

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ЦЕНТР ЗАЩИТЫ ПРАВ И ИНТЕРЕСОВ ДЕТЕЙ»**

**МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ
ПО ОПТИМИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ И
УЛУЧШЕНИЮ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ОБУЧАЮЩИМСЯ
С НАРУШЕНИЯМИ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА**

Москва, 2020 г.

Аннотация

Методическое пособие разработано с целью улучшения организации психолого-педагогической помощи обучающимся с нарушениями чтения и письма. Оно предназначено для административных работников школ, педагогов, специалистов сопровождения (логопедов, дефектологов, психологов).

В первой части методического пособия описываются вопросы происхождения и проявления трудностей обучения, современная терминология, подходы к определению дислексии и дисграфии и индивидуализации образования обучающихся с нарушениями чтения и письма.

Вторая часть методического пособия посвящена нарушениям письма: их психолого-логопедической (нейропсихологической)

классификации, диагностике и коррекции, а также системе взаимодействия специалистов в процессе сопровождения детей с дисграфией и дизорфографией.

В третьей части методического пособия раскрывается содержание работы по диагностике и коррекции дислексии, технология выявления предрасположенности к дислексии, ее профилактики.

Четвертая часть пособия посвящена оптимизации системы оценивания текущих и промежуточных результатов освоения обучающимися с нарушениями письма и чтения основных общеобразовательных программ.

Содержание

| | |
|--|-----|
| Пояснительная записка | 5 |
| Часть 1. Дислексия и дисграфия в контексте школьной неуспеваемости | 7 |
| 1.1. Факторы, влияющие на школьную неуспеваемость | 7 |
| 1.2. Основные когнитивные предпосылки усвоения письма и чтения и причины неуспеваемости | 9 |
| 1.2.1 Психологические модели формирования навыков чтения и письма | 9 |
| 1.2.2. Предпосылки освоения чтения и письма | 16 |
| 1.3. Нарушения письма и чтения: вопросы терминологии | 18 |
| 1.4. Распространенность нарушений чтения и письма. Современные научные данные об этиологии, патогенезе и нейробиологических причинах дислексии и дисграфии | 26 |
| Список литературы | 28 |
| Часть 2. Трудности формирования навыка письма у детей | 31 |
| 2.1. Дисграфия и дизорфография: типология ошибок | 31 |
| 2.2. Классификации дисграфий | 36 |
| 2.3. Подходы к анализу ошибок | 42 |
| 2.4. Исследование функционального базиса письма | 46 |
| 2.4.1 Нейропсихологическое обследование | 46 |
| 2.4.2. Логопедическое обследование | 48 |
| 2.5. Организация психолого-педагогического сопровождения школьников с нарушениями письма и чтения (психолого-логопедический подход) | 51 |
| 2.6. Коррекционная работа с учениками с нарушениями письма и чтения или предрасположенностью к ним | 56 |
| 2.6.1. Методология коррекционно-развивающего воздействия | 56 |
| 2.6.2. Разработка программы коррекционной работы | 59 |
| 2.6.3. Методы формирования орфографического навыка | 79 |
| Список литературы | 85 |
| Часть 3. Диагностика и психолого-педагогическое сопровождение детей с дислексией | 90 |
| 3.1. Основные критерии диагностики и дифференциальной диагностики дислексии | 90 |
| 3.1.1. Специфические нарушения письма и чтения. Обоснование и критерии выделения дислексии. Определения | 90 |
| 3.1.2. Симптоматика дислексии | 97 |
| 3.1.3. Динамика дислексии и дисграфии | 101 |
| 3.2. Диагностика дислексии | 103 |
| 3.2.1. Раннее выявление дислексии у школьников | 103 |
| 3.2.2. Диагностика умственного развития и обучаемости | 107 |
| 3.2.3. Диагностика чтения | 110 |
| 3.2.4. Диагностика способа чтения и оперативных единиц чтения | 112 |

| | |
|---|-----|
| 3.2.5. Алгоритм принятия диагностического решения | 113 |
| 3.3. Раннее выявление (скрининг) детей группы риска по дислексии | 114 |
| 3.3.1. Методика раннего выявления дислексии (МРВД) (Корнев, 1982, 2003). | 115 |
| 3.3.2. Тест «Повторение квазислов», оценивающий состояние фонологической оперативной памяти | 116 |
| 3.3.3. Тест оценки способности к быстрой актуализации лексической информации, – «Быстрое серийное называние» (Rapid Automatized Naming - RAN) (Liberman et al., 1974, Wagner et al, 1999) | 116 |
| 3.4. Алгоритм психолого-педагогического сопровождения детей с дислексией | 117 |
| 3.4.1. Организация коррекционной составляющей образовательного процесса | 121 |
| 3.4.2. Применение здоровьесберегающих технологий | 122 |
| 3.4.3. Система социальной защиты детей со специфическими нарушениями письма и чтения. | 123 |
| Список литературы | 125 |
| Часть 4. Оптимизация системы оценивания текущих и промежуточных результатов освоения обучающимися с нарушениями письма и чтения основных общеобразовательных программ | 129 |
| Список литературы | 138 |
| Приложение 1 | 140 |
| Приложение 2 | 141 |
| Приложение 3 | 142 |
| Приложение 4 | 143 |
| Приложение 5 | 144 |
| Приложение 6 | 145 |
| Приложение 7 | 147 |
| Приложение 8 | 149 |

Пояснительная записка

В письме Министерства просвещения Российской Федерации от 8 февраля 2019 г. № ТС-421/07 обращается внимание на необходимость повышения эффективности работы служб психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями письма и чтения, включая детей дошкольного возраста, попадающих в группу риска по фактору нарушения чтения и письма.

Действия в этом направлении вызвали необходимость разработки методического пособия, доступного как для учителей начальной и средней школы, воспитателей детских садов, специалистов сопровождения, так и для родителей. Данное пособие содержательно делится на три части. В первой освещаются вопросы происхождения и проявлений трудностей обучения, вводится современная терминология, используемая для обозначения различных по природе нарушений письма и чтения, кратко суммируются современные подходы к определению дислексии и дисграфии. Отдельно рассматривается предрасположенность к школьным трудностям и дается общая характеристика детей группы риска по дислексии и дисграфии.

Вторая часть пособия посвящена трудностям письма. В ней раскрывается психолого-логопедическая классификация дисграфий, основанная на выделении первичного дефекта. Отмечается, что трудности формирования письма могут быть связаны как с речевым дефицитом, так и с недостаточностью невербальных компонентов деятельности, обосновывается, почему выявление причин, которые могут приводить к нарушениям письма, является задачей, требующей взаимодействия специалистов и объединения разных подходов к их анализу: логопедического и нейропсихологического. Показывается необходимость выявления «слабого звена» функциональной системы письма для выстраивания стратегии коррекционной работы с опорой на сохраненные звенья. Приводятся примеры методов коррекционной работы.

Третья часть пособия освещает вопросы трудностей чтения. Тут рассматривается дифференциальная диагностика дислексии, описываются технологии скринингового обследования старших дошкольников и первоклассников, а также методы обследования младших школьников, включающие анализ чтения и базовых речевых и неречевых функций. Представлены системы мер по предупреждению дислексии и дисграфии в условиях школьного обучения и организации социальной поддержки детей с дисграфией и дислексией. В этом же разделе раскрываются возможности индивидуализации образования обучающихся с нарушениями чтения и письма, такие, например, как снижение темпов и объема выполнения письменных заданий или проведение промежуточных аттестаций с учетом характера и степени тяжести нарушения.

Каждая из частей методического пособия сопровождается списком рекомендованной литературы, которая может помочь в организации диагностики и коррекции дислексии и дисграфии.

Часть 1. Дислексия и дисграфия в контексте школьной неуспеваемости

1.1. Факторы, влияющие на школьную неуспеваемость

Согласно статье 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

Многолетние мультидисциплинарные исследования проблем школьной неуспеваемости показали, что успешность в овладении академическими знаниями, умениями и навыками зависит от многих факторов, относящихся как к самому ребенку, условиям его жизни, характеристик его семьи, так и от того каковы основные приоритеты такого общественного института как школа, каковы основные ценности общества, как с профессиональной точки зрения организована образовательная среда. Несколько упрощая ситуацию, можно утверждать, что успешность ребенка в школе в конечном счете зависит от взаимодействия двух главных факторов:

- а) психологических качеств, способностей ребенка;
- б) уровня программных требований и образовательной методологии в школе.

Взаимодействие внутренних (индивидуально-психологических) и внешних (социально-педагогических) условий получения образования и является причиной успеха или неуспеха ребенка в школе.

Внутренние, индивидуально-психологические условия получения образования.

Как известно, обучение и воспитание, приобретение академических знаний и навыков предполагает наличие у ребенка психологических качеств, позволяющих приобрести эти знания и навыки, сформировать важные для успешной жизни в обществе компетенции. У большинства детей к 6-7 годам психическое развитие достигает того уровня зрелости, который позволяет освоить обширный комплекс научных знаний, новых абстрактных понятий, социально значимых компетенций.

С точки зрения психологии, обучаемость – это сложная динамическая система индивидуальных свойств человека (познавательных процессов, всей личности в целом: ее мотивов, волевых качеств, личностных установок, ценностных ориентаций), определяющая продуктивность усвоения новых знаний и навыков, скорость и качество овладения социальным опытом.

Наряду с общей обучаемостью, различают и частные (специальные) формы обучаемости по аналогии с общими и специальными способностями (Менчинская, 1966; Калмыкова, 1981). Частные формы обучаемости – способность осваивать отдельные категории академических навыков. Например, есть дети с низким уровнем обучаемости математике, чтению или письму при нормальном или близком к нормальному уровню общей обучаемости. Это связано с тем, что существуют когнитивные предпосылки, имеющие специальное значение для освоения счетных навыков, письма и чтения. Они составляют операциональный фундамент каждого из этих навыков. Если у ребенка избирательно страдают какие-либо когнитивные предпосылки, наиболее тесно связанные с письмом и чтением, возникает реальный риск нарушения этих навыков. Именно такие случаи и рассматриваются как специфические, избирательные нарушения школьных навыков, т.е. дислексия, дисграфия (Корнев, 2003). О неспецифических нарушениях письма и чтения в этом случае можно говорить при снижении всех познавательных функций ребенка, при нарушениях общей обучаемости.

Необходимость разделения специфических, избирательных и неспецифических или вторичных форм нарушения письма и чтения оправдана разной природой происхождения первых и вторых.

К социальным аспектам образования можно отнести сложившиеся в обществе представления и ожидания относительно психологической нормы развития ребенка.

На качество усвоения чтения влияют: высокий уровень вовлеченности родителей в чтение книг, место владения навыком чтения в системе ценностей общества, качество общедоступной и обязательной подготовки детей к освоению грамоты.

Указанные трудности, их выраженность, кроме того, зависят и от особенностей построения образовательного процесса: методологии обучения чтению и письму, особенностей письменности, темпа обучения и приоритетов, которым преподаватель следует. Например, многолетнее следование приоритету скорости и беглости чтения в школе в массовом количестве привело к ухудшению качества понимания текстов, так как дети в угоду этому приоритету пренебрегали вдумчивым отношением к текстам.

1.2. Основные когнитивные предпосылки усвоения письма и чтения и причины неуспеваемости

1.2.1 Психологические модели формирования навыков чтения и письма

Русское письмо – буквенно-звуковое, как и большинство современных систем письменности. Чтобы стать грамотным, ребенок должен овладеть правилами графики и орфографии. Графика определяет все возможные способы обозначения звуков буквами (например, звук [т] может быть обозначен буквой Т или Д), а орфография (правописание) регулирует написание конкретных слов (например, в слове котт или код) (Зиндер, 1987; Щерба, 1983). Овладение графикой – задача начальных этапов обучения. Путь в орфографию более долгий, ее ребенок осваивает на протяжении всего школьного обучения. Русское правописание базируется на нескольких принципах, основными из которых можно считать фонетический, морфологический, грамматический и традиционный (Щерба, 1983; Зиндер, 1987). Фонетический принцип определяет мотивированность написания произношением: сыграл. Морфологический принцип – главенствующий в русском письме: морфемы (приставки, корни, суффиксы, окончания) пишутся единообразно. Поэтому ребенок должен научиться находить среди слов, например, с одним корнем такие, в которых искомое написание однозначно: садд, потому что сады. Правил, относящихся к морфологическому принципу орфографии очень много и все они требуют высокого уровня морфологического осознания и хорошего словарного запаса.

Грамматический принцип регулирует написания, которые передают то или иное грамматическое значение. Например, глаголы строится и строиться – это разные грамматические формы: изъявительное наклонение и инфинитив. Произносятся они одинаково.

И наконец, исторические написания мотивированы только традицией. Ребенок должен просто запомнить написание ряда слов или морфем: красного - [краснава], корова - [карова]. Но в целом таких нерегулярных написаний в русском не так много, как, например, в английском.

Особенности письменности сказываются на становлении навыков письма и чтения, определяют характер трудностей обучения. Соответственно психологические модели овладения навыками письма и чтения не могут не учитывать языковую специфику. Например, в русском в отличие от английского языка фонемное кодирование (письмо) технически оказывается гораздо сложнее декодирования (чтения). Поэтому по мнению ряда авторов дисграфия встречается чаще дислексии (Корнев, 2003), которая проявляется у русскоговорящих детей не столько в обилии ошибок, сколько в отсутствии беглости и автоматизированности навыка.

Рассмотрим кратко психологическую модель овладения чтением. В рамках нее предполагается по меньшей мере наличие двух алгоритмов (или маршрутов, стратегий) декодирования слов: 1) алгоритм фонологического рекодирования (т.е. аналитическая, побуквенная реконструкция фонологического слова) б) алгоритм прямого доступа (целостного опознания) (Frost, 1998). Обе стратегии в той или иной степени используются читающими: при чтении малознакомых слов (малочастотных) обязательно происходит фонологическое рекодирование, т.е. преобразование ряда букв в ряд фонем; тогда как хорошо знакомые слова (частотные) опознаются сразу, целостно (Yap, Valota, 2015).

В букварный период дети пользуются побуквенным и слоговым чтением, а позже все большее число слов опознают глобально (Егоров, 2006; Корнев, 2003). Период, когда доминирует фонологическое рекодирование, у детей продолжается достаточно долго: 2-3 года. Разумеется, это относится не ко всем. Существует значительный разброс в темпах усвоения чтения. Часть детей приходит в школу уже читающими по слогам, а другие достигают этого лишь к концу первого года обучения. И то, и другое отражает разные зоны статистической (дескриптивной нормы).

А.Н. Корневым на основе экспериментальных данных была создана компонентная модель формирования навыков декодирования (Корнев, 1995, 2003, 2017). Согласно этой модели, в процессе чтения в оперативной памяти хранятся единицы, которые опознаются одномоментно. Чем совершеннее навык, тем крупнее Оперативные Единицы Чтения (ОПЕЧ). Осваивать чтение ребенок начинает с побуквенного рекодирования: число операций рекодирования соответствует числу букв. Затем происходит переход к слоговому рекодированию (т.е. соотнесению графического слога сразу с фонетическим слогом) и опознанию слова. При чтении распознанные сегменты текста, размерностью соответствующие ОПЕЧ, временно хранятся в оперативной памяти, поэтому, чем крупнее ОПЕЧ, тем меньше единиц хранения придется временно удерживать в памяти во время чтения, тем быстрее и экономичнее протекает процесс чтения.

Этапы формирования 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* (Корнев 2003, Корнев с соавт. 2013, Kornev с соавт., 2014).

Разработанный А.Н. Корневым (1995) тест ОПЕЧ (т.е. число букв) позволяет определить актуальный уровень сформированности навыка чтения.

К сказанному необходимо добавить, что наряду со стратегией рекодирования и декодирования читающий использует догадку и антиципацию с опорой на контекст текста. Чем совершенней чтение, тем в большей степени участвуют догадки и опережающие версии текста (антиципация). Поэтому не следует

расценивать угадывание при чтении, как негативный признак. Если догадка сочетается с мониторингом понимания, согласованности с контекстом, это исключительно прогрессивная стратегия и ее следует развивать и поощрять.

Что касается психологической структуры письма, то ее подробный и глубокий анализ содержится в работе А.Р. Лурии (1950). Письмо под диктовку включает следующие операции: фонемное распознавание, осуществляющееся слухо-артикуляторным путем; звуковой анализ; соотнесение звука со зрительным и двигательным образом буквы; серийную организацию графических движений; программирование и контроль всей деятельности.

Эти операции принадлежат к трем типам:

- а) фонемное кодирование,
- б) моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов (Журова, Эльконин, 1963),
- в) графо-моторные операции. Согласно исследованиям А.Н. Корнева самостоятельным навыком (подсистемой) и имеет соответствующее психологическое обеспечение (Корнев, 2003).

Операции фонемного кодирования могут быть относительно простыми (для сильных позиций звука) или более сложными для слабых позиций, когда они связаны с необходимостью орфографического решения. К ошибкам кодирования можно отнести все варианты неверного выбора буквы (см. об этом подробнее во 2 части). Операции моделирования включают воссоздание количества и порядка языковых единиц: количества и порядка звуков/букв, маркирование границ слов и предложений. Ошибки моделирования – это, например, пропуски букв, слитное написание слов и т.д.

Навык письма на начальном этапе по существу представлен двумя отдельными навыками низшего порядка, которые постепенно интегрируются:

- а) навык программирования графемного состава слов (ПГСС);
- б) навык графомоторной реализации графемной программы (ГРГП).

Последнее не ограничивается моторным актом изображения отдельных букв, а включает и серийную организацию их последовательной записи, зрительный и кинестетический мониторинг этого процесса и сопровождается контрольным чтением уже записанного.

Сначала эти навыки (ПГСС и ГРГП) более дискретны, состоят из большого числа операций (сколько букв – столько и операций), а потом укрупняются и становятся более комплексными (отдельная операция соответствует слогу или слову). Такие операции и соответствующие им сегменты текста, когда они упрочены и автоматизированы, уместно именовать *оперативными единицами письма* (ОПЕП). Как программирование, так и графическая реализация при записи слов сегментируются в единицы, не превышающие индивидуального размера ОПЕП у

конкретного ребенка: от букв к слогам (или группам букв, не обязательно соответствующим фонетическому слогу) и словам. Как и в чтении, укрупнение ОПЕП уменьшает нагрузку на оперативную память.

Таким образом, формирование навыка письма можно представить, как овладение навыками программирования, включающими действия кодирования, моделирования структуры слов, моторную реализацию графических слов, с поэтапным укрупнением оперативных единиц письма, их автоматизацией и навыками контрольного чтения.

В отечественной нейропсихологии предложена модель формирования навыка письма, описывающая его сложную мозговую организацию (Лурия, 1950, 2008; Ахутина, 2018). Понимание логопедами и психологами закономерного сочетания ряда трудностей в овладении навыком письма без этого невозможно.

В основе письма (как и других высших психических функций) лежит сложная функциональная система, состоящая из многих компонентов, каждый из которых опирается на работу особого участка мозга и вносит свой специфический вклад в функционирование письма (Лурия, 1950, 2008; Ахутина, 2018). Эта система письма наиболее развернута в первом классе, когда дети приступают к систематическому овладению письмом. Перечислим необходимые компоненты письма под диктовку, имеющие определенную мозговую локализацию.

Поддержание энергетического тонуса деятельности обеспечивается *I функциональным блоком мозга*. Только при достаточном уровне активности и работоспособности (а на начальном этапе письмо является очень энергоемким процессом) возможно формирование адекватного навыка.

Переработка слуховой информации (фонематическое восприятие, их соотнесение со смыслом, удержание языковых единиц в памяти) является функцией височных отделов коры головного мозга.

Переработка кинестетической информации необходима для принятия решения о фонеме (распознавание звуков осуществляется слухо-артикуляторным путем), для выбора графического движения и его контроля. Кинестетические (афферентные) операции обеспечиваются передне-теменными отделами коры.

Переработка зрительной информации (функция затылочных отделов коры левого и правого полушария) задействована в процессе перешифровки фонем в графемы. Ребенок должен актуализировать зрительный образ букв (левополушарная аналитическая стратегия) или слова (правополушарная холистическая стратегия), чтобы написать их.

Переработка зрительно-пространственной информации необходима как для воспроизведения асимметричных букв, так и для ориентации на листе бумаги, в строке. Эти операции обеспечиваются зонами перекрытия теменно-височно-затылочных областей коры правого и левого полушарий.

Переработка информации разных видов является принципиальным способом работы гностических (задних) отделов коры головного мозга, *II функционального блока мозга* (Лурия, 2008).

Программирование и контроль движений и действий письма – функция передних (лобных) отделов, *III блока мозга*. Серийная организация движений (кинестический, динамический, эфферентный праксис) необходима для написания графических серий – слогов, коротких слов. Произвольная регуляция письма в целом предполагает создание и отслеживание выполнения более сложной программы деятельности.

Иными словами, все три блока мозга, по А.Р. Лурия (1950, 2008), активно участвуют в организации процесса письма. Позже по мере автоматизации письма его функциональная структура сокращается, все технические операции уходят из поля сознания, и только смысловая сторона письма держится в поле внимания. Однако, если в ходе письма возникают какие-то затруднения, то свернутые, латентные операции становятся осознанными (Лурия, 1950, 2008; Ахутина, 2018).

Освоение любого нового навыка сопровождается образованием новых связей между структурами головного мозга. Благодаря тому, что в головном мозге образуются новые нейронные сети (сети связей между нейронами разных структур мозга) появляется возможность выполнения определенных умственных действий. Современные высокотехнологичные методы нейровизуализации (МРТ, фМРТ, ПЭТ, МЭГ) позволили связывать в режиме реального времени активизацию мозговых структур с выполнением определенных когнитивных действий. Так, было выявлено, что в чтении слов участвуют две церебральных подсистемы: 1) левая теменно-височная подсистема, которая задействована преимущественно в операциях фонологического рекодирования; 2) левая височно-затылочная, которая обеспечивает преимущественно автоматизированное и целостное распознавание слов (Dehaene et al., 2001, Shaywitz et al, 2003). Современные высокотехнологичные методы доказали роль и других когнитивных систем и, прежде всего, системы внимания (Shaywitz and Shaywitz, 2008), что совпадает и с исследованиями А.Р. Лурии (1950). В соответствии с современной точкой зрения, процесс чтения у детей опирается на широкую сеть, включающую передние и задние структуры левого и правого полушарий (Yu et al., 2018; Корнеев, Матвеева, Ахутина, 2018). Активность структур правого полушария и передних отделов левого полушария особенно выражена у детей с дислексией (Simos, Fletcher et al., 2005, 2006).

1.2.2. Предпосылки освоения чтения и письма

Прогнозирование школьных трудностей связано с попыткой выделения и измерения наиболее значимых когнитивных функций, обеспечивающих письмо и чтение. Как было показано, письмо и чтение опираются на широкий спектр процессов, связанных с переработкой информации разных модальностей и программированием движений и действий.

Многолетние исследования ученых позволили выявить несколько ключевых когнитивных предпосылок чтения и письма (Егоров, 1953; Эльконин, 1956; Лурия, 1962; Журова, Эльконин, 1963; Корнев, 1983; Лалаева, 1989; Marmurek, & Rinaldo, 1992).

К ним относятся, прежде всего, речевые функции: фонематическое восприятие и формирующееся на его основе фонологическое осознание; лексико-грамматический строй речи и возникающее на его базе морфологическое и грамматическое осознание. Фонологическое, морфологическое и грамматическое осознание являются метаязыковыми навыками, которые надстраиваются над устной речью, формируются в процессе обучения и обеспечивают возможность освоить грамоту. Ребенок должен научиться осознанно выделять речь, как самостоятельную реальность, анализировать свойства языковых единиц: звуков, слов и их частей.

К числу показателей, которые могут надежно предсказывать состояние речевых функций (и формирующихся навыков письма и чтения) ребенка, относятся: фонематическое восприятие, уровень фонологического осознания, состояние оперативной памяти (объем), скорость актуализации слов, сформированность грамматического строя речи, навыков понимания и создания связных текстов (нарративов).

Оперативная память используется как временное хранилище информации в процессе выполнения комплексных мыслительных операций; например, в процессе записи слова ребенок должен, произведя звуковой анализ слова, короткое время помнить весь ряд звуков, составляющих слово, пока его не запишет.

Быстрая актуализация слов необходима в процессе порождения речи, при назывании объектов или картинок. При чтении также возникает необходимость быстрого припоминания слов. Исследования показали, эта способность имеет большое значение для чтения и понимания (Georgiou et al, 2006).

Согласно научным данным, сформированность навыков понимания и создания связных текстов является предиктором качества владения чтением и пониманием текстов (Gilmore et al , 1999; Корнев, Балчюниене, 2015; Kornev, Balčiūnienė, 2015; Корнев, Чернова, 2017).

Помимо речевых функций для письма и чтения имеет значение уровень развития зрительных и зрительно-пространственных, моторных функций, а также произвольной регуляции действий.

Исследования показали, что распределение зрительного внимания, широта угла зрительного внимания при чтении (число букв, которое читающий одновременно удерживает в поле зрения) влияют на качество чтения. Сформированность механизмов регуляции движений взора в процессе чтения, владение стратегиями зрительного сканирования текста сказываются не только на декодировании, но и на смысловой стороне чтения (Kintsch, van den Broek, 1987).

Сформированность успешивных операций (способности распознавать, удерживать в рабочей памяти и воспроизводить последовательности стимулов разной модальности: знаков, картинок, движений) может служить показателем состояния функций программирования и контроля деятельности. Для письма важно определить и расположить в нужной последовательности ряд речевых единиц.

Организация графических движений требует сформированности пальцевого праксиса, его кинестетической и динамической составляющей.

Таким образом, хотя «вклад» различных когнитивных предпосылок в письмо и чтение неодинаков, недостаточное развитие практически любого из компонентов функциональной системы письма и чтения может при определенных условиях привести к нарушению формирования этих навыков.

1.3. Нарушения письма и чтения: вопросы терминологии

Понятийный аппарат по проблеме нарушений чтения и письма (и «школьных трудностей» более широко), используемый в нормативно-правовых документах, педагогической практике и в науке существенно различается.

В научных исследованиях, в психологических методических разработках и в медицинской практике понятийный аппарат строится при учете предложений Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), зафиксированных Международной Классификацией болезней 10 пересмотра (МКБ-10), которая в 1994 году была внедрена в практику здравоохранения на всей территории Российской Федерации. В ней используются термины: «расстройства развития речи» и «расстройства развития школьных навыков» (или трудности обучения).

К расстройствам школьных навыков относятся [МКБ]:

Специфическое расстройство чтения, «дислексия».

Специфическое расстройство письма, «дисграфия»

Специфическое расстройство счета, «дискалькулия».

Таким образом, дислексия и дисграфия рассматриваются как вариант трудностей в обучении. Причем в мировой педагогической и научной практике

термин «дислексия» используется как основной, его часто применяют для обозначения трудностей формирования и чтения, и письма. В России нарушения чтения и письма принято рассматривать отдельно, не объединяя их под одним «зонтичным» термином.

Согласно МКБ-10, расстройства развития школьных навыков, или трудности обучения, возникают из-за нарушения в обработке когнитивной информации, что во многом происходит в результате биологической дисфункции. Они должны быть:

ранними, а не приобретенными,

специфическими (первичными), а не вызванными особенностями обучения, отсутствием благоприятной возможности для обучения, умственной отсталостью или болезнью, и т.п.

Обычно «специфичность» расстройств развития школьных навыков (трудностей в обучении) определяется их несоответствием возрасту и общим интеллектуальным показателям ребенка. Сравнение «возраста чтения» и «интеллектуального возраста» достаточно давно применяемая, законодательно закреплённая практика во многих странах. В России А.Н. Корневым (1995, 2010) предложено сравнение «коэффициента техники чтения» и «общего интеллектуального показателя», определяемого по методике Векслера (подробнее о диагностической процедуре см. ниже). Помимо этого, в мире используются и другие диагностические подходы. Например, процедура оценки «ответа на коррекционное воздействие» (response to intervention – RTI), которая близка отечественному диагностическому обучению (динамическому наблюдению) и отличается наличием стандартизованных шкал оценки. Перспективным является также подход, предполагающий оценку когнитивного базиса школьных навыков, создание индивидуального профиля силы и слабости психических процессов ребенка. Он может быть использован не только для выделения детей с трудностями в обучении, но и для помощи им (Hale, J., Alfonso, et al., 2010).

В российской науке трудности обучения связывают с различными когнитивными дефицитами: с трудностями программирования и контроля деятельности (слабостью управляющих функций), переработки слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации. Навык письма является комплексным и требует достаточного уровня сформированности всех перечисленных когнитивных предпосылок. Исследователи, специально занимавшиеся проблемой нарушений письма, всегда выделяют как речевые, так и неречевые механизмы их возникновения (подробнее об этом см. во 2 части). В связи с этим и определения, которые даются терминам, связанным с нарушениями письма, подчеркивают возможность их невербальной природы.

В настоящее время ряд авторов под нарушениями письма в России понимают дисграфию и дизорфографию, которые часто сочетаются. Последний термин активно используется с начала 2000-х (Корнев, 1997; Прищепова, 2006).

В российских научно-методических исследованиях есть варианты трактовки термина «дисграфия». При определении дисграфии обычно указывают на диагностические критерии «вхождения» и исключения. Основным критерием является наличие ошибок, связанных с несоблюдением правил графики, и их частотность. Такие ошибки называют специфическими, подчеркивая их особый характер, отличный от несоблюдения орфографических правил.

По определению Р.И. Лалаевой «Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций участвующих в процессе письма» (Лалаева, Венедиктова, 2001, стр. 15).

В определении А.Н.Корнева (1997) подчеркивается тип ошибок письма, который является основным диагностическим критерием, и критерии «исключения»: «Дисграфией стоит называть стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики..., несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения или слуха» (1997, стр. 116).

Приведем также определение О.А.Величенковой и М.Н.Русецкой (2015): «стойкое нарушение письма, связанное с недостаточной сформированностью тех или иных компонентов функциональной системы письма и проявляющееся в большом количестве специфических ошибок» (2015, стр. 48).

Дизорфография связана с нарушением реализации принципов правописания и проявляется в многочисленных орфографических ошибках.

Согласно А.Н.Корневу (1995), дизорфография - это особая категория нарушений письма, проявляющаяся в неспособности освоить орфографические навыки, несмотря на знание соответствующих правил (и регулярное школьное обучение).

Однако и само заучивание правил, и умение дифференцировать их друг от друга, и умение опознать ошибкоопасное место (слабую позицию звука) может представлять для ребенка проблему, в основе которой могут лежать такие же психологические механизмы, которые затрудняют применение правила. В связи с этим приведем следующий вариант определения: «дизорфография - стойкое нарушение письма, связанное с недостаточной сформированностью тех или иных компонентов функциональной системы письма и проявляющееся в большом количестве орфографических ошибок» (Величенкова, Русецкая, 2015).

В настоящее время дизорфография остается наименее изученной разновидностью нарушений письма, хотя активный поиск в этом направлении ведется (Корнев, 2006; Прищепова, 2006; Величенкова, Русецкая, 2015).

Итак, представим основные диагностические критерии нарушений письма, выделяемые большинством специалистов, в таблице 1.

Таблица 1.

Диагностические критерии дисграфии и дизорфографии

| | Дисграфия | Дизорфография |
|---------------------|--|--------------------------------|
| Критерии вхождения | наличие специфических ошибок (связанных с несоблюдением графики) | наличие орфографических ошибок |
| | частотность ошибок | |
| | стойкость ошибок | |
| Критерии исключения | интеллектуальная недостаточность | |
| | дошкольный возраст | |
| | нарушения слуха и зрения | |

Как видим, единственным диагностическим различием между этими нарушениями является тип характерных ошибок. Остается прокомментировать частотность и стойкость ошибок. Что касается стойкости, то таким образом подчеркивается достаточно постоянный, не зависящий от временных факторов характер нарушения. Ошибки должны обнаруживаться практически во всех письменных работах в течение длительного времени при условии регулярного школьного обучения. Поэтому логопеду очень важно проанализировать не менее 5-6 письменных работ ребенка.

Частотность ошибок, к сожалению, остается недостаточно четко описанным показателем. Дело в том, что практически все младшие школьники допускают несоблюдение правил и графики, и орфографии. Однако обычно ошибок немного. В мировой практике принят статистический подход к выделению нарушения: согласно МКБ-10, должна обнаруживаться «клинически значимая степень нарушения школьного навыка» и уточняется, что это «степень нарушения, которая может встречаться менее чем у 3% популяции детей». Данный подход является основополагающим для клинических и психологических измерений и диагностики. В российской дефектологии психометрический подход пока не распространен. Несмотря на наличие некоторого количества данных о частоте встречаемости специфических ошибок при безвыборочном анализе письма младших школьников (Величенкова, Русецкая 2015; Иншакова, 2013), их недостаточно для определения коридора функциональной нормы, т.е. пороговых для дисграфии и дизорфографии значений, полученных эмпирически. Пока, по нашему мнению, о нарушениях письма следует говорить, ориентируясь на школьный норматив: неудовлетворительная оценка ставится за 5 и более ошибок в одной работе. Именно

при такой частоте ошибок ребенок считается неуспевающим и нуждается в психолого-педагогической помощи.

Как уже отмечалось, дисграфия и дизорфография имеют общие механизмы и возникают в связи со слабостью как речевых, так и неречевых функций (зрительно-пространственных, программирования и контроля движений и действий). В связи с этим очевидна необходимость логопедической и нейропсихологической компетенции специалистов, занимающихся коррекцией трудностей письма. Логопед и психолог, работающие с такими детьми, должны повышать квалификацию в смежных областях.

Дислексия, как специфическое нарушение овладения чтением, в советской и российской научной литературе представлено двумя направлениями: педагогическим (Лалаева, 1989; Русецкая, 2009) и клинико-психологическим (Мнухин, 1934; Корнев, 1995, 2003, 2007). В работах педагогического направления не проводится принципиального разграничения специфических и неспецифических форм нарушений чтения. Большинство из них опирались на теоретические позиции, заложенные Р.Е. Левиной (2005), согласно которым нарушения чтения и письма имеют общие механизмы и являются прямым следствием недоразвития устной речи. В соответствии с нашими экспериментальными данными, причинная связь недостатков устной речи и нарушений чтения прослеживается лишь при дисфонологической форме дислексии (см. терминологию в части 3), которая составляет около половины случаев дислексии (Корнев, 1995, 2003, 2007). И даже в таких случаях нарушения фонематических функций представляют лишь один из нескольких механизмов, сочетание которых порождает дислексию. Подробнее вопросы диагностических критериев дислексии обсуждаются в разделе 3 настоящего пособия.

Перейдем к рассмотрению той терминологии, которая используется в нормативно-правовой базе современной системы образования. Основными документами, касающимися обучения детей с нарушениями письма и чтения, являются закон «Об образовании в РФ» (2012) и государственные образовательные стандарты, в том числе Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ). Эти документы описывают особенности обучения детей с ОВЗ – детей, имеющих «...недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» (Закон об образовании в РФ, 2012). К категории обучающихся с ОВЗ относятся обучающиеся, в том числе дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и с задержкой психического развития (ЗПР). Термины «трудности в обучении», «дислексия», «дисграфия», «дизорфография» отсутствуют в нормативных документах.

Законодательная база российского образования использует терминологию, сформировавшуюся в советский период. Она не всегда сопоставима с международным понятийным аппаратом и отчасти противоречит принятой в российской науке терминологии. Термин «трудности в обучении» фактически распадается на два термина, в которых подчеркиваются различные когнитивные дефициты: речевой (ТНР) и неречевой (ЗПР).

В Законе об образовании и ФГОС НОО ОВЗ реализован принцип учета особых образовательных потребностей, исходя учета причин, вызвавших особенности в развитии той или иной сферы. В соответствии с этим к тяжелым нарушениям речи (ТНР) относятся все речевые дефекты: от проблем произношения отдельных звуков до выраженных отставаний в речевом развитии (ФГОС НОО ОВЗ), обусловленные несформированность именно речевой деятельности. Особенности коррекции дефицита фонологических процессов (ФФН), либо общего недоразвития речи (ОНР), нарушений чтения и письма у данной категории обучающихся должны быть скорректированы в соответствии с содержанием и задачами адаптированной образовательной программы для детей с тяжелыми нарушениями речи: 5.1 и 5.2 (ФГОС НОО ОВЗ).

Однако нарушения чтения и письма наблюдаются и у других категорий обучающихся с ОВЗ, в частности у детей с ЗПР. Многолетние исследования указывают и на наличие неречевых механизмов нарушения формирования навыка письма. Поэтому во всех случаях, когда специалисты сопровождения обнаруживают недостаточность невербальных когнитивных функций у детей они должны включать в программу работы соответствующие мишени коррекции (см. подробнее во 2 части). Необходимость учета особенностей данных обучающихся при разработке АООП НОО также отражена в ФГОС НОО ОВЗ, вариант программ 7.1. и 7.2.

1.4. Распространенность нарушений чтения и письма. Современные научные данные об этиологии, патогенезе и нейробиологических причинах дислексии и дисграфии

За последние полвека появилось много новых научных данных, изменивших представления ученых об этиологии и патогенезе нарушений чтения и письма. Наибольшее число новых данных относится к дислексии. В англоязычных странах принято относить к дислексии не только нарушения чтения, но и письма тоже.

Основные этиологические факторы, вызывающие дисгармонию или отставание в развитии (Корнев, 2003, Григоренко, 2014): а) экзогенные вредности в анти- и перинатальный период, б) наследственные факторы, в) сочетание наследственной предрасположенности и экзогенных вредностей.

Генетические причины дислексии были подтверждены многочисленными генеалогическими и близнецовыми исследованиями и уточнены в молекулярно-генетических исследованиях (Carrion-Castillo et al, 2013). В целом вес генетических факторов среди причин дислексии составляет примерно от 40 до 60%. Однако, как показали некоторые исследования, вклад этой составляющей, ее доля в дисперсии фенотипических признаков дислексии различается в зависимости от двух факторов: уровня интеллектуального развития детей и образовательного уровня родителей (Friend et al, 2009). Чем выше образовательный уровень родителей, тем выше генетическая составляющая и меньше вклад средовых влияний. Близнецовое исследование Кнопік с соавторами (2002) показало, что вклад генетических факторов в этиологию дислексии выше у детей с высоким интеллектом и ниже у тех, кто отстает в интеллектуальном развитии.

На протяжении многих лет для объяснения механизмов нарушений развития предлагалась «модель повреждения». Согласно этой модели, воздействие разнообразных экзогенных вредностей приводит к повреждению нейронов или тормозит процессы созревания мозговых структур и образование нервных связей между ними. Недавние патофизиологические исследования показали, что более вероятным механизмом дислексии является генетически обусловленное нарушение миграции нейронов в эмбриональный период онтогенеза (Galaburda, 2005, Paracchini et al, 2006). В тех случаях, когда эти отклонения в эмбриогенезе затрагивают отделы мозга, играющие ключевую роль в овладении чтением, у ребенка значительно возрастает риск возникновения дислексии.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологический анализ ошибок на письме / Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция. Научная монография. Под общей редакцией О.А. Величенковой. М.: Логомаг, 2018. с. 76-95.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – М.: «Академия», 2015. – 288 с. или СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
3. Величенкова О.А., Русецкая М. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. - Москва: Национальный книжный центр, 2015. - 316 с. + CD-диск.
2. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. - Санкт-Петербург: изд-во КАРО, 2006. - 296 с.
3. Журова Л.Е., Эльконин Д.Б. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста // Сенсорное воспитание дошкольников. - М., 1963. С. 213–227.
4. Зиндер Л.Р. Очерк общей теории письма. - Л.: Наука : Ленингр. отд-ние, 1987. - 109 с.
5. Иванова В.Ф. Принципы русской орфографии. - Ленинград, 1977. - 230 с.
6. Иншакова О.Б. Мультидисциплинарный анализ становления фонематического навыка письма у младших школьников: [монография] - Москва: В. Секачев, 2013. - 282 с.
7. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.: Педагогика, 1981. - 200 с
8. Корнев А.Н. Методика оценки автоматизированности навыка письма // Проблемы патологии развития и распада речевой функции. СПб., 1999. с. 54–59.
9. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. - СПб.: Гиппократ, 1995. – 224 с.
10. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. - СПб. : Речь, 2003 (ГПП Печ. Двор). - 330 с.
11. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. - 286 с.
12. Корнев А.Н. Индивидуальные стратегии овладения чтением у дошкольников: экспериментальный анализ // Мат. I междунар. конф. посвященной памяти доктора пед. наук проф. Р.И. Лалаевой. – 2012. с. 196–201.
13. Корнев А.Н. Поэтапное формирование оперативных единиц письма и чтения как базовый алгоритм усвоения этих навыков // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: научная монография / Под общ. ред. О. А. Величенковой. – М.: Логомаг, 2018. с. 6–23.
14. Корнев А. Н. Современные представления о дислексии // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы X Международной научно-практической конференции. Научные редакторы В.И. Казаренков, М.А. Рушина. Москва: РУДН, 2017. с. 358–364.
15. Корнев А.Н., Чернова М.С. Ранняя предикция трудностей овладения грамотой: нейрокогнитивный и языковой аспекты // материалы Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 26-28 июня 2013 года / редкол.: Т. А. Круглякова (отв. ред.), М. А. Еливанова, М. Б. Елисеева. - Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. с. 197–200.
16. Корнеев А.А., Матвеева Е.Ю., Ахутина Т.В. Что мы можем сказать о формировании чтения на основе анализа движения глаз // Физиология человека. 2018. том 44. № 2. с. 75–83.
17. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учеб.-метод. пособие. - СПб.: Союз, 2001. - 218 с.
18. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды/ Ред. сост. Г.В.Чиркина, П.Б.Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.
19. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / под ред. Л. С. Волковой. - Изд. 5-е, перераб. и доп. - Москва: ВЛАДОС, 2008. - 703 с.
20. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. - Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 83 с.
21. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека: [монография] - Санкт-Петербург: Питер, 2008. - 621 с.

22. Менчинская Н.А. Обучение и умственное развитие // Тезисы международного психологического конгресса. 1966. Вып. 3: Проблемы психического развития в социальной психологии
23. Мнухин С.С. О временных задержках, замедленном темпе умственного развития и психическом инфантилизме // Резидуальные нервно-психические расстройства у детей. - Л., 1968. с. 5–22.
24. Мнухин С.С. О врожденной алексии и аграфии // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена. 1934. Т. 3, вып. 2/3. с. 193–203.
25. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников: учеб.-метод. пособие. - Санкт-Петербург: КАРО, 2006. – 227 с.
26. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. 3. - М.: Медицина, 1965.
27. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357).
28. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598).
29. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
30. Щерба Л. В. Теория русского письма. Отв. ред. Л. П. Зиндер. - Ленинград: Наука, 1983. - 134 с.
31. Benjamin C. Stengel, Mark S. Seidenberg (2014) Anatomy is strategy: Skilled reading differences associated with structural connectivity differences in the reading network. *Brain & Language* 133 (2014) с. 1–13
32. Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: true issues and false trails. *Psychological bulletin*, 123(1), 71. Laishley et al. 2015
33. Johns, C. L., Jahn, A. A., Jones, H. R., Kush, D., Molfese, P. J., Van Dyke, J. A., ... & Braze, D. (2018). Individual differences in decoding skill, print exposure, and cortical structure in young adults. *Language, cognition and neuroscience*, 33(10), 1275-1295.
34. Kornev A. N., Balčiūnienė I., Selezneva M. G., Sorokin A. A. How to compute reading development strategy? Evidence from Russian-speaking children // *Human Language Technologies – The Baltic Perspective. Frontiers in Artificial Intelligence and Applications*. – 2014. – № 268. – С. 196–201
35. Krafnick, A. J., Flowers, D. L., Napoliello, E. M., & Eden, G. F. (2011). Gray matter volume changes following reading intervention in dyslexic children. *Neuroimage*, 57(3), 733-741.
36. Marmurek, H. H. C. & Rinaldo, R. (1992). The development of letters and syllable effects in categorization, reading aloud, and picture naming. *Journal of Experimental Child Psychology*, 53, 277-299. Wong et al. 2011
37. Shaywitz S.E., Shaywitz B.A. Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology* 20 (2008), 1329–1349
38. Simos P.G., Fletcher J.M., Denton C., Sarkari Sh., Billingsley-Marshall R., and Papanicolaou A.C. Magnetic Source Imaging Studies of Dyslexia Interventions *Developmental Neuropsychology*, 2006, 30(1), 591–611
39. Simos P.G., Fletcher J.M., Sarkari Sh., Billingsley R., and Papanicolaou A.C. Early Development of Neurophysiological Processes Involved in Normal Reading and Reading Disability: A Magnetic Source Imaging Study. *Neuropsychology*, 2005, Vol. 19, No. 6, 787–798
40. William W., Graves, Jeffrey R. Binder, Rutvik H. Desai, Colin Humphries,
41. Yap, M. J., & Balota, D. A. (2015). Visual word recognition. *The Oxford handbook of reading*, 26-43.
42. Yu X., Raney T., Perdue M.V., Zuk J., Ozernov-Palchik O., Becker B. Raschle N.M., Gaab N. Emergence of the neural network underlying phonological processing from the prereading to the emergent reading stage: A longitudinal study. *Hum Brain Mapp*. 2018; 39: 2047–2063.

Часть 2. Трудности формирования навыка письма у детей

2.1. Дисграфия и дизорфография: типология ошибок

Основным критерием разграничения дисграфических и орфографических ошибок является нарушенный принцип письма. Дисграфические ошибки искажают звуковой состав слова, это нарушение фонетического принципа письма (или правил графики). Они наблюдаются в сильных фонетических позициях, т.е. там, где выбор буквы очевиден: например, в ударной позиции для гласных, перед гласной для согласных.

Орфографические ошибки – это ошибки в усвоении орфограмм. Они наблюдаются в слабых фонетических позициях и связаны с нарушением морфологического, грамматического и традиционных принципов письма. В начальной школе изучаются следующие основные виды орфограмм: заглавная буква в словах; буквы после шипящих в сочетаниях жи, ши, ча, ща, чу, щу; сочетания чк, чн; разделительный мягкий/твердый знак; двойные согласные; корневые орфограммы (безударные гласные, парные глухие звонкие согласные, непроносимые согласные); правописание предлогов и приставок; правописание не с глаголами; безударные падежные окончания разных частей речи.

Названия двух типов ошибок могут вести к неверной догадке, что только дисграфические ошибки вызываются специфическими механизмами дисграфии. На самом деле, как будет показано ниже, определенные трудности в освоении письма закономерно проявляются и в дисграфических, и в орфографических ошибках.

Как правило, на начальных этапах обучения письму на первый план выходят трудности усвоения графики, т.е. дисграфические ошибки. В последующем с увеличением сложности орфографического материала, с одной стороны, и с накоплением стажа письма, с другой стороны, преобладающими становятся орфографические ошибки. Правила графики усваиваются, но путь в орфографию остается долгим и трудным. По наблюдениям многих авторов (Прищепова, 2006; Корнев, 2003; Величенкова, 2015), у детей с нарушениями письма имеется тесная связь между дисграфическими и орфографическими ошибками. Как правило, наряду с пропусками, смешениями, персеверациями букв и другими специфическими ошибками имеется не меньшее количество «ошибок на правило». Это неудивительно, поскольку фонетическое письмо и письмо по правилу обеспечиваются сходными когнитивными механизмами.

Рассмотрим типы дисграфических ошибок, сопровождая их примерами и необходимыми комментариями. Сопоставим их с орфографическими ошибками.

1. Смещения букв, обозначающих близкие по артикуляционно-акустическим признакам звуки. В целом эта группа ошибок характерна для

начальных этапов овладения письмом и не является частотной, не составляет существенной доли в общей массе дисграфических ошибок. Однако могут встречаться дети, для которых эти ошибки характерны.

К этой группе относят смешения оппозиционных согласных и гласных звуков, т.е. звуков, которые отличаются лишь одним признаком.

Смешения букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные звуки в сильной позиции в слове (б-п, д-т, г-к, з-с, в-ф, ж-ш):

собака - «сопака», три - «дри», «прожлый» - прошлый, «тверь» - дверь, «укадал» - угадал.

Сделаем важное дополнение. Если в письме ребенка ошибок на парные звонкие – глухие много, следует обратить внимание на физический слух. При тугоухости (а легкие ее степени могут остаться недиагностированными до школьного обучения) они становятся частотными.

Сравните с орфографическими ошибками на парные звонкие/глухие согласные в корне. Их важно различать:
*дорошка, зёрныжско,
тетрать, здача,
прозьба.*

Смешения букв, обозначающих свистящие и шипящие согласные звуки [с] - [ш], [з] - [ж], [с'] - [ш']:

шишки - «шиски», привезли - «привежли», щенок - «сенок».

Орфографические ошибки:
щастье, щитать.

Смешения букв, обозначающих аффрикаты и их компоненты

Аффрикаты – сложные звуки, состоящие из смычного и щелевого компонентов: [ч] – это [т'] и [щ], [ц] – это [т] и [с]. Поэтому в письме детей могут встречаться следующие смешения: [ч] - [ц], [ч] - [щ], [ч] - [т'], [ц] - [с], [ц] - [т], [ц] - [т']:

часто - «цасто», шуки - «чуки», цветы - «светы».

Орфографические ошибки:
*одеваеца, децкий,
синитца (синица),
кузнитса (кузница).*

Некоторые позиционные условия провоцируют ошибки такого типа. Например, присутствие в слове конкурирующих звуков. Так, слова типа «птицы», «учительница» очень часто пишутся с ошибками.

Смешения букв, обозначающих соноры, например [р] - [л], [л'] - [й]:
рубашка - «лубашка», лодка - «родка». Эти ошибки довольно редки.

Смешения букв, обозначающих гласные [о] - [у] в сильной позиции. В письме это смешения букв о-у, ё-ю: *клюква - «клёква», наблюдали - «наблёдали», окуни - «окони», на лугу - «на луго».*

Заметим, что [у] в безударной позиции в спонтанном произношении все-таки подвергается редукции. И детям нужно некоторое время, чтобы фактически запомнить написание многих слов. В школьной методике не предлагается проверять безударный [у].

2. Нарушения обозначения мягкости согласных на письме.

В русском письме мягкость согласных обозначается последующей буквой: мягким знаком или йотированной гласной. Это сложный алгоритм действий, к которому надо привыкнуть. Дети склонны упрощать программу.

Орфографические ошибки:
песня, Насья, плащь, читаеш, рож, нет тучь, шол (шёл), девчёнка.

Они не обозначают мягкость: пропускают мягкий знак или вместо йотированной гласной пишут соответствующую нейотированную гласную (я → а, ю → у, ё → о). Например, *Люба* – «*Луба*», *берёза* – «*бероза*», *коньки* – «*конки*», *большой* – «*болишой*».

Данная ошибка встречается почти у всех первоклассников, но у некоторых детей трудности обозначения мягкости имеются и в 3 классе, а также в более старшем возрасте. Они не обязательно связаны с неразличением мягкости/твердости (см. ниже регуляторные ошибки).

Заметим, что буква е практически никогда не заменяется на э, поскольку дети с ней встречаются крайне редко, особенно после согласной.

3. Пропуски элементов букв, букв и слогов – это одна из самых частотных дисграфических ошибок: она доминирует в работах детей независимо от возраста:

огороде - «*огорде*», *молодой* - «*малдой*», *воробы* – «*вороби*», *груша* – «*гуша*». Пропуски отдельных букв встречаются чаще, чем пропуски слогов. Пропуски согласных несколько чаще наблюдаются в стечениях.

Орфографические ошибки:
празник, сонце, здравствуйте, шоссе

4. Перестановки букв и слогов. Обычно их немного. Работами О.Б. Иншаковой (1995) показано, что эти ошибки чаще встречаются у детей с признаками левшества: *ковром* - «*корвом*», *все* - «*све*»

5. Вставки букв также не являются частотными ошибками.

Девочка - «*девочика*», *вестники* – «*верстники*».

Заметим, что написания типа «*тигар*», «*ноябарь*», «*театор*» следует считать скорее орфографическими ошибками, т.к. они отражают упрощение сложного закрытого слога.

Орфографические ошибки:
длинна, будущее.

6. Персеверации элементов букв, букв и слогов. Ребенок повторяет букву, слог или вместо нужной буквы (слога) воспроизводит уже написанную: *магазин* - «*магазим*», *крынка* – «*крыннка*», *Грибы* - «*Ггрибы*».

На природу повторов заглавной и строчной букв (*Аа*) впервые указала И.Н. Садовникова (2011). По ее мнению, это результат закрепления графомоторного стереотипа. Такие пары букв дети прописывают в некоторых прописях целыми строчками и позже инертно воспроизводят.

7. Антиципации букв и слогов – такое написание слова, когда буква или слог заменяется последующей буквой или слогом:

на деревьях - «на девевьях», под крышей - «дод крышей»

8. Смещения графически сходных букв. Смещения букв, сходных по внешнему виду и написанию: рукописные варианты букв и-у, т-п, б-д, х-ж, л-м и т.д.: *муха – «миха», мохнатый – «можнатый»*

Эти ошибки некоторые авторы называют оптическими смещениями, некоторые – моторными. Однако, по всей видимости, такие ошибки могут возникать по разным причинам. Встречаются они очень часто, и их доля с возрастом может нарастать. В том числе и потому, что нарастает темп письма и требования к функциональной системе письма.

9. Зеркальное написание букв. Является естественной ошибкой у дошкольников и первоклассников, но иногда можно увидеть зеркальность у учеников 3 и 4 класса. Чаще дети поворачивают буквы вокруг вертикальной оси. В очень редких случаях можно наблюдать смещения строчных букв *в* и *д*, *т* и *ш*, т.е. поворот вокруг горизонтальной оси.

10. Нарушения обозначения границ слова. Эта ошибка традиционно относится логопедами к категории дисграфических, однако с нарушением фонетического принципа письма она не связана. Чаще всего дети затрудняются в написании предлогов и приставок. Такие ошибки школьная методика считает орфографическими. Однако при нарушениях письма могут быть (хотя и редко) и контаминации знаменательных слов, и их разрывы.

11. Нарушения обозначения границ предложения. Например, отсутствие заглавной буквы в начале предложения и/или точки в конце предложения. С лингвистической точки зрения, их скорее следует считать пунктуационными ошибками, но так же как и предыдущая группа, они традиционно включаются логопедами в число дисграфических. Они встречается у младших школьников довольно часто.

На практике не всегда удается определить тип ошибки. Позиционные условия провоцируют ошибку, и тогда отличить, например, смешение от персеверации или антиципации бывает невозможно: *ходят – «хотят», трудились – «друдилсь», побежали – «бабажали», курок – «курук», спит – «стит», кувшин – «кувшун».*

Обсуждая типологию ошибок, мы старались указать на то, как часто они встречаются, чтобы дать возможность специалистам сопоставить свои выводы с данными, полученными на больших выборках (Величенкова, Русецкая, 2015). Одновременно проводили соотнесение с орфографическими ошибками в тех случаях, когда их разграничение представляет сложность.

Мы сознательно избегали трактовки ошибок, описания их механизмов, поскольку сделать это вне рассмотрения классификаций дисграфий невозможно.

2.2. Классификации дисграфий

К настоящему времени в российской науке предложено несколько классификаций дисграфии у детей, как логопедических (Хватцев, 1959; Токарева, 1971; Лалаева, 1989; Корнев, 1997), так и психологических (Ахутина, Величенкова, Иншакова, 2004). Создание классификаций всегда имеет целью выделить ведущее нарушение, патогенетический фактор. Письмо является навыком, базис которого кроме речи составляют сложные гностические и регуляторные функции. Поэтому изучение дисграфии в рамках монофакторной модели (только как следствия речевого недоразвития) непродуктивно. Авторы классификаций разрабатывают полифакторные модели патогенеза дисграфии (см. таблицу 2, показывающую, что помимо речевых нарушений выделяются зрительный и зрительно-пространственный дефицит, моторные трудности).

Таблица 2

Логопедические классификации дисграфий у детей

| Ведущее нарушение | Хватцев (1959) | Токарева (1969) | Лалаева (1989) | Корнев (1997) |
|--|---|-----------------|-----------------------------------|-----------------------------|
| звукопроизношение | графическое косноязычие | | акустико-артикуляционная | паралалическая |
| фонематическое восприятие | фонематическая | акустическая | дисграфия фонемного распознавания | фонематическая |
| метаязыковые операции анализа звуков и слоговой структуры слова, предложения | дисграфия на почве нарушения произносительного ритма (звукового анализа или слоговой структуры слова) | | языкового анализа и синтеза | языкового анализа и синтеза |
| лексико-грамматический строй | | | аграмматическая | |
| зрительный гнозис | оптическая | оптическая | оптическая | |
| моторные функции | | моторная | | диспраксическая |

Однако если на речевые проблемы указывают все авторы, то невербальные дефициты определяются не всегда последовательно и полно. Иногда выпадают возможные моторные трудности, реже не учитываются возможные зрительно-пространственные слабости. При этом ни в одной из логопедических классификаций мы не видим нарушения письма, обусловленного трудностями произвольной регуляции.

Очень важно понимать, что слабость любого из компонентов функциональной системы письма может приводить к трудностям формирования этого навыка. Напомним в самом общем виде компоненты письма: поддержание энергетического тонуса функционирования мозга, переработка слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации, серийная организация графических движений, программирование и контроль акта письма.

Ребенок может иметь индивидуальную слабость любого из компонентов, приводящую к закономерному комплексу ошибок на письме.

Важно помнить и о том, что существует определенное «расписание» созревания психических процессов. К моменту поступления в школу управляющие функции ребенка (произвольная регуляция действий = программирование и контроль акта письма) еще незрелые, и с высокой вероятностью следует ожидать трудностей письма, связанных с индивидуальным отставанием именно этих функций, имеющих длительный срок формирования в онтогенезе и большую индивидуальную вариативность.

Рассмотрим психолого-логопедическую классификацию дисграфий, в которой учитываются все возможные когнитивные дефициты (Ахутина, 2018). В нейропсихологии различаются три основных синдрома парциального отставания в развитии высших психических функций (ВПФ), в которых наблюдаются трудности письма и письменной речи (Ахутина, 2004, 2008, 2015, 2018).

1. Синдром слабости регуляторных функций (функций III блока мозга).

Он связан с отставанием в развитии функций программирования и контроля произвольных действий и функций серийной организации движений и речи. При этом синдроме наблюдаются: регуляторная дисграфия, трудности создания замысла письменного текста (и его понимания при чтении), обедненный синтаксис (Ахутина, 2004, 2008, 2015, 2018; Лурия, 2008).

Для **регуляторной дисграфии** характерны ошибки, связанные с инертностью, упрощением или искажением программы написания:

- Пропуск букв и их элементов, слогов, слов.
- Инертное повторение (персеверация) предшествующих элементов букв, слогов и слов. Например, ледоход – *ледоходоx*. Персеверации элементов букв или их пропуски могут вести к смешению графически сходных букв из-за трудностей отторгивания сходных двигательных программ или упрощения программы (и-ш, т-п, ж-х и др.).
- Антиципация (предвосхищение) последующих букв или слогов. Например, на ветках – *ва ветках*, ребята – *рябята*.
- Контаминация («слипание») двух слов. Например, на ели лежит — *на елижит*.

- Трудности усвоения сложных правил графики, например, обозначения мягкости согласных на письме. Необозначение мягкости является упрощением программы написания.

- Нарушение обозначения границ предложения и слов (отсутствие прописной буквы в начале предложения, реже - пропуск точек в его конце, слитное написание слов с предлогами). Так, написание строчной буквы вместо прописной в начале предложения объясняется известными трудностями включения в задание (всякое начало трудно), необходимостью одновременного построения моторной программы и учета правила.

- Любые орфографические ошибки, возникающие из-за проблем распределения внимания на орфограмму и само письмо (даже непосредственное перед письмом повторение простейших правил, например, о прописной букве при написании имен, может не приводить к их соблюдению) (Ахутина, 2018).

Два последних типа ошибок могут быть отнесены к **дизорфографии**. У школьников со слабостью регуляторных функций ошибки возникают из-за проблем распределения внимания на орфограмму и само письмо. Особенно трудно выполнять правила, которые являются длинными, сложными алгоритмами. Сбой может возникнуть на любом из этапов фонемного кодирования по правилам орфографии: от обнаружения ошибкоопасного места до реализации принятого орфографического решения.

2. Синдром слабости слуховых и кинестетических функций (левополушарных функций II блока мозга).

Он связан с отставанием в развитии приема, переработки и хранения слуховой и кинестетической информации. При этом синдроме в анамнезе нередко наблюдаются трудности звуковосприятия и звукопроизношения (фонетико-фонематическое недоразвитие). В школьном возрасте обычно отмечается акустико-кинестетическая дисграфия, обедненный словарь, снижение слухоречевой памяти, которое, в том числе, может обнаружиться на письме (пропуск отдельных слов, особенно однородных членов предложения). Это наиболее изученная форма дисграфии (Токарева, 1971, Лалаева, 1989; Корнев, 1997; Садовникова, 2013; Ахутина, 2018).

Для **акустико-кинестетической (фонологической) дисграфии** характерны ошибки, связанные с трудностями выбора близких единиц:

- Ошибки **СЛУХОВОГО** выбора, т.е. смещения звуков, близких по звучанию (глухих – звонких, твердых – мягких б - п, з - с, рь - р), например, попадались – пободались, на зорьке – на сорке, тепло – дебло,

- Ошибки **КИНЕСТЕТИЧЕСКОГО** выбора. Они могут проявляться в трудностях дифференциации не только артикулем, но и графических движений, необходимых для написания буквы:

- Смешение близких артикулем (ж - з, т – ц, т – к, т - н). Например, написание протяжный вместо протяжный, кополь вместо тополь, толоса вместо полоса.

- Смешение букв, близких по написанию (у –и, щ – ш, ж - х): луса вместо лиса, харко вместо жарко.

- Смешение звуков, близких и по звучанию, и по произношению (сонорных, аффрикат и их компонентов). Например, ветер – ветел, теплая – цепля (Ахутина, Пылаева, 2008, 2015).

- Пропуски букв и слов (чаще всего однородных членов предложения).

Эти ошибки в большом количестве наблюдаются диктантах и в гораздо меньшем при списывании. Такие различия обусловлены большей нагрузкой на слухоречевой анализатор при письме под диктовку.

У детей с акустико-кинестетической дисграфией **орфографические** трудности носят стойкий характер и связаны с проблемами освоения метаязыковых навыков в условиях речевого дефицита. Ребенок не может обнаружить орфограмму, поскольку уровень фонологического осознания у него низкий, ему трудно подобрать проверочное слово или сделать морфемный анализ из-за ограниченного словаря, определить грамматическую категорию (род, падеж и т.д.) он не может из-за проблем с языковыми обобщениями.

3. Синдром слабости зрительно-пространственных (правополушарных) функций мозга.

Этот синдром нельзя понимать как ограниченный только зрительно-пространственными проблемами. Он связан с отставанием в развитии холистической (целостной) стратегии переработки информации разных видов: зрительно-пространственной, зрительной и слуховой. В этом синдроме в речи наблюдаются трудности удержания целостности текста и контекста: фрагментарность, уход от основной идеи при построении и понимании текста (Ахутина, Пылаева, 2008; Ахутина Фотекова, 2017), в письме - зрительно-пространственная дисграфия (Лалаева, 1989; Ахутина, Пылаева, 2008; Ахутина, 2018).

Характерными особенностями письма при **зрительно-пространственной дисграфии** являются следующие:

Трудности ориентировки на листе бумаги, нахождения начала строки (левостороннее игнорирование/отсутствие отступа в начале строки).

Трудности удержания строки.

Колебания наклона, ширины и высоты букв, отдельное написание букв внутри слова.

Устойчивая зеркальность при написании букв и цифр.

Трудности актуализации графического/двигательного образа буквы (смешения зрительно похожих или близких по написанию букв).

Трудности запоминания зрительного образа слова, ошибки в идеограммах, словарных словах (Классная работа, Задача, Упражнение).

Пропуск и смешение гласных, в том числе ударных (было – *бала*).

Фонетическое письмо (ручьи - *ручйи*, шоссе - *шесе*).

Нарушение порядка букв в словах (перестановки).

Слитное написание нескольких слов (Ахутина, Пылаева 2008; Ахутина, 2018).

Трудности запоминания зрительного образа слова (и корней, и приставок, и суффиксов) приводят к стойким **орфографическим ошибкам** с нарушением морфологического и традиционных принципов письма. Дети обычно запоминают написание часто встречающихся морфем, например, *ся* в возвратных глаголах, и не пишут *строедца*. Словарные слова, нерегулярные написания (типа «его», «красного» и т.д.) тоже необходимо запомнить, многократные упражнения способствуют закреплению двигательного и зрительного образа слов. Однако при дефиците холистической стратегии переработки информации стереотип вырабатывается плохо, и ребенок может написать слово «диктант» с разными ошибками в 7 из 10 попыток. При этом достаточно часто наблюдается факт «мигания симптома» - в одном коротком тексте слово *его*, пишется то правильно, то неправильно – «*ево*».

Фонетическое письмо (письмо-транскрипция) приводит к тому, что звуковой облик слова передается верно. Такая особенность ошибок при письме не характерна для других форм дисграфии.

2.3 Подходы к анализу ошибок

Общие вопросы. Как видим, каждый из видов дисграфии рассматривается в психолого-логопедической классификации как часть более общего синдрома. Закономерное сочетание особенностей письма (дисграфических и орфографических ошибок), устной речи, познавательной деятельности обусловлено ведущей слабостью того или иного компонента ВПФ.

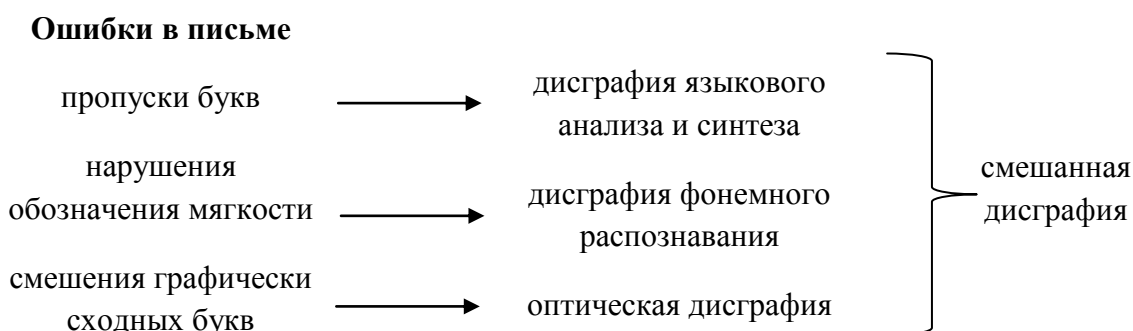
При анализе ошибок важно учитывать, что многие дисграфические ошибки могут иметь несколько механизмов возникновения. Например, к числу наиболее частотных ошибок относятся пропуски букв. Они могут быть вызваны как нарушениями звукового анализа при акустико-кинестетической дисграфии, так и регуляторными трудностями. В основе нарушений обозначения мягкости согласных могут лежать и регуляторные трудности, и трудности звукового анализа. Смешения графически сходных букв могут быть вызваны и зрительно-пространственными, и моторными, и регуляторными трудностями.

К сожалению, в отечественной логопедической практике закрепились однозначная трактовка ошибок, когда каждая ошибка рассматривается отдельно, без

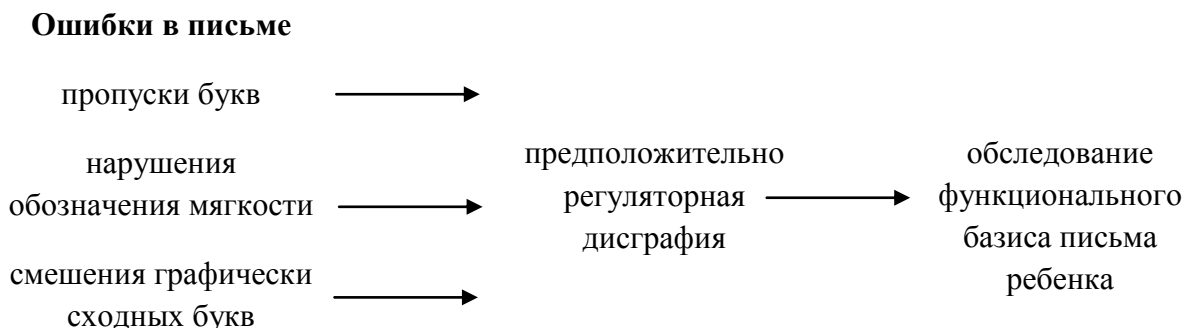
учета соседних ошибок, синдрома. Подход «ошибка – указание на механизм» является устаревшим и лишенным перспективы в научном и практическом плане. Понимая многозначность ошибок, логопед может попытаться выделить те их сочетания, которые предположительно имеют общий механизм возникновения. Важна не ошибка сама по себе, а их сочетание. Кроме того, предположение о патогенезе дисграфии должно быть подтверждено при обследовании функциональных компонентов письма.

Здесь уместно обсудить вопрос о смешанной дисграфии. Это наиболее распространенное заключение у логопедов-практиков. Однако, оно часто возникает именно в связи с непониманием полифакторной природы ошибок. Приведем пример довольно типичной картины ошибок у ребенка и рассмотрим варианты трактовки механизма дисграфии с позиций разных подходов.

Устоявшийся в логопедической практике подход



Психолого-логопедический (нейропсихологический) подход



Конечно, у ребенка могут наблюдаться различные когнитивные дефициты, приводящие к смешанной дисграфии. Но она не может обнаруживаться у всех детей.

Кроме того, любое предположение о механизме нарушения должно быть подтверждено результатами обследования функционального базиса письма.

Таким образом, обследование младших школьников с нарушениями письма обязательно включает анализ различных письменных работ и изучение состояния базовых компонентов письма: речевых функций, праксиса, произвольной регуляции.

Анализ письменных работ. Предпочтительным является изучение в первую очередь контрольных письменных работ детей. Рабочие тетради по русскому языку, математике или окружающему миру могут дать дополнительные сведения о школьных трудностях ребенка.

Для того, чтобы убедиться в стойком характере проблем, необходимо проанализировать достаточное количество работ (минимум 5-7), относящихся к существенному промежутку времени (не менее месяца). Самым удобным вариантом являются контрольные тетради по русскому языку. Можно быть уверенным в том, что работы в них подобраны и проведены в соответствии со школьными требованиями.

Если анализ тетрадей невозможен, для учащихся 2-4 классов логопед может провести диктант сам и сделать предварительные выводы. При выборе текстов стоит ориентироваться на контрольные работы по русскому языку для соответствующего класса. Исследование письма у учеников 1 класса можно проводить по методике, описанной О.Б. Иншаковой (2008).

Логопед определяет типы ошибок и фиксирует их в индивидуальных протоколах, которые не являются обязательными документами, но удобны для дальнейшего анализа (см. Приложение 1). В протоколе указывается фамилия, имя ученика, класс, возраст, количество изученных диктантов и количество списываний. Их число следует указывать для того, чтобы иметь возможность в дальнейшем сравнить среднее количество ошибок в одной работе данного ученика с другими детьми и определить тяжесть имеющихся нарушений письма. Раздельный анализ письма под диктовку и списывания может дать дополнительную информацию. Например, если при письме под диктовку имеется большое число ошибок, а при списывании они практически отсутствуют, то можно предполагать наличие трудностей переработки слухоречевой информации и исследовать этот функциональный компонент письма более тщательно. Для удобства анализа ошибки в диктантах и списываниях можно заносить разным цветом.

В протоколе иногда необходимо записывать примеры ошибок. Например, таких как:

- нарушение обозначения границ слов (примеры ошибок помогают понять, имеются ли нарушения обозначения границ двух знаменательных слов или преобладают ошибки в предлогах - приставках);

- смешения графически сходных букв (указывается пара смешиваемых букв и отдельно выписывается количество ошибок для каждой из пар);
- зеркальные ошибки (указывается искаженная буква);
- все сомнительные случаи, например, когда невозможно определить персеверация это или смешение букв.

По нашему мнению, нужно фиксировать также и ошибки, исправленные ребенком самостоятельно. Они дают дополнительный материал для изучения характера нарушения.

Что касается орфографических ошибок, то логопеду нужно учитывать ошибки на изученные школьниками правила. Обычно учителя начальных классов при проведении диктантов обращают внимание детей на неизученные еще орфограммы, обсуждают написание таких слов. И в тех случаях, когда ошибка все-таки допущена, исправляют ее, но не снижают общую оценку. Очевидно, что для того, чтобы правильно интерпретировать и учитывать орфографические ошибки детей, логопед должен хорошо знать программу и методику преподавания русского языка в начальной школе.

2.4. Исследование функционального базиса письма

2.4.1 Нейропсихологическое обследование

Для исследования компонентов функциональной системы письма и чтения (слухового, зрительного, кинестетического восприятия, процессов переработки полимодальной информации; серийной организации движений и произвольной регуляции) используется целая батарея тестов. В ходе выполнения ребенком этих тестов проводится качественный анализ допущенных ошибок, поскольку различные типы ошибок могут указывать на функциональную «слабость» того или иного компонента. Крайне важно использовать тесты всех разделов, т.к. только в этом случае можно выявить отставание в развитии того или иного структурного компонента письма и чтения на фоне остальных.

В книге «Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет» под редакцией Т.В. Ахутиной (2016) предлагается подробное описание большинства тестовых заданий, перечисленных в таблице 3. Специалист сопровождения может выбрать индивидуальную или групповую форму проведения исследования. Последняя удобна для скрининговых исследований, в условиях дефицита времени. Групповая диагностика представлена в книге Т.В. Ахутиной, И.О. Камардиной и Н.М. Пылаевой (2012).

Тесты для исследования функционального базиса письма и чтения

| Блок программирования, регуляции и контроля движений и действий | |
|---|--|
| Серийная организация движений и действий | <ul style="list-style-type: none"> • Пробы на динамический праксис (Ахутина, 2016) • Графическая проба (возможно групповое предъявление) (Ахутина, 2016) |
| Программирование и контроль произвольных действий | <ul style="list-style-type: none"> • Счет (Ахутина, 2016), групповой вариант (Ахутина и др., 2012) • Реакция выбора (Ахутина, 2016), групповой вариант (Ахутина и др., 2012) |
| Блок приема, переработки и хранения информации | |
| Кинестетический праксис | <ul style="list-style-type: none"> • Пробы на праксис позы пальцев (Ахутина, 2016) • Пробы на оральный праксис (входят в логопедическое обследование) |
| Обработка слуховой информации | <ul style="list-style-type: none"> • Понимание квазиомонимов с оппозиционными согласными (Понимание близких по звучанию слов) (Ахутина, Фотекова, 2017) • Пробы на фонематическое восприятие и звуковой анализ и синтез (входят в логопедическое обследование) • Проба на слухоречевую память – запоминание 5 слов (Лебедев, 2009). |
| Обработка зрительной информации | <ul style="list-style-type: none"> • Узнавание перечеркнутых, наложенных, незаконченных изображений (Ахутина, Пылаева, 2003), групповой вариант (Ахутина и др., 2012) • Направленные зрительные ассоциации (возможно групповое предъявление) (Ахутина, Пылаева, 2003) |
| Обработка зрительно-пространственной информации | <ul style="list-style-type: none"> • VMI (1989) • Кубики Кооса (Ахутина, 2016) • Копирование трехмерного объекта (стол) (возможно групповое предъявление). |
| Энергетический блок | |
| Его состояние оценивается во время выполнения всех проб батареи, при этом учитываются колебания внимания, истощаемость, микро- и макрография. | |

Интерпретация данных нейропсихологического исследования требует профессиональной подготовки для проведения синдромного анализа (см. например, Ахутина, Матвеева, Романова, 2012), поэтому использование данных тестов логопедами, не имеющими соответствующей классификации не рекомендовано. Очень важно не использовать пробы для тренировки в коррекционной работе, так как тем самым нейропсихологов лишают профессиональных инструментов.

2.4.2. Логопедическое обследование

В логопедической практике накоплен богатейший опыт изучения устной речи у детей младшего школьного возраста (Левина, 2005; Чиркина, 2010; Лалаева, 1989;

Садовникова, 2011; Иншакова, 1998; Грибова, 2012). В последние годы появились методические разработки, посвященные комплексному педагогическому и нейропсихологическому анализу устной речи школьников, содержащие подробную стандартизованную схему критериев оценки (Ахутина, Фотекова, 2017). Такие стандартизованные методики, во-первых, значительно упрощают возможность их использования, а во-вторых, позволяют сравнивать данные, полученные разными специалистами, что облегчает взаимодействие специалистов, использующих одни методы и шкалу оценки.

Исследованию подлежат все компоненты речевой системы: фонетико-фонематическая сторона речи, лексико-грамматический строй речи. Особое внимание уделяется анализу самостоятельной связной речи детей. Он дает возможность получить представление о речи ребенка вне ситуации, когда при выполнении какого-либо речевого теста, педагог «задает» способ его выполнения. Кроме устной речи анализируются также особенности языкового анализа и синтеза, орфографические знания, которые формируются в процессе школьного обучения.

Представим параметры оценки речи и варианты методик, которые могут быть использованы, в таблице 4. По результатам обследования заполняется речевая карта, содержащая анализ всех компонентов речи ребенка с примерами детских высказываний (в Приложении 2 дан возможный вариант речевой карты).

Таблица 4

Логопедическое обследование

| Фонетико-фонематическая сторона речи | |
|--------------------------------------|--|
| Состояние артикуляционного аппарата | <ul style="list-style-type: none"> • Строение артикуляционного аппарата • Состояние орального праксиса и артикуляционной моторики (Ахутина, Фотекова, 2017). |
| Состояние звукопроизношения | <ul style="list-style-type: none"> • Характер нарушения произношения звуков (замена, смешение, искажение звуков) в различных позиционных условиях (Иншакова, 1998). |
| Слоговая структура слова | <ul style="list-style-type: none"> • Особенности произношения слов различной звуко-слоговой структуры (Иншакова, 1998; Бабина, 2010) |
| Состояние фонематического восприятия | <ul style="list-style-type: none"> • Показ слов-квазиомонимов (сенсibilизированный вариант) (Ахутина, 2016) • Повторение серии слогов с оппозиционными согласными (Ахутина, Фотекова, 2017). • Повторение псевдослов. |
| Лексическая сторона речи | |
| Объем словаря | <ul style="list-style-type: none"> • Называние малочастотных слов (Иншакова, 1998) • Называние близких по значению слов (Иншакова, 1998) • Расширение тематических групп (Величенкова, Русецкая, 2015) |
| Системность словаря | <ul style="list-style-type: none"> • Подбор обобщающих понятий (Иншакова, 1998) • Подбор антонимов, синонимов (Иншакова, 1998) • Объяснение значений слов (Величенкова, Русецкая, 2015) |

| Грамматический строй речи | |
|--|---|
| Словоизменение | <ul style="list-style-type: none"> • Образование форм числа и падежа существительных с непродуктивными основами (Иншакова, 1998) • Употребление предложно-падежных конструкций (Иншакова, 1998) • Верификация предложений (Ахутина, Фотекова, 2017). |
| Словообразование | <ul style="list-style-type: none"> • Образование названий детенышей животных (Ахутина, Фотекова, 2017). • Образование относительных и притяжательных прилагательных (Ахутина, Фотекова, 2017). |
| Синтаксис | <ul style="list-style-type: none"> • Повторение предложений (Ахутина, Фотекова, 2017). • Составление предложений из слов, данных в начальной форме (Ахутина, Фотекова, 2017). • Понимание логико-грамматических конструкций (Ахутина, Фотекова, 2017). |
| Связная речь | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Пересказ (Ахутина, Фотекова, 2017). • Составление рассказа по серии картинок (Глозман, 2010) | |
| Навыки языкового анализа и синтеза | |
| Анализ текста | <ul style="list-style-type: none"> • Определение количества предложений в тексте на слух (Величенкова, Русецкая, 2015) |
| Анализ предложения | <ul style="list-style-type: none"> • Определение количества, места слов в предложении на слух (Величенкова, Русецкая, 2015) |
| Слоговой анализ и синтез | <ul style="list-style-type: none"> • Определение количества и последовательности слогов в слове, составление слов из слогов, данных в неправильном порядке (Величенкова, Русецкая, 2015) |
| Звуковой анализ и синтез | <ul style="list-style-type: none"> • Выделение звука из слова; определение места звука в слове (начало, середина, конец); определение количества и последовательности звуков в слове (Иншакова, 1998) • Составление слова из звуков, данных в прямом и случайном порядке. |
| Орфографические знания и умения | |
| <p>Предлагаются задания с учетом изученных орфографических правил и грамматических понятий, программных требований к речевому материалу.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 класс: задания на определение ударения в слове, ударных и безударных гласных; подбор родственных слов и определение корня слова; умение проверять безударные гласные и парные глухие - звонкие согласные в корне слова. • 3-4 класс: кроме указанных выше предлагаются задания на определение состава слова, частей речи и их грамматических категорий (рода, числа, падежа существительных и прилагательных, времени глаголов). | |

Данное речевое обследование позволяет логопеду получить точное представление обо всех сторонах речевой системы школьника. Однако оно очень продолжительно по времени. Его можно проводить постепенно в ходе коррекционных занятий, а до этого достаточно сделать предварительное заключение о состоянии речи ребенка.

В экспресс-обследование могут войти следующие задания:

1. Исследование звукопроизношения (в ходе всего обследования, при пересказе текста или чтении наизусть стихотворения) и звуко-слоговой структуры слова (повторение слов различной слоговой структуры).

2. Исследование сложных форм фонематического анализа и синтеза (определение количества звуков в слове, последовательное называние звуков слова; составление слова из звуков, данных в нарушенном порядке).

3. Исследование особенностей связной речи (составление рассказа по серии картинок, пересказ). Данное задание является многофункциональным и позволяет судить не только об особенностях построения целого высказывания, но и о лексико-грамматическом его оформлении.

2.5. Организация психолого-педагогического сопровождения школьников с нарушениями письма и чтения

Определение причин, которые могут приводить к нарушениям письма, является задачей, требующей взаимодействия специалистов и объединения разных подходов к анализу: логопедического и психологического (нейропсихологического). Только при наличии собственной службы психолого-педагогической помощи в образовательной организации возможно своевременное выявление детей с предрасположенностью к нарушениям письма и чтения, профилактика и коррекция имеющихся трудностей.

К основному функционалу логопеда в школе относится диагностика и коррекция речевых нарушений, анализ письма и чтения. Психологом осуществляется диагностика и коррекция трудностей обучения, включая трудности чтения и письма. Рассмотрим основные диагностические задачи, общие для логопеда и психолога.

Скрининговая (сокращенная) диагностика первоклассников. Она проводится в начале и в конце учебного года, по ее результатам выявляются дети, нуждающиеся в психолого-педагогическом сопровождении обучения письму и чтению, а также дети группы риска, требующие прослеживания динамики в течение года. Часть заданий скрининга может проводиться в групповой форме. Примерный протокол скринингового обследования приведен в Приложении 3.

Углубленное обследование первоклассников группы риска и учащихся 2-4 классов с нарушениями письма и чтения. Выделенные на этапе скрининговой диагностики первоклассники, как и ученики 2-4 классов, состоящие на учете у логопеда и психолога, проходят полную индивидуальную диагностику с целью составления плана коррекционных мероприятий, а также рекомендаций для

педагога и родителей. Полная диагностика может быть проведена также по запросу педагога или родителей. Методы обследования были представлены выше.

Динамическое наблюдение школьников в течение учебного года. Проводящие коррекционные занятия специалисты не могут ограничиваться индивидуальными (или в мини-группах) занятиями с детьми. Важный материал для их работы дает «следящая диагностика» - метод наблюдений за работой детей в классе, а также обсуждение их успехов с учителем. Очень важно установить, имеется ли у ребенка положительная динамика в классе. Эффект коррекции должен проверяться каждую четверть.

Для прослеживания динамики всех детей полезен анализ тетрадей: дважды в год необходим анализ контрольных работ по письму (для логопедов и психологов) и по математике (для психологов); анализ тетрадей отдельных школьников возможен в любой момент в течение учебного года.

Работа с родителями. Логопед и психолог должны быть готовы к общению с родителями. Консультативные часы рекомендуется включать на постоянной основе в график работы специалистов. Консультирование может включать информирование о трудностях ребенка, рекомендации, отслеживание динамики.

Организация коррекционной работы. В том случае, если обучающийся с нарушением письма и чтения или предрасположенностью к ним не относится к обучающимся с ОВЗ, служба психолого-педагогического сопровождения школы (с согласия и при участии родителей) должна принять решение о форме организации помощи ребенку.

Если специалисты сопровождения уверены в результативности менее интенсивного воздействия, чем предполагает обучение по АООП 5.1, они могут предложить родителям ученика соответствующий вариант сопровождения школьного обучения. Динамическое наблюдение в этом случае призвано оценить эффективность и достаточность помощи.

Если специалисты сопровождения считают целесообразным обучение по адаптированной программе, они должны информировать родителей обучающегося о необходимости прохождения ПМПК. Однако коррекционная помощь ребенку с нарушениями письма и чтения должна оказываться независимо от того, является ли он обучающимся с ОВЗ или нет.

После прохождения ПМПК обучающийся получает рекомендации по созданию условий обучения, включая вид адаптированной основной общеобразовательной программы. Образовательная организация осуществляет ее разработку на основе примерной АООП, размещенной на сайте реестра образовательных программ.

Могут предусматриваться вариативные формы специального сопровождения обучающихся с нарушениями речи, чтения и письма. Варьироваться могут

содержание, организационные формы работы, степень участия специалистов сопровождения (ФГОС НОО ОВЗ).

Логопедические занятия. В зависимости от характера и тяжести имеющихся нарушений письма и чтения логопедические занятия могут быть организованы по-разному. С учащимися, испытывающими временные трудности в освоении образовательных программ, и с учащимися, которым рекомендовано обучение по АООП 5.1 (или 7.1), логопедические занятия обычно проводятся во внеурочное время. Занятия могут быть групповыми (6-8 детей), подгрупповыми (2-4 ученика) и индивидуальными.

На групповых занятиях осуществляется профилактика (1 класс) и коррекция (2-4 класс) нарушений письма и чтения. Индивидуальные и подгрупповые занятия на усмотрение логопеда могут быть использованы для коррекции звукопроизношения, а также для преодоления таких речевых проблем, которые наблюдаются только у части учащихся.

Групповые логопедические занятия обычно проводятся 3 раза в неделю. Групповая форма занятий даёт возможность оказывать помощь детям с нарушениями письма и чтения и предрасположенностью к ним в нужном объеме. Распределение рабочего времени логопеда только на индивидуальные занятия не может гарантировать необходимый охват школьников логопедической помощью. Общий объем психолого-педагогической помощи детям, обучающимся по АООП 5.1. – не менее 5 часов в неделю (ФГОС НОО ОВЗ), детям с нарушениями письма и чтения, испытывающим временные трудности в освоении образовательной программы, – не менее 3 часов в неделю.

Обучение школьников с нарушениями письма и чтения по АООП 5.2. предполагает иную форму организации логопедической помощи. Это обучение может осуществляться по пролонгированной программе начального общего образования (при наличии ОНР I или II уровней). Школьники, осваивающие АООП 5.2., могут обучаться как в условиях инклюзивного обучения, так и в отдельных классах или образовательных организациях. При этом адаптация программы предполагает введение дополнительных дисциплин коррекционного блока: развития речи, произношения, логоритмики.

Образовательная организация, определяя расписание занятий, должна учитывать, что согласно ФГОС НОО, обязательная часть основной образовательной программы начального общего образования составляет 80%, а часть, формируемая участниками образовательного процесса - 20% от общего объема основной образовательной программы начального общего образования. Количество учебных занятий за 4 учебных года не может составлять менее 2904 часов и более 3345 часов.

Занятия с психологом (нейропсихологом). Такие занятия могут быть организованы по-разному в зависимости, во-первых, от наличия помощи других

специалистов, прежде всего, логопеда, во-вторых, от характера и тяжести нарушений письма и чтения у обучающегося, в-третьих, от количества детей с трудностями обучения в школе.

Психолог совместно с логопедом проводит скрининговую, групповую, углубленную диагностику детей, участвует в разработке индивидуальной стратегии коррекционного обучения, намечает основные направления работы, совместно с другими специалистами разрабатывает АООП. В зависимости от характера нарушений письма и чтения специалисты принимают решение о формах совместной работы с обучающимся.

Индивидуальные или групповые занятия с педагогом-психологом по коррекции нарушений письма и чтения сочетаются с логопедическими занятиями. При наличии акустико-артикуляционной дисграфии ведущая роль в оказании коррекционной помощи принадлежит логопеду. При нарушениях письма и чтения, обусловленных регуляторными или зрительно-пространственными трудностями, психологические и логопедические занятия обязательно сочетаются. Как правило, у большинства детей с дисграфией и дислексией кроме основного первичного дефекта есть дополнительные первичные (при смешанных формах) и вторичные нарушения функций программирования и контроля и пространственных функций. Психолог берет таких детей на групповые занятия или занятия в мини-группах.

При выборе персонала для проведения коррекционных занятий важно уточнить, имеет ли психолог подготовку по работе с детьми с трудностями обучения. Обычно психологи с нейропсихологической специализацией обладают соответствующими знаниями и умениями.

2.6. Коррекционная работа с учениками с нарушениями письма и чтения или предрасположенностью к ним

2.6.1 Методология коррекционно-развивающего воздействия

Как сделать обучение эффективным? Опираясь на исследования по возрастной психологии (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин) и по нейропсихологии (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия), нейропсихологи разработали комплексный подход к коррекционно-развивающему обучению, объединяющий позитивные черты современных методик (Ахутина, Пылаева, 2015). Он предполагает развитие слабого звена психической функции при опоре на сильные звенья в ходе специально организованного взаимодействия ребенка и взрослого. Исходя из принципов социального происхождения, системного строения и динамической организации высших психических функций (ВПФ) Л.С. Выготского - А.Р. Лурия, такой подход включает:

- учет закономерностей процесса интериоризации;
- учет сильных и слабых звеньев функциональных систем ребенка;
- эмоциональное вовлечение ребенка в процесс взаимодействия.

Учет закономерностей процесса интериоризации (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин) осуществляется через варьирование заданий от простого к сложному по трем параметрам: совместное / самостоятельное действие; опосредованное внешними опорами / интериоризованное действие; развернутое / свернутое действие.

Учет слабого звена функциональных систем ребенка предполагает, что в процессе взаимодействия взрослый сначала берет на себя функции слабого звена ребенка, а затем постепенно передает их ребенку. Для передачи функций взрослый выстраивает задания от простого к сложному относительно слабого звена. Он ставит перед ребенком задачу и помогает ее решать, сокращая или увеличивая свою помощь в зависимости от успехов ребенка (то есть помощь носит «интерактивный» характер). Таким образом, психолог или учитель работает в зоне ближайшего развития ребенка, по Л.С. Выготскому, проводя качественный анализ (квалификацию) трудностей ребенка и необходимой помощи. Нахождение адекватных по качеству и по сложности заданий, выстраивание их в нужной последовательности и нахождение оптимальной меры помощи с постоянным ее сокращением являются необходимыми условиями эффективного обучения и в то же время показателями профессионализма педагога-психолога.

Эмоциональное вовлечение ребенка в процесс социального взаимодействия является предпосылкой когнитивного развития ребенка. Если эмоциональная сфера — его сильная сторона, на нее можно опираться в организации коррекционно-развивающей работы, если она является слабой стороной, ее развитие должно стать первоочередной задачей коррекции. В том случае, когда ребенок эмоционально вовлечен в процесс учения и задания ему по силам, возникает оптимальная функциональная система, которая обеспечивает естественное повышение работоспособности, повышение эффективности работы мозга, которое не идет в ущерб здоровью.

Так как психические функции возникают в совместной деятельности ребенка и взрослого, очень важным показателем готовности ребенка к овладению тем или иным действием является то, насколько легко он подхватывает помощь взрослого (находится ли действие в зоне ближайшего развития). При обучении важно помогать в слабом звене (с опорой на сильные звенья) психических функций и оказывать интерактивную помощь. В ходе обучения взрослый предлагает все более сложные действия и стремится минимизировать помощь, но делает это постепенно, чтобы не допускать ошибок ученика. Работа над слабым звеном становится более эффективной, если его отработка осуществляется не в изолированной функции,

например в письме, а во всех вербальных и невербальных функциях, в которые входит это звено.

Очень важно обеспечить мотивацию ребенка к выполнению заданий – это обеспечит лучшее удержание действия в памяти, естественное повышение работоспособности, увеличение эффективности работы мозга, которое не вредит здоровью. Такая оптимальная функциональная система с оптимальными функциональными связями требует регулярного подкрепления. Для этого необходимо повторение с сохранением мотивации, т.е. повторение без повторения. Именно это обеспечивает переход от развернутого пошагового выполнения действия к его сокращенной интериоризированной форме. Повторение должно быть частым, обучение интенсивным – только при частом повторении функциональные связи закрепляются. Измерение продуктивности и времени выполнения заданий учеником и количества и качества необходимой помощи позволяет оценивать ход интериоризации действия, эффективность обучения. Измерение времени заданий может быть использовано для подогрева спортивного интереса к их выполнению (подробнее см. Ахутина, Пылаева, 2015, с. 40-47).

Для обеспечения мотивации важно обучение «по единицам, а не по элементам», использование материала, имеющего смысл для ребенка. Когда ребенок учится говорить, первые слова являются одновременно и предложениями, и высказываниями, именно такие осмысленные действия подкрепляются внешней реакцией и закрепляются в памяти. Принцип целостности работает и в школьном возрасте: элементарные и в то же время осмысленные действия лучше осваиваются и запоминаются. Исходя из этого, следует по возможности избегать чисто технических заданий (например, написания целой строчки элемента буквы) и предлагать доступные творческие задания.

При разработке стратегии коррекционно-развивающей работы с детьми важно учитывать предложенное А. Р. Лурией (1973, 1975) понимание механизмов ошибок при дефиците функций программирования и контроля (III блока мозга) и функций приема, переработки и хранения информации (II блока мозга). При регуляторной дисграфии (дефицит функций III блока) основными типами ошибок являются упрощение программы и инертность, при акустико-кинестетической и зрительно-пространственной дисграфиях (дефициты функций II блока) — трудности выбора близких элементов. Поэтому в системе методов на преодоление регуляторной дисграфии принципиально значимыми являются вынесение программы вовне (предоставление внешних опор плана действия) и дозирование заданий. При работе с учениками с акустико-кинестетической и зрительно-пространственной дисграфией методики должны обеспечивать простоту выбора нужного элемента, т.е. переход от выбора среди далеких элементов к выбору среди близких элементов, например, переход от различения далеких звуков к дифференцировке оппозиционных фонем.

2.6.2. Разработка программы коррекционной работы (психолого-логопедический подход)

Программа коррекционной работы разрабатывается специалистами образовательной организации с учетом особых образовательных потребностей школьников с нарушениями письма и чтения. Она включает направления и содержание коррекционной работы.

Основными образовательными направлениями являются (примерная АООП НОО для детей с ТНР):

1. Коррекционная помощь в овладении базовым содержанием обучения.
2. Коррекция нарушений устной речи, коррекция и профилактика нарушениями чтения и письма.
3. Развитие сознательного использования языковых средств в различных коммуникативных ситуациях с целью реализации полноценных социальных контактов с окружающими.
4. Обеспечение обучающемуся успеха в различных видах деятельности с целью предупреждения негативного отношения к учебе и школьной ситуации в целом.

Каждое из этих направлений подлежит конкретизации в зависимости от имеющихся особых образовательных потребностей обучающихся.

Рассмотрим, что именно может быть выделено в качестве конкретных направлений профилактики и коррекции нарушений письма и чтения у детей. В результате проведенного обследования специалисты сопровождения определяют сильные и слабые стороны психического и речевого развития ребенка. Выявленные когнитивные дефициты становятся основной «мишенью» коррекции. Например, при слабости речевых функций коррекционная работа направляется на преодоление обнаруженных недостатков в фонетико-фонематической или лексико-грамматической стороне речи, на развитие связной речи, слухоречевой памяти. При обнаруженных регуляторных нарушениях в качестве направления, определяющего стратегию коррекции, выделяется развитие произвольной регуляции. В части случаев необходима коррекция зрительно-пространственных, моторных функций.

Поскольку причиной нарушений письма и чтения может быть недостаточность любого из компонентов их функциональных систем, к возможным направлениям коррекции следует отнести:

- развитие и коррекцию речевых функций;
- развитие и коррекцию зрительно-пространственных функций;
- развитие произвольной регуляции;
- развитие и коррекцию моторных функций, серийной организации и точности движений.

Развитие и коррекция речевых функций включает коррекцию звукопроизношения, развитие фонематического восприятия, лексико-грамматической стороны речи, связной речи, слухоречевой памяти, навыков языкового анализа и синтеза. Рассмотрим содержание логопедической работы. Для удобства описания, начнем с тех ее составляющих, которые предполагают наличие специальных занятий, соответствуют школьной программе.

В первую очередь мы остановимся на методах развития навыков языкового анализа и синтеза, поскольку трудности в приобретении этих навыков встречаются у многих детей с разными формами дисграфии. Так, звуковой анализ больше страдает при акустико-кинестетической дисграфии, а звуковой синтез – при зрительно-пространственной (Ахутина, Величенкова, Иншакова, 2004). Ошибки, связанные с делением текста на предложения, а предложений на слова встречаются при всех трех формах дисграфии (Ахутина, Пылаева, 2015).

Развитие навыков языкового анализа и синтеза. Языковой анализ в контексте школьной методики – это та часть метаязыковой способности, осознанной деятельности над языком, которая обеспечивает письмо. Чтобы написать что-либо ребенок должен осознать внешнюю сторону речевой деятельности: научиться делить речь на отдельные единицы (предложения, слова, звуки). Ребенка специально обучают языковому анализу. Это обучение начинается еще в добукварный период и предполагает постепенный переход от анализа и синтеза крупных языковых единиц к более мелким: анализ и синтез текста, предложения, слоговой анализ и синтез, и наконец – звуковой. Вводятся термины, без которых овладение письмом невозможно: речь, предложение, слово, слог, звук. В дальнейшем программа начальной школы не раз возвращается к темам, связанным с этими понятиями, и правилами, построенными на них: «Знаки препинания в конце предложения», «Заглавная буква», «Раздельное написание слов в предложении», «Предлог», «Перенос слов», «Звуки и буквы», «Ь – показатель мягкости» и т.д. Во 2 классе эти темы не обязательно даются в последовательности от крупных речевых единиц к мелким. Логика распределения материала может быть подчинена задачам отдаленных периодов обучения русскому языку. Логопед, планируя работу по формированию навыков языкового анализа и синтеза, может варьировать количество часов, отведенное на каждый уровень, и последовательность материала.

Рассмотрим этапность работы от крупных языковых единиц к мелким.

Развитие навыков анализа и синтеза *текста*. Данный этап включает уроки по теме «Речь. Предложение». Школьники должны научиться устно и письменно выделять в тексте предложения, ориентируясь на их смысловые и интонационные признаки, и составлять текст из предложений. К смысловым признакам предложения относится смысловая законченность, сообщение новой мысли. К интонационным признакам – наличие паузы, интонационная завершенность

предложения. Для первоначального анализа подбираются тексты, состоящие из простых по структуре и смыслу предложений. Используются схемы, обозначающие количество предложений в тексте. Важно научить ребенка обозначать границы предложения на письме, писать заглавную букву и точку.

Развитие навыков анализа и синтеза *предложений* предполагает обучение выделению слова в предложении и составлению предложения из слов. В ходе изучения темы «Предложение. Слово» формируется навык отдельного написания слов в предложении. Применяются схемы, обозначающие количество слов в предложении. Проводится дифференциация понятий «слово» – «предложение». Учащиеся выясняют, что в предложении содержится законченная мысль, сообщается что-то новое, а слово только называет предмет, действие или признак. Важной частью работы является наблюдение взаимосвязи и зависимости слов в предложении. Происходит знакомство с морфологическим значением слова: учащиеся различают слова-действия, слова-предметы и слова-признаки. Эти упражнения готовят детей к усвоению темы «Части речи». Особое внимание уделяется написанию предлогов. В третьем классе проводится дифференциация предлогов и приставок.

Развитие навыков *слогового анализа и синтеза*. Учащиеся овладевают умением делить слово на слоги, составлять слово из слогов. Дети должны усвоить слогообразующую роль гласного звука и, исходя из этого, проводить слоговое деление. На начальных этапах работы можно использовать вспомогательные приемы, облегчающие слоговое деление, и схемы. После того, как навыки слогового деления сформированы у школьников в достаточной степени, логопед может уделить внимание теме «Перенос слова», которая тесно связана со слоговым анализом.

Развитие *звукового анализа и синтеза*. Логопедическая работа начинается с темы «Звуки речи» и дифференциации понятий «звук»-«буква», «звук»-«слог». При необходимости отрабатываются простые формы звукового анализа и синтеза: выделение звука на фоне слога, слова; определение места звука в слове (начало, середина, конец), составление слова из небольшого количества звуков, данных в прямом порядке. Постепенно осуществляется переход к формированию более сложных форм звукового анализа: определение количества и последовательности звуков в слове, их места по отношению к другим звукам. Работу над сложными формами фонематического анализа удобно начинать с дифференциации гласных и согласных звуков (тема «Гласные и согласные звуки»). Последовательно уделяется внимание всем признакам согласных звуков.

Развитие фонематического восприятия прежде всего необходимо при акустико-кинестетической дисграфии. В школьной практике оно включает два аспекта: слухо-произносительную и письменную дифференцировки. Если имеются смешения или замены звуков в устной речи, требуется специальная работа по их

устному различению, которая сопровождается письменными упражнениями, поскольку подобные нарушения обязательно сказываются на письме и чтении. Однако достаточно часто приходится сталкиваться с ситуацией, когда в устной речи ребенка не имеется смешений звуков, а в письме и чтении возникают ошибки фонемного распознавания. Более того, существуют оппозиции, внутри которых практически никогда не возникает смешений в устной речи, например в парных звонких и глухих согласных, некоторых гласных. Внимание логопеда при обнаружении таких ошибок в письме и чтении должно быть сосредоточено на письменной дифференцировке звуков. В логопедической практике выделяются специальные занятия по дифференциации оппозиционных звуков: парных звонких-глухих согласных, свистящих-шипящих, аффрикат и их компонентов, гласных о-у, о-а.

Логопед отмечает те смешения по акустико-артикуляционному сходству, которые допускают школьники данной группы, и составляет учебный план, включающий дифференциацию именно этих пар звуков. Например, логопед может запланировать уроки по дифференциации парных звонких-глухих согласных, свистящих-шипящих, гласных о-у и т.д. Дифференциация конкретных пар смешиваемых звуков включает два этапа: 1) уточнение артикуляционно-акустических признаков каждого из звуков смешиваемой пары; 2) дифференциация звуков (Лалаева, 1989; Ефименкова, 2015; Садовникова, 2011; Величенкова, Русецкая, 2015).

На первом этапе с опорой на зрительное, слуховое, кинестетическое восприятие уточняется артикуляторный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Отдельный урок посвящается каждому из смешиваемых звуков (уроки: «Буква с, звук [с]» и «Буква ш, звук [ш]»). Проводятся как устные упражнения на звуковой анализ и синтез, так и письменные: написание слогов, слов, предложений с данным звуком. Объем письменной работы на уроке зависит от класса и должен примерно соответствовать программным требованиям. Однако не надо забывать, что требования к ребенку с дисграфией относительно объема должны быть щадящими, учитывая неавтоматизированность и высокую энергоемкость письма у таких детей, их сниженную работоспособность. Чтобы сохранить мотивацию ребенка к занятиям, его веру в успех, нужно предупреждать появление ошибок на утомлении, сокращая объем письма. На втором этапе проводится сопоставление смешиваемых звуков в артикуляционном и слуховом плане (урок «Звуки [с] - [ш]»). В устном плане дифференцировка звуков должна опираться на привлечение внимания к смыслоразличительной роли фонем. Это возможно только на материале слов, с опорой на устный опыт ребенка. Работа может начинаться с очень простых заданий на сравнение слов, которые отличаются друг от друга наличием или отсутствием одного звука (рис – риск, пол – полк). Затем дети учатся

дифференцировать в словах далекие по звучанию, непохожие друг на друга звуки (сок – бок, сок – соль, кот – рот, жук – лук), и только позже – слова, звуки в которых различаются по одному различительному признаку. Владение словами-квазиомонимами (дочка-точка) делает задание на их различение осмысленным, что способствует большей мотивации детей к выполнению заданий. Упражнения на различение изолированных звуков и звуков в слогах необходимы как вводные, но основное внимание должно быть уделено упражнениям на автоматизацию дифференцировки слов-квазиомонимов. Возможно использование, например, задания «Испорченное эхо». На занятии с мини-группой логопед произносит слово со звонким звуком, например, *жар*, и бросает мяч одному из детей, все дети отвечают *шар*, и один из них кидает мяч логопеду. Это упражнение должно быть ритмичным. Сначала предлагаются слова только со звуком *ж*, который ребенок меняет на *ш*, и только когда это задание станет легким, стоит перейти на слова с *ш*. Тщательная отработка такого типа упражнений (отдельно для каждой пары звуков) позволяет закрепить фонемную систему языка.

В том случае, если есть необходимость различать несколько групп звуков, логопеду нужно составить планирование таким образом, чтобы избежать повторения занятий. Но «разбивать» группу звуков не следует. Например, в блок «Парные звонкие – глухие согласные» не нужно включать уроки по различению свистящих – шипящих.

Столь «подробное» изучение темы тоже не всегда необходимо. Например, часто достаточно отработать на двух первых парах букв оппозицию звонкость-глухость подробно, включая уроки типа «Звук ш, буква Ш», а затем проводить различение сравнивая попарно звуки (ф-в, т-д, п-б, к-г).

Развитие словарного запаса и практического умения пользоваться им. Работа по расширению словаря полезна для всех детей, но особенно она необходима детям с акустико-кинестетической дисграфией. Выше уже упоминалось, что в этот синдром кроме трудностей звуко различения и звукопроизношения входят нестойкость звукового образа слова, сужение словаря, плохая слухо-речевая память. Специальных логопедических занятий, посвященных развитию словарного запаса учащихся, в практике общеобразовательной школы, как правило, нет. В процессе изучения других тем (близких темам школьной программы по русскому языку) школьники выполняют задания, направленные на преодоление имеющихся у них лексических нарушений.

Работа над лексикой учащихся предполагает расширение и активизацию словаря, уточнение значений слов, закрепление семантических связей между словами, совершенствование процесса поиска слов. Этот вид работы раскрыт в работах А.В. Ястребовой, Т.П. Бессоновой (2007), Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой (1999), И.Н. Садовниковой (2011).

Опыт работы с детьми с бедностью словаря показывает, что эта работа становится эффективней, если ее направить на развитие связи «зрительный образ – слово», дифференциацию значений слов и зрительных образов (Пылаева, Ахутина, 2008; Ахутина, Пылаева, 2015; Скитяева, Ахутина, 2011). В этой работе важно обратить внимание на подбор материала. Он должен идти от простого к сложному по перцептивным и речевым признакам, и его можно организовать, во-первых, по тематическому признаку: игрушки, посуда, транспорт и т. п., а во-вторых, по перцептивному: что бывает круглое, квадратное или красное, зеленое. Очень полезно внутри тематической группы обыграть материал в ситуациях. Например, при работе над тематической группой «Одежда» можно дать картинки с мужской, женской и детской (для мальчика и девочки) одеждой одной семьи и предложить, догадаться по одежде, что каждый член семьи делал в этот день (Пылаева, Ахутина «Учимся видеть и называть» Рабочая тетрадь 1, 2008, лист 52). Такое задание позволяет работать не только над называнием, но и над использованием лексики в связной речи. Поскольку у детей наблюдаются нарушения лексической сочетаемости слов, упражнения на развитие навыков словоупотребления – умения включать слово в контекст, выбрать наиболее подходящее по семантике слово для данного высказывания должны занимать большое место.

Заданий на одну тему должно быть несколько, чтобы обеспечить регулярное повторение нового материала, позволяющее его прочно запомнить. Опыт показывает, что не эффективно давать как можно больше слов и рисунков, полезнее действовать по принципу «лучше меньше, да лучше».

Еще одним видом работы над расширением словаря может быть лексико-грамматические задания по нахождению родственных слов, необходимые в связи с важностью морфологического принципа для русской орфографии. Мы рассмотрим такие задания ниже.

Развитие грамматического строя речи. Первичное отставание в развитии грамматики может входить в синдром регуляторной дисграфии. При акустико-кинестетической дисграфии такое отставание вторично, оно связано с общей бедностью словаря и речи в целом. Есть трудности с осознанием речи и овладением морфологическим принципом письма и у детей со зрительно-пространственной дисграфией. У них же отмечаются трудности понимания обратимых грамматических конструкций (*У Маши яблок в 2 раза меньше, чем у Ани*).

На начальных этапах основной задачей является выявление и устранение возможных нарушений словообразования и словоизменения у школьников, развитие навыков согласования слов в словосочетании и предложении, формирование умения строить предложения различной структуры. Практическое усвоение грамматики языка в порождении и понимании речи, овладение нормами словоизменения и словообразования готовит детей к применению морфологического принципа

русской орфографии при письме. Если в первом классе дети должны использовать словоизменение для проверки написания безударных гласных в корне (*леса – лес*) и написания звонких согласных в конце слова (*дуб – дубы*), то в следующих классах к словоизменению прибавляется словообразование (*побелел – белый*). Освоение этих базовых правил представляет проблему для детей с любой формой дисграфии: у детей с регуляторной дисграфией из-за трудностей распределения внимания между актом письма и орфограммой; у детей с акустико-кинестетической дисграфией из-за бедности словаря; у детей со зрительно-пространственной дисграфией из-за трудности запоминания зрительного образа слова и дифференциации гласных. Поэтому логопеду так важно тренировать ребенка в нахождении родственных слов, предупреждая тем самым развитие дизорфографии.

Упражнения на развитие навыков словоизменения и словообразования могут включаться в логопедические занятия на различные темы. Поскольку темы «Речь. Предложение», «Предложение. Слово», «Существительное», «Глагол», «Прилагательное» предполагают анализ связи слов в предложении и словосочетании, значительная часть упражнений по развитию грамматического строя речи приходится именно на такие уроки.

В процессе наблюдения за изменением различных частей речи формируется основа для изучения грамматических категорий существительного, прилагательного, глагола. Так, с одной стороны, школьники учатся вычленять общее значение словоформ и способы выражения этого значения в однородном ряду (например, краски, банки, пули, кости). С другой стороны, проводятся упражнения по дифференциации грамматических форм и выбору нужной формы из парадигматического ряда. Развитие словоизменения предполагает практическое знакомство с различными формами выражения каждой грамматической категории. Это необходимо для преодоления тенденции к употреблению наиболее частотной формы (ее унификации).

Навыки словоизменения и согласования слов закрепляются в словосочетаниях и предложениях. Школьники учатся составлять глагольные и именные словосочетания различного типа, словосочетания с наречиями, местоимениями и числительными.

При работе над предложением происходит постепенное усложнение речевого материала. Дети сначала анализируют и составляют простые предложения с одним второстепенным членом. При этом более доступными по синтаксической структуре являются предложения с дополнением (прямым и/или косвенным), более сложными – предложения с обстоятельством места, выраженным существительным с предлогом. Используются упражнения на распространение предложений, составление предложений с однородными членами. В дальнейшем переходят к составлению сложных предложений. Сложносочиненные предложения

представляют меньшую трудность для учащихся, чем сложноподчиненные. Школьников побуждают в соответствии с моделью употреблять в собственной речи сложные предложения с придаточными времени, места, цели, причины, а также с определительными придаточными.

Развитие связной речи. Первично развитие связной речи может страдать у детей с регуляторной дисграфией. Их тексты обычно неполны, непоследовательны и требуют дополнительных вопросов собеседника по уточнению смысла сообщения. Вторично связная речь страдает из-за бедности словаря у детей с акустико-кинестетической дисграфией. У детей со зрительно-пространственной дисграфией связная речь тоже страдает: их высказывания нередко выходят за рамки заданного контекста, теряют смысловую целостность, искажают смысл. Так, по картинке, где мальчик в трамвае уступает место старушке, они составляют предложения: «Он приглашает тетю в гости» или «Бабушка хочет дать пирожное». У детей со слабостью регуляторных функций смысл верен, но не полон (например, «Мальчик и бабушка едут в трамвае»). Подробнее о передаче смысла детьми можно прочитать в работе А.А. Романовой, Т.В. Ахутиной (2011).

Первоначальное обучение составлению рассказа детей с регуляторными трудностями и с бедностью речи в синдроме акустико-кинестетической дисграфии связано с необходимостью задать наглядный план будущего высказывания – модель, поскольку сами дети построить схему высказывания не могут. Затем наглядная опора сворачивается. Наиболее доступной для моделирования формой связного высказывания является рассказ по простой серии картинок. Ребенок раскладывает серию (это контроль понимания содержания серии). Если картинки разложены верно, то их последовательность является планом рассказа. Ребенку предлагают рассказать, что случилось. При трудностях логопед помогает ребенку вопросами (помощь в выборе лексико-синтаксических средств). Если ребенку нужна постоянная помощь, то переходят к более простому заданию – построению предложения по картинке. Здесь используется опора на схемы, модели предложения (Цветкова, 1988, Воробьева, 2006). Ребенок вместе со взрослым составляет и повторяет предложение, опираясь на схему. Заданную модель закрепляют на следующей картинке, сокращая помощь. Когда построение предложений по картинке действия становится самостоятельным и успешным, переходят к серии картинок. За простыми сериями предлагают более сложные.

Далее работа идет по составлению наглядного плана на основе сюжетной картины. Сначала при обсуждении содержания картинки выделяются ее главные герои, последовательность изложения помечается карточками с цифрами. По этому плану ребенок составляет рассказ. Потом надобность в цифрах уходит, ребенок составляет план, отмечая порядок деталей в уме.

От составления рассказа по сюжетной картинке переходят к пересказу

прослушанного текста. По прослушанному тексту строится план (чаще всего картинный), в котором «читаются» основные значимые фрагменты. Затем дети пересказывают текст. Обязательно дается оценка пересказу.

Внимание детей фиксируется на логике развития событий и невозможности переставить части рассказа местами. Необходимо учить школьников тому, как начинать и заканчивать рассказ, иногда предлагая варианты начала и конца, связующие элементы текста: «однажды», «в одном доме», «и вдруг», «оказалось...», «наконец» и т.д.

Основными особенностями работы над связной речью в школьном возрасте являются:

- Возможность использования письменных текстов, планов, опорных слов.
- Использование более сложных форм работы с текстом: сжатие и распространение текстов, трансформация, поиск скрытого смысла.

Школьный возраст ставит ребенка перед необходимостью работать с письменным текстом. Его использование детьми с речевой патологией связано со специфическими трудностями. Они не всегда легко извлекают смысл при чтении. И работа над пониманием прочитанного становится важной задачей для логопеда. С другой стороны, появляется возможность составления планов к тексту, к которому невозможно составить картинный план.

В качестве приемов, облегчающих понимание текста, его структурирование, запоминание и пересказ относятся: выписывание опорных слов и их объяснение; составление и запись плана; выписывание ключевых словосочетаний, связующих элементов текста, имен и т.д.

Навыки трансформации текста формируются у детей в последовательности: полный пересказ – краткий пересказ – достраивание текста – исправление логических ошибок в тексте – составление микротекстов, с использованием текстов более общего содержания.

От частичного сочинения-достраивания или сочинения-извлечения переходят к сочинению по прочитанным художественным текстам.

Таким образом осуществляется работа по развитию речевых функций школьников с нарушениями устной речи, письма и чтения. Перейдем к описанию работы по развитию других базовых для письма и чтения функций.

Развитие и коррекция зрительно-пространственных функций. Работа над зрительно-пространственными функциями необходима в случаях одноименной дисграфии. В этом синдроме, возникающем из-за слабости целостной (холистической) правополушарной стратегии, может наблюдаться и слабость зрительных функций. Мы не будем останавливаться на коррекции этих функций, во-первых, потому что мы уже обсуждали методику коррекции зрительно-вербальных функций Н.М. Пылаевой, Т.В. Ахутиной (2012) в разделе, посвященном развитию

словаря, а во-вторых, потому что она подробно описана в книге О.А. Величенковой и М.Н. Русецкой (2015, с.199-214) и во многих других работах нейропсихологов и логопедов (см., например, Ахутина, Пылаева, 2015, с.148-174; Иншакова, 2003). Отметим только, что трудности запоминания и актуализации зрительного образа буквы, смешения оптически сходных букв при чтении и письме встречаются в основном в начальном периоде обучения. Упражнения на развитие буквенного гнозиса могут быть составной частью уроков букварного периода в 1 классе, уроков по развитию звукобуквенного анализа в 1-2 классах.

Развитие зрительно-пространственных функций тоже нужно начинать рано. В случае их грубого отставания оно начинается с уточнения представлений детей о схеме собственного тела. В дальнейшем можно придерживаться последовательности, соответствующей логике хода развития этих функций у детей. Он предполагает последовательно-параллельное включение таких видов работы, как:

- ориентация в пространстве тела и вербализация частей тела;
- ориентация в ближнем окружающем пространстве и собственные пространственные перемещения и их вербализация;
- пространственные перемещения других предметов;
- освоение пространства листа бумаги, овладение геометрическими фигурами, буквами и цифрами;
- формирование квазипространственных функций в речи, счетных операциях и решении задач.

Работая над пространственными предлогами, важно понимать, что разные предложные конструкции могут быть неодинаковыми по сложности. Есть конструкции необратимые, где смысл предлога ясен из ситуации, и есть конструкции обратимые, смысл которых зависит от правильного понимания, какой предмет является точкой отсчета. Например, сравним два предложения: *Книга на столе* и *Книга на журнале*. Первая конструкция простая (стол не может быть на книге), а другая сложная: нужно понять, что речь идет о книге, а журнал является точкой отсчета. Аналогичный пример - предложения: *Мальчик ест конфету* и *Мальчик обидел девочку*. Первое предложение — это пример необратимой конструкции, здесь слова не могут меняться местами (конфета не может съесть мальчика). В другом предложении слова могут менять места (как мальчик может обидеть девочку, так и девочка может обидеть мальчика). На этом примере видно, что развитие пространственных функций не ограничивается собственно отношениями в пространстве, на их основе формируются квазипространственные функции (Лурия, 1969/2008, 1971), которые необходимы для понимания обратимых логико-грамматических конструкций. Напомним, что в формулировках задач часто присутствуют такие конструкции. Сложными для понимания, требующими участия

квази- пространственных функций, являются и такие утверждения учителя как: «Гласные второго ряда обозначают мягкость предшествующего согласного».

Важной частью зрительно-пространственных функций является зрительно-моторная интеграция. Если зрительные функции предназначены прежде всего для идентификации статичных объектов, то зрительно-пространственные функции участвуют в прослеживании двигающихся объектов и организации движения в пространстве. Написание букв требует развитых навыков зрительно-моторной интеграции. Для ребенка недостаточно знать, что буквы Э, З смотрят налево, важно иметь автоматизированный графомоторный навык. У детей со зрительно-пространственной дисграфией эти навыки формируются замедленно и требуют большого количества тренировок. Однако не обязательно писать буквы на бумаге. Письмо в воздухе, на песке, снегу, крупе тоже будет полезно в этом отношении.

Подробный рассказ о диагностике и коррекции зрительно-пространственной дисграфии у ученика 3 класса, написанный педагогом Э.В. Золотаревой, представлен в книге Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой (2015, с. 223-229).

Развитие произвольной регуляции у школьников с нарушениями письма и чтения является одним из важных направлений психолого-педагогического сопровождения. Оно необходимо не только детям с регуляторной дисграфией, но и большинству детей с другими формами дисграфии, поскольку вторичное нарушение функций программирования и контроля встречается очень часто.

Для развития регуляторных функций педагогам 1-2 классов могут быть рекомендованы 5-минутные «зарядки» для тренировки внимания. Упражнения для первоклассников представлено в пособии для уроков математики «Внимание! Разминка!» Н.М. Пылаевой, М.А. Гуляевой (2019). На занятиях с психологом могут быть использованы рабочие тетради из серии, направленной на развитие регуляторных функций, «Школа внимания», «Путешествие с Бимом и Бомом в страну Математику», «Школа умножения» (1997-2015). В логопедической практике специальных уроков по развитию произвольной регуляции нет, однако как построение всего урока, так и выполнение каждого задания основывается на общих принципах поэтапного формирования умственных действий. Педагог помогает ребенку перейти от совместного пошагового выполнения действия по речевой инструкции взрослого к самостоятельному выполнению по внутренней программе, переносу ее на новый материал.

Детям с регуляторными трудностями сложно бывает овладеть самыми простыми моментами урока: подготовка рабочего места, приветствие в начале занятия, необходимость поднять руку для ответа и т.д. Логопедическое занятие должно иметь четкую структуру, к которой школьники привыкают и которая способствует оптимизации их учебной деятельности. Урок начинается с организационного момента, во время которого учитель дает возможность

школьникам переключиться с игровой ситуации на учебную. Далее следует повторение пройденного материала и сообщение новой темы. Важно, чтобы дети понимали, какова цель урока, отдельного упражнения, осознавали преемственность и последовательность изучаемого материала.

Упражнения подбираются от простого к сложному. Однако оставлять на конец урока самое сложное задание нельзя, т.к. школьники уже достаточно утомлены, и хорошего результата получить не удастся. Если урок рассчитан на 45 минут, то самый сложный материал лучше всего давать на 15-35 минутах. При подборе упражнений надо следить за обеспечением адекватного восстановления сил детей. Этому способствует смена видов деятельности, чередование устных и письменных заданий, периодов напряженной работы и расслабления. Упражнения, которые выполняют ученики на уроке, не должны быть однотипными. Нужно подбирать разнообразные, интересные задания, которые, однако, имеют одну общую цель, т.е. повторять, не повторяясь. Это способствует развитию у детей с регуляторными проблемами способности переключаться с одной программы действий на другую, преодолевать инертность.

В конце урока подводится итог: педагог спрашивает о пройденной теме, хвалит хорошо работавших учеников.

Что касается построения отдельных заданий, то при выполнении детьми нового задания, логопед организует пошаговое следование его устной инструкции, следит за одновременной работой всей группы, предупреждает импульсивные действия одних учеников и отставание других. Программа выполнения отдельных учебных задач выносится во внешний план в виде наглядной схемы, памятки. Затем она постепенно сворачивается. Например, можно заменить подробную памятку такой, на которой указан только первый шаг и общее количество действий. Затем действие производится по внутренней программе.

Необходимо формировать навыки упреждающего текущего и следового контроля письма. Например, дети с регуляторными нарушениями часто не обозначают границы предложения на письме. Проверка наличия заглавной буквы и точки должна стать обязательной частью проверки всего задания. Учащиеся простым карандашом обводят заглавную букву и точку в кружок. Сначала учитель сам напоминает об этом. Постепенно неукоснительное следование единому алгоритму (упреждающий контроль – написание и текущий контроль – проверка написанного) позволяет автоматизировать его. В определенный момент учитель просто делает небольшую паузу после написания, а дети сами вспоминают о проверке заглавной буквы и точки. В дальнейшем они перестают нуждаться в специальном напоминании об этом.

Педагоги начальных классов иногда используют при проверке работ не собственно исправление, а обозначение на полях только количества ошибок на

данной строчке, побуждая детей к самостоятельному поиску ошибок. Для формирования следового контроля можно использовать не только обязательную самопроверку написанного, но и проверку учащимися работ других учеников. При этом педагог объясняет школьникам критерии выставления оценки. Знание этих критериев заставляет учащихся стремиться к улучшению собственных результатов, стимулирует детей к самостоятельной коррекции ошибок.

Интересный методический прием, позволяющий развивать у школьников навыки самоконтроля, предложен М.М. Безруких (2000). После проверки написанного учащиеся выписывают слова, в которых сделана ошибка, на отдельных карточках. Карточки помещаются в «копилку ошибок». Слова из этой копилки используются учителем в качестве материала для упражнений на последующих уроках. Это позволяет повторять трудный материал.

Важное место в развитии произвольной регуляции занимают игры на внимание. Среди них классические народные игры «Пожалуйста» и «Вам барыня прислала 100 рублей» («Да и нет не говорите, черный с белым не берите»), а также известные игры «Съедобное – несъедобное» (дети ловят мяч, если только ведущий называет что-то съедобное), «Воробы и вороны» (при команде «воробы» дети приседают, при команде «вороны» дети встают и разводят руки в стороны, при любой другой команде ничего не делают). Игры на произвольную регуляцию требуют усложнения заданий: увеличение темпа, усложнение инструкции. Например, в игре для первоклассников «Ноги – голова» дети сначала показывают на команду «ноги» - ноги и на команду «голова» - голову, а потом нужно показывать наоборот: по команде «ноги» - голову. В игре для детей постарше «Руки-ноги-голова» в серии 1 дети показывают названное, в серии 2 нужно показывать только то, что было названо в предыдущей команде («руки» - не надо отвечать, «ноги» - показать руки и т.д.). Другие игры могут быть найдены в книге Ж.М. Глозман (2006).

Развитие моторных функций, их серийной организации и точности. Конечной целью коррекционной работы над моторными функциями является выработка у детей двигательных схем написания букв, способности программировать и выполнять серии плавно сменяющихся движений руки, необходимых для письма. Формирование кинестического и кинетического компонента письма нужно начинать еще в первом классе на этапе обучения грамоте. Оно должно включать упражнения на общую и тонкую моторику и переходить от общих мануальных движений к графическим в воздухе, на песке, крупе и т.п. и только потом на бумаге. Это позволяет отрабатывать плавность движений, не фиксируя внимание детей на возможные на первом этапе шероховатости в написании букв. Отдельно тренируется точность написания букв. Это следует из дидактического принципа одной трудности в задании. При этом важно градуировать

сложность заданий и не увлекаться орнаментами, куда включаются не свойственные русской графике элементы. Соответствующие задания представлены как в традиционных графомоторных упражнениях, так и в специальных разработках по коррекции праксиса (Илюхина, 2017, Агаркова, 2008; Храковская, 2001; Кузева, 2018). Они могут составлять «минутки чистописания», восполняя те пробелы в овладении графомоторным навыком, которые есть у некоторых детей. На втором этапе актуальной становится специфическая работа по дифференциации графически сходных букв-конкурентов. Эта дифференциация проводится на уроках «Буквы т-п», «Буквы д-б», «Буквы и-у», «Буквы х-ж» и т.д.

2.6.3. Методы формирования орфографического навыка

При преодолении дизорфографии у школьников необходимо использовать тот большой опыт, который накоплен в методике обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи (Левина 2005; Спирина, Шуйфер; 1962; Комаров, 1982), в системе коррекционно-развивающего обучения (Мисаренко, 2016). В последние годы появились разработки по коррекции дизорфографии в общеобразовательной школе (Прищепова, 2006; Азова, 2016).

Формирование орфографического навыка строится на базе той логопедической работы, которая была направлена на коррекцию дисграфии. Она включает формирование всех компонентов орфографического навыка:

- развитие орфографической зоркости;
- формирование теоретических фонематических, морфологических, грамматических, морфемных представлений;
- развитие словарного запаса и грамматического строя речи;
- отработка алгоритмов решения орфографических задач;
- формирование навыков контроля написания.

Упражнения на развитие орфографической зоркости имеют свои особенности в зависимости от этапа обучения. Если сначала эти упражнения направлены на формирование у ребенка общего представления о неоднозначности звукобуквенных отношений в русском письме (в букварный период), то затем школьников учат «слышать» конкретные звуко сочетания в определенном месте слова и реагировать на них (период изучения правил - 1-4 класс). Когда дети уже знакомы с определенным набором опознавательных признаков орфограмм и изучили некоторое количество правил, используют обобщающие упражнения на предупреждение ошибок разного типа.

Орфографическими навыками учащиеся могут овладеть только на базе теоретических знаний в области языка. Программой предусмотрены темы, которые «готовят» ученика к овладению морфологическим принципом письма. Чтобы

применить правило, ребенок, например, должен уметь услышать безударную позицию гласного, значит, тема «Ударение» должна быть освоена. Потом необходимо определить место, в котором встретилось сомнительное написание – приставка, корень, окончание. Следовательно, необходимо знакомство с составом слова. Кроме того, есть правила про различные части речи. Например, безударные личные окончания глаголов, окончания прилагательных и т.д. Школьник должен быть знаком с базовыми понятиями морфологии.

Освоение языковой теории происходит постепенно. Правила и особенности речевого материала соотносятся с пройденной теорией. Например, на логопедических занятиях по коррекции дисграфии в 1-2 классе может быть дана тема «Ударение». Ее удобно ввести после изучения тем «Гласные и согласные звуки», «Гласные звуки и буквы». На этом этапе логопед дает ученикам простой способ проверки безударных гласных – формой слова: коты, потому что кот. Когда в 3 классе ученики изучат тему «Состав слова», правило про безударные гласные в корне слова дается практически в окончательном варианте и начинается отработка алгоритма его применения.

К 3 классу формируются основные понятия, теоретические знания в области морфологии и морфемики, которые необходимы для решения орфографической задачи: понятие о частях речи (существительное, прилагательное, глагол) и значимых частях слова (корень, приставка, суффикс, окончание). Дети знакомятся с грамматическими признаками частей речи: родом, числом, системой падежей и т.д., что означает возможность изучения правописания безударных окончаний различных частей речи.

Таким образом к числу «подготовительных», предваряющих отработку правил, можно отнести следующие темы логопедических занятий: «Ударение», «Родственные слова», «Корень слова», «Приставка», «Суффикс», «Окончание», «Состав слова», «Существительное», «Прилагательное», «Глагол», «Предлог», «Предлоги и приставки», «Части речи».

Рассмотрим отработку решения орфографических задач в системе коррекции дизорфографии на примере безударных гласных в корне слова. Это одно из первых правил-алгоритмов, с которыми сталкиваются учащиеся. Проанализируем алгоритм правописания безударных гласных после введения понятия «корень слова».

1-й шаг (ориентировочный этап): произнести слово, определить наличие безударных гласных. Если это о/а или я/е/и – нужно проверять, если у или ы – проверять не нужно.

2-й шаг: Определение места безударной гласной в слове. Если это корень – актуализация правила о правописании безударной гласной в корне.

3-й шаг: Подбор родственных слов или изменение формы слова. Выбор из нескольких слов проверочного - такого, в котором на корневую гласную падает ударение.

4-й шаг: Сравнение проверочного и проверяемого слов. Запись в соответствии с результатом проверки.

Анализ этого алгоритма показывает, что для его реализации ребенок должен автоматизировать ряд других алгоритмов – по постановке ударения и определению состава слова, обладать опытом подбора родственных слов, иметь достаточный словарный запас.

Каждая из операций проверки корневой гласной может представлять для школьников с дизорфографией трудность. Дети затрудняются не только при обнаружении орфограммы, но и при определении ее типа; не только при подборе родственных слов и постановке ударения, но и при определении, того, какое же слово является проверочным. Взаимосвязь проверочного и проверяемого слов не всегда очевидна для учащихся с дизорфографией. И даже в том, случае, когда проверочное слово выбрано верно, недостаточность текущего контроля может не позволить ребенку написать проверяемое слово правильно. На логопедических занятиях отрабатывается каждый из шагов алгоритма проверки безударных гласных.

Кроме того для успешного письма весь алгоритм должен быть автоматизирован. То есть школьники должны хорошо владеть всей последовательностью действий.

После изучения и отработки корневых орфограмм проводятся обобщающие уроки по темам «Орфограммы в корне слова» или «Правописание корней», которые формируют у детей представление о единообразии, мотивированности написания корня слова. На таких уроках сравнивают алгоритмы проверки корневых орфограмм, находят сходство и различие в их применении. Это помогает постепенно создать систему представлений о русской орфографии, осознать глубинный смысл, логику правила.

Таким образом, логопедическая работа по коррекции дизорфографии может включать уроки: «Безударные гласные в корне слова», «Парные звонкие-глухие согласные в корне слова», «Непроизносимые согласные в корне слова», «Орфограммы в корне слова», «Безударные окончания прилагательных», «Безударные падежные окончания существительных» и т.д. Последовательность тем задается школьной программой, которая имеет свою логику. Работа по изучению данных тем должна быть построена таким образом, чтобы освоение данного материала с логопедом происходило раньше изучения темы в классе. Это позволит реализовать профилактику возможных трудностей и создать оптимальные условия для инклюзии ребенка с нарушениями чтения и письма.

Требования к уроку, объему письменной работы. Занятия по преодолению нарушений письма и чтения должны проводиться на регулярной основе в течение года от 2 до 5 раз в неделю в зависимости от программы обучения.

Письменные работы выполняются в рабочих тетрадях, которые хранятся в логопедическом кабинете. Требования к объему письменной работы в целом определяются программными требованиями, но с поправкой на тяжесть имеющихся нарушений письма. Необходимо помнить о том, что письмо как комплексный навык может быть сформировано только в результате его тренировки, отработки всех его компонентов. Недопустимо увлечение рабочими тетрадями и пособиями, в которых ребенку нужно только вставить букву. Такого рода упражнения не исключены, но они не могут составлять основу занятия. На уроке ребенок должен выполнять разные виды письменных работ: списывать, писать под диктовку, выписывать или дописывать что-либо, составлять тексты.

Домашние задания для коррекции нарушений письма и чтения логопедом и психологом обычно не задаются. Они являются скорее исключением в тех случаях, когда с ребенком надо отработать материал в индивидуальном порядке.

Литература

1. Агаркова Н. Г. Учим детей письму. 1 класс: пособие для учителя : к тетрадям по письму N 1-4 для "Букваря" В. В. Репкина, Е. В. Восторговой, В.А. Левина : (система Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова). - 3-е изд. - Москва: Вита-Пресс, 2008. - 94, [1] с.
2. Азова О.И. Логопедия. Дизорфография. – М.: Инфра-М, 2016. - 180 с.
3. Ахутина Т.В. Нейропсихологический анализ ошибок на письме // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция. Научная монография. Под общей редакцией О.А. Величенковой. М.: Логомаг, 2018. с. 76-95.
4. Ахутина Т. В., Иншакова О.Б., Величенкова О.А. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ // Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения: Материалы конференции. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. с. 82–97.
5. Ахутина Т.В., Камардина И. О., Пылаева Н. М. Нейропсихолог в школе: пособие для педагогов, школьных психологов и родителей. - Москва: Секачев В. Ю., 2012. - 46 с.
6. Ахутина Т.В., Манелис Н.Г., Пылаева Н.М., Хотылева Т.Ю. Скоро школа. Путешествие с Бимом и Бомом в страну Математику: Методическое пособие и Рабочая тетрадь. – М., 2006.
7. Ахутина Т.В., Матвеева Е.Ю., Романова А.А. Применение луриевского принципа синдромного анализа в обработке данных нейропсихологического обследования детей с отклонениями в развитии. //Вестник МГУ, 2012, №2. - с. 84-95
8. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. - М.: АCADEMIA, 2003. - 59 с.
9. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – М.: «Академия», 2015. – 288 с. или СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
10. Ахутина Т.В., Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников: практическое пособие - 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. - 175 с.
11. Бабина Г.В., Шарипова Н. Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: логопедические технологии: учебно-методическое пособие. - Москва: Парадигма, 2010. - 94 с.
12. Безруких М.М., Ефимова С.П. Ребенок идет в школу. – М.: «Академия», 2000. – 248 с.
13. Величенкова О.А., Русецкая М. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. - Москва: Национальный книжный центр, 2015. - 316 с. + CD-диск.
14. Воробьева В.К. Методика развития связной речи. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. - 158 с.
15. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие. - Москва: Изд-во АРКТИ, 2012. - 78 с.
16. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Альбом / Сост. Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. - М.: Academia, 2003. - 32 с.
17. Елецкая О.В. Методика коррекции дизорфографии у школьников. – М.: Форум, 2015. – 176 с.
18. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. - Москва: Национальный книжный центр, 2015. - 319 с.
19. Ефименкова Л.Н. Мисаренко Г.Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте: Пособие для логопеда. – М.: «Просвещение», 1991. – 239 с.
20. Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе / Под ред. Ж. М. Глозман. — М., 2006.

21. Илюхина В.А., Илюхина И.В. Готовим руку к письму и учимся писать красиво: учебно-методическое пособие для подготовки к школе. - 2-е изд., стер. - Москва: АСТ : Астрель, печ. 2017. - 95 с.
22. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. - М.: ВЛАДОС, 1998. 279 с.
23. Иншакова О.Б. Нарушения письма и чтения учащихся правой и левой руки: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.03. - Москва, 1995. - 169 с.
24. Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графомоторных навыков у детей 5-7 лет. Часть 1. Формирование зрительно-предметного гнозиса и зрительно-моторной координации. Часть 2. Формирование элементарного графического навыка. – М., 2003.
25. Комаров К.В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. - М., 1982.
26. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. - 286 с.
27. Корнев А.Н. Поэтапное формирование оперативных единиц письма и чтения как базовый алгоритм усвоения этих навыков / Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: научная монография / Под общ. ред. О. А. Величенковой. – М.: Логомаг, 2018. с. 6-23.
28. Кузева О.В. Особенности развития графомоторных навыков и письма у младших школьников / Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция. Научная монография. Под общей редакцией О.А. Величенковой. М.: Логомаг, 2018. с. 127-150.
29. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Книга для логопеда. – М.: «Владос», 1998. – 224 с.
30. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи / Логопедия. / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: «Просвещение», 1995. С. 346-383.
31. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб.: «Образование», 1997. – 172 с.
32. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). - СПб.: СОЮЗ, 1999. - 160 с.
33. Лебедев С.В. Стимульные ряды для методик изучения слухоречевой памяти: новая разработка // Методы нейропсихологической диагностики: хрестоматия: учебное пособие / ред. Е.Ю. Балашова, М.С. Ковязина. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2009. – с. 145-157.
34. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды/ Ред. сост. Г.В.Чиркина, П.Б.Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.
35. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. - Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 83 с.
36. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека: [монография] - Санкт-Петербург: Питер, 2008. - 621 с.
37. Львов М. Р. Правописание в начальных классах: Пособие для учителей: [Метод. указания ко всем темам программ по рус. яз. (1-4 кл.)]. - 3. изд., испр. и доп. - М.: Флинта: Наука, 2000. – 207 с.
38. Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет: коллективная монография / Т. В. Ахутина, А. А. Корнеев, Е. Ю. Матвеева и др.; под редакцией Т. В. Ахутиной. - Москва: В. Секачев, 2016. - 278 с.
39. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под ред. Г. В. Чиркиной. - Москва: АРКТИ, 2010. - 239 с.

40. Мисаренко Г.Г. Методика преподавания русского языка с коррекционно-развивающими технологиями: учебник и практикум для академического бакалавриата. — 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2016. — 337 с.
41. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. - Москва: Сфера: В. Секачев, 2008. - 125 с.
42. Практическая нейропсихология: помощь неуспевающим школьникам: нарушения обучения, поведения, дисграфия, дислексия, коррекция СДВГ, трудности общения, эмоциональные расстройства / под ред. Ж.М. Глозман. - Москва: Эксмо, 2010. - 287 с.
43. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников: учеб.-метод. пособие: учеб. пособие для студентов фак. коррекц. педагогики высш. пед. учеб. заведений. - Санкт-Петербург: КАРО, 2006. – 227 с.
44. Пылаева Н. М., Ахутина Т.В. Учимся видеть и называть: методика развития зрительно-вербальных функций у дошкольников: методическое руководство. - Москва: В. Секачев, 2012. - 23 с.
45. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5-7 лет. Методическое пособие. – М.: ИНТОР, 1997. – 64 с.
46. Пылаева Н. М., Ахутина Т.В. Школа умножения: методика развития внимания у детей 7-9 лет: рабочая тетрадь. - Москва: В. Секачев, 2015. - 53 с.
47. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Учимся видеть и называть: методика развития зрительно-вербальных функций у детей 5-7 лет: рабочая тетрадь, 1, 2. - Санкт-Петербург: Питер, 2008 - 52 л.
48. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Учимся видеть и называть. Рабочая тетрадь 1 и 2. – СПб.: Питер, 2008.
49. Пылаева Н.М., Гуляева М.А, Ахутина Т. В., Хотылева Т. Ю. Внимание! Разминка!: пособие для уроков математики в 1-х классах - Москва : В. Секачев, 2019. - 55 с.
50. Реестр примерных основных общеобразовательных программ Министерство образования и науки российской федерации: <http://fgosreestr.ru/> дата обращения: 01.07.2019.
51. Романова А.А., Ахутина Т.В. Составление рассказов детьми с аутистическими расстройствами и трудностями обучения: нейролингвистический анализ. // Когнитивная наука в Москве: новые исследования. Сборник докладов. / Под ред. Е.В. Печенковой, М.В. Фаликман. – М.: БукиВеди, 2011. - С. 210-215.
52. Русецкая М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография. - СПб.:КАРО, 2007. - 192с.
53. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи: учеб. пособие для студентов сред. спец. и высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Логопедия» / под ред. А.А. Алмазовой, В.И. Селиверстова. -М.: Гумани-тар. изд. центр ВЛАДОС, 2011. - 374 с.
54. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. - Москва: Парадигма, 2011. – 279 с.
55. Скитяева Н.М, Ахутина Т.В. Развитие зрительно-предметного восприятия и речи у детей. Методика работы с детьми с нарушениями в развитии в группе подготовки к школе. - Saarbruecken: Lap Lambert Academic Publishing, 2011. - 156 с.
56. Спирина Л. Ф., Шуйфер Р.И. Вопросы методики обучения русскому языку детей с нарушениями речи: (Обучение грамоте), - Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. - 100 с.

57. Токарева О.А. Расстройства письма у разных групп аномальных детей и принципы в работе по их устранению // Патология речи: Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина. Том 406. – М.: МГПИ, 1971. с. 63-98.
58. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. №2357).
59. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598).
60. Хватцев М.Е. Логопедия. Пособие для студентов пед. ин-тов и учителей спец. школ. – М.: Учпедгиз, 1959. – 476 с.
61. Храковская М.Г. Методика восстановления и формирования двигательного навыка письма при нарушениях динамического праксиса // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2001. С. 230-239.
62. Цветкова Л.С. Афазия и восстановительное обучение. Учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов. - М.: Просвещение, 1988. - 207 с.
63. Ястребова А. В., Бессонова Т. П. Обучаем писать и читать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. - М., 2007. - 360 с.
64. VMI: Developmental Test of Visual-Motor Integration. – Toronto: Modern Curriculum Press. 1989.

Часть 3. Диагностика и психолого-педагогическое сопровождение детей с дислексией

3.1 Основные критерии диагностики и дифференциальной диагностики дислексии

3.1.1 Специфические нарушения письма и чтения. Обоснование и критерии выделения дислексии. Определения

Дислексия как особое дизонтогенетическое состояние известна науке с конца XIX века. На протяжении более чем столетия психологи, врачи, логопеды, лингвисты всех стран пытаются понять ее природу и механизмы. Проблема эта остается весьма актуальной и чрезвычайно социально острой. Около 10% российских детей не могут полноценно пользоваться печатными текстами, что не только отгораживает их от многовекового культурного наследия, но и создает серьезные препятствия на утилитарном, практическом уровне. У половины из них (5%) трудности остаются во взрослой жизни.

Дислексия - это реально существующая патология или концепт, созданный педагогами? Общеизвестно, что существует группа детей школьного возраста, владеющих чтением значительно хуже большинства остальных сверстников (около 10-20%). Так же считается установленным существование более узкой группы детей со специфическим нарушением чтения (specific reading disability), которое принято называть дислексией. Однако если взглянуть на вопрос шире, то становится очевидной условность выделения, как той, так и другой групп. Исследования процессов усвоения чтения показывают, что в детской популяции* школьного возраста существует значительный разброс в показателях сформированности навыков чтения: от самых низких значений до самых высоких. Большинство демонстрируют средние в популяции показатели или близкие к ним, а у небольшого числа детей обнаруживаются крайние значения (очень низкие или очень высокие). Количественная оценка этого разброса показывает, что он подчиняется закону нормального распределения, как и любой другой показатель развития в случайной выборке. Графическое отображение этого распределения имеет вид колоколообразной кривой (т.е. параболы). В качестве меры разброса или отклонения показателей, полученных в популяции, от средних значений (обозначается знаком М) принято использовать, так называемое, стандартное отклонение (СО). Ряд значений, которые принимают показатели оценки навыков чтения в популяции находится в диапазоне от $M - 3CO$ до $M + 3CO$. Такой диапазон охватывает практически все детское население. Диапазон $M \pm 1CO$ охватывает 68,3% популяции, а $M \pm 2 CO$ – 95,4% популяции. На этом законе основывают понятие

* Имеется в виду популяция детей одного и того же возраста

статистической нормы. В более жестком варианте эта норма находится в диапазоне значений от $M - 1CO$ до $M + 1CO$ (кратко – $M \pm 1CO$). В более мягком варианте это выглядит как $M \pm 1,5CO$ или в еще более щадящем, как $M \pm 2CO$. Таким образом, от 2 до 16% детей (в зависимости от выбранного варианта статистической нормы) по основным показателям навыка чтения оказываются ниже нижней границы нормы. Очевидно, что при использовании в социуме жесткого варианта «нормы» существенно больше детей оказывается за ее границей, т.е. попадает в категорию проблемных или группы риска.

В реальной практике нередко критерием отграничения является так называемый «норматив», то есть некий узаконенный в данном государстве критерий полноценного владения навыком. По существу это, не что иное, как требования школьной программы, установленные соответствующим ведомством.

Граница, которая проходит между теми, кто находится в пределах нижней границы нормы, и теми, кто оказался за ее пределами, достаточно условна. В связи с этим возникает логичный вопрос: существуют ли принципиальные различия между детьми, состояние которых отвечает критериям дислексии, от тех, у кого навык чтения соответствует низкой норме? По существу, отрицательный ответ на него превращает дислексию из клинического понятия в социальный ярлык. Тем не менее, ряд исследователей в определенной степени склоняются к этому (Elliott, E. L. Grigorenko, 2014). Однако значительно больше объективных данных, говорящих в пользу того, что дислексия является патологическим состоянием, имеющим принципиальные отличия как от нормы развития, так и от неспецифических трудностей в чтении (Ramus, F., 2014, World Health Organisation, 2011, Lyon et al, 2003).

Прежде всего, это клинические исследования, свидетельствующие о том, что симптоматика дислексии не исчерпывается трудностями в чтении. К настоящему времени найдено довольно много предикторов дислексии, которые могут быть обнаружены в дошкольном возрасте. У большинства из них обнаруживается разнообразная сопутствующая симптоматика: недостатки речевого развития, нарушения внимания и работоспособности, явления дисгармонии интеллектуального развития, своеобразная когнитивная недостаточность (Корнев, 2003, Willcutt et al, 2007). В западной литературе это называют коморбидностью. Ряд исследователей полагает, что эти сочетания не случайны, а вытекают из патогенеза дислексии. Например, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) нередко обнаруживается у детей с дислексией. Он, согласно классификации МКБ-10, существует в двух вариантах: а) с преобладанием симптомов дефицита внимания и б) с преобладанием явлений гиперактивности. При дислексии встречается преимущественно первый вариант (Sundheim, Voeller). Если бы СДВГ был только случайно сопутствующим явлением, с равной вероятностью встречались

бы оба его варианта. В качестве еще одного аргумента можно привести резистентность дислексии в процессе коррекционного обучения. Довольно часто у таких детей не удается полностью устранить отставание в чтении даже за несколько лет. Следовательно, в основе этого состояния лежит комплекс дисфункций, проявляющийся в разных сферах и носящий стойкий характер. Иначе говоря, это вид отклоняющегося развития, а не просто нижняя часть распределения читательских способностей в популяции. Это не исключает, тем не менее, серьезного рассмотрения роли средовых факторов в происхождении дислексии. Достаточно давно высказывалось мнение, что не стоит преувеличивать значение биопсихологических детерминант (Mateicek, 1987). Комплекс предпосылок дислексии, существующих у ребенка, может привести или не привести к стойкому отставанию в усвоении чтения в зависимости от средовых и педагогических условий. Известны случаи, когда использование определенных, так называемых, «инновационных» изменений в учебных программах и методах обучения провоцирует нарушения письма и чтения даже у детей со слабо выраженными факторами риска. Некоторые ученые в качестве провоцирующих факторов рассматривают недостаточную помощь, оказываемой педагогами школ (Vellutino et al, 2004). Резюмируя вышеприведенные рассуждения, можно заключить, что дислексия – это объективно существующее, условно патологическое состояние, на выявляемость, распространенность и симптоматику которого оказывают значительное влияние культуральные и дидактогенные факторы.

Дифференциация дислексии от широкого круга нарушений чтения. Начиная с первых описаний дислексии и до сих пор актуален вопрос о критериях отграничения дислексии от неспецифических форм отставания в чтении (reading backwardness, reading disorders). Примерно около четырех десятилетий существует в мировом научном сообществе общепринятое определение дислексии с некоторыми национальными вариациями. Ключевым пунктом во всех определениях считался критерий диссоциации между уровнем общей обучаемости или интеллекта и уровнем сформированности навыков чтения (МКБ-10, Lyon et al, 2008). Это отражало базовую позицию относительно природы дислексии: уровень достижений в овладении чтением является неожиданно низким по сравнению с общим уровнем обучаемости (МКБ-10, Lerner, 1993, Lyon et al, 2003). По определению, представленному А.Н. Корневым (2003), дислексия - это *состояние, основное проявление которого — стойкая, избирательная неспособность овладеть навыком чтения, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального (и речевого) развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и наличие оптимальных условий обучения.*

Осевым нарушением при этом является стойкая неспособность овладеть слогослиянием и автоматизированным чтением целыми словами, что нередко

сопровождается недостаточным пониманием прочитанного. В основе расстройства лежат нарушения специфических церебральных процессов, составляющих функциональный базис навыка чтения.

В международной классификации болезней (МКБ-10) приведено следующее определение:

F81.0 Специфическое расстройство чтения.

Основным признаком расстройства является специфическое и выраженное нарушение развития навыков чтения, которое нельзя объяснить только низким умственным возрастом, сниженной остротой зрения или неадекватным обучением в школе.

Диагностические критерии:

А. Наличие любого из признаков:

1. Показатель правильности чтения и (или) понимания прочитанного, который на 2 стандартных отклонения ниже уровня, ожидаемого для возраста и общего интеллектуального развития ребенка (при этом навыки чтения и коэффициент умственного развития определяются по индивидуально назначаемому тесту, стандартизованно учитывающему культуральные условия и систему образования);

2. Анамнестические указания на серьезные затруднения в чтении или тестовые показатели, отвечающие критерию А(1), в более раннем возрасте, плюс показатели спеллингового теста², который по меньшей мере на 2 стандартные ошибки ниже уровня, ожидаемого для хронологического возраста ребенка и соответствующего его КИ.

Б. Нарушения, описанные в критерии А, существенным образом препятствуют обучению или деятельности в повседневной жизни, где требуются навыки чтения.

В. Это расстройство не является прямым следствием дефекта зрения или слуха или невротического расстройства.

Г. Школьный опыт соответствует среднему ожидаемому уровню (то есть не было явной неадекватности в усвоении материала).

Д. Наиболее часто используемый критерий исключения. КИ по данным индивидуально назначаемого стандартизованного теста ниже 70.

В примечании указано, что данная рубрика не включает случаи общей задержки чтения, связанной с более широким кругом нарушений развития.

Таким образом, в приведенном определении утверждается, что существуют и неспецифические нарушения чтения, не относящиеся к дислексии. Их причины многообразны: нарушения слуха, тяжелые нарушения зрения, задержка психического развития (таблица 5). К этому перечню следует, по нашему мнению,

² Спеллинговый тест или тест оценки спеллинга – диагностический метод оценки способности назвать слово по буквам. Используется в англоязычных странах для оценки навыка письма.

добавить и случаи тяжелого общего недоразвития речи, которые всегда в той или иной степени тормозят процесс овладения чтением (Корнев, 2003). Однако часть таких детей запаздывает в освоении этого навыка в той мере, в какой отстает в развитии устной речи. Это отставание постепенно сокращается. У других же наблюдаются стойкие, тяжелые, труднопреодолимые нарушения чтения. По нашим наблюдениям, они составляют примерно половину детей с ОНР (Корнев, 2003). Сходные данные приводят и западные исследователи относительно детей с SLI (специфическое нарушение языкового развития) (Stothard et al, 1998).

Все эти факты позволяют утверждать, что причиной столь тяжелых и стойких затруднений в чтении являются особые, специфические механизмы, не сводимые только к проблемам устной речи. В последние два десятилетия появилось много исследований, посвященных поиску дисфункций, в сочетании с которыми недоразвитие речи приводит к дислексии (Snowling et al, 2000, Vandewalle et al, 2010).

В последние 10-15 лет определилась и иная точка зрения на критерии выделения дислексии, опирающаяся не на критерий диссоциации между интеллектом и уровнем чтения, а на способность ребенка использовать педагогическую помощь в процессе обучения, так называемая, программа Response to intervention (RTI) («результативность педагогического вмешательства») (Fletcher et al, 2004). В образовательной программе США были созданы разноуровневые варианты по разным предметам, рассчитанные на детей с разным уровнем способностей. При этом были отменены обязательное тестирование интеллекта и установление критерия диссоциации между уровнем интеллекта и навыком чтения, бывшие ранее обязательными для постановки диагноза «дислексия». В тех штатах, которые перешли на RTI систему для назначения коррекционной обучающей программы стало достаточным установить, что, несмотря на квалифицированную педагогическую помощь (не специализированную), ребенок не дает продвижения в усвоении навыков чтения. Теоретическая платформа RTI во многом родственна идее зоны ближайшего развития Л.С. Выготского. При наличии потенциальных выигрышных свойств RTI – подход пока еще не доказал способность надежно различать специфические нарушения школьных навыков от общего отставания в учебе и строить индивидуализированные программы коррекции. К такому заключению пришла группа 58 экспертов из разных стран (Hale et al, 2010, Expert Panel, 2014).

В качестве третьего пути ученые предлагают идею общих и узконаправленных способностей (т.е. частных) способностей (Flanagan et al, 2010), что весьма близко к предлагаемому нами подходу, изложенному в настоящем документе.

Таким образом, у детей с недоразвитием устной речи целесообразно различать неспецифические трудности в чтении и дислексию. Как показывают немногочисленные исследования, механизмы нарушений чтения в таких случаях отличаются от дислексии у детей с нормальными интеллектуальным и речевым развитием (Корнев, 2003). Таким образом, есть основания различать следующие формы нарушений чтения (таблица 5):

Таблица 5

Формы нарушения чтения у детей

| | |
|-----------------------------------|--|
| Дислексия развития, неосложненная | У детей с нормой интеллектуального развития и отсутствием тяжелого недоразвития устной речи (II уровень и ниже), дефектов зрения и слуха и системой обучения, отвечающей государственному образовательному стандарту |
| Неспецифическое нарушение чтения | У детей с ЗПР |
| | У детей с умственной отсталостью |
| | У детей с тяжелым недоразвитием речи (II уровень недоразвития речи и ниже) |

Подобное разграничение носит принципиальный характер. Однако как симптоматика, так и механизмы неспецифических нарушений чтения изучены значительно меньше, чем дислексия.

3.1.2 Симптоматика дислексии

Симптомы дислексии можно сгруппировать в 2 категории: 1) обязательные, специфичные для дислексии симптомы, которые кладут в основу диагностики потому, что они наблюдаются у всех детей с дислексией; 2) необязательные симптомы, которые хотя и часто встречаются у таких детей, могут, тем не менее, отсутствовать. Наличие этих симптомов не является надежным диагностическим признаком. Но поскольку они часто встречаются у таких детей и создают дополнительные трудности в обучении, их надо знать и учитывать при планировании коррекционно-развивающей работы.

Обязательные симптомы. Большая часть обязательных симптомов дислексии имеет прямое или косвенное отношение к овладению чтением. Частично или полностью они становятся заметными уже в 1 классе во втором полугодии. Однако опыт показал, что в первый год регулярного обучения чтению наблюдается значительный разброс между детьми в темпах и качестве овладения чтением. Часть детей, которые сначала медленно достигает тех рубежей, которые ожидаются согласно программным требованиям, постепенно нагоняют сверстников к концу 1 класса. И наоборот, некоторые дети в начале обучения производят благоприятное

впечатление, а на втором году все более заметно отстают. Чаще всего это происходит с теми, кого до школы начали обучать чтению, и к моменту поступления в 1 класс у них образовался небольшой задел, который помогает им соответствовать требованиям программы. Однако усложнение учебного материала, рост требований к качеству навыков чтения обнаруживают, что они не в состоянии полноценно овладевать всем комплексом необходимых навыков. Уже во 2 классе (начиная со 2-й четверти) диагноз дислексии становится достаточно надежным.

- Незрелый способ чтения: наиболее надежным показателем трудностей в овладении чтением является длительное сохранение незрелого, аналитического способа чтения. Начиная со 2-го полугодия 1 класса зрелым следует считать слоговое чтение, т.е. целостное, слитно прочитывание коротких (двубуквенных) прямых слогов типа СГ и ГС. Во втором классе такой способ должен постепенно сменяться на целостное чтение более крупных слогов (СГС и ССГС) и коротких знакомых слов. Данная характеристика соответствует низкой норме. У детей с дислексией слоговое автоматизированное чтение не формируется и через 4-5 лет обучения. При этом небольшое количество коротких частотных знаменательных слов и большинство частотных служебных слов они могут читать целостно.

- У части детей с дислексией (при дисфонологической форме дислексии, см. словарь терминов в настоящем Методическом письме) уже в букварном периоде становятся заметны признаки неблагополучия: очень медленно формируются звукобуквенные ассоциации. Это может быть причиной ошибочного прочтения букв или замедленного их припоминания.

- Многочисленные ошибки при чтении. Распределение ошибок у детей с дислексией не отличается от того, что наблюдается у детей на начальном этапе овладения чтением. Количественно ошибок значительно больше, но если посчитать процентное распределение ошибок разного вида, то результат не отличает их от других детей. При этом есть особенность появления ошибок, свойственная дислексикам: эти ошибки носят нерегулярный характер, они редко повторяются. Ребенок несколько раз прочитывая одно и то же слово, каждый раз допускает разные ошибки. В значительной степени эта вариабельность вызвана угадыванием. Не умея читать слоги слитно, дети пытаются угадать, а угадывание - это вероятностный процесс.

- В связи с тем, что дети пользуются незрелым способом чтения (см. раздел 1 настоящего пособия), они читают значительно медленнее, чем благополучные сверстники. Скорость чтения у них всегда значительно ниже, чем у всех остальных детей того же года обучения, особенно при чтении вслух. Про себя многие дети с дислексией читают быстрее, чем вслух.

- В той или иной степени у многих детей страдает понимание прочитанного. В простых по содержанию, лексике и синтаксису текстах этот недостаток может быть

не очень заметен. Недостатки в большей степени относятся к пониманию скрытого смысла. В более сложных текстах недостаток заметнее. Этот показатель варьирует у детей с дислексией в очень широких пределах. При этом понимание текста предъявленного аудиально обычно не нарушено.

- У большинства детей с дислексией отмечается дефицит категориального словаря, трудности подбора слов при необходимости представить развернутое высказывание; довольно часто отмечается замедленный поиск слов, необходимых для высказывания.

- Практически у всех детей с дислексией нарушено письмо. Много дисграфических и орфографических ошибок. Нарушения обычно носят полиморфный характер, но в распределении дисграфических ошибок количественно преобладают пропуски гласных/согласных, нарушения лексического сегментирования письма (слитное написание слов, раздельное написание частей слов).

Необязательные симптомы

- Нарушения устной речи у детей с дислексией встречаются примерно в 45% случаев (Корнев, 2003); среди недостатков наиболее часто встречаются нарушения звуковой стороны речи: нарушения по типу артикуляционной диспраксии или функциональной дислалии (Корнев, 2003). Зарубежные исследователи рассматривают дислексию, как связанную с языковыми фонологическими нарушениями (phonological awareness), которые рассматриваются как весьма широкая и не очень определенная группа предпосылок: включающих как языковые, так и метаязыковые явления в устной и письменной речи (Castles & Coltheart, 2004, Mann & Foy, 2007). Довольно часто отмечается низкий уровень способностей к созданию нарративов (повествовательных текстов): основные трудности заключаются в создании связных (логически и синтаксически) развернутых текстов (Kornev, Balciuniene, 20, Fisher et al, 2019).

- Весьма часто обнаруживается низкая умственная работоспособность, повышенная утомляемость (Корнев, 2003, Sundheim, Voeller, 2004);

- Нередко встречается дефицит функции распределения и концентрации зрительного внимания (Корнев, 2003, Sundheim, Voeller, 2004);

- У многих детей с дислексией встречаются симптомы психического инфантилизма, проявляющиеся в слабости волевых процессов, доминировании мотива удовольствия, нестойкости интересов, недостаточной самокритичности;

- У многих детей с дислексией обнаруживаются трудности в самоорганизации.

3.1.3 Динамика дислексии

Анализ изменений симптоматики дислексии на протяжении школьного возраста показал, что трудности в овладении чтением имеют в большинстве случаев весьма стойкий характер (Корнев, 1995, 1998, Shaywitz et al, 1999, Swanso, Hsieh, 2007). Большая часть симптомов дислексии сохраняется и во взрослой жизни. Среди разных показателей уровня сформированности навыков чтения наиболее стойким является незрелость, неавтоматизированность способа чтения, низкий темп чтения (Корнев, 1995, Torgesen, & Hudson, 2006). Число ошибок при чтении уже на 3-4-ом годах обучения значительно сокращается.

Прогресс в навыках чтения и компенсаторные сдвиги зависят от тяжести отставания в технике чтения во 2 классе, уровня интеллектуального развития и показателей сформированности таких когнитивных функций, как объем фонологической оперативной памяти и скорость припоминания слов (в тестах серийного быстрого называния и повторения неслов) (Григоренко, & Эллиотт, 2012, McCandliss & Noble, 2003, Pennington et al, 2012). Катамнестические исследования русскоговорящих детей с дислексией показали, что среди субтестов теста интеллектуального развития Д.Векслера (WISC) наилучшей прогностической валидностью обладают «Недостатующие детали», «Складывание фигур» и «Кодирование» (Корнев, 1998). Низкие результаты в любых двух из этих субтестов с высокой достоверностью свидетельствуют о неудовлетворительном прогнозе компенсации. Наши наблюдения свидетельствуют, что прогноз неспецифических нарушений чтения намного благоприятнее, чем в случае истинной дислексии. Исследования уровня социальной и профессиональной успешности лиц с дислексией показали, что профессии, которые они выбирают чаще связаны с физическим трудом или сферой услуг, т.е. не требующие владения письмом и чтением (Strehlow et al, 1992). По данным некоторых исследователей (Schonhout S., Sats P., 1983), у детей с дислексией значительно чаще, чем в общей популяции (в 1/4 случаев), встречаются делинквентные формы поведения (Rutter M., 1987). J. Werman (1962) обнаружил, что среди малолетних преступников дислексия встречается значительно чаще, чем среди благополучных детей. В тех случаях, когда ребенок не получает своевременной лечебной и психокоррекционной помощи, патологические формы реагирования генерализуются, приобретают ригидный характер, и на этой основе формируются психопатоподобные нарушения или патологическое развитие личности. У детей, склонных к интрапунитивным реакциям (с подавлением внешних реакций на трудности), избегающих открытого проявления во вне негативных эмоций, прогрессирование декомпенсации идет по пути развития невротической симптоматики. При этом повышается уровень тревожности, снижается самооценка (Skulova M., 1978; Thomson M., Hartley G.,

1980). Высокий уровень тревожности повышает вероятность появления фобических переживаний в ситуациях, связанных с чтением. В тяжелых случаях подобные явления возникают при всех видах учебной деятельности. Средовые факторы могут усугубить фрустрационные переживания или, наоборот, существенно сгладить их. Решающее значение для исхода имеет своевременность оказания коррекционной помощи. Чем позже начата коррекционная работа, тем выраженнее вторичные психогенные расстройства. Дети, продолжающие учиться общеобразовательной школе и не получающие логопедической коррекционной помощи, являются в этом отношении наиболее неблагополучными.

3.2 Диагностика дислексии

3.2.1 Раннее выявление дислексии у школьников

Ранняя диагностика дислексии представляется важной по нескольким причинам. Для учителей и родителей внешние признаки трудностей освоения чтения становятся заметными весьма поздно: во втором или третьем классах. Во многих случаях этого не замечают совсем. Обращают внимание только на факт низкой успеваемости. Это имеет несколько объективных и субъективных причин. В первом классе у детей отмечается очень высокая вариативность в темпах и качестве владения чтением. Это объясняется индивидуальной вариативностью развития, которая на начальном этапе обучения особенно велика. Поэтому надежность диагностики дислексии только по показателям чтения в 1 классе очень низка. Велика вероятность допустить ошибку как в виде гипо-, так и гипердиагностики. При гиподиагностике серьезность нарушений чтения недооценивается. При гипердиагностике, наоборот – переоценивается, т.е. ставится ложный диагноз дислексии. Значительно более надежно дислексию можно во 2 классе. Однако при этом теряется драгоценное время: целый год, на протяжении которого можно было оказывать помощь. Все это относится к методу выявления дислексии «по обращаемости», т.е. с опорой на наблюдение со стороны учителей и родителей (в школе и дома). Вероятность обнаружения дислексии при этом зависит от уровня осведомленности о дислексии и ее проявлениях. Социологические опросы в России показали, что уровень осведомленности весьма низок: 83% населения и 34% учителей не знают, что такое дислексия (Ахутина, Величенкова, 2019).

Примерные ориентиры для ранней диагностики дислексии. Раннее выявление первых признаков дислексии особенно важно, как для своевременного оказания помощи, так и для предупреждения вторичных психогенных расстройств. Наблюдая за ребенком, педагог может обратить внимание на особенности поведения и учебной деятельности, характерные для детей с дислексией и выявить тех, кто

предположительно ею страдает. Для квалифицированной диагностики дислексии педагог рекомендует родителям обратиться в службу психолого-логопедического сопровождения школы или ПМПК. Симптоматика дислексии несколько по-разному проявляется в разном возрасте. Поэтому ниже отдельно описаны симптомы, характерные для начальной школы и те, которые можно заметить в средней школе.

Симптомы, которые проявляются в начальной школе:

- Замедленность мыслительных операций: замедленная речь/письмо.
- Дефицит внимания
- Трудности в следовании инструкциям в учебной деятельности.
- Трудности припоминания слов, подбора слов в речевом общении.

В чтении:

- Замедленный прогресс в усвоении чтения (отставание от программных требований примерно на 0,5 года и более в 1 классе, на 1 год – во 2 классе, на 1-1,5 года в 3 классе).

- Стойкие трудности в овладении слогослиянием (долго сохраняющееся побуквенное чтение).

- Использование двойного чтения: шепотом прочитывает первый раз и вслух – второй раз; иногда вместо 1-го шепотного прочтения возникают частые паузы (аналитически прочитывает про себя, а синтетически – вслух).

- Повторяющиеся замены, пропуски, перестановки звуков при чтении.
- Плохое понимание прочитанного.

- Проявления эмоционального напряжения, страха, стеснения при чтении (особенно при чтении вслух).

- Замены слов (ошибочное угадывание), добавление слов (которых нет в тексте).

- Трудности узнавании частотных слов при чтении.

- Трудности понимания узловых моментов содержания текстов, прочитанных ребенку вслух.

В письме:

- Плохо владеют навыками фонематического анализа.
- Много ошибок в письме под диктовку.

- Среди ошибок особенно велика доля пропусков букв (особенно часто – гласных), слогов.

- Много замен букв, находящихся в сильной позиции (под ударением).

- Ошибки на правописание слитно/раздельно, слитное написание нескольких слов, раздельное написание сегментов слова.

- Ошибки маркирования начала и конца предложения (заглавной буквы в начале и точки в конце).

- Орфографические ошибки.

В других предметах:

- Испытывают трудности в решении задач из-за плохого понимания условия задачи при чтении.

- Не умеют работать с текстами в учебниках.
- Испытывают трудности при выучивании стихов.
- Плохо умеют планировать и самостоятельно выполнять домашние задания.

Симптомы, которые проявляются в средней школе:

В чтении:

- Проявления эмоционального напряжения, страха, стеснения при чтении (особенно при чтении вслух).

- Сохраняются стойкие трудности в овладении слогослиянием (долго сохраняющееся побуквенное чтение) и освоении чтения целым словом.

- Пропуск или добавление слов.
- Не узнают знакомые слова.
- Теряют строку или дважды читают одну и ту же.
- Теряют место, где только что читали, водят пальцем (или ручкой) по строке.
- Плохо понимают прочитанное, не могут выделить главные мысли в прочитанном.
- Не умеют ориентироваться в словаре, справочнике, энциклопедии.
- Плохо понимают учебные задания, представленные в письменном виде, но хорошо понимают суть задний, предъявленных устно.

В письме:

- Не умеют конспектировать устную информацию в классе.
- Испытывают трудности при написании эссе или сочинения.
- Допускают много орфографических ошибок в письме.
- Много ошибок в пунктуации.

В других предметах:

- Испытывают затруднения при формулировке устных ответов в развернутой форме.

- Испытывают трудности в решении задач из-за плохого понимания условия задачи при чтении.

- Плохо умеют извлекать и усваивать информацию при чтении учебника.
- Плохо умеют планировать и самостоятельно выполнять домашние задания.

Более квалифицированным и надежным является использование специальных методов диагностики. В большинстве развитых стран широко используются стандартизированные методики диагностики чтения. Необходимость этого мотивируется и тем, что согласно принятой в РФ международной классификации

болезней 1-го пересмотра (МКБ-10), диагноз дислексии должен опираться на стандартную оценку навыка чтения. Из двух главных критериев включения (т.е. диагноза дислексии) наиболее информативны А1 и Б (см. выше описание критериев диагностики). Установление признака А1 требует использования стандартизированной методики, позволяющей получить количественную оценку чтения, демонстрирующую степень отклонения основных параметров от нормы данного возраста. Второе, что при этом необходимо, это сопоставление уровней частной формы обучаемости (чтению) и общей обучаемости. Проще всего это сделать на основе сопоставления невербального IQ ребенка и коэффициента чтения, полученного при исследовании чтения по стандартизированной методике. В случаях отсутствия данных психометрического исследования интеллекта минимальным условием является наличие объективных данных, подтверждающих отсутствие признаков умственной отсталости.

Для русскоязычных детей пока разработана только одна такая методика (Корнев, 1998, 2003). В ней предусмотрены не только количественная оценка качества чтения и понимания прочитанного, но определение базовых операциональных показателей, характеризующих навык, таких как «оперативная единица чтения». В 2008-2009 гг была проведена ее рестандартизация (Корнев, Ишимова, 2010).

Таким образом, к дислексии правомерно относить состояния избирательно низкой обучаемости навыкам чтения (т.е. технике чтения, декодированию) у детей с достаточно высоким уровнем общей обучаемости.

3.2.2. Диагностика умственного развития и обучаемости

Исследование интеллекта. Давно известно, что при дислексии состояние навыков письма и чтения слабо согласуется с уровнем интеллектуального развития. Диспропорция между ними, наоборот, является одним из определяющих признаков дислексии и дисграфии. Однако для того, чтобы выявить наличие этой диспропорции, необходимо оценить состояние интеллекта. Кроме того, уровень интеллектуальных способностей необходимо учитывать при планировании и проведении коррекционной работы и определении типа образовательного учреждения, в котором она может быть организована в оптимальном для ребенка режиме. Наконец, прогноз результата коррекционной работы тоже в немалой степени зависит от познавательной активности ребенка. Это должно быть принято в расчет и обязательно доведено до сведения родителей (в максимально щадящей форме) во избежание образования у них неоправданных ожиданий, которые порождают нередко неадекватные требования по отношению к ребенку и преждевременное разочарование в отношении результативности коррекционной

работы. Диагностика умственного развития у детей со специфическими задержками психического развития является одной из наиболее трудных задач в силу того, что их интеллектуальные способности развиты неравномерно. Наиболее общим проявлением этого является диссонанс между вербальными и невербальными интеллектуальными способностями. При дислексии умственные операции, которые требуют участия речи (внешней или внутренней), развиты значительно хуже, чем другие формы мышления (наглядно-образное, интуитивное и др.). Более информативны в этом случае задания, адресованные к образным мыслительным процессам, требующие логических операций на невербальном материале (пространственная комбинаторика, поиск алгоритма изменения фигур, классификация пространственных конфигураций и т. п.). Удобные возможности для этого представляют невербальная часть методики Д. Векслера (Панасюк, 1973), прогрессивные матрицы Равена (Равен, 2004, Семаго, Семаго, 2005), культурно независимый тест Кетелла (Cattell & Cattell, 1973). Применение методики Д. Векслера позволяет не только психометрически верифицировать клиническую оценку интеллекта, но и установить количественные соотношения между уровнями развития разных интеллектуальных навыков, т.е. определить индивидуальные профили структуры интеллектуальных способностей. Методика состоит из шести вербальных и шести невербальных субтестов, каждый из которых представляет собой серию однотипных усложняющихся заданий. В результате исследования получают двенадцать субтестовых шкальных оценок и три интегральных интеллектуальных показателя: общий, вербальный и невербальный. В приложении № 4 приводится краткая характеристика основной диагностической направленности субтестов (Панасюк, 1976, Корнев, 2003, Kaufman et al, 2015).

Для исследования невербального интеллекта используются такие методики, как цветные прогрессивные матрицы Равена (Семаго, Семаго, 2005) и культурно свободный тест Кетелла – CFIT (Catell, & Cattell, 1973). К сожалению, оба теста хотя и доступны для использования, тем не менее не прошли процедуры рестандартизации на российском населении. Они оценивают те интеллектуальные способности, которые относительно мало зависимы от культуральных различий. Эти тесты часто используются в диагностике детей с речевыми нарушениями и дислексией, так как оценивают наиболее сохранные у таких детей формы мышления и при проведении не требуют от ребенка речевых ответов.

Исследование обучаемости позволяет оценить потенциал ребенка в усвоении новых когнитивных навыков в ситуации кратковременного диагностического обучения (Рубинштейн, 1999). При этом оценивается диапазон потенциальных возможностей детей к овладению новыми знаниями в совместной с взрослым работе. Методика оценки обучаемости была разработана А.Я. Ивановой (Иванова, 1976) на основе теории Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития (Обухова,

Корепанова, 2005, Корепанова, Сафронова, 2011).

Исследование когнитивных предпосылок письма и чтения

Как указывалось в главе 3, нарушение определенных предпосылок интеллекта играет ключевую роль в психологических механизмах дислексии и дисграфии. Поэтому их исследование является необходимым во всех случаях специфических нарушений письма и чтения.

«Графо-моторные методика»

1. Тематический рисунок «Дом - дерево - человек».

Данное задание является адекватным для детей 5 лет и старше. Интерпретация производится как с позиции степени зрелости графического символизма в рисунке (насыщенность существенными деталями, композиционная сложность), так и в плане оценки сформированности графо-моторных навыков и формообразующих движений, способности передать пространственные признаки предметов и их пропорции. Выраженная бедность детализации и примитивная структурная организация рисунка чаще свидетельствуют о незрелости наглядно-образного мышления и способности к символообразованию. Подобные недостатки обычно имеют весьма неблагоприятное прогностическое значение для усвоения письменной речи, особенно если этому сопутствует неполноценность метаязыковых функций. Недостаточность графо-моторных навыков обычно серьезно затрудняет освоение каллиграфии. Незрелость изобразительных и графомоторных навыков наблюдается при наиболее тяжелых формах дислексии (Корнев, 2003, 2005).

Балльные критерии оценки зрелости рисунка «Дом - дерево - человек» приведены в Приложении № 5.

Тест «Быстрое, серийное называние» (Rapid automated naming – RAN) (Denckla, Cutting, 1999), оценивающий способность к быстрой актуализации лексической информации. В этом тесте ребенку предлагается быстро назвать предметное изображение, цвет фигуры, цифру или букву. После тренировочной сессии предъявляется по 36 стимулов каждого типа. Каждая из серий включает 6 однотипных стимулов (букв, цифр, картинок или цветных кругов), повторяющихся в случайном порядке. Регистрируется время выполнения каждой серии и число ошибок.

3.2.3 Диагностика чтения

Оценка навыка чтения у детей давно уже стала рутинной процедурой. Навык чтения регулярно оценивается в начальной школе. Специалисты и ученые давно единодушны в том, что для надежной профессиональной диагностики чтения не обойтись без стандартизованных методик. Можно привести несколько оснований для доказательства правоты такого утверждения:

1. Результат оценки чтения зависит не только от сформированности навыка чтения, но и от уровня сложности использованного текста. Экспериментально доказано, что определенные свойства текста существенно влияют не только на скорость и качество чтения, но и на понимание прочитанного. К ним относятся стилистические особенности текста, частотность слов, использованных в тексте, синтаксическая сложность предложений и др. Немалое значение имеет осведомленность читающего в данном круге вопросов. Следовательно, выбор текста без учета этих факторов отразится на результате оценки навыка, а это значительно снижает надежность такой оценки.

2. При оценке чтения педагоги ориентируются на разные параметры чтения: скорость, число ошибок, выразительность, понимание текста. Экспериментальные исследования показали, что многие из приведенных параметров слабо связаны друг с другом (слабо коррелируют). Это означает их относительную независимость друг от друга и склонность к диссоциации. Иначе говоря, ребенок может демонстрировать быстрый темп и даже выразительность чтения, но слабое его понимание. В другом случае темп чтения медленный, а понимание хорошее. Следовательно, итоговая оценка может зависеть от субъективных предпочтений учителя.

3. Представления о «норме» при оценке чтения весьма многообразны. Нормативы, предлагаемые школьной программой, не годятся для целей клинико-психологической диагностики. Как отмечалось выше, между «нормой» и «нормативом» существуют принципиальные различия. В большинстве развитых стран мира давно существуют национальные стандартизованные методики диагностики чтения и его нарушений.

Стандартизованный метод исследования чтения (СМИНЧ)

СМИНЧ рассчитан на исследование чтения у учеников 2-6 классов (Корнев, Ишимова, 2010). СМИНЧ включает 2 стандартных текста, которые предъявляются при исследовании (обязательно оба текста). При чтении вслух фиксируется число правильно прочитанных слов за 1 мин, способ чтения, число ошибок и качество понимания текста. В методику включены таблицы для перевода сырых оценок в шкальные – коэффициент техники чтения (КТЧ). В таблице указаны пороговые значения КТЧ, которые указывают на наличие нарушения чтения (слабой степени) или дислексию. Данные пороги валидны при условии, что у ребенка нет умственной отсталости или билингвизма. Процедура обследования, тестовый материал, алгоритм принятия решения приведены в тексте методики. Если КТЧ у ребенка по одному или обоим текстам оказывается ниже пороговой величины, это рассматривается как уровень соответствующий дислексии. В методику включены параллельные тексты, которые можно использовать для повторных исследований.

3.2.4 Диагностика способа чтения и оперативных единиц чтения

Если по результатам проведения диагностики с помощью СМИНЧ у ребенка выявлено нарушение техники чтения, возникает следующий вопрос: каковы основные мишени коррекционной работы. Поскольку главные трудности у детей с дислексией связаны с фонологическим рекодированием, возникает необходимость выяснить, каковы основные оперативные единицы чтения (ОПЕЧ): буква, слог СГ/ГС и др. Наблюдение за чтением вслух обычно недостаточно надежно и нередко создает обманчивое впечатление о доминирующем способе чтения. Для более точной оценки того, какие ОПЕЧ у ребенка автоматизированы, а какие нет, используется методика ТОПЕЧ (Корнев, 2003, Корнев, Ишимова, 2010), подробнее описанная в Приложении №7. Наиболее частые результаты при обследовании детей с дислексией с помощью ТОПЕЧ:

- Звукобуквенные связи не автоматизированы; если разница между чтением списка 1 и А была больше критической; мишенью становится формирование, а потом автоматизация звукобуквенных связей.
- Слияние слогов типа СГ и ГС не сформировано или не автоматизировано; мишенью становится формирование ОПЕЧ типа СГ/ГС.

3.2.5 Алгоритм принятия диагностического решения

Диагностическое решение обычно принимается в 2-х ситуациях: а) при обращении к специалисту родителей с жалобами, опирающимися на сведения, полученные от учителя и собственные наблюдения; б) при активном выявлении ребенка в классе на основе скрининга (см. раздел Ранняя диагностика дислексии) или жалоб учителя. Диагностическое решение принимается в несколько шагов:

1. Обследование техники чтения с помощью СМИНЧ.
2. Исследования интеллекта с помощью методики WISC (или прогрессивных матриц Равена или теста Кетелла); при отсутствии таких данных по техническим причинам необходимо любым другим способом оценить уровень психического развития и обучаемости.
3. Условия для диагноза «дислексия»: а) КТЧ по данным СМИНЧ ниже критической величины для данного класса (или года обучения) (в таблице – затемненная зона); б) разница между общим интеллектуальным показателем по WISC и КТЧ (меньший из КТЧ-1 и КТЧ-2) 20 и более баллов; при отсутствии данных по WISC достаточно объективно подтвержденных сведений об отсутствии умственной отсталости (менее точное решение).
4. Для выбора коррекционных мишеней (ОПЕЧ) проводится исследование методикой ТОПЕЧ.

5. После установления диагноза дислексия проводится углубленное психологическое, нейропсихологическое и логопедическое исследование для уточнения индивидуального профиля когнитивного и речевого развития, состояния нейропсихологических механизмов и выбора дополнительных коррекционных мишеней.

3.3 Раннее выявление (скрининг) детей группы риска по дислексии

Многолетние исследования ученых и практиков показали, что эффективность оказания помощи детям с дислексией зависит от своевременности ее оказания. Наилучшим подходом является выявление детей с высоким риском развития дислексии до того, как они начнут регулярное обучение в школе. Несколько менее эффективным является оказание помощи при первых проявлениях дислексии. За многие годы клинических исследований дислексии учеными создан своеобразный клинический портрет, составленный из симптомов, особенно часто наблюдаемых у детей с дислексией. Некоторые из этих симптомов не имеют прямого отношения к трудностям в чтении, но тем не менее они часто, почти регулярно встречаются у таких детей. Поэтому даже до первых проявлений трудностей в обучении, в дошкольном возрасте появляется возможность предположительно оценить вероятность будущих явлений дислексии. Методы выявления детей группы риска по дислексии условно можно разделить на клинические и тестовые.

Клинически ориентированные методы раннего выявления дислексии

Клинически ориентированный подход означает целостное видение дислексии, как совокупности разных симптомов, включающих трудности в освоении чтения и в других сферах жизни. При этом суммируются результаты наблюдений за развитием ребенка, его успешные и неуспешные сферы жизнедеятельности, способы компенсации трудностей, которые ребенок использует. Приведенный ниже список основан на результатах многолетних исследований русскоговорящих детей с дислексией (Корнев, 1995, 2003) и материалах зарубежных исследователей. Частично использованы материалы, представленные на сайте Британской Ассоциации дислексии.

Симптомы, которые проявляются в дошкольном возрасте:

- Трудности в запоминании простых рифм, детских стихов.
- Трудности сосредоточения, непоседливость при слушании устных историй.
- Ребенок любит слушать истории, но не проявляет интереса к письменным буквам и словам.
- Трудности запоминания алфавита (в том числе в стихотворной или песенной форме).
- Признаки отставания в развитии устной речи.

- Забывает имена друзей, знакомых, педагогов, путает названия основных цветов.
- Дефицит слухового внимания.
- Отставание в усвоении навыков, требующих тонкой координации движений пальцев.
- Безпричинные колебания настроения («плохие» и «хорошие» дни).

Тестовые методы выявления предрасположенности к дислексии

Сплошное обследование всех учеников требует больших затрат времени и сил. С такими трудностями сталкиваются практики и ученые во всех странах. Выход был найден с помощью скрининг-методов диагностики.

Исследования механизмов дислексии показали, что некоторые когнитивные операции играют ключевую роль в освоении чтения и их неполноценность может быть предиктором будущей дислексии.

3.3.1 Методика раннего выявления дислексии (МРВД) (Корнев, 1982, 2003)

МРВД была создана в ходе реализации научного проекта по изучению механизмов дислексии. Результаты свидетельствовали, что у всех детей с дислексией отмечается функциональная слабость сукцессивных функций. Путем ступенчатого отбора заданий, в совокупности имеющих наибольшую прогностическую силу и была создана МРВД (1982). Данную методику можно использовать в ходе массовых профилактических осмотров детей 6-8 лет. Обследование с помощью МРВД не требует специального оборудования и занимает около 5-8 мин. Методика доступна широкому кругу специалистов, участвующих в предшкольной диспансеризации детей (психологи, логопеды, врачи). Она дана в Приложении 6.

3.3.2 Тест «Повторение квазислов», оценивающий состояние фонологической оперативной памяти

Оперативная память (working memory) описывается как блок временного хранилища и переработки информации (Baddeley, Hitch 1994). Она включает несколько компонентов: временное хранилище фонологической информации (phonological loop), временное хранилище зрительно-пространственной информации, блок регуляции и контроля процессов обработки информации (central executive). Экспериментальные исследования показали, что тест «Повторение квазислов» отражает состояние этого модуля и является надежным предиктором

овладения чтением (Pennigton et al. 2012, Szenkovits, Ramus, 2005) и индикатором риска дислексии.

3.3.3 Тест оценки способности к быстрой актуализации лексической информации,– «Быстрое серийное называние» (Rapid Automatized Naming - RAN) (Liberman et al., 1974, Wagner et al, 1999)

В этом тесте ребенку предлагается быстро назвать предметное изображение, цвет фигуры, цифру или букву. После тренировочной сессии ребенку предъявляются по 36 стимулов каждого типа. Каждая из серий включает 6 однотипных стимулов (букв, цифр, картинок или цветных кругов), повторявшихся в случайном порядке. Регистрируется время выполнения каждой серии и число ошибок.

В совокупности, применение трех методик выявления риска дислексии позволит существенно повысить надежность выявления группы риска.

3.4. Алгоритм психолого-педагогического сопровождения детей с дислексией

Особенности дислексии у детей заключаются в том, что она создает ребенку труднопреодолимые препятствия в освоении чтения – одного из самых востребованных в школьной и внешкольной жизни навыков. Имея весьма обширный комплекс проблем, оставаясь постоянно малоуспешным в школьной, а значит и в семейной жизни, ребенок очень болезненно переживает свою жизненную ситуацию. Наш опыт показывает, что острота переживания неуспеха в чтении (и практически всегда – в письме тоже) превышает то, что можно наблюдать при неуспеваемости в других школьных предметах. Хронический неуспех в очень социально значимом навыке нередко приводит к невротизации, вызывает фобию чтения, а иногда и психогенную школьную дезадаптацию. Весьма часто в семейном микросоциуме такие дети сталкиваются с недостаточным пониманием серьезности своих проблем. Родители нередко относятся к этому как к следствию нерадивости, лени, воспринимают неуспеваемость ребенка как своеобразную стигматизацию семьи. Это вызывает с их стороны раздражение, осуждение, желание заставить учиться лучше. Иначе говоря, у ребенка с дислексией образуется целый букет проблем, как в школе, так и дома. В связи с этим психолого-педагогическое сопровождение должно быть комплексным и разнонаправленным.

Среди задач первого по важности ряда можно назвать две: *помощь в овладении навыками чтения и предупреждение невротизации ребенка* (или ее терапия, если она сформировалась). Ниже приводится примерный алгоритм организационных

решений относительно детей с трудностями в обучении (ТО) и находящихся среди них детей с дислексией и дисграфией (таблица 6).

Таблица 6

Алгоритм ППСДД

| этап | действие | объект действия | субъект действия |
|--|--|--|----------------------------------|
| Диагностический этап - I | | | |
| 1.1 | Выявление детей с ТО | Ученики | Учитель |
| 1.2. | Среди детей с ТО выделение тех, кто предположительно имеет признаки дислексии | Ученики с ТО | Учитель |
| 1.3 | Уточнение логопедического заключения | Ученики с предполагаемой Д | Логопед |
| 1.4 | Психолого-педагогический консилиум: уточнение логопедического заключения, составление плана коррекционно-развивающей работы | Служба психолого-педагогического сопровождения школы | Зам. директора по УВР |
| 1.5 | Информирование родителей и обсуждение плана действий | Родители | Учитель +логопед+ психолог |
| Этап планирования - II | | | |
| 2 | Прохождение ПМПК: уточнение образовательного маршрута, определение условий получения образования, утверждение индивидуальной коррекционно-развивающей программы (ИКРП) | Ребенок+родители | Руководитель ПМПК |
| Этап проведения коррекционно-развивающей работы – этап III | | | |
| 3 | 1 этап ИКРП (1-е полугодие) | Ребенок | Учитель + логопед и психолог |
| Мониторинг реализации ИКРП – этап IV | | | |
| 4 | Промежуточный ППК: анализ результативности ИКРП, уточнение ИКРП | Учитель + логопед и психолог | Зам. директора по УВР |
| Этап проведения коррекционно-развивающей работы – этап V | | | |
| 5 | 2 этап ИКРП (2-е полугодие) | Учитель + логопед и психолог | Зам. директора по УВР |
| Мониторинг реализации ИКРП и подведение этапных итогов– этап VI | | | |
| 6.1 | Итоговый (за 1 год) ППК | Учитель + логопед и психолог | Зам. директора по УВР |
| 6.2 | Психолого-педагогическое совещание с участием родителей | Учитель + логопед и психолог + родители | Зам. директора по УВР |

Этап I – Выявление детей с ТО. Выявление таких детей производится учителем на основе анализа динамики усвоения школьных навыков и текущей академической успеваемости. При оценивании динамики следует принять во

внимание стартовый уровень этих навыков, с которым ребенок поступил в 1 класс и отсчитывать достижения относительно этого уровня. Анализ динамики должен включать и оказанную ребенку индивидуализированную помощь в процессе реализации образовательной программы. Если у ребенка возникали трудности, но индивидуализированная помощь учителем не оказывалась, снижается информативность формальных показателей динамики и затрудняется определение уровня обучаемости у ребенка и его зоны ближайшего развития (ЗБР) по Л.С. Выготскому. На этом этапе должно быть проведено углубленное исследование (психологом и логопедом) уровня когнитивного и речевого развития, диагностика основных предпосылок письма и чтения, стандартизованная диагностика навыков чтения и письма (логопедом). После обсуждения с родителями полученных результатов и согласования с ними плана дальнейших действий родителям дается направление на прохождение ПМПК и сопровождающий пакет документов (характеристика, заключение логопеда, психолога, педиатра и невролога; по показаниям - психиатра). На ПМПК производится уточняющая диагностика, принимается диагностическое решение, ребенок относится к категории обучающихся с ОВЗ (при наличии оснований).

Планирование, этап II – составляется, индивидуальная коррекционно-развивающая программа, в которой должны быть учтены сильные и слабые стороны когнитивного и речевого развития ребенка. Главными структурными элементами индивидуальной программы, должны быть коррекционные мишени и способы работы с этими мишенями. В качестве мишеней могут выступать компоненты комплексного навыка чтения (например, автоматизация звукобуквенных связей) или когнитивные/речевые механизмы, являющиеся предпосылками навыка чтения (например, развитие способностей к сукцессивной (т.е. серийно организованной в определенной последовательности) обработке, хранению и воспроизведению информации). Выбор мишеней должен производиться на основе результатов диагностики, т.е. быть доказательным, а не умозрительным. После выбора мишеней педагог выбирает методологию работы со слабыми функциями или формирования необходимых компонентов. Учитывая, что коррекционные задачи обычно решаются несколькими специалистами (например, учитель+логопед+психолог), необходимо распределить сферы деятельности и решаемые коррекционные задачи между ними. И, наконец, на основе полученной «дорожной карты» построить учебный план совместной коррекционно-развивающей работы, включающей ожидаемые этапные промежуточные результаты для мониторинга.

Проведение коррекционно-развивающей работы, этап III – совместно учителем и специалистами школьной службы сопровождения проводится коррекционная работа соответственно утвержденной ИКРП.

Мониторинг реализации ИКРП, этап IV – в конце первого полугодия на базе школы проводится психолого-педагогический консилиум при участии заместителя директора школы по УВР, учителя, психолога и логопеда школы; в ходе консилиума анализируется динамика навыков чтения, компенсации явлений дислексии, успешность утвержденной ИКРП; в случае недостаточной эффективности в ИКРП вносятся коррективы. Решения консилиума вносятся в протокол.

Этап проведения коррекционно-развивающей работы, этап V – продолжение коррекционно-развивающей работы с учетом поправок, внесенных на консилиуме.

Мониторинг реализации ИКРП и подведение этапных итогов, этап VI – в конце второго полугодия на базе школы проводится психолого-педагогический консилиум при участии заместителя директора школы по УВР, учителя, психолога и логопеда школы; в ходе консилиума анализируется динамика навыков чтения, компенсация явлений дислексии, успешность утвержденной (и скорректированной) ИКРП; в случае недостаточной эффективности в ИКРП вносятся коррективы в ИКРП на следующий учебный год. Решения консилиума вносятся в протокол.

3.4.1 Организация коррекционной составляющей образовательного процесса

Общая схема Программы коррекции дислексии

1 этап – пропедевтический

Задачи: создание функциональных предпосылок чтения. Планирование этого раздела коррекционной работы согласуется с результатами диагностики сформированности основных предпосылок

1. Работа над осознанием речи и основных единиц анализа (слово, слог, звук).
2. Освоение основных единиц анализа на чувственном и категориальном уровнях.
3. Освоение навыков синтеза устных слов из слогов.
4. Осознание просодической стороны слова, его акцентной структуры, т.е. ударения как обязательного и смысловозначительного признака в слове.
5. Формирование навыков синтеза устного слова из слогов.
6. Формирование слогового и фонематического анализа.
7. Расширение объема фонологической оперативной памяти.
8. Формирование успешивных способностей.

II этап – формирующий звукобуквенные связи и слоговое чтение (слоги СГ, ГС). По времени это обычно самый продолжительный этап.

1. В качестве фоновой продолжается пропедевтическая работа с акцентом на наиболее функционально слабых предпосылках

2. Формирование звукобуквенных связей. В качестве альтернативы традиционному аналитико-синтетическому методу можно использовать предложенный нами метод полуглобального обучения чтению (Корнев А.Н., 2007, 2008). В этом случае уже после первого знакомства с буквой дети усваивают связь глобального образа графического слога с фонетическим слогом.

3. Посредством специальных слоговых таблиц закрепляются и автоматизируются связи между графическим слогом (СГ, ГС) и фонетическим слогом.

4. Чтение слов с простой слоговой структурой (СГСГ, ГССГ), состоящих из пройденных слогов.

5. Чтение простых фраз, частично дополненных картинкой (см. Корнев А.Н., 2008)

6. Чтение фраз и коротких текстов с простым лексическим составом (короткие слова, простой синтаксис).

III этап формирующий слоговое чтение (слоги типа СГС)

Пп.1-3 - схема аналогична II этапу, но со слогами СГС

4. Чтение фраз, включающих слова со структурой типа СГССГ или СГССГ.

5. Чтение про себя коротких повествовательных текстов с контролем понимания.

На протяжении всего периода коррекционно-развивающей работы периодически оценивается степень автоматизации навыков слогослияния с помощью ТОПЕЧ.

3.4.2. Применение здоровьесберегающих технологий

Применение здоровьесберегающих технологий означает прежде всего предупреждение психогенных расстройств, которые с высокой вероятностью возникают у детей с дислексией если к ним предъявляются требования, невыполнимые по объективной причине – недостаточной способности работать с письменными текстами (читать, анализировать и создавать). Следует избегать ситуаций, которые при всех детях демонстрируют несостоятельность ребенка с дислексией в той или иной деятельности. Поэтому не следует заставлять таких детей читать тексты вслух при всем классе. Можно это сделать индивидуально. Обычно таким детям легче читать про себя, поэтому следует разрешать им читать наиболее удобным для них способом, акцентируя внимание на качестве понимания прочитанного. Не следует требовать от них увеличения скорости чтения и снижать оценку за медленный темп чтения. Главная цель – наиболее полно понять прочитанное. Учитывая повышенную утомляемость таких детей, следует индивидуализировать объем и сложность заданий, прямо или косвенно связанных с

чтением. В ситуациях контрольных испытаний, включающих чтение или письмо, необходимо давать детям дополнительное время. Объем литературных текстов, которые задаются на дом, необходимо соразмерять с возможностями ребенка и оценивать с учетом его возможностей. Иначе говоря, это означает использование индивидуального норматива оценок по работам, требующим чтения текста. Примерный объем текста для дислексиков – 50% от нормативных требования для данного класса. Увеличивать объем можно с учетом индивидуальной переносимости ребенка.

3.4.3 Система социальной защиты детей со специфическими нарушениями письма и чтения

Международный опыт подтверждает необходимость создавать детям с дислексией особые условия получения образования, которые позволяют ребенку использовать свой сохранный потенциал общей обучаемости для усвоения программных знаний и навыков, несмотря на низкий уровень навыка чтения.

Приведем краткий перечень привилегий, в которых нуждаются дети с дислексией (по данным Европейской Ассоциации Дислексии (EDA, 2004)

Право не участвовать в чтении вслух перед всем классом.

Право пользоваться компьютером на уроке при выполнении письменных работ.

Замена письменных заданий на устные.

Право пользоваться диктофоном на уроке вместо конспектирования.

Право на дополнительное время при выполнении письменных работ.

Право пользоваться словарем в классе.

Право на бесплатную коррекционную помощь логопеда и психолога в необходимом объеме.

Список литературы

1. Григоренко Е.Л., Эллиотт Д.Д. (2012). Чтение о чтении. Воронеж: Аист, 416.
2. Иванова, А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей / А.Я. Иванова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 134 с.
3. Корепанова И. А., М. А. Сафронова Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг. Культурно-историческая психология, 2011(2), 74-83.
4. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. - СПб.: Гиппократ, 1995. – 224 с.
5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. - СПб.: Речь, 2003 (ГПП Печ. Двор). - 330 с
6. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. - 286 с.
7. Корнев А. Н., Ишимова О.А. Методика диагностики дислексии у детей: методическое пособие; Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Санкт-Петербургская гос. педиатрическая медицинская акад.". - Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического ун-та, 2010. - 70 с.
8. Корнев А. Н., Чернова М.С. Ранняя предикция трудностей овладения грамотой: нейрокогнитивный и языковой аспекты // Проблемы онтолингвистики-2013. – 2013. – С. 197–200.
9. Корнев А.Н. Изобразительные и графомоторные навыки у школьников с дислексией и у умственно отсталых детей с нарушением чтения / Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. М.: МПГУ, 2005. – С. 272–277
10. Корнев А.Н., Балчюниене И. Создание и воспроизведение устных нарративов у детей с дислексией: языковой или ресурсный дефицит? // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Екатеринбург: ФБОУ ВПО «УрГПУ», 2015. – С. 82–107.
11. Корнев А.Н. Раннее выявление дислексии у детей. Методические рекомендации МЗ СССР. М., 1982.
12. МКБ-10. Классификация психических и поведенческих расстройств. Исследовательские диагностические критерии // Перевод на русский язык под ред.: Ю.Л.Нуллера, С.Ю.Циркина – Всемирная организация здравоохранения, Россия
13. Обухова Л. Ф., Корепанова И. А. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. 2005. № 6.
14. Панасюк, А. Ю. (1973). Адаптированный вариант методики Д. Векслера WISC: Методическое пособие. М.: МЗ СССР.
15. Правило Е.С., Кузнецова В.Ф. (2013). Применение метода обучающего эксперимента в работе с детьми. Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология, 6(1).
16. Равен, Д. К., Стайл, И., & Равен, М. (2004). Цветные прогрессивные матрицы: классическая форма. Москва: Когито-Центр.
17. Рубинштейн, С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 448 с.
18. Семаго Н.Я., Семаго М.М. (2010). Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб, Речь, 2005
19. Семаго, Н.Я. Методические рекомендации к «Диагностическому альбому для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст» / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 64 с
20. Baddeley, A. D., Hitch, G. J. (1994). Developments in the concept of working memory // *Neuropsychology*, V.8.–P.485–493
21. Carrion-Castillo, A., Franke, B., & Fisher, S. E. (2013). Molecular genetics of dyslexia: an overview. *Dyslexia*, 19(4), 214-240.

22. Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Cognition*, 91(1), 77-111.
23. Cattell, R. B., & Cattell, A. K. S. (1973). *Culture Fair Intelligence Tests: CFIT*. Institute for Personality & Ability Testing.
24. Denckla M.B., Cutting L.E. (1999) History and significance of rapid automatized naming. *Annals of Dyslexia*.— V.49.— P.29-42.
25. Elliott J.G., Grigorenko E.L. *THE DYSLEXIA DEBATE* (2014) Cambridge University Press
26. Expert Panel, L. (2014). Critical Issues in Response-to-Intervention, Comprehensive Evaluation, and Specific Learning Disabilities Identification and Intervention: An Expert White Paper Consensus. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 20(2)
27. Fisher, E. L., Barton-Hulsey, A., Walters, C., Sevcik, R. A., & Morris, R. (2019). Executive Functioning and Narrative Language in Children With Dyslexia. *American journal of speech-language pathology*, 1-12
28. Flanagan, D. P., Fiorello, C. A., & Ortiz, S. O. (2010). Enhancing practice through application of Cattell–Horn–Carroll theory and research: A “third method” approach to specific learning disability identification. *Psychology in the Schools*, 47(7), 739-760.
29. Fletcher J.M., Coulter W.A., Reschly D.J., Vaughn Sh. Alternative Approaches to the Definition and Identification of Learning Disabilities: Some Questions and Answers //Annals of Dyslexia, 2004, Vol. 54, No. 2, p.304-331
30. Friend A., DeFries J.C., Olson R.K. (2009) Parental Education Moderates Genetic Influences on Reading Disability // Psychol Sci. Author manuscript; available in PMC 2009 November 1.
31. Gathercole, S. E., Willis, C. S., Baddeley, A. D., & Emslie, H. (1994). The children's test of nonword repetition: A test of phonological working memory. *Memory*, 2(2), 103-127.
32. Grigorenko, E. L., Kornev, A. N., Rakhlin, N., & Krivulskaya, S. (2011). Reading-related skills, reading achievement, and inattention: A correlational study. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 10(2), 140.
33. Hale, J., Alfonso, V., Berninger, V., Bracken, B., Christo, C., Clark, E., ... & Dumont, R. (2010). Critical issues in response-to-intervention, comprehensive evaluation, and specific learning disabilities identification and intervention: An expert white paper consensus. *Learning Disability Quarterly*, 33(3), 223-236.
34. Kaufman, A. S., Raiford, S. E., & Coalson, D. L. (2015). *Intelligent testing with the WISC-V*. John Wiley & Sons.
35. Knopik VS, Smith SD, Cardon L, Pennington B, Gayan J, Olson RK, DeFries JC. Differential genetic etiology of reading component processes as a function of IQ.// Behav Genet. 2002 May;32(3):181-98.
36. Lerner J. W. *Learning Disabilities: theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. Boston Toronto, 6th ed., 1993
37. Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: a definition of dyslexia. *Ann. Dyslex*, 53, 1-14.
38. Mann, V. A., & Foy, J. G. (2007). Speech development patterns and phonological awareness in preschool children. *Annals of Dyslexia*, 57(1), 51-74.
39. Mateicek Z. *Dyslexie*.— Praha: SPN, 1987
40. McCandliss, B. D., & Noble, K. G. (2003). The development of reading impairment: a cognitive neuroscience model. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 9(3), 196-205.
41. Paracchini, S., Thomas, A., Castro, S., Lai, C., Paramasivam, M., Wang, Y., ... & Francks, C. (2006). The chromosome 6p22 haplotype associated with dyslexia reduces the expression of KIAA0319, a novel gene involved in neuronal migration. *Human Molecular Genetics*, 15(10), 1659-1666.
42. Pennington, B. F., Santerre-Lemmon, L., Rosenberg, J., MacDonald, B., Boada, R., Friend, A., ... & Olson, R. K. (2012). Individual prediction of dyslexia by single versus multiple deficit models. *Journal of abnormal psychology*, 121(1), 212.

43. Ramus, F. (2014). Should there really be a 'Dyslexia debate'?. *Brain*, 137(12), 3371-3374.
44. Reynolds, C. R., & Shaywitz, S. E. (2009). Response to Intervention: Ready or not? Or, from wait-to-fail to watch-them-fail. *School Psychology Quarterly*, 24(2), 130.
45. Shaywitz, S. E., Fletcher, J. M., Holahan, J. M., Shneider, A. E., Marchione, K. E., Stuebing, K. K., ... & Shaywitz, B. A. (1999). Persistence of dyslexia: The Connecticut longitudinal study at adolescence. *Pediatrics*, 104(6), 1351-1359.
46. Snowling, M., Bishop, D. V. M., & Stothard, S. E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence?. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(5), 587-600.
47. Stothard S.E., Snowling M.J. Bishop D.V., Chipchase B.B., Kaplan C.A. Language-Impaired Preschoolers: A Follow-Up Into Adolescence // *J. of Speech, Language and Hearing Research.*–1998.–v.41.–p.407–418
48. Sundheim, S.T.P.Voeller, K. Psychiatric Implications of Language Disorders and Learning Disabilities: Risks and Management// *Journal of Child Neurology.*–2004.– v.19.–N10.– p. 814-827
49. Swanson, H. L., & Hsieh, C. J. (2009). Reading disabilities in adults: A selective meta-analysis of the literature. *Review of Educational Research*, 79(4), 1362-1390.
50. The British Dyslexia Association (BDA): <https://www.bdadyslexia.org.uk/advice/children/is-my-child-dyslexic/signs-of-dyslexia-primary-age>
51. Torgesen, J.K. & Hudson, R. (2006). Reading fluency: critical issues for struggling readers. In S.J. Samuels and A. Farstrup (Eds.). *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*. Newark, DE: International Reading Association
52. Vandewalle, E., Boets, B., Ghesquière, P., & Zink, I. (2010). Who is at risk for dyslexia? Phonological processing in five-to seven-year-old Dutch-speaking children with SLI. *Scientific Studies of Reading*, 14(1), 58-84.
53. Vellutino F., Fletcher J.M., Snowling M.J., Scanlon D.M. Specific reading disability (dyslexia)^ what have we learned in the past four decades?//*J. of Child Psychology and Psychiatry.*– 2004.– v.45.–N 1.–p.2-40
54. Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Olson, R. K., & DeFries, J. C. (2007). Understanding comorbidity: A twin study of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 144(6), 709-714.

Часть 4. Оптимизация системы оценивания текущих и промежуточных результатов освоения обучающимися с нарушениями письма и чтения основных общеобразовательных программ

В соответствии со статьей 42 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обучающиеся с нарушениями письма и чтения должны получать психолого-педагогическое сопровождение и коррекционную помощь.

В письме Министерства просвещения Российской Федерации от 8 февраля 2019 г. № ТС-421/07 обращается внимание на категорию обучающихся, у которых нарушения письма и чтения не обусловлены нарушениями устной речи. Они, как правило, не получали специализированную помощь на уровне дошкольного образования, а также на уровне начального общего образования, поскольку недостатки психических функций и другие предпосылки нарушения чтения и письма не носят выраженного характера и не вызывают тревоги ни у родителей, ни у педагогов.

Низкая успеваемость по основным предметам (русскому языку, литературному чтению и математике) всегда является основанием для организации психолого-педагогического сопровождения ребенка. Наличие нарушений письма и чтения – достаточное основание для предоставления логопедической и психологической помощи.

Образовательные организации должны стремиться к созданию служб психолого-педагогической помощи, психолого-педагогических консилиумов, обеспеченных кадрами в достаточной степени, что позволит организовать своевременное выявление детей с предрасположенностью к нарушениям письма и чтения среди первоклассников (проведение скринингов) и достаточный объем помощи, включающий профилактику и коррекцию имеющихся трудностей.

Образовательная организация с согласия родителей (законных представителей) принимает решение об организации психолого-педагогического сопровождения обучающегося с предрасположенностью к нарушениям письма и чтения или с нарушением письма и чтения.

Содержание и объем помощи обучающемуся, имеющему нарушения письма и чтения, определяется в зависимости от вида нарушения, степени его выраженности и ступени обучения и может носить пропедевтический либо коррекционный характер.

При наличии предрасположенности к нарушениям письма и чтения у первоклассников объем помощи не может быть менее 2 часов в неделю. Коррекционная помощь ученикам 2-4 классов должна составлять не менее 3 часов в неделю. Занятия со специалистами сопровождения (учителем-логопедом и

педагогом-психологом) проводятся во внеурочное время. Логопедические занятия являются обязательными для данной категории обучающихся.

Обязательным условием психолого-педагогического сопровождения обучающихся является динамическое наблюдение и оценка эффективности коррекционного воздействия. При наличии устойчивого нарушения чтения и письма, имеющего низкую динамику коррекции, необходимо интенсифицировать степень психолого-педагогического воздействия, возможно, скорректировать форму организации сопровождения.

С этой целью на основании рекомендаций ПМПК обучение организуется по адаптированным основным общеобразовательным программам начального общего образования (вариант 5.1, вариант 5.2) (ФГОС НОО ОВЗ).

Обучение по адаптированным программам предполагает увеличение объема коррекционно-развивающей составляющей до 5 часов в неделю.

Образовательная организация может индивидуализировать процесс получения образования и оптимизировать систему оценивания достижений обучающихся с нарушениями чтения и письма в зависимости от тяжести и характера имеющихся нарушений.

Индивидуализация условий обучения и системы оценивания осуществляется только при условии обеспечения психолого-педагогической помощи в объеме, указанном в данных методических рекомендациях. Недопустимо изменение системы оценки вне психолого-педагогического сопровождения.

Служба психолого-педагогической помощи образовательной организации включает рекомендации по изменению условий обучения и оптимизации системы оценивания текущих и промежуточных результатов освоения обучающимися с нарушениями письма и чтения основных общеобразовательных программ в программу психолого-педагогического сопровождения обучающихся или адаптированную основную общеобразовательную программу.

Рекомендации по изменению условий обучения и оптимизации системы оценивания текущих и промежуточных результатов освоения обучающимися с нарушениями письма и чтения основных общеобразовательных программ могут касаться следующих пунктов.

1. Снижение темпов и объема выполнения письменных заданий.

Решение об изменении темпов и объема выполнения письменных заданий принимается психолого-педагогическим консилиумом образовательной организации.

Учащиеся с нарушениями письма и чтения или предрасположенностью к ним могут не получать письменных домашних заданий по неосновным предметам. Они могут быть заменены на устные задания. Рекомендуется использование в домашней работе аудиозаписей учебного материала по неосновным предметам. Часть

домашней работы по литературному чтению может быть заменена прослушиванием аудиозаписей литературных произведений.

Однако с целью преодоления имеющихся трудностей письма и чтения обучающимся могут быть предложены дополнительные (или индивидуальные) домашние задания коррекционной направленности по русскому языку и чтению. При этом объем домашней работы должен оставаться в рамках санитарно-гигиенических требований (2015). Задания повышенной сложности учащимся с нарушениями письма и чтения не задаются. На уроке для обучающихся данной категории возможна замена части письменных заданий устными ответами. Однако общий объем письменной работы обучающихся на уроках русского языка, литературного чтения и математики не должен быть менее 70% от объема работ одноклассников.

Обучающиеся данной категории имеют право не участвовать в чтении вслух перед всем классом, однако учитель должен стремиться к созданию ситуации успеха для таких учащихся. Например, можно предлагать чтение после предварительной домашней работы с текстом, чтение по следам и т.д.

Обучающиеся с нарушениями письма и чтения могут получать дополнительное время на уроке для выполнения письменных работ и для чтения про себя.

2. Использование вспомогательного дидактического материала и технических средств обучения.

Ученики с нарушениями письма и чтения могут использовать на уроке доступные технические средства обучения, а также справочные и дидактические пособия.

В случае необходимости конспектирование устного материала может быть заменено для данной категории учащихся диктофонными записями. Однако учитель должен следить за обеспечением необходимого минимума теоретического материала в письменном виде (схемы, планы, основные понятия и т.д.), к которому обучающийся с нарушениями письма и чтения может легко получить доступ при повторении, заучивании.

Если это целесообразно, выполнение части письменных заданий возможно с использованием компьютера. При наличии соответствующих условий возможно использование на уроке электронных материалов для школьников с ограниченными возможностями здоровья.

На уроке и в процессе выполнения контрольных работ учащиеся с нарушениями письма и чтения могут пользоваться справочными материалами: орфографическим, словообразовательным, толковым словарями; памятками по фонетическому, морфологическому, словообразовательному, синтаксическому

разбору; конспектами в рабочих тетрадях; справочными материалами в сети Интернет.

3. Мониторинг образовательных достижений и специально разработанная шкала оценок.

Мониторинг образовательных достижений учащихся с нарушениями письма и чтения – обязательное условие организации их обучения.

Образовательная организация должна отчитываться по результатам своей деятельности не только показателями охвата психолого-педагогической помощью обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательных программ, и обучающихся с ОВЗ, но и динамикой их образовательных достижений. Оба этих показателя (охват помощью и динамика обучающихся) должны войти в показатели самоотчета образовательных организаций.

Индивидуальные достижения обучающихся должны оцениваться по тем же критериям и показателям, которые приняты для нормально развивающихся сверстников. Это подтверждает их равные права в сфере образования и равные обязанности, которые они должны выполнить. В связи с этим, основное содержание оценки их достижений может быть таким же, как и нормально развивающихся сверстников с учетом ограничений, которые привносит в возможности овладения ими содержанием образования наличие имеющихся нарушений речи.

Помимо принятых форм оценки достижений обучающихся на соответствующей ступени системы образования, определяемых уполномоченными органами в области контроля и надзора в сфере образования, оценка результатов образования обучающихся с ОВЗ в самой образовательной организации может осуществляться с помощью технологии «портфолио» - папки индивидуальных достижений школьника, отражающих процесс индивидуального развития за время его обучения и участия во внеучебной образовательной деятельности. Использование портфолио как формы накопления объективной информации о развитии каждого обучающегося требует разработки рекомендаций к его применению. В портфолио обязательно должны войти результаты внешней и внутренней оценки достижений ребенка с нарушениями письма и чтения, которую он проходил по процедурам, применяемым к нормально развивающимся сверстникам, в том числе, результаты выполнения тестовых и контрольных работ.

Рассмотрим, какие именно материалы должно включать индивидуальное портфолио ученика с нарушениями письма и чтения.

1. Тетради для логопедических занятий, в которых имеются текущие и контрольные письменные работы, выполненные обучающимся на логопедических занятиях. Наличие этих работ подтверждает оказание необходимого объема коррекционной помощи (см. лист учета индивидуальных достижений учащегося – Приложение 8). Тяжесть нарушений письма может быть различной от нескольких

десятков до пяти ошибок в одной работе, однако такие работы будут оценены одинаково – неудовлетворительно. Поэтому за единицу оценки письменных работ для индивидуального портфолио может быть взято количество ошибок, допущенных учащимся в контрольных работах. В листе учета индивидуальных достижений фиксируется форма и дата проведения промежуточного контроля и количество, допущенных ошибок в формате: число специфических ошибок/число орфографических ошибок.

2. Контрольные тетради по русскому языку, в которых выполняются текущие проверочные работы. Система оценки для листа учета индивидуальных достижений та же: число специфических ошибок/число орфографических ошибок.

3. Результаты оценки технических и смысловых параметров чтения (оцениваются логопедом). К числу показателей, для которых возможна оценка динамики, относятся способ и скорость чтения. Учитель-логопед фиксирует дату проведения оценивания и скорость чтения. Оценивание рекомендуется проводить по текстам, предложенным в сборниках контрольных работ по чтению, соответствующих ФГОС. Результаты оценки смысловой стороны чтения фиксируются в виде указания процента правильных ответов на вопросы по тексту.

4. Контрольные работы по литературному чтению, выполненные в классе в формате тестовых заданий. Результаты их выполнения заносятся в лист учета индивидуальных достижений ученика.

Таким образом при сохранении единой системы оценивания обучающихся возникает возможность отслеживания индивидуальных достижений ребенка.

В случае, если коррекционные занятия со специалистами сопровождения проводятся в достаточном объеме, но не приносят ожидаемых результатов, отсутствует положительная динамика в обучении и вероятность выхода на сравнимые со сверстниками результаты представляется сомнительной, необходимо интенсифицировать степень психолого-педагогического воздействия, скорректировать форму организации сопровождения.

В случае перевода учащихся, имеющих нарушения письма и чтения, на обучение по адаптированным программам возможно использование особой шкалы оценки. Школьники, обучающиеся в соответствии с требованиями ФГОС в отдельных классах или образовательных организациях могут оцениваться по более широкой шкале. Решение о системе оценки принимает образовательная организация. Однако для перевода на обучение по основной программе обучающийся должен будет продемонстрировать уровень образовательных достижений, соответствующий требованиям ФГОС и системе оценки этих достижений, принятой в образовательной организации, осуществляющей обучение по основным программам.

4. Проведение контрольных работ и промежуточная аттестация обучающихся с нарушениями письма и чтения.

Система психолого-педагогической поддержки обучающихся с нарушениями письма и чтения наряду с коррекционными занятиями включает создание особых условий проведения контрольных работ.

Время проведения контрольных работ по основным предметам (русский язык, литературное чтение, математика) может быть увеличено на 50%.

Контрольные письменные работы по неосновным предметам могут быть заменены на устные испытания.

В ходе проведения контрольных работ обучающиеся с нарушениями письма и чтения могут пользоваться вспомогательными дидактическими материалами (словарями, конспектами, электронными ресурсами).

Результаты независимой диагностики региональных центров оценки качества образования, а также результаты ВПР и НИКО не учитываются образовательной организацией при аттестации обучающихся с нарушениями письма и чтения. Однако обучающиеся данной категории выполняют данные диагностические работы, поскольку их целью является мониторинг качества образования в субъектах РФ.

Промежуточная аттестация должна проводиться с учетом характера и степени тяжести нарушения письма и чтения. Обучающиеся с нарушениями письма и чтения, в том числе обучающиеся по программам 5.1 и 7.1, обучающиеся по программам 5.2 и 7.2 имеют дополнительно те же послабления при проведении промежуточной аттестации по русскому языку, которые предусмотрены для итоговой аттестации в формате ГВЭ-9 и ГВЭ-11: предварительное ознакомление с текстом диктанта / изложения, возможность выписывания ключевых слов, слов сложных в орфографическом отношении.

5. Система оценки качества психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями письма и чтения в образовательной организации.

В показатели деятельности образовательной организации, подлежащей самообследованию, должны быть включены пункты, касающиеся *степени охвата* психолого-педагогической помощью плохо успевающих учащихся, учащихся с нарушениями письма и чтения; показатели *динамики образовательных достижений* учащихся с трудностями в обучении; показатели *кадрового обеспечения помощи*. Отчет, публикуемый на сайте образовательной организации, позволит родителям оценить доступность и качество помощи детям с особыми образовательными потребностями.

Рекомендуется проведение профессионально-общественной аккредитации адаптированных образовательных программ и программ психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями письма и чтения. Целью аккредитации

является признание качества и уровня образовательных программ, их соответствия дифференцированным требованиям стандартов, ожиданиям общества в целом и отдельных социальных групп относительно достижений детей с ОВЗ. Осуществлять профессионально-общественную аккредитацию образовательных программ могут профессиональные сообщества педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, общественные объединения родителей детей с ОВЗ или другие организации, связанные со сферой образования этой группы обучающихся.

Протокол анализа письменных работ учащегося

Фамилия, имя..... Возраст..... Класс.....

Ведущая рука..... Дата обследования.....

Кол-во диктантов.....Кол-во списываний.....

(ошибки в диктантах и списываниях заносятся разным цветом)

| Специфические (дисграфические) ошибки | | Орфографические ошибки | |
|---|-------------------------|-------------------------------------|------------|
| Тип ошибки ¹ | Количество + примеры | Ошибки на: | Количество |
| Смещения графически сходных букв (указывать пару) | | безударные гласные в корне | |
| Пропуски гласных | | парные глухие звонкие согласные | |
| Пропуски согласных | | непроизносимые согласные в корне | |
| Персеверации | | безударные падежные окончания | |
| Антиципации | | правописание приставок | |
| Перестановки букв | | правописание суффиксов | |
| Вставки букв | | жи-ши, ча-ща, чу-щу | |
| Смещения парных глухи- звонких согласных | | словарные слова | |
| Смещения аффрикат и их компонентов (указать пару) | | | |
| Смещения р -л | | | |
| Смещения свистяще- шипящих | | | |
| Смещения гласных (указывать пару) | | | |
| Нарушения обозначения мягкости согласных: мягким знаком | | | |
| гласными 2 ряда | | | |
| Зеркальные ошибки | | | |
| Нарушения обозначения границ предложения | | | |
| Нарушения обозначения границ слова | | | |

¹ В таблице приведены лишь некоторые виды ошибок. Таблица дополняется логопедом самостоятельно исходя из особенностей ребенка с нарушениями речи

Речевая карта

1. Фамилия, имя возрасткласс
2. Успеваемость по родному языку (к моменту обследования)
3. Жалобы учителя или родителей (законных представителей)
4. Состояние слуха.
5. Данные о ходе развития речи. Анамнез общего и речевого развития.
6. Состояние артикуляционного аппарата (строение и подвижность).
7. Звукопроизношение.
8. Фонематическое восприятие.
9. Слоговая структура слова.
10. Словарный запас
11. Грамматический строй речи.
12. Общая характеристика речи (запись беседы, самостоятельных связных высказываний).
13. Уровень сформированности навыков анализа и синтеза звукового состава слова.
14. Письмо: наличие и характер специфических ошибок (письменные работы прилагаются к речевой карте).
15. Чтение: уровень овладения техникой чтения и понимание прочитанного.
16. Орфографические знания.
17. Проявление заикания.
18. Заключение учителя-логопеда.

Протокол скринингового обследования первоклассников на выявление
 предрасположенности к дисграфии

Школа.....класс.....возраст.....читает.....
 Фамилия, имя.....ведущ. рука.....
 Произвольная регуляция, работоспособность
 Методика Пьерона-Рузера (2 мин.)
 Кол-во обработанных фигур..... Кол-во ошибок...../.....

Динамический праксис
 Графическая проба «Забор» (1 мин).
 Время выполнения..... Остановки, расподобление или уподобление элементов.....
 искажение программы - «площадки», единичные персеверации.....
 расширение программы, стойкая тенденция к персеверациям.....
 Макрография..... соскальзывание с горизонтальной линии..... рисование справа
 налево.....

Зрительные функции
 Направленные зрительные ассоциации («Нарисуй растения»)
 Кол-во конкретных номинаций..... кол-во обобщенных названий.....кол-во повторов
 рисунка при разных номинациях..... кол-во повторов рисунка и
 номинации.....передача существенных признаков объекта..... особенности
 заполнения поля.....

Зрительно-пространственные функции
 Копирование трехмерного объекта (дом).
 Плоскостное изображение....., пропуск деталей..... упрощение.....
 конкретизация..... наклон..... зеркальность.....метрические ошибки.....
 топологические ошибки..... развертка.....

Речевые функции
 Звукопроизношение.....
 Слоговая структура слова: квадратный..... кинотеатр.....
 баскетбол..... космонавт.....перепорхнуть..... милиционер
аквалангист..... сковорода..... регулировщик.....
 Пересказ.....

Запоминание 5 слов (дом, кот, лес, ночь, звон).
 1.....
 2.....
 3.....
 4.....
 5.....

Исследование фонематического восприятия
 Повторение:
 Па-па-ба..... са-за-са..... хо-со-хо..... шу-шу-су..... ми-ви-ми.....
 ко-го-го..... чу-цу-чу ни-пи-ни..... то-то-до..... ща-ся-ща.....
 ло-по-ло.....

Исследование фонематического анализа и синтеза

- у первоклассников, не умеющих читать

«Поймай звук Ш»: мышь, сок, крыса, шум, кошка, щеки, лужа, груша.

«Место звука Л в слове» (начало, середина, конец): пол....., луна....., стол....., пила....., клубок....., лапа.....

- у первоклассников, умеющих читать

Определение количества звуков в слове: пол....., стол....., груша.....

Составление слова из букв: К, С, О..... Л, У, Н, А.....

«Замени букву»: пол (п на г)....., дочка (д на т)....., стул (л на к).....

Приложение 4.

Диагностическая направленность субтестов WISC (Блейхер, 1976 Лычагина, 1974, Панасюк, 1976, 1981, Корнев, 2003).

Субтест № 1 «Осведомленность» дает представление о запасе сведений житейского характера, которые ребенок может сформулировать в вербализованной форме.

Субтест № 2 «Понятливость» отражает знание ребенком социально-бытовых норм поведения.

Субтест № 3 «Арифметический» оценивает количественные представления и счетные навыки ребенка, требует концентрации внимания и использования оперативной памяти.

Субтест № 4 «Аналогии - сходство» требует от ребенка владения навыками сравнения понятий по существенным признакам и умения проводить аналогии.

Субтест № 5 «Словарь» ориентирован на оценку способности дать определение тем или иным словам.

Субтест № 6 «Повторение цифр» оценивает объем кратковременной слухоречевой памяти на сукцессивно организованный материал и способность к деавтоматизации рядов.

Субтест № 7 «Недостающие детали» при выполнении требует актуализировать значимые признаки изображенных предметов и обнаруживать недостающие из них. Выполнение зависит от состояния зрительного внимания.

Субтест № 8 «Последовательные картинки» оценивает способности устанавливать временную последовательность и логическую связь событий на серии картинок.

Субтест № 9 «Складывание фигур из кубиков» (вариант теста Кооса) оценивает состояние пространственного мышления и конструктивных навыков на предметном уровне.

Субтест № 10 «Складывание объектов» является сенсibilизированным вариантом разрезных картинок. Оценивает навыки зрительно-пространственного синтеза преимущественно на образном уровне и эвристические способности.

Субтест № 11 «Кодирование» дает представление о способности к оперативному образованию зрительно-моторного навыка и зрительно-зрительных ассоциаций.

Субтест № 12 «Лабиринты» оценивает зрительно-моторную координацию и способность к экстраполяции.

Методика «Дом - дерево - человек»

Каждый элемент предметного изображения оценивается по наличию или отсутствию значимых признаков, а затем полученные оценки суммируются. При наличии тех или иных погрешностей определенное число баллов вычитается из полученной суммы.

а) Оценка изображения человека. Возможность узнать в изображении фигуру человека — 0,5 балла. Наличие головы, ног, рук, туловища, глаз, носа, рта, одежды оценивается по 1 баллу за каждую деталь (парный орган оценивается в 1 балл). Наличие пальцев, ушей, волос — по 2 балла. Наличие бровей, ресниц или шеи — по 3 балла. Если конечности имеют толщину (изображены двумя линиями), начисляется 2 балла. Изображение человека в профиль оценивается в 2 дополнительных балла. Правильное «прикрепление» рук и ног — по 1 баллу.

б) Оценка изображения дома. Наличие хотя бы отдаленного сходства с домом — 0,5 балла. Наличие окон, дверей и крыши — по 1 баллу. Изображение с элементами перспективы — 0,5 балла (рис. 15).

в) Оценка изображения дерева. Наличие крупных магистральных ветвей — 1 балл. Наличие мелких ветвей, листьев — по 2 балла. Изображение рисунка коры — 1 балл. Конусовидный ствол — 1 балл. Ствол в виде прямоугольника — 0,5 балла. Разветвленный ствол — 2 балла. Схематичное изображение дерева («образ-клише») — 5 баллов.

При нарушении параллельности линий в каком-либо изображении вычитается по 0,5 балла за каждое нарушение.

Кроме содержательной характеристики в рисунках оценивается и техническое исполнение. И. Шванцара (1978) описывает 5 признаков «органичности» в рисунках детей: наклон фигуры более чем на 15° от вертикальной оси, наличие двойных линий, прерывистых линий, дрожащие («трясущиеся») линии, неприсоединенные линии. Наличие в рисунке двух и более признаков «органичности» является патогномоничным для резидуально-органических церебральных поражений у детей.

По нашим наблюдениям, низкие результаты в данном задании наблюдаются не только у детей с дислексией, но и у детей с первичным недоразвитием устной речи.

Методика раннего выявления дислексии (МРВД)

Данную методику целесообразно использовать в ходе массовых профилактических осмотров детей 6-8 лет. Обследование с помощью МРВД не требует специального оборудования и занимает около 5-8 мин. Методика доступна широкому кругу специалистов, участвующих в предшкольной диспансеризации детей (детские психиатры, невропатологи, педиатры, логопеды).

Описание методики и правила оценки выполнения заданий.

I. «Рядоговорение». Инструкция ребенку: «Перечисли по порядку времена года и (после ответа на этот вопрос) дни недели» при недостаточном понимании временных понятий допустима помощь в виде наводящих вопросов или подсказки, не содержащей порядкового перечисления.

Оценки (здесь и далее оценка дается в штрафных баллах): 1) правильно ответил на оба вопроса — 0 баллов; 2) правильно ответил на один вопрос — 2 балла; 3) не ответил ни на один вопрос — 3 балла.

II. «Ритмы». Инструкция: «Послушай, как я постучу, и после того, как я закончу, постучи точно также». После этого однократно предъявляется серия ударов по столу (карандашом или палочкой) с длинными и короткими интервалами:

простые ритмы — !! !, ! !!, !! !!, !! !!, ! !!!; если задание выполнено верно, то переходят к более сложному; если допущено больше одной ошибки, то прекращают; сложные ритмы — !!! !!, ! !! !!, !! !!! !. Критерий выполнения такой же, как в простых ритмах.

Оценки: 1) выполнены оба задания — 0 баллов; 2) выполнены только простые ритмы — 2 балла; 3) не выполнено ни одного задания — 3 балла.

III. Тест «Кулак — ребро — ладонь». Инструкция: «Посмотри внимательно на то, что я сейчас сделаю, и повтори точно так же». Экспериментатор демонстрирует ребенку трижды подряд последовательность из трех движений руки: ударить кулаком по столу, поставить ладонь ребром, хлопнуть ладонью по столу. Ребенок так же, как и экспериментатор, должен трижды без ошибок воспроизвести эту последовательность. Если ребенок нарушил последовательность движений не более одного раза, нужно указать, что допущена ошибка, и предоставить ему еще попытку (если ребенок воспроизвел последовательность из 3 движений только один раз и после стимуляции продолжил ее верно, то это ошибкой не считается). При явно ошибочном воспроизведении демонстрация образца повторяется. Всего допускается не более 5 демонстраций.

Оценки: 1) правильное воспроизведение с одной-двух попыток после 1-й демонстрации — 0 баллов; 2) правильное воспроизведение после 2 демонстраций или после 3 демонстраций с 1-й попытки — 2 балла; 3) правильное воспроизведение

после 4 и 5 демонстраций или после 3 демонстраций со 2-й и более попыток — 3 балла.

IV. Субтест «Повторение цифр». Инструкция: «Сейчас я назову тебе какие-нибудь несколько цифр, а ты, как только я кончу говорить, повтори их точно в таком же порядке. Внимание!» После этого экспериментатор ровным голосом, не меняя интонации на последней цифре, в ритме отсчета стартового времени называет ряд из трех цифр (см. цифровые ряды). При ошибочном воспроизведении предъявляется другой ряд из трех цифр. При верном воспроизведении переходят к ряду из 4 цифр и так далее до ряда из 5 цифр. Экспериментатор фиксирует количество цифр в наибольшем правильно воспроизведенном ряду. Это является предварительной оценкой за первую половину задания. После этого дается новая инструкция: «Сейчас я назову тебе еще несколько цифр, и ты их тоже будешь повторять, но только начинай с конца, повторяй их в обратном порядке. Например: если я скажу 1—2, то ты должен сказать 2—1». При этом для наглядности нужно поочередно коснуться пальцем на столе двух воображаемых точек: сначала слева направо, затем справа налево. Тактика обследования и фиксирования результатов такая же, как в первой половине задания: сначала предлагается ряд из 2 цифр, затем из 3 и т. д. Итоговым результатом выполнения всего задания является сумма предварительных оценок за первую и вторую половины задания.

Цифровые ряды

Прямой счет:

№3 3-8-6 6-1-2

№4 3-4-1-7 6-1-5-8

№5 8-4-2-3-9 5-2-1-8-6

Обратный счет:

№ 2 2-5 6-3

№ 3 5-7-4 2-5-9

№ 4 7-2-9-6 8-4-9-3

Оценки: 1) итоговый результат больше 6—0 баллов; 2) итоговый результат равен 6—2 балла; 3) итоговый результат меньше 6—3 балла.

Итоговая оценка равна сумме первой и второй оценок.

Составление окончательного заключения:

При обследовании детей 6,5—7,5 лет без грубой речевой патологии суммируются следующие 3 оценки: за «Рядоговорение», «Повторение цифр» и за тест Озерецкого или «Ритмы» (из этих 2 выбирается задание, за которое получена большая оценка). Сумма баллов, превышающая 5, свидетельствует о предрасположенности к дислексии.

ТОПЕЧ

Цель: определение предельных оперативных единиц чтения, которые автоматизированы у ребенка.

Разрешающие возможности: оценка способа чтения, планирование коррекционной работы: выбор типа слогов, слияние которых необходимо формировать на начальном этапе работы; переход к автоматизации более сложных слогов.

Описание: Состоит из 6 списков (цифры, буквы, слоги СГ, ГС, слоги СГС, слоги ССГ, псевдослова, слова). Каждый список включает 100 единиц.

- Список 100 цифр – время называния учитывается как эталонный показатель.
- Список 100 букв – время называния сравнивается со списком цифр (показатель недостаточной автоматизации - время чтения на 30% и более).
- Список 100 слогов типа СГ, ГС (показатель недостаточной автоматизации - отклонение время чтения на 30% и более + значительное увеличение числа ошибок).
- Список 100 слогов типа СГС (показатель недостаточной автоматизации – то же).
- Список 100 слогов типа ССГ (показатель недостаточной автоматизации - то же).
- Список 100 псевдослов не имеет оценивающего значения, используется для сравнения со следующим списком 100 слов (различие между ними – показатель неавтоматизированности слогов типа ССГС).

ПРИМЕЧАНИЕ: Обследование с использованием ТОПЕЧ проводится при недостаточности сформированности навыка чтения или нарушении чтения у учащегося.

ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ: Индивидуальное обследование.

ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ОБСЛЕДОВАНИЯ: Общая продолжительность – 5-7 минут. Время заполнения протокола включено в общее время, т.к. протокол заполняется параллельно с проведением диагностики.

ОБОРУДОВАНИЕ:

- Диктофон (используется для записи и последующей оценки допущенных ошибок чтения, для сравнения по результатам коррекционной работы).
- Секундомер (используется для фиксации времени при прочтении, списков ТОПЕЧ).
- Протокол ТОПЕЧ
- Тексты для детей (тексты №№ 1, 2, 3, 4)..

ТРЕБОВАНИЯ: Обследование чтения проводится в тихом изолированном помещении. Необходимо создать непринужденную атмосферу, нейтрализовать у ребенка ожидание оценивания его школьной успешности.

Лист учета индивидуальных достижений обучающегося с ОВЗ

Фамилия, имя

Класс..... Возраст Программа

Количество посещенных коррекционных занятий в 1 полугодии....., 2 полугодии.....

| Форма контроля | дата | дата | дата | дата | дата | дата |
|---|------|------|------|------|------|------|
| Диктанты, выполненные на логопедических занятиях (число специфических/орфографических ошибок). | | | | | | |
| Контрольные списывания, выполненные на логопедических занятиях (число специфических/орфографических ошибок). | | | | | | |
| Текущие диктанты и другие виды письменных работ, выполненные в классе (число специфических/орфографических ошибок). | | | | | | |
| Текущие списывания, выполненные в классе (число специфических/орфографических ошибок). | | | | | | |
| Скорость чтения (кол-во слов в минуту) / % правильных ответов по содержанию прочитанного. | | | | | | |
| Оценка за контрольную работу по литературному чтению | | | | | | |