Крюкова Юлия Вячеславовна
учитель
ГБОУ школа № 432
Колпинского района
Санкт - Петербурга

Статья на тему: Трудности, возникающие в обучении детей с задержкой психического развития и их причины.

Вопрос об исследовании особенностей обучения детей с замедленным психическим развитием привлекает внимание ученых различных сфер деятельности (психологов, педагогов, социологов и др.). Особую тревогу вызывают дети с трудностями в обучении, среди которых не менее 50% составляют дети с замедленным психическим развитием (ЗПР).

Проблема обучения детей с замедленным психическим развитием является одной из актуальных в современной дефектологии. Обучение в коррекционной школе определяет возможности умственного развития и коммуникации, а в дальнейшем – социально-трудовой адаптации ее выпускников.

Особое значение современные исследователи придают вопросам первоначального обучения школьников с замедленным психическим развитием. В методических работах посвященных проблеме обучения детей с замедленным психическим развитием (А.К.Аксенова, М.В.Гнездилов, Р.Е.Левина, В.Г.Петрова и др.) раскрываются специфические особенности протекания этого процесса у данной категории детей, определяются возникающие при обучении трудности. Но, несмотря на достаточную в целом представленность вопросов, связанных с обучением в специальной литературе, до настоящего времени не нашли полного освещения вопросы, характеризующие первоначальную ступень овладения обучения у детей с замедленным психическим развитием: особенности письма на разных этапах обучения грамматики и правописания, усвоения математических знаний, овладение навыком чтения, влияние приемов коррекционного воздействия на детей и др.

В отличие от олигофрении, где психическое, в первую очередь интеллектуальное, развитие имеет выраженный и главное необратимый характер, при замедленном психическом развитии речь, прежде всего, идет о замедлении темпа психического онтогенеза. Кроме того, в отличие от олигофрении при замедленном психическом развитии нередко доминируют явления не интеллектуального, а эмоционального дизонтогенеза – психического (нередко психофизического) инфантилизма.

Т. А. Власова и М. С. Певзнер выделяют два основных механизма формирования замедленного психического развития:

1) недоразвитие эмоциональной сферы (неосложненный и осложненный психический и психофизический инфантилизм);

2) влияние нейродинамических, в первую очередь стойких астенических и церебрастенических, состояний.

В этиологии психического и психофизического инфантилизма ведущее место отводится перенесенным в раннем детском возрасте негрубым инфекционным, обменным, токсико – дистрофирующим заболеваниям; патогенез психического недоразвития связывается с замедлением созревания лобных систем.

В этиологии замедленного психического развития, обусловленной стойкими церебрастеническими состояниями, ведущая роль придается функциональной недостаточности нервной системы, приводящей к нарушениям интеллектуальной работоспособности вследствие повышенной психической истощаемости, низкого психического тонуса, явлений психофизической заторможенности или гипердинамии.

Акцент здесь делается на двух основных факторах, определяющих замедление темпа общего психического развития: во-первых, на незрелости эмоционально – волевой

сферы, тормозящей формирование как возрастной иерархии мотивов, так и целенаправленности мыслительной деятельности, и, во-вторых, на роли нейродинамических расстройств, затрудняющих познавательную деятельность.

В излагаемой ниже систематике главных клинических форм замедленного психического развития, основанной на этиопатогенетическом принципе, представлено характерное для каждого варианта соотношение основных факторов, определяющих ее формирование: эмоционально-волевой незрелости (явления психического инфантилизма с преобладанием психической неустойчивости или тормозимости) и нейродинамических (в первую очередь церебрастенических) и энцефалопатических расстройств.

Замедленное психическое развитие может иметь конституциональное, соматогенное, психогенное и церебральное происхождение.

При замедленном психическом развитии конституционального происхождения – гармоническом, неосложненном психическом или психофизическом инфантилизме по типу психической неустойчивости – эмоционально – волевая сфера ребенка как бы находится лишь на более ранней возрастной ступени развития. Характерны непосредственность и яркость эмоций, повышенный фон настроения, наличие творчества и инициативы в игре. Затруднения в обучении М. С. Певзнер и Т. А. Власова связывают с незрелостью интеллектуальных интересов (преобладанием игровых) и личности в целом.

Замедленное психическое развитие соматогенного происхождения обусловлена длительной соматической недостаточностью (хронические инфекции, аллергические состояния, врожденные пороки развития внутренних органов и т. д.). Психическое развитие тормозится главным образом стойкой астенией, резко снижающей общий и психический тонус. Замедление эмоционального развития – соматогенный инфантилизм по типу психической тормозимости часто обусловлена неврозоподобными чертами их психики: неуверенностью, робостью, астенической капризностью, а также явлениями гиперопеки, в которых нередко воспитывается соматически нездоровый ребенок.

Замедленное психическое развитие психогенного происхождения связано с грубо выраженными неправильными условиями воспитания. Социальный генез этой аномалии развития не исключает ее патологического характера. Как известно, рано возникшее и длительно действующее неблагоприятное психотравмирующее воздействие на нервную систему ребенка может приводить к стойким сдвигам в нервно – психической сфере и нарушению психического (в первую очередь – эмоционального) развития.

В условиях безнадзорности (гипоопека) может формироваться вариант психогенного инфантилизма с преобладанием выраженных явлений психической неустойчивости (отсутствие чувства долга и ответственности, умения тормозить свои эмоции, импульсивность и повышенная внушаемость).

В условиях изнеживающего воспитания (гиперопека) психогенный инфантилизм носит другой характер. Преобладает эгоцентризм и эгоизм, установка на опеку; не формируется способность к волевому усилию, труду, самостоятельности.

В психотравмирующих условиях воспитания (грубость взаимоотношений в семье, наличие алкоголизма) может формироваться личность робкая и боязливая. Наблюдаемый у этих детей психогенный инфантилизм (по типу психической тормозимости) проявляется в несамостоятельности, отсутствии инициативы, активности, уверенности в себе.

Замедленное психическое развитие церебрального происхождения занимает основное место среди вариантов данной аномалии развития, как в отношении частоты, так и выраженности отклонений эмоционально – волевой сферы и познавательной деятельности. Ее этиология связана с органической недостаточностью нервной системы, большей частью резидуального характера: вследствие ряда пороков генетического развития, патологии беременности и родов, нейроинфекций, интоксикаций и травм, перенесенных на первых годах жизни. В отличие от олигофрении, вредоносный фактор чаще воздействует на более поздних этапах онтогенеза и выражен менее грубо. Поэтому применительно к патогенезу данного варианта замедленного развития за рубежом

получил широкое распространение термин «минимальная мозговая дисфункция» (ММД).

В анамнезе часто отмечается замедленное становление статических и локомоторных функций, ходьбы, речи, навыков опрятности, этапов игровой деятельности.

В соматическом состоянии наряду с признаками замедленного физического развития могут наблюдаться и диспластические стигмы.

В неврологическом состоянии этих детей нередки гидроцефальные стигмы, нарушения черепно – мозговой иннервации, пирамидные знаки, вегетососудистая дистония, явления стертого гемисиндрома.

В психическом статусе тесно переплетены признаки замедленного психического развития и органической поврежденности нервной системы.

В более легких случаях на первый план выступает замедление эмоционального развития в виде органического (церебрально-органического) инфантилизма. Для этих больных характерны недостаточная дифференцированность эмоций, слабая заинтересованность в оценке, однообразие и бедность воображения в игровой деятельности. Следует обратить пристальное внимание на особенности когнетивной сферы детей данной категории:

Память

Недостаточная сформированность познавательных процессов зачастую является главной причиной трудностей, возникающих у детей с ЗПР при обучении в школе. Как показывают многочисленные клинические и психолого-педагогические исследования, существенное место в структуре дефекта умственной деятельности при данной аномалии развития принадлежит нарушениям памяти.

Наблюдения педагогов и родителей за детьми с ЗПР, а также специальные психологические исследования указывают на недостатки в развитии их непроизвольной памяти. Многое из того, что нормально развивающиеся дети запоминают легко, как бы само собой, вызывает значительные усилия у их отстающих сверстников и требует специально организованной работы с ними.

Одной из основных причин недостаточной продуктивности непроизвольной памяти у детей с ЗПР является снижение их познавательной активности. В исследовании Т.В. Егоровой эта проблема была подвергнута специальному изучению. Одна из применявшихся в работе экспериментальных методик предусматривала использование задания, цель которого состояла в раскладывании картинок с изображениями предметов на группы в соответствии с начальной буквой названия этих предметов. Было выявлено, что дети с замедленным развитием не только хуже воспроизводили словесный материал, но и тратили на его припоминание заметно больше времени, чем их нормально развивающиеся сверстники. Главное отличие заключалось не столько в неординарной продуктивности ответов, сколько в разном отношении к поставленной цели. Дети с ЗПР самостоятельно почти не предпринимали попыток добиться более полного припоминания и редко применяли для этого вспомогательные приемы. В тех случаях, когда это все же происходило, зачастую наблюдалась подмена цели действия. Вспомогательный способ использовался не для припоминания нужных слов, начинающихся на определенную букву, а для придумывания новых (посторонних) слов на ту же букву.

Т.А. Власова, М.С. Певзнер указывают на снижение произвольной памяти у учащихся с задержкой психического развития как на одну из главных причин их трудностей в школьном обучении. Эти дети плохо запоминают тексты, таблицу умножения, не удерживают в уме цель и условия задачи. Им свойственны колебания продуктивности памяти, быстрое забывание выученного.

Специфические особенности памяти детей с ЗПР:

- Снижение объема памяти и скорости запоминания;
- Непроизвольное запоминание менее продуктивно, чем в норме;

- Механизм памяти характеризуется снижением продуктивности первых попыток запоминания, но время, необходимое для полного заучивания, близко к норме;
- Преобладание наглядной памяти над словесной;
- Снижение произвольной памяти;
- Нарушение механической памяти.

Внимание

Причины нарушенного внимания:

1. Оказывают свое влияние имеющиеся у подростка астенические явления;
2. Несформированность механизма произвольности;
3. Несформированность мотивации, ребенок проявляет хорошую концентрацию внимания, когда интересно, а где требуется проявить другой уровень мотивации – нарушение интереса.

Более сильно нарушено произвольное внимание. В коррекционной работе с этими детьми необходимо придавать большое значение развитию произвольного внимания.

Восприятие

Причины нарушенного восприятия у детей с ЗПР:

1. При ЗПР нарушена интегративная деятельность коры головного мозга, больших полушарий и, как следствие, нарушена координированная работа различных анализаторных систем: слуха, зрения, двигательной системы, что ведет к нарушению системных механизмов восприятия;
2. Недостатки внимания у подростков с ЗПР;
3. Недоразвитие ориентировочно-исследовательской деятельности в первые годы жизни и, как следствие, ребенок недополучает полноценного практического опыта, необходимого для развития его восприятия.

Особенности восприятия:

- Недостаточная полнота и точность восприятия связана с нарушением внимания, механизмов произвольности;
- Недостаточная целенаправленность и организованность внимания;
- Замедленность восприятия и переработки информации для полноценного восприятия;
- Низкий уровень аналитического восприятия. Ребенок не обдумывает информацию, которую воспринимает («вижу, но не думаю».).
- Снижение активности восприятия. В процессе восприятия нарушена функция поиска, ребенок не пытается всмотреться, материал воспринимается поверхностно;
- Наиболее грубо нарушены более сложные формы восприятия, требующие участия нескольких анализаторов и имеющих сложный характер – зрительное восприятие, зрительно-моторная координация.

Общение

У детей с замедленным психическим развитием снижена потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми. У большинства из них обнаруживается повышенная тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависят. Дети почти не стремятся получить от взрослых оценку своих качеств в развернутой форме, обычно их удовлетворяет оценка в виде недифференцированных определений («хороший мальчик», «молодец»), а так же непосредственное эмоциональное одобрение (улыбка, поглаживание и т. д.). Необходимо отметить, что хотя дети по собственной инициативе крайне редко обращаются за одобрением, но в большинстве своем они очень чувствительны к ласке, сочувствию, доброжелательному отношению. Среди личностных контактов детей с ЗПР преобладают наиболее простые. У детей данной категории наблюдаются снижение

потребности в общении со сверстниками, а так же низкая эффективность их общения друг с другом во всех видах деятельности.

Речь

Клинические и нейропсихологические исследования выявили отставание в становлении речи детей с ЗПР, низкую речевую активность, недостаточность динамической организации речи. У этих детей отмечается ограниченность словаря, неполноценность понятий, низкий уровень практических обобщений, недостаточность словесной регуляции действий. Наблюдается отставание в развитии контекстной речи; существенно запаздывает развитие внутренней речи, что затрудняет формирование прогнозирования, саморегуляции в деятельности.

У детей с ЗПР выявляется бедный, недифференцированный словарный запас. При использовании даже имеющихся в словаре слов они часто допускают ошибки, связанные с неточным, а иногда и неправильным пониманием их смысла. Одним словом часто обозначают не только сходные, но и относящиеся к разным смысловым группам понятия. Недостаточность словарного запаса связана с недостаточностью знаний и представлений этих детей об окружающем мире, о количественных, пространственных, причинно-следственных отношениях, что в свою очередь определяется особенностями познавательной деятельности личности при замедленном психическом развитии

Мышление

Особенности мыслительной деятельности у детей с замедленным психическим развитием. Эту проблему изучали У.В. Ульенкова, Т.В. Егорова, Т.А. Стрекалова и другие. Мышление у детей с ЗПР более сохранно, чем у умственно отсталых детей, более сохранна способность обобщать, абстрагировать, принимать помощь, переносить умения в другие ситуации.

На развитие мышления оказывают влияние все психические процессы:

- уровень развития внимания;
- уровень развития восприятия и представлений об окружающем мире (чем богаче опыт, тем более сложные выводы может делать ребенок);
- уровень развития речи;
- уровень сформированности механизмов произвольности (регуляторных механизмов).

Дети с замедленным психическим развитием с трудом концентрируются на задании, у них нарушено восприятие, они имеют в своем арсенале довольно скудный опыт – все это определяет особенности мышления ребенка с ЗПР.

Та сторона познавательных процессов, которая у ребенка нарушается, связана с нарушением одного из компонентов мышления.

У ребенка с ЗПР страдает связная речь, нарушена способность планировать свою деятельность с помощью речи; нарушена внутренняя речь – активное средство логического мышления ребенка.

Общие недостатки мыслительной деятельности детей с ЗПР:

1. Несформированность познавательной, поисковой мотивации (своеобразное отношение к любым интеллектуальным задачам). Дети стремятся избежать любых интеллектуальных усилий. Для них непривлекателен момент преодоления трудностей (отказ выполнять трудную задачу, подмена интеллектуальной задачи более близкой, игровой задачей.). Такой ребенок выполняет задачу не полностью, а ее более простую часть. Они не заинтересованы в результате выполнения задания. Эта особенность мышления проявляется в школе, когда дети очень быстро теряют интерес к новым предметам.

2. Отсутствие выраженного ориентировочного этапа при решении мыслительных задач. Дети с ЗПР начинают действовать сразу, с ходу. Это положение подтвердилось в эксперименте Н.Г. Поддубной. При предъявлении инструкции к заданию многие дети не поняли задания, но стремились побыстрее получить экспериментальный

материал и начать действовать. Следует заметить, что дети с ЗПР в большей мере заинтересованы в том, чтобы побыстрее закончить работу, а не качеством выполнения задания. Ребенок не умеет анализировать условия, не понимает значимости ориентировочного этапа, что приводит к появлению множества ошибок.

3. Низкая мыслительная активность, «бездумный» стиль работы (дети, из-за поспешности, неорганизованности действуют наугад, не учитывая в полном объеме заданного условия; отсутствует направленный поиск решения, преодоления трудностей).

4. Стереотипность мышления, его шаблонность.

*Наглядно-образное мышление.*Дети с ЗПР затрудняются действовать по наглядному образцу из-за нарушений операций анализа, нарушение целостности, целенаправленности, активности восприятия – все это ведет к тому, что ребенок затрудняется проанализировать образец, выделить главные части, установить взаимосвязь между частями и воспроизвести данную структуру в процессе собственной деятельности.

Логическое мышление. У ребенка с замедленным психическим развитием имеются нарушения важнейших мыслительных операций, которые служат составляющими логического мышления:

- Анализ (увлекаются мелкими деталями, не может выделить главное, выделяют незначительные признаки);
- Сравнение (сравнивают предметы по несопоставимым, несущественным признакам);
- Классификация (ребенок осуществляет классификацию часто правильно, но не может осознать ее принцип, не может объяснить то, почему он так поступил).

Дети с ЗПР испытывают очень большие трудности при выстраивании самых простых умозаключений. Чтобы ребенок сумел сделать вывод, ему оказывает большую помощь взрослый, указывающий направление мысли, выделяющий те зависимости, между которыми следует установить отношения . По мнению Ульенковой У.В., «дети с ЗПР не умеют рассуждать, делать выводы; стараются избегать таких ситуаций. Эти дети дают случайные, необдуманные ответы, проявляют неспособность к анализу условий задачи. При работе с такими детьми необходимо обращать особое внимание на развитие у них всех форм мышления.

Итак об особенностях обучения детей с задержкой психического развития:

В настоящее время для обучения учащихся с замедленным психическим развитием предлагаются несколько вариантов учебных планов и программ по всем учебным предметам. Сроки обучения колеблются от 0 до 10 лет (исключая классы профессионального обучения). В одних учебных планах предусматривается пропедевтико-диагностичекий 0-й класс, в который зачисляются дети, не готовые к обучению в 1-м классе или которым требуется уточнение диагноза и определения типа образовательного учреждения, куда целесообразно направить ребенка для обучения.

При отборе содержательного материала учитываются профили профессионально-трудового обучения, а также то обстоятельство, что только часть выпускников коррекционной школы продолжают обучение в специальных профессионально-технических училищах или учебно-производственных комплексах, большинство же выпускников по окончании школы включаются в производительный труд на промышленных и сельскохозяйственных предприятиях, фермерских хозяйствах, сфере обслуживания, занимаются индивидуальной трудовой деятельностью и т.д.

При сравнении программ коррекционной школы VII вида и начальных классов общеобразовательной школы наблюдается сходство лишь в названии основных разделов. Объем, содержание и система изучения материала в коррекционной школе имеют значительное своеобразие. Это объясняется особенностями усвоения, сохранения и применения знаний учащимися коррекционной школы.

1. Учащиеся с замедленным психическим развитием усваивают новые знания с трудом, затрачивая при этом много усилий и времени, поэтому программный материал каждого класса дан в сравнительно небольшом объеме.

2. Особенностью расположения материала в программе является «забегание» вперед, наличие подготовительных упражнений, которые исподволь подводят учащихся к формированию того или иного понятия.

3. Учитывая, что учащиеся с ЗПР с трудом выделяют в формируемых понятиях существенные признаки, отличающие эти понятия от других, сходных или противоположных, и склонны к уподоблению понятий, особенно если усматривают в них черты внешнего сходства, программа нацеливает учителя на то, чтобы в процессе обучения он опирался на приемы сравнения, сопоставления и противопоставления.

4. Учитывая, что учащиеся школы VII вида склонны к медленному запоминанию и быстрому забыванию, программа предусматривает наряду с изучением нового материала небольшими порциями постоянное закрепление и повторение изученного. Программа каждого класса начинается с повторения основного материала предыдущих лет обучения. Причем повторение предполагает постепенное расширение, а главное, углубление ранее изученных знаний.

5. Учитывая, что отвлеченное, абстрактное мышление школьников с замедленным психическим развитием развито слабо, что подвести учащихся к определенным обобщениям, выводам, правилам, установлению закономерностей, сформировать то или иное понятие возможно только на основе неоднократных наблюдений реальных объектов, практических операций с конкретными предметами, программа нацеливает учителя на широкое использование наглядности, дидактического материала.

6. Коррекционная школа ставит одной из основных задач подготовку учащихся к жизни, к овладению доступными им профессиями, к посильному участию в труде. Поэтому в программе большое место отводится привитию учащимся практических умений и навыков.

7. Наряду с формированием практических умений и навыков программа предусматривает знакомство учащихся с некоторыми теоретическими знаниями, которые они приобретают индуктивным путем, т.е. путем обобщения наблюдений над конкретными явлениями действительности, практических операций с предметными совокупностями.

8. Учитывая неоднородность состава учащихся школы VII вида и разные возможности учащихся в усвоении знаний, программа указывает на необходимость дифференциации учебных требований к разным категориям детей.

Программа в целом определяет оптимальный объем знаний, умений и навыков, который, как показывает многолетний опыт обучения, доступен большинству учащихся коррекционной школы. Однако практика и специальные исследования показывают, что почти в каждом классе имеются учащиеся, которые постоянно отстают от своих одноклассников в усвоении знаний. Оптимальный объем программных требований оказывается им недоступен, они не могут сразу, после первого объяснения учителя, усвоить новый материал – требуется многократное объяснение учителя или других учеников.

Чтобы закрепить новый материал, таким ученикам надо выполнить большое количество практических упражнений, причем темп работы таких учеников, как правило, замедлен.

Программа предусматривает для таких учащихся упрощения по каждому разделу программы в каждом классе.

Таким образом, программа позволяет учителю варьировать требования к учащимся в зависимости от их индивидуальных возможностей.

9. Программа нацеливает учителя на решение основной задачи преподавания математики в коррекционной школе – коррекционно-развивающей. В объяснительных

записках к программам говорится о необходимости использовать процесс обучения в целях повышения уровня общего развития и коррекции недостатков познавательной деятельности учащихся коррекционной школы.

Об особенностях усвоения математических знаний, умений и навыков следует сказать, что овладение даже элементарными математическими понятиями требует от ребенка достаточно высокого уровня развития таких процессов логического мышления, как анализ, синтез, обобщение, сравнение.

Именно эти способности, необходимые для успешного овладения математическими знаниями, у учащихся школы VII вида они развиты чрезвычайно слабо. Известно, что математика является одним из самых трудных предметов для этой категории учащихся. (с одной стороны, это объясняется абстрактностью математических понятий, с другой стороны, особенностями усвоения математических знаний учащимися.

Успех в обучении математике школьников с замедленным психическим развитием во многом зависит, с одной стороны, от учета трудностей и особенностей овладения ими математическими знаниями, а с другой – от учета потенциальных возможностей учащихся. Состав учащихся школы VII вида чрезвычайно разнороден, поэтому трудности и потенциальные возможности каждого ученика своеобразны. Однако можно усмотреть и некоторые общие особенности усвоения математических знаний, умений и навыков, которые являются характерными для всех учащихся с замедленным психическим развитием.

Наблюдения и специальные исследования показывают, что узость, нецеленаправленность и слабая активность восприятия создают определенные трудности в понимании задачи, математического задания. Учащиеся воспринимают задачу не полностью, а фрагментарно, т.е. по частям, а несовершенство анализа и синтеза не позволяет эти части связать в единое целое, установить между ними связи и зависимости и, исходя из этого, выбрать правильный путь решения.

Воспринимая задачу фрагментарно, ученик и решает ее на основе воспринятого фрагмента, например: «У девочки было 5 красных яблок и 6 зеленых. 3 яблока она отдала подруге. Сколько яблок у нее осталось?»

Ученик 4-го класса решает задачу так: Сколько яблок было у девочки? 5 ябл.+6 ябл. = 11 ябл. Ответ. 11 яблок она отдала подруге.

Фрагментарность восприятия является одной из причин ошибочного вычисления значения числовых выражений, содержащих два действия вида: 3+4+1, 3+7–6, когда учащиеся выполняют только одно первое действие, а записывают ответ ко всему выражению. Например, 3+4+1=7, 3+7–6=10.

Слабая активность восприятия приводит к тому, что учащиеся не узнают знакомые геометрические фигуры, если они даются в непривычном положении или их нужно выделить в предметах, найти в окружающей обстановке. Они не могут найти в задаче числовые данные, если они записаны не цифрами, а словами, выделить вопрос, если он стоит не в конце, а в начале или в середине задачи, и т.д.

Трудности при обучении математике вызываются также несовершенством зрительных восприятий (зрительного анализа и синтеза) и моторики учащихся. Это проявляется в обучении письму вообще и цифр в частности. У школьников младших классов нередко наблюдается зеркальное письмо цифр.

Учащиеся часто путают цифры 3, 6 и 9, 2 и 5, 7 и 8 и при чтении, и при письме под диктовку. Причиной слабого различения цифр 7 и 8 является, очевидно, и несовершенство слуховых восприятий: учащиеся не различают на слух слова *семь – восемь.*

Учащиеся нередко строят цифры, а не пишут: например, при написании цифры 1 сначала пишут вертикальную палочку, а мотом к ней пристраивают крючочек справа, пишут цифру снизу вверх (не запоминают, с какого элемента надо начинать написание цифры).

Несовершенство зрительных восприятий, трудности пространственной ориентировки приводят к тому, что учащиеся не видят строки и не понимают ее значения. Поэтому ученик может начать писать строчку цифр в левом верхнем углу тетради, а закончить ее в правом нижнем углу, т.е. располагает цифры по диагонали, также располагает и строчки примеров, не соблюдает высоту цифр, интервалов.

Письмо цифр, примеров из года в год совершенствуется, так как в процессе обучения коррегируется моторика, зрительные восприятия. Однако и в старших классах еще наблюдаются случаи размашистого, неустойчивого почерка. Эта особенность некоторых школьников с замедленным психическим развитием затрудняет производить вычисления в столбик, так как такие ученики не соблюдают поразрядность в записи примеров, а отсюда ошибки в вычислениях.

Известно, что у школьников с ЗПР с большим трудом вырабатываются новые условные связи, особенно сложные, но, возникнув, они оказываются непрочными, хрупкими, а главное, недифференцированными. Слабость дифференциации нередко приводит к уподоблению знаний. Учащиеся быстро утрачивают те существенные признаки, которые отличают одну фигуру от другой, один вид задачи от другого, те признаки, которые позволяют различать числа, действия, правила и т. д. Уподобление наблюдается и у учащихся массовой школы, но это происходит реже, когда знания забываются, сглаживаются или плохо усвоены по той или иной причине. У школьников с замедленным психическим развитием наблюдается грубое уподобление. Например, получив задание найти похожие геометрические фигуры, учащиеся отбирают и квадраты, и прямоугольники, и треугольники; единицы длины они уподобляют единицам массы, стоимости, площади (расстояние измеряется килограммами, квадратными метрами: 100 кв. м=100 р.). Уподобляются задачи, в которых есть хоть какое-то внешнее сходство (простые задачи уподобляются сложным, и наоборот) и т.д.

Причины уподобления знаний неоднородны. Одна из причин, как указывает Ж. И. Шиф, состоит в том, что приобретенные знания сохраняются неполно, неточно, объединение знаний в системы происходит с трудом, системы этих знаний недостаточно расчленены.

Другая причина слабой дифференцированности математических знаний кроется в отрыве математической терминологии от конкретных представлений, реальных образов, объектов, в непонимании конкретной ситуации задачи, математических зависимостей и отношений между данными, а также между данными и искомыми. Например, учащиеся не представляют себе реально таких единиц измерения, как километр и килограмм, а некоторое сходство в их звучании приводит к их уподоблению.

Отмечается «застревание» на принятом способе решения примеров, задач, практических действий. С трудом происходит переключение с одной умственной операции на другую, качественно иную. Например, учащиеся, научившись складывать и вычитать приемом пересчитывания, с большим трудом овладевают приемами присчитывания и отсчитывания.

При вычислении значения числовых выражений, содержащих два разных действия, например сложение и вычитание, ученик, выполнив одно действие, не может переключиться на выполнение другого действия:

75+25-30=130
85-35+15= 35
3+ 4=7
7- 2=9

Учащиеся школы VII вида нередко записывают ответ первого примера в ответы всех последующих примеров, т.е. наблюдается явление персеверации:

3+10=13
13-10=13
9+ 3=13

8+ 4=13

Недостатки мышления проявляются также в стереотипности ответов. Например, задание посчитать от 5 до 8 выполняется нередко учеником с замедленным психическим развитием на основе стереотипно заученного числового ряда. Он считает от 1 до 10 (1, 2, 3, ..., 10). На вопрос учителя: «Сколько будет, если 2х4?» – ученик с замедленным психическим развитием воспроизводит таблицу умножения числа 2. При этом он забывает, зачем он это делает, так как не удерживает в памяти задание, «теряет» его.

«Буквальный перенос» наблюдается и при решении задач. Особенно часто это проявляется при переходе от решения простых задач к составным (во 2 – 3-х классах составная задача в два действия решается одним действием). В 4 – 5-х классах, когда большинство задач решается в 2 – 3 действия, учащиеся, наоборот, простые задачи решают двумя и даже тремя действиями, привнося лишние действия.

Несовершенство анализа приводит к тому, что школьники с ЗПР сравнение задач, геометрических фигур, примеров, математических выражений проводят поверхностно, не проникая во внутренние связи и отношения.

Слабость обобщений проявляется в механическом заучивании правил, без понимания их смысла, без осознания того, когда их можно применить. Например, ученик знает переместительное свойство сложения, но при решении примеров его не использует.

У учащихся с ЗПР, проучившихся некоторое время в массовой школе, наблюдается нередко отрицательное отношение к учению вообще и к математике в частности, как наиболее трудному учебному предмету. Объясняется это тем, что темп работы, содержание учебного материала были непосильны учащимся, а методы и приемы работы учителя не учитывали особенностей дефектов этих детей.

Если говорить о чтении, то следует знать, что полноценный навык чтения характеризуется следующими качествами: правильностью, беглостью, выразительностью и осознанностью. Процесс формирования каждого качества у учащихся с замедленным психическим развитием достаточно своеобразен. Своеобразие проявляется уже в период обучения грамоте: дети медленно запоминают буквы, смешивают сходные по начертанию графемы, недостаточно быстро соотносят звук с буквой, длительное время не могут перейти с побуквенного чтения на слоговое, искажают звуковой состав слов, испытывают большие трудности в соотнесении прочитанного слова с предметом, действием, признаком.

В связи с тем, что контингент класса специальной (коррекционной) школы неоднороден по характеру и степени сенсорной, речевой и интеллектуальной недостаточности, дети в процессе обучения чтению оказываются на разных этапах овладения этим навыком, что создает дополнительные трудности для фронтальной работы. Так, во 2-м классе некоторые ученики уже могут читать слитно отдельные, простые по структуре слова. Но большинство детей только осваивает слоговое чтение. Есть и такие учащиеся (6,6%), которые продолжают сохранять побуквенное чтение. Более того, встречаются дети (1,6%), не усвоившие даже всех букв [14]. Такая же разнородность в уровнях овладения навыком чтения сохраняется и в старших классах: среди учащихся пятого года обучения 20% читают уже бегло, 58% – белыми словами, 22% – по слогам.

По мере усложнения программных требований к технике чтения возникает ряд новых трудностей. Учащиеся очень медленно накапливают слоговые образы. Это связано не столько с недостаточно быстрым соотнесением звуков и букв, смешением их, затруднениями в слиянии одного звука с другим (эти недостатки в какой-то степени преодолеваются еще в 1-м классе), сколько с тем, что дети не понимают обобщенного слогового образа и стараются механически заучивать каждый слог в отдельности.

Характерные для детей с замедленным психическим развитием косность, привязанность к какому-либо одному способу действия мешает им при переходе от аналитических приемов чтения к синтетическим (от слогов к целым словам). В результате

школьники, начав читать по слогам, с трудом переключаются на чтение целыми словами даже хорошо знакомых и усвоенных лексем. И наоборот, сразу прочитав первое слово, пытаются так же быстро прочитать и следующее, но, как правило, ошибаются.

Развитие беглости чтения тормозится еще и тем, что поле зрения у детей с замедленным психическим развитием ограниченное. Они обычно видят только ту букву (тот слог), на которую в данный момент направлен их взгляд.

Беглость чтения – качественно новый этап этого процесса, когда скорость восприятия текста возрастает настолько, что понимание опережает по времени произнесение. У учеников массовой школы беглость чтения развивается довольно быстро и в основном равномерно: в 1-м классе они читают со скоростью 30 – 40 слов в минуту, к концу 2-го класса количество читаемых слов за ту же единицу времени увеличивается до 70, а к 3-му классу – до 90. К 5-му классу скорость чтения достигает темпа чтения взрослого человека – 120 – 150 слов в минуту (при достаточно выразительном чтении вслух).

У школьников с ЗПР в связи с затруднениями в осмыслении текста, бедностью речевого запаса, замедленностью образования смысловой догадки и узостью поля зрения темп чтения примерно в два раза медленнее, чем у нормальных детей. При этом наблюдается значительная амплитуда колебания скорости чтения у отдельных учащихся. Проведенные исследования показали, что средняя скорость чтения в 5-м классе равна 47 словам в минуту, в 6-м – 60, в 7-м – 70. При этом темп чтения у детей с замедленным психическим развитием в большей степени, чем у учащихся массовой школы, зависит от информационной, лексической и структурной сложности текста. Чем сложнее текст, тем медленнее читают дети. Однако в группе слабых чтецов, по данным Сорокиной Н.К., большого разрыва в темпе чтения не наблюдается. Вероятно, такие учащиеся реализуют только техническую сторону чтения без смысловой обработки текста. Показателен и тот факт, что даже школьники 8-го класса медленно и неравномерно наращивают темп чтения относительно сложных текстов.

Недостаточность звукового анализа и синтеза, нарушение произносительной стороны речи, слабость зрительного восприятия, пониженные работоспособность и внимание, бедность словаря и несовершенство грамматического строя речи, затруднения в понимании логических связей – все это приводит к тому, что дети с ЗПР читают текст со значительными искажениями: пропускают, переставляют, заменяют буквы/слоги, сливают конец одного слова и начало второго, теряют строку и др. Ошибки, нарушающие правильность чтения, единичные для учеников массовой школы, оказываются многочисленными, типичными для учеников специальной (коррекционной) школы и представляют собой явление довольно стойкое, которое сохраняется даже в старших классах и тормозит развитие навыка беглого чтения.

Если говорить о навыках выразительного чтения, то здесь можно отметить следующее: в первые годы обучения дети не соблюдают правильный темп чтения, нарушают логические паузы, неправильно распределяют дыхание. Характерны или излишне громкое чтение, или излишне тихое. В целом же оно отличается монотонностью. По мере повышения уровня беглости и сознательности чтения улучшается и его выразительность. При этом, как и дети с нормальным развитием, многие учащиеся обладают неплохими способностями к выразительному чтению.

Замедленное психическое развитие и недоразвитие речи приводят к нарушению осознанности чтения.

В исследовании В.Я. Василевской анализируются трудности, которые испытывают школьники с ЗПР младших классов при осмыслении текста. Дети с трудом устанавливают причинную зависимость явлений, их последовательность; оказывают не в состоянии без помощи взрослого понять мотивы поступков действующих лиц, основную мысль произведения. Особенно резко эти недостатки проявляются в тех случаях, когда наблюдается несоответствие между конкретными фактами, описываемыми в

произведении, и внутренним смыслом происходящего. Даже имеющийся у детей опыт не всегда помогает правильному усвоению содержания произведения. Нередко из-за совпадения внешне сходных моментов (название текста, одинаковые имена героев и др.) активизируются случайные ассоциации. В результате фрагмент текста «...перестает быть частью целого и становится исходным пунктом для своих, лишь ситуационно близких ассоциаций, часто далеко уводящих от содержания текста».

Фрагментарность восприятия содержания прочитанного усугубляется с увеличением числа персонажей и мест действия. В подобных случаях ученики, как правило, сокращают число действующих лиц, приписывают одному герою поступки другого. Нарушение наглядно-образного мышления приводит к неточному, а иногда и к искаженному представлению ситуации, описанной в рассказе. Бедность словаря школьников, неточное понимание многих слов, неумение вникать в суть образных выражений, непонимание словосочетаний, употребленных в переносном значении, еще больше затрудняют усвоение содержания читаемого.

По мере перехода детей из класса в класс осознание читаемых текстов улучшается. Увеличивается круг тем, в которых школьники начинают ориентироваться, правильно воспринимая не только информацию, заложенную в тексте, но и смысловые связи между блоками информационных единиц. Однако и у старшеклассников продолжает сохраняться фрагментарность восприятия читаемого. Более того, по мере развития темпа чтения увеличиваются пропуски отдельных моментов повествования, что может приводить к неполному или неточному пониманию прочитанного (в отличие от младших классов полное искажение смысловой структуры здесь встречается значительно реже). Не преодолеваются до конца и трудности, связанные с осмыслением главной мысли произведения.

Все это свидетельствует о том, что нарушение мыслительных операций ограничивает возможности школьников в овладении навыком сознательного чтения в большей степени, чем любым другим качеством последнего.

Отвлеченность грамматических понятий и орфографических правил представляет значительное препятствие в усвоении этого материала учащимися не только коррекционной, но и массовой школы. Для того чтобы ребенок овладел знаниями, умениями и навыками по грамматике и орфографии, необходимо, чтобы у него к этому моменту сформировались первоначальные языковые обобщения. Это значит, что он должен уметь выделять фонему в слове в любых позиционных положениях, чувствовать морфологический состав слова, общую значимость каждой его части (приставки, корня, суффикса, окончания), выделять слово как самостоятельную речевую единицу, иметь достаточный запас слов. Результатом отсутствия у детей языковых обобщений, как пишет Р.Е. Левина, «оказывается разрыв между уровнем речевого развития и сообщаемым в школе материалом».

Этот разрыв у детей с замедленным психическим развитием проявляется особенно отчетливо. Его ликвидация и составляет суть коррекционной работы на уроках русского языка в специальной школе.

Особенности освоения детьми с замедленным психическим развитием грамматики и правописания заключаются в следующем:

1) механическое заучивание грамматических определений или орфографических правил. В результате школьники, запоминая формулировку, совершенно не понимают ее сути. Нередко можно наблюдать, как дети, четко запомнив грамматическое определение или орфографическое правило, оказываются не в состоянии справиться с выполнением практического задания, связанного с данным материалом;

2) фрагментарное усвоение правила. При определении грамматических категорий или в процессе письма дети используют правило частично, не учитывая его

многоплановости. Например, они относят слово *конь* к существительным 3-го склонения, ориентируясь только на мягкий согласный в конце слова и забывая определить род существительного. Или: проверяя слова с глухим и звонким согласным, дети заботятся только об изменении этих слов, не учитывая второго необходимого при этом условия – постановки гласной после проверяемой согласной;

3) замена сложного правила более простым на основе случайных, несущественных признаков. Так, выполнение упражнений, где в примерах подлежащее оказывается на первом месте, вырабатывает косный стереотип в определении подлежащего как слова, которое стоит в начале предложения. В результате сложное понятие об одном из главных членов предложения оказывается упрощенным;

4) смешение грамматических понятий и орфографических правил, которое происходит или на основе неточного знания правила (что менее типично), или в силу свойственной таким учащимся тенденции к уподоблению сходных понятий. Эта особенность выступает в таких, например, случаях, когда безударную гласную они проверяют путем замены слова другим, в котором после согласной стоит гласная, или когда глагол ученик определяет с помощью вопроса ***что?*** И т.п.

Смешение правил может происходить и при их полном различии на основе случайных сходных признаков. Так, в именах существительных 1-го склонения, (типа *Маша, Саша*) в предложном падеже школьники пишут окончание ***-и***, мотивируя это тем, что после ***ж*** и ***ш*** пишется ***и***;

5) быстрое забывание грамматического и орфографического материала. Знания и умения у детей с замедленным психическим развитием чаще всего очень непрочны и без постоянного повторения или при изменении системы работы утрачиваются;

6) неумение применять полученные знания из области грамматики и орфографии на практике. Эта особенность связана не только с теми факторами, о которых говорилось выше, но и с недостаточной сформированностью умения переносить полученные знания из одних условий в другие. В результате правило, применяемое учениками в процессе упражнений, не используется ими в диктантах и тем более в самостоятельных творческих работах.Несмотря на указанные трудности, изучение грамматики и правописания при надлежащем отборе материала и правильной системе работы становится доступным для школьников. Оно способствует коррекции недостатков мышления и речи детей, а также развитию их познавательных возможностей.

И в заключение следует отметить, что задержка психического развития проявляется в замедленном темпе созревания как эмоционально-волевой сферы, так и в интеллектуальной недостаточности. Последняя проявляется в том, что интеллектуальные особенности ребенка не соответствуют возрасту.

Принципиальный путь помощи детям с ЗПР при формировании общей способности к учению – это помощь в овладении собственной интеллектуальной деятельностью, основными ее структурными компонентами (мотивационно-ориентировочным, операциональным, регуляционным). В основе овладения любым структурным компонентом интеллектуальной деятельности лежат те же психологические механизмы, что и в основе формирования любого умственного действия. Это организация внешних действий на специально организованной ориентировочной основе и постепенный ее перевод во внутренний план. Общее направление организации практических действий детей и формирования положительного эмоционального отношения к ним могут выглядеть следующим образом: от групповых действий, где инициатива в их организации принадлежит педагогу – к индивидуальным инициативным действиям ребенка; от цели, поставленной педагогом, и созданного им настроения ее реализовать – к коллективному целеобразованию и далее к индивидуальному целеобразованию с соответствующим эмоциональным отношением к этому процессу, а так же к практическим действиям и их результатам; от оценки педагога – к организации коллективной оценки и далее к

индивидуальной самооценке; от поощрения педагога – к поощрению коллектива и далее к личной радости от успешно сделанного.

Разнообразный и посильный труд детей, а также различные наблюдения и опыты с природным материалом обеспечивают значительные возможности для расширения, углубления и систематизирования знаний детей о ближайшем окружении, формирования общего представления и простейших житейских понятий о мире. Мыслительные действия формируются на основе практических, переводятся во внутренний план (оперирования представлениями).

На основе практических действий при целенаправленной педагогической работе быстрее можно сформировать интеллектуальную деятельность с опорой на общие представления и словесно-логические рассуждения, так необходимые в учебной деятельности.

Постепенно усложняются требования к речевому опосредованию деятельности детей. Речевое опосредование ребенком собственной деятельности является необходимым условием осмысления поставленной перед ним общей цели, ее конкретизации, планирования путей и средств реализации, оценки адекватности средств достижения, а также представления законченного продукта, то есть условие предвосхищения деятельности образом, опосредованным речью.

Усложнение требований к речевому опосредованию идет в двух направлениях. Прежде всего – от обязательного проговаривания ребенком того, что он должен и как он должен сделать, к самостоятельному вычленению и речевому оформлению правил, относящихся к способам деятельности; далее – от принятия и проговаривания общей цели к собственному планированию и оформлению в речи средств ее выполнения и уже на этой основе – к собственному целеполаганию и планированию деятельности при соответствующем речевом оформлении. Второе направление этой работы – постепенное продвижение детей от развернутого речевого опосредования предстоящей деятельности к развернутому проговариванию действий шепотом и, наконец, к свернутому проговариванию «про себя».

Реализации обоих направлений в работе с детьми способствуют специально подобранные методические пути и средства групповой и индивидуальной работы: поощрение и поддержка правильных ответов детей на этапе ориентировки в задании и планирования предстоящей деятельности; помощь по ходу занятия тем детям, которые так и не сумели составить план своей работы до ее начала; учет тех детей, которым так и не удалось на групповом занятии понять задание, для того чтобы организовать им впоследствии помощь в индивидуальной работе. Все средства направлены против «бездумного» стиля работы детей – стиля, основой которого является простое подражание, копирование чужого труда.

Постепенное усложнение требований к операциональной стороне деятельности детей на занятиях продуктивными видами деятельности играет особую роль в формировании у них различных сенсорных действий путем усвоения ими соответствующих эталонов. Формирование сенсорных действий у детей осуществляется в процессе решения не только задач на восприятие в их чистом виде, но и интеллектуальных задач, направленных на установление логических отношений между теми или иными воспринимаемыми компонентами. Сформировавшиеся и закрепившиеся у детей сенсорные действия выполняют в учебной деятельности роль операций, в частности, в процессе решения интеллектуальных задач, а так же при выполнении творческих работ. Таким образом, формирование этих действий у детей обязательно направляется в русло овладения ими основными структурными компонентами учебной деятельности.

Учебные занятия по развитию элементарных математических представлений и занятия по родному языку в основном подчиняются той же логике формирования ребенка как субъекта учебной деятельности, которая была описана выше. Однако каждый из этих

видов учебных занятий характерен и свой специфический круг задач. На занятиях по развитию элементарных математических представлений на основе специально организованных практических действий в определенной последовательности дети обучаются абстрагированию геометрической формы, величины, количественных отношений, а так же словесным обозначениям этих абстракций. С этой целью широко используются дидактические, сюжетно-дидактические игры, загадки, стихотворения, привлекаются отрывки из сказок, рассказов; на занятия к детям приходят герои любимых сказок, полюбившихся рассказов. Они загадывают детям загадки, проводят игры, а в итоге помогают им овладеть трудными для них навыками и умениями: порядковым счетом в пределах первого десятка, сравнением чисел, созданием и решением сюжетных задач, усвоением последовательности дней недели и так далее.

Занятия по родному языку позволяют проводить систематическую работу с детьми по развитию их активного словаря, обогащению значений общеупотребительных слов, диалогического и контекстного речевого общения. На этих занятиях также хорошо использовать дидактические игры. Они способствует эффективному формированию многих учебных действий, в том числе и самоконтроля.

Для успешного обучения учащихся школы VII вида учитель должен хорошо изучить состав учащихся, знать причины ЗПР каждого ученика, особенности его понимания, определить его потенциальные возможности с тем, чтобы наметить пути включения его во фронтальную работу класса с учетом его психофизических особенностей, степени дефекта. Это даст возможность правильно осуществить дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся, наметить пути коррекционной работы, т.е. обеспечить их всестороннее развитие.

Практика обучения и воспитания детей с ЗПР позволяет надеяться на положительный прогноз в плане усвоения ими учебной программы школы при соответствующей психолого-педагогической и методической организации процесса обучения.

Автор: учитель начальных классов Крюкова Ю. В.

Список используемой для статьи литературы

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефект. фак. педвузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000г.
2. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста Учебное пособие/ под ред. Цветковой Л.С. М.2001.
3. Баширова Т.Е. Пути становления читательской самостоятельности у учащихся младших классов вспомогательной школы // Дефектология. – 1991. – № 5.
4. Василевская В.Я. Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми // Изв. АПН РСФСР. – М., 1961. – Вып. 114. – С. 42.
5. Власова Т.А. и Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М.,1985.
6. Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. – М., 1965.
7. Далаева Р. И. Устранение нарушения чтения у учащихся вспомогательной школы. – М., 1978.
8. 6.Дети с ЗПР/ под ред. Власовой Т.А. – М., 1983.
9. Дети с ограниченными возможностями проблемы и инновационные тенденции и воспитание и обучение Хрестоматия по курсу Коррекционная педагогика и социальная психология / Сост. Соколова Н.Д. – М.,2001.
10. Кулагина И.Ю.; Камоцкий В.И. Возрастная психология. Полный цикл развития человека. – М.,2001.
11. Куликов Л.В. Психологическое исследование Методические рекомендации по проведению. – С-Пб.,2002.
12. Клиническая психология учебник / под ред. Карвасарского Б.Д. – С-Пб.,2002.
13. Корскова И.К.; Микадзе Ю.В.; Балашова Е.Д. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М.,2002.
14. См.: Лалаева Р.И. Нарушение чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учеб. пособие. – СПб.: Лениздат; Издательство «Союз», 2002г.
15. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М., 1961. – С. 97.
16. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга. – М.,2000.
17. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.,2002.
18. Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – М., 1987.
19. Макланов А.Г. Общая психология – С-Пб., 2001.
20. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / под ред.Пузанова В.П. – М.,2001.
21. Перова М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VII вида: Учеб. для студ. дефект. фак. педвузов. – 4-е изд., перераб. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001г.
22. Практическая психология в тестах или как научиться понимать себя и других – М., 2003.
23. Психология детей с задержкой психического развития / сост. Защиринская О.В. – С-Пб.,2003.
24. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М., 1977.
25. 16.Поддубная Н.Г. Своеобразие процессов непроизвольной памяти у первоклассников с ЗПР//Дефектология, №4, 1980.
26. Программы специальных общеобразовательных школ для умственно отсталых детей: Русский язык. – М., 1991.
27. Психологический анализ дифференцированного подхода при обучении умственно отсталых школьников / Под ред. В.Г. Петровой и др. – М., 1988 (статьи И.В.

Беляковой, В.В. Воронковой и В.Г. Петровой, Н.К. Сорокиной, В.А. Сумароковой).
28. Светловская Н.Н. Методика внеклассного чтения. – М., 1991.
29. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте М.2002 г.
30. 26.Стрекалова Т.А. Особенности наглядного мышления у дошкольников с ЗПР//Дефектология, №1, 1987.
31. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с ЗПР. – М., Педагогика, 1990.
32. Хорошилова Е.И. Характеристика специфических ошибок письма младших школьников // Начальная школа, №7, 2001.
33. Цыновникова Ю.Л. Автоматизация навыка письма на этапе первичного усвоения буквенных знаков // Начальная школа №7, 2001.
34. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 2000.