», «Коррекция дизорфографии»), которые рассчитаны на весь период обучения в начальной школе (I-IV классы). Приведенная программа коррекционного курса рассчитана на 60 индивиду-

альных занятий для младших школьников с ЗПР, обучающихся с II по IV класс.

Длительность индивидуальных занятий для обучающихся II, III, и IV классов составляет 25-30 минут.

4. Описание ценностных ориентиров содержания курса.

Содержанием данного курса является развитие всех компонентов функциональной системы чтения (Таблица 1) и преодоление нарушений устной речи.

Таблица 1 – Компоненты функциональной системы чтения

Компоненты функциональной системы чтения
Поддержка активного тонуса коры при чтении
Устойчивость (стабильность) активного состояния, работоспособности и концентрации внимания
Фонематический слух, вербальная память.
Кинестетический анализ
Зрительный гнозис и зрительная память
Пространственный гнозис и синтез, пространственная память, зрительно-моторная координация.
Холистическая или аналитическая стратегия при чтении
Кинетическая (серийная) организация движений при чтении.
Планирование, инициация и контроль действий при чтении.

В реализации данного курса также строится работа над формированием психологических предпосылок овладения учебной деятельностью, то есть таких психологических качеств и умений, без которых успешно учебная деятельность осуществляться не может. Это умение копировать образец, заданный как в наглядной, так и в словесной формах; умение слушать и

слышать инструкцию педагога, умение подчиняться словесным указаниям; умение учитывать в своей работе заданную систему требований. При развитии внимания значение придается как формированию его устойчивости, так и распределению внимания, т.е. умению контролировать выполнение одновременно двух или больше действий. Основным направлением в развитии памяти школьников является формирование у них опосредованного запоминания, т.е. использования для запоминания вспомогательных средств, в том числе знаков-символов. Для этого требуется умение расчленять запоминаемые объекты на части, выделять в них различные свойства, устанавливать определенные связи и отношения между каким-либо из них и некоторой системой условных знаков. Большое значение придается всестороннему развитию мыслительной деятельности, а именно таких ее операций, как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, установление закономерностей, формирование логических операций. При развитии процессов воображения, являющегося важной составляющей уроков психологического развития, выполняются задания как на воссоздающее, так и на творческое воображение. Предлагаемые задания направлены на создание положительной мотивации, на формирование познавательного интереса к предметам и к знаниям вообще. Эта задача достигается с помощью специально построенной системы заданий, которые помогают преодолеть неустойчивость внимания детей с ЗПР, произвольность процесса зрительного и слухового запоминания и ведут к развитию мыслительной деятельности.

5. Личностные, метапредметные и предметные результаты освоения коррекционного курса

Личностные результаты освоения курса оцениваются по следующим направлениям:

Осознание себя как гражданина России проявляется в уважительном отношении к русской культуре и фольклору, литературным произведениям других народов, проживающих в России.

Освоение социальной роли ученика проявляется в проявлении ответственного поведения (подготовка к занятию, трансляция заданий дома взрослым, беспокойство по поводу соблюдения требований); стремлении быть успешным (старательность при выполнении заданий).

Сформированность речевых умений проявляется в способности отвечать на вопросы, рассуждать, связно высказываться.

Сформированность социально одобряемого (этичного) поведения проявляется в использовании форм речевого этикета в различных учебных ситуациях; уважительном отношении к чужому мнению; умении сочувствовать при затруднениях и неприятностях, выражать согласие (стремление) помочь.

Сформированность эстетических потребностей, ценностей и чувств проявляется в умении замечать красоту языка; активном стремлении слушать книги, читать, посещать библиотеку; знании некоторых фамилий писателей и поэтов и их произведений;

Сформированность навыков продуктивной межличностной коммуникации проявляется в умении проявлять терпение, корректно реагировать на недостатки чтения и высказываний;

умении использовать формулы речевого этикета при обращении к соученикам и педагогам.

Сформированность знаний об окружающем природном и социальном мире и позитивного отношения к нему проявляется в интересе к знаниям о причинах и следствиях человеческих поступков.

Сформированность самосознания, в т.ч. адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях проявляется в осознании своих затруднений (не понимаю, не успел), потребностей (плохо видно, надо выйти, повторите, пожалуйста); способности анализировать причины успехов и неудач; умении разграничивать ситуации, требующие и не требующие помощи педагога.

Метапредметные результаты освоения курса включают осваиваемые обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться.

С учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей, обучающихся с ЗПР метапредметные результаты, могут быть обозначены следующим образом.

Сформированные познавательные универсальные учебные действия проявляются в умении составлять тексты в устной форме в соответствии с поставленными задачами; использовании элементарных знаково-символических средств для организации своих познавательных процессов; осмысленном чтении текстов; умении выделять и анализировать части текста, определять главную мысль; умении устанавливать причинно-следственные связи между событиями текста; возмож-

ности ответить на вопросы по событийному прослушанному тексту; возможности пересказать прослушанный событийный текст; возможности ответить на вопросы по самостоятельно прочитанному тексту; возможности пересказать самостоятельно прочитанный событийный текст; связном рассказе (монолог) о каком-либо событии; угадывании героя по его описанию; установлении причинно-следственных связей; овладение понятиями, требующимися при обучении учебному предмету: эпитеты, олицетворения.

Сформированные регулятивные универсальные учебные действия проявляются в способности выполнять учебные задания вопреки нежеланию, утомлению; способности выполнять инструкции и требования учителя, соблюдать основные требования к организации учебной деятельности; способности планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условием ее реализации, оречевлять план и соотносить действия с планом; способности исправлять допущенные ошибки, соотносить полученный результат с образцом и замечать несоответствия под руководством учителя и самостоятельно.

Сформированные коммуникативные универсальные учебные действия проявляются в готовности слушать собеседника, вступать в диалог по учебной проблеме и поддерживать его; адекватном использовании речевых средств для решения коммуникативных и познавательных задач; умении принимать участие в коллективном поиске средств решения поставленных задач, договариваться о распределении функций.

Предметные результаты: читать текст про себя с постепенным увеличением скорости чтения в соответствии с индивидуальным темпом; уметь выразительно читать, выявляя автор-

ское отношение к изображаемому, передавать настроение при чтении; под руководством педагога определять главную мысль произведения; задавать самостоятельно и под руководством педагога вопросы по прочитанному или прослушанному произведению; пересказывать текст на основе картинного плана, простого плана, составленного под руководством педагога; выявить особенности юмористического произведения находить в тексте лирического стихотворения средства художественной выразительности: эпитеты, олицетворения под руководством педагога; осознавать нравственное содержание пословиц, поговорок, мудрых изречений русского народа, соотносить их нравственный смысл с изучаемыми произведениями; находить различия между научно-познавательным и художественным текстом.

6. Содержание коррекционного курса.

Структура каждого занятия данного курса представлена двумя модулями. Первый модуль содержит задания и упражнения, 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.

Первый модуль представлен группой заданий:

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

2) 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.

3) 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:

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

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

3) 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.

4) группа 2-4 «Текст – Анаграмма». Ребенку необходимо прочесть 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.

5) 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. На подготовительном этапе занятия выполняется комплекс дыхательной гимнастики, что способствует концентрации внимания, произвольной саморегуляции. На этом же этапе выполняется комплекс самомассажа и упражнения на развитие соматогнозиса, тактильных и кинестетических процессов.

II Основной этап:

1) Выполнение различных заданий и упражнений 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.

**7. Тематическое планирование
Индивидуальные занятия, 60 часов**

№	Кол-во часов	Тема	Содержание занятия
1	2	3	4
1	2	Школа. Школьные принадлежности	<p>Дыхательное упражнение «Воздушный шарик». Самомассаж. Упражнение «Повтори позу-1». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Города», «Звуковые ассоциации».</p> <p>Задание на развитие зрительного внимания, рисование двумя руками, нахождение заданных изображений в пространстве. Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 1-1, 1-2.</p>

Продолжение таблицы

1	2	3	4
2	2	Осень	<p>Дыхательное упражнение «Листопад». Самомассаж. Упражнение «Повтори позу-2». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Рифмы». Задание на развитие зрительного внимания, рисование двумя руками, развитие оптико-пространственных представлений (символы в клетках), нахождение одинаковых рисунков. Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 2-1, 2-2.</p>
3	2	Деревья	<p>Дыхательное упражнение «Листопад». Самомассаж. Упражнение «Части тела-1». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Рифмы». Задание на развитие зрительного внимания, рисование двумя руками. Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 3-1, 3-2.</p>

Продолжение таблицы

1	2	3	4
4	2	Овощи	<p>Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Части тела-2». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Тематические ассоциации». Задание на развитие зрительного внимания, рисование двумя руками, прохождение «лабиринта». Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 4-1, 4-2.</p>
5	2	Фрукты	<p>Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Части тела-3». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Тематические ассоциации». Задание на развитие зрительного внимания, рисование двумя руками, развитие оптико-пространственных представлений (символы в клетках) Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 5-1, 5-2.</p>

Продолжение таблицы

1	2	3	4
6	2	Ягоды	<p>Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Части тела-4». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Снежный ком». Задание на развитие зрительного внимания, рисование двумя руками, развитие оптико-пространственных представлений (фигуры и предлоги), Развитие зрительного гнозиса «зашумленные изображения». Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 6-1, 6-2.</p>
7	2	Грибы	<p>Дыхательное упражнение. Самомассаж. Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Телефон». Упражнение «Телесные буквы-1». Задание на развитие зрительного внимания, рисование двумя руками, развитие оптико-пространственных представлений (символы в клетках), развитие зрительного гнозиса «зашумленные изображения». Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 7-1, 7-2.</p>

Продолжение таблицы

1	2	3	4
8	2	Насекомые	<p>Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Телесные буквы-2». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Телефон». Задание на развитие зрительного внимания, рисование двумя руками, развитие оптико-пространственных представлений (символы в клетках), лабиринт, рисование по клеточкам. Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 8-1, 8-2.</p>
9	2	Перелетные птицы	<p>Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Рисуем на спине». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Телефон». Задание на развитие зрительного внимания, рисование двумя руками, развитие оптико-пространственных представлений (фигуры и предлоги), лабиринт. Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 9-1, 9-2.</p>

Продолжение таблицы

1	2	3	4
10	2	<p>Домашние животные. Домашние птицы.</p>	<p>Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Рисуем на спине». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Считалки». Задание на развитие зрительного внимания, рисование двумя руками, развитие оптико-пространственных представлений (предметы в пространстве), лабиринт. Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 10-1, 10-2.</p>
11	2	<p>Дикие животные</p>	<p>Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Рисуем на ладошках». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Считалки». Задание на развитие зрительного внимания, рисование двумя руками, развитие оптико-пространственных представлений (символы в клетках), развитие зрительного восприятия, рисование по клеточкам. Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 11-1, 11-2.</p>

Продолжение таблицы

1	2	3	4
12	2	Одежда. Обувь. Головные уборы.	Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Рисуем на ладошках». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Считалки». Задание на развитие зрительного внимания, рисование двумя руками, развитие оптико-пространственных представлений (символы в клетках), развитие зрительного восприятия, рисование по клеточкам. Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 12-1, 12-2.
13	2	Зима	Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Рисуем на ладошках». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Рифмы». Задание на развитие зрительного внимания, рисование двумя руками,) развитие зрительного гнозиса (зашумленное изображение). Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 13-1, 13-2.

Продолжение таблицы

1	2	3	4
14	2	Зимующие птицы	<p>Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Исследуем предметы». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Города». Задание на развитие зрительного внимания, рисование двумя руками,) развитие зрительного гнозиса (зашумленное изображение), лабиринт, рисование зеркального изображения. Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 14-1, 14-2.</p>
15	2	Новый год	<p>Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Исследуем предметы». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Города». Задание на развитие зрительного внимания, рисование двумя руками, развитие оптико-пространственных представлений (фигуры в пространстве, грани кристалла). Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 15-1, 15-2.</p>

Продолжение таблицы

1	2	3	4
16	2	Дом	<p>Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Найди такой же предмет». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Считалки». Задание на развитие зрительного внимания, зрительного гнозиса (части предмета) развитие оптико-пространственных представлений (лево-право). Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 16-1, 16-2.</p>
17	2	Мебель	<p>Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Волшебный мешочек». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Считалки». Задание на развитие зрительного внимания, зрительного гнозиса (границ кристалла), двуручное рисование, рисование орнамента. Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 17-1, 17-2.</p>

Продолжение таблицы

1	2	3	4
18	2	Посуда	Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Найди такую же фигурку» Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Считалки». Задание на развитие зрительного внимания (части предмета), развитие ориентировки в пространстве (право-лево) двуручное рисование, Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 18-1, 18-2.
19	2	Транспорт	Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Найди такую же букву-1». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Считалки». Задание на развитие зрительного гнозиса (отражение в воде), прохождение лабиринта, двуручное рисование. Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 19-1, 19-2.

Продолжение таблицы

1	2	3	4
20	2	Профессии	<p>Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Найди такую же букву-2». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Города». Задание на развитие зрительного гнозиса (части кристалла), развитие ориентировки в пространстве (символы в клетках) двуручное рисование, рисование отражения предмета по клеточкам. Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 20-1, 20-2.</p>
21	2	Инструменты	<p>Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Найди такую же цифру». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Считалки». Задание на развитие зрительного гнозиса (найди такой же предмет), развитие ориентировки в пространстве (символы в клетках) двуручное рисование, копирование предмета по клеточкам. Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 21-1, 21-2.</p>

Продолжение таблицы

1	2	3	4
22	2	Животные жарких стран	Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Найди фигурку, букву, цифру». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Считалки». Задание на развитие зрительного гнозиса (найди такой же предмет), развитие ориентировки в пространстве (символы в клетках) двуручное рисование, копирование предмета по клеточкам. Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 22-1, 22-2.
23	2	Животные севера	Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Составляем слово вместе». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Считалки». Задание на развитие зрительного гнозиса (найди такой же предмет, рисование отражения предметов в зеркале) двуручное рисование. Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 23-1, 23-2.

Продолжение таблицы

1	2	3	4
24	2	Животные морей и океанов, рек и озёр.	Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Зашифрованное слово-1». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Считалки». Задание на развитие зрительного гнозиса, прохождение лабиринта, «зашумленное изображение». Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 24-1, 24-2.
25	2	Весна	Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Зашифрованное слово-2». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Считалки». Задание на развитие зрительного гнозиса, рисование отражения предмета, «зашумленное изображение». Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 25-1, 25-2.

Продолжение таблицы

1	2	3	4
26	2	Первоцветы	Дыхательное упражнение. Двигательный диктант. Самомассаж. Упражнение «Чтение на ощупь». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Считалки». Задание на развитие зрительного гнозиса, рисование отражения предмета, «фрагмент рисунка» Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 26-1, 26-2.
27	2	Космос	Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Составляем слово вместе». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Считалки». Задание на развитие зрительного гнозиса (найди такой же предмет, предметы в пространстве), двуручное рисование. Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 27-1, 27-2.

Продолжение таблицы

1	2	3	4
28	2	«Откуда хлеб пришёл?»	Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Составляем слово вместе». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Считалки». Задание на развитие зрительного гнозиса (найди такой же предмет, предметы в пространстве), двуручное рисование. Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 28-1, 28-2.
29	2	Южный Урал - наш родной край.	Дыхательное упражнение. Самомассаж. Упражнение «Составляем слово вместе». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Считалки». Задание на развитие зрительного гнозиса (найди такой же предмет, предметы в пространстве), двуручное рисование. Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 29-1, 29-2.

Продолжение таблицы

1	2	3	4	
30		2	Лето	Упражнение «Составляем слово вместе». Игры для развития функций переработки слуховой информации и программирования и контроля: «Тематические ассоциации». Задание на развитие зрительного гнозиса (найди такой же предмет, предметы в пространстве), двуручное рисование, лабиринт, рисование отражения предметов. Основной этап занятия (составь слово, слоговая таблица, филворд, текст-анаграмма, рисование иллюстрации к тексту); Методическое пособие: «Тетрадь игр и упражнений для развития навыка чтения», занятие 30-1, 30-2.

8. Материально-техническое обеспечение образовательного процесса.

Информационно-коммуникативные средства

Бабкина Н.В. Основные направления и содержание коррекционной работы с младшими школьниками с задержкой психического развития // Дефектология. 2016. №2. С. 53–59.

Бабкина Н.В. Готовность детей с ЗПР к обучению в школе: от диагностики к особым образовательным потребностям // Педагогика и психология образования. 2016. № 2. С. 100–111.

Бабкина Н.В. Современные подходы к оценке достижений и трудностей младших школьников с задержкой психического развития // Педагогика и психология образования. 2016. № 3.

Вильшанская А.Д. Условия формирования приемов умственной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология.-2005.-№ 2.-С.57-65.

Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования : метод. пособие / О. Е.Грибова. - М. : Айрис-пресс : Айрис дидактика, 2005.

Григорьева Е.В. Природа Южного Урала: учеб. пособие-приложение к учеб. "Окружающий мир" для уч-ся 3-4 кл. / Е. В. Григорьева.-3-е изд.-Челябинск: АБРИС, 2014.-144с.

Елецкая Е.В. Работа логопеда с детьми с задержкой психического развития. Учебно-методическое пособие. Электронный ресурс. Режим доступа:<http://nsportal.ru/shkola/korrektcionnaya-pedagogika/library/2014/10/18/rabota-logopeda-s-detmi-s-zaderzhkoy>.

Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: Изд-во Нац. книжный центр, 2015. – 320 с.

Иншакова О.Б. Альбом для логопеда.

Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графомоторных навыков у детей 5-7 лет. Пособие для логопеда. М.: Владос, 2005.

Иншакова О.Б. Словарные слова в образах и картинках. Материал для фронтальной и индивидуальной работы с учащимися 1-2 классов. В 2 ч. Метод. пособие. М.: Владос, 2004.

Ишимова, О.А. Логопедическая работа в школе / О. А. Ишимова. - М.: Просвещение, 2012.

Ишимова О.А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Чтение. Программно-методические материалы. М.: Просвещение, 2014.

Ишимова О.А., Шаховская С.Н. Алмазова А.А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо. Программно-методические материалы. М.: Просвещение, 2014.

Ишимова О.А. Чтение. От буквы к слогу и словам. Тетрадь-помощница. Пособие для учащихся начальных классов. / О. А. Ишимова. М.: Просвещение, 2014.

Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: ВЛАДОС, 2004.

Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ.ред. Г.В. Чиркиной. – М., 2010.

Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под общей редакцией Т. В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. - М.: Секачев, 2008.

Материально-техническое обеспечение

Дидактический литературный материал: тексты чистоговорок, стихотворных диалогов.

Доска настенная для рисования мелом, фломастерами, маркерами расположенная на высоте, соответствующей росту детей.

Иллюстративный материал (картины, фотографии), отображающий бытовой, социальный, игровой опыт безопасной жизнедеятельности детей, по произведениям художественной литературы, сюжетам мультфильмов, отражающих временные представления и др.

Картинки с изображением времен года, картинки с изображением частей суток

Картинки, изображающие различные предметы и игрушки, которые дети используют в своих играх: парные картинки, разрезные картинки, сюжетные и предметные картинки

Карточки с чистоговорками, стихотворными диалогами.

Магнитная доска.

Наборы картинок для иерархической классификации: транспортные средства, строительные сооружения, профессии, одежда, спорт, виды искусства и т. п.

Настенный календарь погоды.

Предметные картинки: по лексическим темам «Весна», «Головные уборы», «Грибы», «Деревья», «Дикие животные» (животные наших лесов Севера и жарких стран), «Домашние животные», «Зима», «Зимующие птицы», «Игрушки», «Инструменты», «Лето», «Мамин праздник», «Мебель», «Насекомые», «Новый год», «Обувь», «Овощи», «Одежда», «Осень»

«Перелетные птицы», «Посуда» (чайная, столовая, кухонная), «Продукты», «Профессии», «Семья», «Транспорт» (наземный, подземный, водный, воздушный), «Фрукты», «Цветы», «Школьные принадлежности», «Ягоды» и т. п.

9. Оценка планируемых результатов.

Оценка планируемых результатов коррекционной работы по программе

«Формирование и коррекция навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития с учетом нейропсихологического аспекта» отслеживается в ходе сравнительного анализа стартовой и итоговой диагностики, которая включает в себя:

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 2-х классах (методика Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой)

Схема нейропсихологического обследования

1 Исследование функций блока программирования, регуляции и контроля деятельности	
<p><u>Динамический</u> <u>праксис</u> (исследуется на ведущей руке).</p>	<p>Оценка</p> <p><u>Усвоение программы:</u> П.Р. Л.Р.</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</p> <p><u>Выполнение:</u> П.Р. Л.Р.</p> <p>плавно – 0 б – 0 б поэлементно с выходом на плавность – 1 б – 1 б пачками – 2 б – 2 б поэлементно – 3 б – 3 б</p> <p><u>Ошибки:</u> П.Р. Л.Р.</p> <p>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</p>

	<p>Порядок элементов в серии:</p> <p><u>Наличие опосредования:</u></p> <p>нет ошибок порядка – 0 б</p> <p>речевое есть ошибки порядка – 1 б</p> <p><u>Пространственно- кинестетические ошибки:</u></p> <p>нет ошибок – 0 б</p> <p>кулак ставится вертикально – 1 б</p> <p>зеркальное положения ребра – 2 б</p> <p><u>Энергетический блок:</u></p> <p>неполное сжатие/разжатие кулака, недоведение – 1 б</p> <p>большая амплитуда движений, повышенный тонус – 1</p> <p><u>Кинестетические характеристики:</u> неловкие, плохо скоординированные движения, участие всего корпуса.</p>
<p><u>Реципрокная ко-ординация</u></p>	<p>Оценка:</p> <p>Асимметрия рук: нет, левая, правая</p> <p><u>Выполнение</u></p> <p>нормальное – 0 б</p> <p>начинает поочередно с выходом к N – 1 б</p> <p>со сбоями и самокоррекцией – 2 б</p>

	<p>поочередное выполнение – 3 б</p> <p>с уподоблением 2-х рук – 4 б</p> <p><u>Темп</u></p> <p>нормальный или быстрый – 0 б</p> <p>замедленный – 1 б</p>
<p><u>Графомоторная проба (заборчик)</u></p>	<p><u>Оценка:</u></p> <p>Особенности серийной организации:</p> <p>правильное выполнение – 0 б</p> <p>наличие расподобления элементов – 1 б</p> <p>уподобление или замена вертикальных линий пологими – 2 б</p> <p>наличие площадок (горизонтальные линии между сериями) с с/к – 3 б</p> <p>наличие площадок без с/к, - 4 б</p> <p>расширение программы – 5 б</p> <p>инертное выполнение упрощенной программы (нет 1-го из 2-х элем.) – 6 б</p> <p>Остановки при выполнении:</p> <p>нет остановок – 0 б</p> <p>1 – 2 остановки – 1 б</p> <p>3 – 4 остановки – 2 б</p> <p>3 – 8 остановок – 3 б</p>

	<p>более 8 – 4 б</p> <p>Ошибки следования графической программе: отсутствие ошибок – 0 б возвращение к программе после ошибок – 1 б уход от программы – 2 б</p>
2 Исследование функций блока приёма, переработки и хранения информации	
<p><u>Праксис позы.</u> Перенос позы.</p>	<p>Оценка:</p> <p>Количество кинестетических ошибок _____</p> <p>Количество импульсивных ошибок _____</p> <p>Количество пространственных ошибок _____</p> <p>Характер выполнения: П.Р. Л.Р.</p> <p>нормальное (правильная поза как ведущих, так и фоновых пальцев) – 0 б – 0 б</p> <p>неловкое, положение фоновых пальцев не точное – 1 б – 1 б неловкое с синкинезиями – 2 б – 2 б</p> <p>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>
<p>Слухо-моторные координации.</p>	<p>Оценка</p> <p>Продуктивность (кол-во правильно выполненных проб):</p>

<p>1) Выполнение ритмов по образцу.</p> <p>2) Выполнение ритмов по речевой инструкции.</p> <p>3) Оценка ритмических структур «Определи по сколько раз я стучу».</p>	<p>по образцу ____</p> <p>по речевой инструкции ____</p> <p>оценка ритмических структур ____</p>
<p><u>Слухоречевая память.</u></p> <p>Повтор слов.</p> <p>Отсроченное воспроизведение слов (после счета).</p>	<p>Оценка повторения:</p> <p>Продуктивность (количество правильно повторенных слов + 0,5 б за изменение 1 звука в слове без изменения слоговой структуры) 1) ____ 2) ____ 3) ____</p> <p>Кол-во изменений 1-го согласного в стимульных словах ____</p> <p>Кол-во изменений 1-го гласного в стимульных словах ____</p> <p>Кол-во искажений стимульных слов (замены более 2-х звуков) ____ Кол-во нарушений порядка слов (изменения мест внутри ряда, реверсий – обратный порядок) ____</p> <p>Другие ошибки (вертикальный повтор, пропуск и т.д.) ____</p>

Оценка воспроизведения:

Продуктивность 1-3 проб + отср. (кол-во правильно воспроизведенных слов) 1) ____
2) __ 3) __ + Отср. ____

Кол-во изменений 1-го согласного во всех воспроизведениях ____ Кол-во изменений
1-го гласного во всех воспроизведениях ____

Кол-во искажений стимульных слов (замены более 2-х звуков) ____ Кол-во замен на
основе вербальной близости (близких по звучанию)

Кол-во семантических замен ____

Кол-во вплетений посторонних слов (не сходных по значению и звучанию) или кон-
таминаций ____

Кол-во горизонтальных повторов (повтор слова в рамках 1 и 2-ой группы одного
воспроизведения) ____

Кол-во вертикальных повторов (переход из одного воспроизведения в другое) ____

Кол-во пропущенных слов во всех воспроизведениях ____

Кол-во нарушений порядка слов (изменения мест внутри ряда, реверсий – обратный
порядок) ____

Кол-во переходов слов в другую группу ____

Оценка (отсроченного воспроизведения слов):

удержание по группам – 0 б

удержание без деления на группы – 1 б

<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) _ +</p> <p>Отсроч. ___</p> <p>Количество пропусков фигур ___</p> <p>Количество случаев трансформации фигуры в знак ___</p> <p>Количество зеркально изображенных фигур право-лево ___ верх-низ ___</p> <p>Количество вертикальных и горизонтальных повторов ___ Несоблюдение строки нет – 0 б есть – 1 б</p> <p>Нарушения порядка воспроизведения фигур по левому типу ___ по правому типу</p>

<p><u>Пробы Хэда.</u></p>	<p>Продуктивность (количество проб выполненных с 1 попытки) Количество соматотопических ошибок (показ вместо щеки уха или брови) Количество пространственных ошибок (зеркальность, долго думает) Количество регуляторных ошибок (импульсивность) Комплексный показатель для оценки 2 функционального блока (пространственные ошибки + соматотопические ошибки)</p>
<p><u>Конструктивный праксис.</u> «Нарисуй своего человечка, как я. Молодец. Голова получилась вверху, а ноги внизу. Теперь я справа рисую руку. И ты справа рисуй руку».</p>	<p>Оценка Усвоение инструкции: усвоение с 1 раза – 0 б повтор 1 фигуры (с показом) – 1 б повтор 2 фигур (с показом) – 2 б 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</p>
--	---

	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
--	---

Оценка навыков чтения вслух у младших школьников с задержкой психического развития проводится по двум основным критериям: сформированность технической и смысловой сторон чтения. Оценка технической стороны чтения включает 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.

Исследование чтения вслух осуществляется с помощью специального отобранного текста, проводится в индивидуальном порядке, в абсолютно одинаковых для всех детей условиях. Результаты обследования заносятся в индивидуальный протокол обучающегося.

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.

Л. Н. Толстой

Приложение Б (рекомендуемое)

Рекомендации учителям и родителям «Нейропсихологические механизмы нарушения навыка чтения»

Компонент системы	Симптомы нарушений
1	2
Блок регуляции тонуса и бодрствования	
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
Блок приёма, хранения и переработки информации	
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

Продолжение таблицы

1	2
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, смещение 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
Блок программирования, регуляции и контроля	
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

Приложение В
(рекомендуемое)

Рекомендации учителя-дефектолога учителям и родителям
«Симптоматика нарушений чтения»

Компонент навыка чтения	Симптоматика нарушений чтения	Психологические и речевые причины трудностей	Компонент функциональной системы
1	2	3	4
Правильность чтения	1. Замены букв: - по фонематическому сходству звуков; - по оптическому сходству; - другие виды замен;	Недоразвитие фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, слабая концентрация внимания	Блок приёма, хранения и переработки информации
	2. Нарушение звукослоговой структуры: - пропуски букв; - пропуски слогов;	Недостаточность зрительного анализа и синтеза; несформированность пространственных представлений;	Блок приёма, хранения и переработки информации

Продолжение таблицы

1	2	3	4
	-добавление букв; -добавление слогов; -перестановки букв, слогов		
	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 6. Грамматические ошибки -нарушение согласования; -нарушение управления;	Несформированность морфологических и синтаксических обобщений	Блок программирования, регуляции и контроля

Продолжение таблицы

1	2	3	4
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	

Продолжение таблицы

1	2	3	4
<p>Осознанность чтения:</p> <p>а) Пересказ</p>	<p>1.Опускание смысловых частей текста, непоследовательность изложения, исключение, добавление, искажение фактов</p>	<p>Недостаточный объём оперативной памяти</p>	<p>Блок программирования, регуляции и контроля</p>
	<p>2.Отсутствие навыков самостоятельного воспроизведения, прочитанного</p> <p>3.Отсутствие навыков воспроизведения по вопросам</p>	<p>Несформированность структуры мыслительной деятельности</p>	
<p>б) Понимание смысла прочитанного</p>	<p>1.Непонимание причинно-следственных отношений;</p> <p>2. Непонимание временных отношений;</p> <p>3.Трудности вычленения из текста новой информации;</p> <p>4. Трудности выделения главной мысли произведения.</p>	<p>Несформированность структуры мыслительной деятельности.</p> <p>Недоразвитие словесно-логического мышления.</p>	

Приложение Г (рекомендуемое)

Рекомендации учителя-дефектолога учителям «Как помочь на уроке?»

<i>Общие рекомендации</i>	<i>Индивидуальные рекомендации</i>
1	2
Активизация деятельности учеников	
<p>1. Организация начала урока: имеется ввиду некоторые ритуал, например, игра «на внимание» в начале каждого урока.</p> <p>2. Режим нагрузок: смена деятельности (не менее трех видов за урок), избегание монотонности. Рекомендуется менять и темп выполнения заданий.</p> <p>3. Физминутки: обязательная пальчиковая и общая гимнастика; для начальных классов (1, 2 класс) не менее 2-3 разминок за урок. Выполнение движений на внимание (учитель дает руками, дети топают, учитель топает, дети хлопают).</p> <p>4. Обязательно корректировать осанку и позу детей за партами.</p> <p>5. Повышение учебной мотивации</p>	<p>1. Стимуляция активности ребенка, оптимального темпа выполнения заданий (песочные часы, роль «помощника учителя»), похвала за активную работу.</p> <p>2. Утомляемому ребенку на уроке можно давать дополнительные поручения, позволяющие переключиться и отдохнуть (раздать листы бумаги, вымыть доску, поточить карандаш).</p> <p>3. При предъявлении карточек для самостоятельной работы детей объем задания для легко утомляющихся детей должен быть сокращен, а распечатка должна быть более крупной.</p>

Продолжение таблицы

1	2
<p>(сюжетность, элементы игры, логическая последовательность урока, организация микрогрупповой работы, работы в парах).</p> <p>6. Заинтересованность учителя, выражающаяся в эмоциональности, самоорганизации, владении голосом.</p>	
<p>Программирование, регуляция и контроль действий</p>	
<p>1. Организация рабочего места ученика.</p> <p>2. Знак «Внимание», например, снежинка или звуковой сигнал), необходимый для привлечения внимания всего класса.</p> <p>3. План урока на доске.</p> <p>4. Поэтапность предъявления сложной или длинной инструкции, ее обязательный повтор учителем или учеником.</p> <p>5. Наглядность, материализация, на начальном этапе максимальная развернутость задания, совместное с учителем его пошаговое выполнение с проговариванием каждого шага.</p>	<p>1. Стимуляция начала деятельности (прикосновение, индивидуальное обращение).</p> <p>2. По необходимости, повтор или совместный разбор инструкции.</p> <p>3. Обеспечение промежуточного результата, дополнительного контроля.</p> <p>4. Организации возможности шепотом проговаривать каждый свой «шаг» при выполнении заданий т.е. думать вслух.</p>

Продолжение таблицы

1	2
Переработка кинестетической и слуховой информации	
<p>1. На уроке письма пальчиковая гимнастика вначале и в середине урока (учет нагрузок).</p> <p>2. Речь учителя: хорошая дикция, не длинные фразы, адекватный по сложности словарь.</p> <p>3. Проверка понимания инструкций, данных со слуха.</p>	<p>1. Отслеживать правильность позиции удержания ручки при письме.</p> <p>2. Во время диктанта дети с низким слуховым вниманием и памятью пересаживаются за первую парту, чтобы они хорошо слышали и видели учителя.</p>
Переработка зрительной и зрительно-пространственной информации	
<p>1. Выбор четких, не перенасыщенных картинок.</p> <p>2. При фронтальной работе изображения на доске не должны быть мелкими.</p> <p>3. Фиксация буквами П и Л правой и левой сторон доски.</p> <p>4. Ориентация на листе, нахождение середины листа, отсчет клеточек, опора на ленточку на руке.</p> <p>5. Обязательная пространственная ориентировка и речевое опосредование всех знаков в период знакомства и освоения цифр, букв.</p> <p>6. Закрепление образа букв и цифр во всех сферах: в воздухе по образцу и по памяти,</p>	<p>1. Проверка понимания рисунка.</p> <p>2. Выделение существенных признаков объектов на рисунке, их название.</p> <p>3. При необходимости фиксации правой руки ученика яркой ленточкой.</p> <p>4. Выделять ярким карандашом поля и отмечать в тетради точку начала.</p> <p>5. При необходимости отрабатывать написание знаков в тетрадях в крупную клетку и широкую линейку.</p>

Приложение Д (рекомендуемое)

Рекомендации учителя-дефектолога учителям и родителям по преодолению трудностей при обучении чтению

Трудности освоения образа печатной графемы (образ буквы)

Возможные формы работы:

- всевозможные формы работы с печатной графемой: обведение трафаретов, обведение по кальке, раскрашивание, шнуровка, запоминание изображения и нахождение его среди других;
- игра «На что похожа графема» - разглядывание, называние похожих предметов, стихи для запоминания.
- нахождение и выделение элементов, из которых состоит графема;
- нахождение в ряде других графем, в тексте заданной графемы;
- нахождение заданной графемы в зашумленном поле;
- стирание графемы пальцем с доски;
- проведение контура графемы пальцем на песке, манке, бархатной бумаге;
- выделение общего элемента в разных графемах, нахождение сходства и различия;
- угадывание графемы с закрытыми глазами, когда учитель пишет ее пальцами на ладони, спине;
- «волшебный мешочек»- среди пластмассовых букв в мешочке на ощупь определить букву;
- достраивание, дописывание графемы;
- игра в лото, «тетрагу» с печатными буквами;

Трудности слияния слогов
<p><i>Возможные формы работы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - чтение по слоговым карточкам; - чтение по слоговым таблицам с определенными типами слогов, чтение слогов в таблице по строчкам, нахождение заданных слов, нахождение возможных слов среди слогов; - чтение по текстам букваря, азбуки; - чтение по разрезной, магнитной азбуке; - нахождение и обведение названных учителем слогов в ряде предложенных; - составлении слов из выделенных слогов; - чтение- игра с кубиками;
Зеркальность (при чтении открытых, закрытых слогов)
<p><i>Возможные формы работы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - маркировка первой буквы слога педагогом; - маркировка первой буквы слога ребенком; - обозначение стрелкой направления чтения слога; - чтение крупно написанных слогов с проведением пальцем в указанном направлении чтения; - составление слогов из магнитной азбуки: АМ-МА, РА-АР, МО-ОМ; - параллельное чтение открытых и закрытых слогов; - чтение цепочек, включающих зеркальные слоги;
Трудности слияния слогов в слово
<p><i>Возможные формы работы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - чтение слов, под ускоряющийся ритм, заданный педагогом; - чтение слов нараспев с ускорением; - чтение набора из нескольких слов по кругу; - чтение столбиков слов с одинаковыми гласными с предварительным выделением этой гласной;

- чтение столбиков слов с одинаковой концовкой, с предварительным выделением этой концовки;
- чтение форм одного и того же слова с предварительным выделением общей части;
- игра: «Подскажи конец словечка»
- самостоятельное нахождение заданных слов в тексте, выделение их маркером;

Трудности при присоединении согласного к открытому слогу

Возможные формы работы:

- присоединение к одному открытому слогу разных согласных букв: СО-К, СО-М, СО-Р, СО-Н;
- укорачивание слова, состоящего из двух открытых слогов: МА-ЛА -МАЛ, СА-МА-САМ;
- чтение набора из нескольких слов по кругу, с ускорением;
- игра: «Подскажи конец словечка»;
- самостоятельное нахождение заданных слов в тексте, выделение их маркером.

Трудности при чтении слогов со стечением согласных

Возможные формы работы:

- присоединение к одному открытому слогу разных согласных букв: К-РО, М-РО, П-РО;
- чтение цепочек А-РА-КРА-КРАН-ЭКРАН с выделением получившихся слов из текста;
- маркировка одной согласной точкой, оставшегося слога-дугой;
- чтение набора из нескольких слогов с ускорением;
- чтение слов в таблицах в заданном направлении;
- самостоятельное нахождение заданных слов в тексте, выделение их маркером;
- самостоятельное нахождение заданных слов в таблице, выделение маркером и чтение в разных направлениях.

Преодоление скандированного чтения

Возможные формы работы:

- пропевание слов под заданную мелодию педагогом;
- чтение слов с различными интонациями;
- чтение слов «на одном дыхании»;
- выделение интонационно начала, середины, конца предложения.

Научное издание

Коробинцева Мария Сергеевна,
Лапшина Любовь Михайловна,
Лысова Анна Анатольевна

РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ:
НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Ответственный редактор

Е. Ю. Никитина

Компьютерная верстка

В. М. Жанко

Подписано в печать 28.12.2024. Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 11,80.
Тираж 500 экз. Заказ 12.

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования.
454080, Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 455.

Учебная типография Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический университет». 454080,
Челябинск, проспект Ленина, 69.