

УДК 811.161.1:376,36 (072. 2)

**ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO PRIMARY SCHOOL  
CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

**Е. В. Шамарина**

**E. V. Shamarina**

*ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет», г. Орел*

**Аннотация.** Статья содержит научные подходы и практические рекомендации к работе с учащимися с задержкой психического развития на уроках по русскому языку. Рассматриваются особенности речевой деятельности детей с задержкой психического развития.

**Abstract.** The article presents some scientific approaches and practical recommendations for the work with the pupils with mental retardation at the Russian Language lessons. It also considers the features of language behaviour of children with mental retardation.

**Ключевые слова:** младшие школьники с задержкой психического развития, познавательная деятельность, начальная школа, речевая деятельность.

**Keywords:** *primary school children with mental retardation, cognitive activity, primary school, language behaviour.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Данные психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что количество учащихся, которые не в состоянии освоить общеобразовательные программы начальной школы, составляет 22–34 % обучающихся, а 70–80 % из них нуждаются в специальных формах и методах обучения. Среди таких учащихся есть дети с временной задержкой психического развития (ЗПР), которые обучаются в специальных школах разного вида [4], [5], [8]. В настоящее время существует проблема совершенствования коррекционной работы с младшими школьниками с ЗПР. Эта категория детей глубоко и всесторонне изучается специалистами разного профиля. Первые клинические данные об особенностях детей с временной ЗПР были получены в 60-е годы XX века. Практически все исследователи сходятся во мнении о том, что дети с ЗПР младшего школьного возраста, обучающиеся в условиях интеграции или инклюзии, отстают в общем развитии, у них недостаточно сформирован запас знаний и представлений об окружающем мире, системно нарушена речь (Г. В. Чиркина Т. Б. Филичева). Речи придается особое значение в психическом развитии ребенка и деятельности в целом. В частности, на теснейшую взаимосвязь речевого и познавательного развития указывают российские (А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев, Г. Н. Ушакова) и зарубежные (Р. Браун) психологи. Включение речи в познавательную деятельность ребенка перестраивает его основ-

ные психические процессы. Понятие «задержка» подчеркивает временный характер отставания, который с возрастом преодолевается тем успешнее, чем раньше создаются адекватные условия обучения и развития детей данной категории (В. И. Лубовский).

Одними из характерных признаков нарушений речи младших школьников с ЗПР являются недостаточность речевой регуляции действий, несформированность планирующей функции речи (В. И. Лубовский, Г. И. Жаренкова). Построение сложноподчиненных предложений у учащихся с ЗПР даже в IV классе характеризуется значительным количеством аграмматизмов, могут наблюдаться различные нарушения как на уровне словосочетаний, так и на уровне предложений: опускание членов предложений в главной и придаточной частях, отсутствие союза или союзного слова, смещение их (Р. И. Лалаева). Такие ошибки ведут к изменению смысла высказывания и его неточному пониманию собеседником.

Особенности развития речи младших школьников с ЗПР представлены в исследованиях Т. В. Ахутиной, Г. И. Жаренковой, Р. Д. Тригер, Г. Н. Рахмаковой, Е. С. Слепович. Во многих работах показано, что для этих детей характерны неточность словаря, недостаточная дифференцированность слов по семантике, отчетливо проявляющиеся в старшем дошкольном возрасте. По данным Г. Н. Рахмаковой, дети второго класса употребляют сложные предложения в речи только в единичных случаях. Младшие школьники с ЗПР, оканчивающие начальную школу, испытывают затруднения в понимании грамматических конструкций, выделении лексико-грамматических разрядов; им свойственны однозначность в выделении грамматических связей, стереотипность при анализе языкового материала (Р. Д. Тригер). Кроме этого, у учащихся данной категории часто обнаруживаются симптомы недоразвития моторики, неловкость, неуклюжесть движений, имеются нарушения моторики, что во многом обуславливает их трудности в усвоении каллиграфических навыков письма, рисования, конструирования (Т. С. Комарова, И. А. Грошенко). Школьники учатся делить поток речи на законченные структурно-смысловые единицы и интонационно оформлять мысль. Для формирования навыков письма детям с ЗПР требуется большое количество письменных упражнений. Специальное внимание уделяется обучению списыванию. Однако списывание без предварительного анализа слова или предложения не способствует формированию грамотного письма; предупреждают механическое списывание специальные упражнения. В неявном виде, т. е. вне использования специально подобранного лексического материала, эти упражнения начинают использоваться уже в период обучения грамоте. Это активная подготовка руки к письму – упражнения для пальцев и кисти руки: обводка контуров овалов и полуовалов, волнистых и прямых линий, штриховка, обучение правильному движению руки по строке, рисование и раскрашивание узоров в пределах одной строки, письмо элементов букв. Особенности развития младших школьников с ЗПР, общая повышенная отвлекаемость требуют, таким образом, глубокой внимательной работы по подготовке к обучению письму. Предложение выступает в качестве той единицы речи, на основе которой учащиеся осознают роль имен существительных, глаголов, местоимений. В результате этих многоплановых действий учащиеся моделируют предложение, последовательно обозначают его начало и конец. В исследованиях Л. С. Славиной показано, что злоупотребление индивидуальными дополнительными занятиями не только оказывается бесполезным, но и приводит к образованию «смыслового барьера», когда ребенок не «принимает» и не выполняет даже те требования учителя, которые он хорошо понимает. Учитель, как правило, ограничивается выяснением того, что усвоено и что не усвоено ребенком, а также дополнительными за-

нятиями «натаскивания». Нужно признать, что понимание индивидуального подхода в традиционной школе практически сводится к ликвидации пробелов в знаниях и умениях школьников [6]. Низкая работоспособность и нарушение формирования самоконтроля усугубляют симптоматику дисграфии младших школьников с ЗПР, обуславливают большое количество и разнообразие ошибок в письменных работах учащихся (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Е. Ф. Архипова, Р. Д. Тригер, Г. Н. Рахмакова, А. К. Маркова, В. К. Орфинская, С. Н. Шаховская, Т. Н. Волковская, Л. С. Волкова, Е. Ф. Собонович).

В исследованиях И. Н. Садовниковой указано, что отсутствие определенной значимой взаимосвязи между познавательной, речевой деятельностью и эмоциональной сферой впоследствии приводит к дисграфическим нарушениям письма.

Логопед осуществляет работу с детьми рассматриваемой категории в рамках школьного логопункта, потому что большинство детей имеют различные нарушения устной и письменной речи. Существующие программы коррекционно-развивающего обучения учитывают особенности речи и познавательной деятельности таких детей, предполагают индивидуальные занятия пропедевтического характера, учитывают своеобразие речевого развития младших школьников с временной ЗПР (С. Г. Шевченко, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина, Г. М. Капустина, Н. А. Цыпина, Р. Якобсон). Так, обучение грамоте и развитие речи первоклассников с ЗПР осуществляются на протяжении всего обучения в первом классе (Р. Д. Тригер). Основными темами подготовительного периода являются: «Звуки речи», «Практическое ознакомление с предложением. Слово в предложении». На таких уроках целенаправленно уточняется и обогащается словарный запас детей, развивается их сенсорный опыт, умение строить предложения. Система коррекционно-развивающего обучения предусматривает индивидуальные и групповые коррекционные занятия общеразвивающей и предметной направленности. Они включены в Типовой базисный учебный план общеобразовательного учреждения со специальными (коррекционными) классами VII вида [1], [2]. На индивидуальных и групповых коррекционных занятиях учащихся готовят к восприятию новых и трудных разделов программы. Кроме того, развивают мелкую моторику пальцев рук при использовании пластилина, путем нанизывания пуговиц на нити, широко используют работу с конструктором и счетными палочками [3], [4]. В то же время с учетом своеобразия речевого развития детей с ЗПР в процессе обучения русскому языку наряду с реализацией образовательных задач необходима организация специальной логопедической помощи [1], [7]. В связи с этим в исследовании было выдвинуто предположение о том, что развитие речи детей с ЗПР должно осуществляться в тесном взаимодействии учителя-логопеда и учителя начальных классов VII вида.

Целью данного исследования явилась разработка направлений в деятельности учителя-логопеда с детьми, имеющими ЗПР.

**Материал и методика исследований.** Эксперимент включал определенную систему диагностических заданий для исследования познавательной деятельности и речи детей с ЗПР, а именно: задания по исследованию пространственного и временного восприятия, «Исключение четвертого лишнего»; диагностику произвольной словесно-логической памяти, изучение особенностей развития зрительного и слухового гнозиса и методику для диагностики мышления – «Разрезные картинки». Для исследования речи детей с ЗПР использовались следующие задания: «Составление рассказа по картинкам с проблемным сюжетом»; исследование понимания сравнительных отношений; исследование глагольного словаря и словаря признаков.

**Результаты исследований и их обсуждение.** В результате проведенного исследования нами были охарактеризованы три группы детей с разным уровнем сформированности познавательной деятельности («высоким», «средним» и «низким»).

Отметим, что все младшие школьники направлены в специальный (коррекционный) класс VII вида по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Возраст обследованных детей в основном составляет 7,5 лет. Анализ медицинской документации показал, что у подавляющего большинства детей ЗПР носит психогенный характер (38,5 %). У 23,0 % учащихся начальных классов ЗПР обусловлена органическим поражением мозга. Среди исследуемых были дети, ЗПР которых обусловлена сочетанием органического поражения центральной нервной системы и неблагоприятных микросоциальных условий жизни (15,0 %). В заключениях ПМПК отмечены и недостатки речевого развития учащихся: общее недоразвитие речи (ОНР) III, IV уровней (46,1 %), логоневроз (7,7 %), нарушения навыков чтения и письма (30,7 %). Из беседы с учителем удалось выяснить, что многие дети с ЗПР не знают букв, некоторые из них неправильно держат ручку, что препятствует правильному формированию моторной памяти и, как следствие, каллиграфических навыков (Е. В. Мальцева). Они медленно запоминают учебный материал, а на вопросы учителя могут ответить только односложно. Неблагоприятные условия жизни, травмирующая обстановка в семье могут выступать как дополнительные факторы, обуславливающие снижение продуктивности работы детей на уроке.

*Первая группа.* Ее составили 17,0 % детей с ЗПР от всех обследованных учащихся, которые по показателям познавательной деятельности и речи приближались к нормально развивающимся школьникам. Их можно отнести к детям с высоким уровнем развития познавательной и речевой деятельности. Для них характерно умение ориентироваться в учебных заданиях и выполнять их в соответствии с полученной инструкцией. Младшие школьники этой группы мысленно классифицировали картинки по группам, в связи с чем у детей запечатлелось в памяти значительно большее количество предметов – приблизительно 7–8. Учащиеся строго следовали полученной инструкции, у них проявлялась внешняя готовность к выполнению задания: сосредоточенность и собранность. Выявлено, что школьникам этой группы свойственна высокая познавательная активность по сравнению с детьми других групп. В то же время выраженные активность и целенаправленность при выполнении заданий ухудшались из-за пресыщения деятельностью и пониженной работоспособности, астенических состояний.

Изучение речевой деятельности показало, что с заданиями, связанными с употреблением существительных в именительном падеже множественного числа, дети справились хорошо. Хуже выполняли задания, связанные с употреблением существительных в родительном падеже. Предложения, составленные детьми, – в основном простые, нераспространенные. В некоторых случаях имеют место быть аграмматизмы, повторы одних и тех же слов в предложении. Младшие школьники имеют нарушения в развитии ритмической стороны речи, воспроизведение слов сопровождается запинками, медленным темпом деятельности, имеют место недостатки в звукопроизношении слогов, слов. Первую группу составили в основном дети с III уровнем ОНР.

*Вторая группа.* Это дети со средним уровнем развития познавательной деятельности. Задания выполняются ими с ошибками, большую часть из которых исправить самостоятельно не удастся, в связи с чем детям требуются различные виды помощи. Трудности в понимании экспериментальных заданий связаны как с низкой концентрацией слу-

хового внимания и нарушениями аналитико-синтетической деятельности в мышлении, так и с затруднениями в использовании такими учащимися прошлого опыта. Деятельность детей этой группы недостаточно активная, часто нецеленаправленная, но они могут сохранить в памяти полученную инструкцию до конца выполнения диагностического задания. Воспроизведение предметных картинок ограничивается пределом от 5 до 8. Младшие школьники рассматриваемой группы могут определять временные и причинно-следственные связи между событиями при помощи дополнительных вопросов или опорных слов обобщающего значения. Такие дети показали низкие результаты по заданию: «Исследование понимания форм различных падежей, употребляемых для определения отношений». Они не чувствовали разницу грамматической формы одного и того же слова. Пример: *мама дочери = дочкина мама*. Логика составленного рассказа по мере выполнения задания нарушалась. Так, рассказывая о чем-то несущественном, дети опускали главное. По-прежнему учащиеся испытывали трудности при назывании месяцев. Например, *январь, февраль*, затем *август*. Также они затруднялись назвать время года, изображенное на картинке, в том случае, если это поздняя весна или начало лета. Следует отметить и тот факт, что у детей этой группы активный лексический запас в целом может соответствовать возрасту, но адекватное употребление его в связной речи затруднено из-за пониженной концентрации внимания. Например, учащиеся не дифференцируют оттенки в лексическом значении слов: *шьет*-пришивает или *швея*-вышивальщица. Рассказы, составленные детьми данной группы, соответствуют изображенной на сюжетной картинке ситуации, основные смысловые звенья сохранены, последовательность грубо не нарушена.

Таким образом, в эту группу вошли младшие школьники с IV уровнем ОНР. Это 29,0 % младших школьников с ЗПР различного генеза, по большей части соматогенного, а также конституционального происхождения. Ошибочно данную группу младших школьников обозначают как детей с множественными нарушениями развития.

*Третья группа.* Работоспособность младших школьников данной группы низкая: наблюдалось пресыщение деятельностью уже в начале выполнения задания. Дети испытывали значительные трудности при переключении с одного диагностического задания на следующее. Для этого им требовалось больше времени, чем учащимся с ЗПР других групп и нормально развивающимся школьникам. Учащиеся рассматриваемой группы имеют низкий уровень саморегуляции, продуктивность познавательной деятельности низкая из-за астенических или церебрастенических проявлений, замедленного темпа деятельности.

Данную группу составили 54,0 % младших школьников с ЗПР. В основном это воспитанники логопедических групп дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида. Понимание вербальной инструкции этими детьми было затруднено, более эффективна невербальная инструкция. Для детей, предположительно, характерны медленное запоминание предложенного материала и трудности использования каких-либо приемов с целью логического запоминания. Деятельность этих младших школьников чаще всего бесцельная, не улучшаемая стимуляцией и разъяснением из-за нарушений в планирующей функции речи.

Наибольшую сложность представляли для детей задания, связанные с необходимостью устанавливать логические связи и отношения между понятиями. Интерес к диагностическим заданиям был слабым, практически ничем не компенсируемый. Во многих случаях наблюдались стереотипность грамматического оформления высказывания, преобладание слов *вот, это где*. В ходе исследования в речи младших школьников с ЗПР

были зафиксированы ошибки, связанные с нарушением звукового анализа слов, особенно со стечением согласных, связей слов в словосочетаниях и предложениях, с неправильным построением синтаксического целого. Фразы произносились при низком темпе воспроизведения, требовался повтор образца предложения. При воспроизведении предложений дети пропускали отдельные звенья, что свидетельствует о всеобщем несоответствии нормативному развитию речевой функции в онтогенезе. Связность повествования была нарушена, имели место расширение и сужение значений слов, часто неадекватное их использование. Рассказ представлял собой перечисление предметов, изображенных на иллюстрациях. Всем детям требовалась помощь в виде уточняющих вопросов или конкретных подсказок. Преобладающий способ словообразования у младших школьников с ЗПР – префиксальный, а формообразования – согласование существительных с числительными. В исследуемую группу вошли дети с общим недоразвитием речи IV уровня.

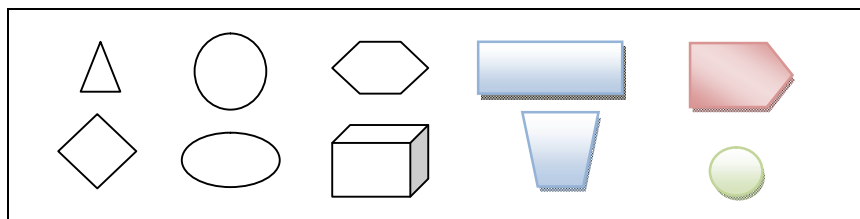
*Коррекционная работа проводится на протяжении всего периода обучения в начальной школе.* На синтаксическом уровне она является наиболее распространенной и предусматривает решение следующих задач:

– приведение детей к пониманию связи слов в предложении, которая выделяется постановкой вопроса от главного слова в словосочетании;

– обогащение фразовой и связной речи учеников путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии в разных *синтаксических конструкциях*. В этой работе важно преимущественное внимание к форме слова, так как это необходимо при рассмотрении многих норм синтаксического управления, которые не поддаются семантическому осмыслению, однако должны быть поняты и усвоены детьми в процессе их обучения русскому языку. Следует первоначально предложить учащимся задание с геометрическими фигурами. Целью данного задания является формирование у ребенка умения последовательно называть изображенные предметы.

«Читая» построчно предметы, можно определить скорость чтения, паузы, интерес младших школьников, обращает ли ребенок внимание на то, что в таблице есть цветные предметы, объемные геометрические фигуры. Вопросы типа «Сколько всего геометрических фигур изображено?», «Сколько больших кружков, а сколько маленьких?» дают возможность выявить преобладающий способ «чтения» учащихся – слоговой либо буквенно-слоговой.

#### Задание. Определи фигуру



Приведенные ниже упражнения содержат такие компоненты, как инструкция к выполнению упражнения, учебный материал и слова для справок. Представим их.

**Спишите эти предложения, вставляя пропущенные слова.**

Собака... кость. Лошадь ... сено. Художник ... картину. Лиса ... зайца. Стояла ... осень. Кошка ... мышку.

**Слова для справок:** поймала, ест, рисует, сырая, ловит, грызет.

Задание, выполняемое младшими школьниками на логопункте.

**Изменить слова по образцу.**

**Образец:** войди – войдите

отойди – ...

иди – ...

уведи – ...

погляди – ...

наряди – ...

проводи – ...

проследи – ...

погоди – ...

зайди – ...

Сегодня на улице легкий морозец. Я открыл один глаз, потом другой. Все еще спали. Под моими ногами жутко заскрипел старый паркет.

Дед Архип подал голос. Я ответил ему шуткой. Дед попил из фляжки березовый сок и снова уснул. Какой он старый и добрый мой дед!

**Как бы ты озаглавил этот текст?**

**Подчерки в тексте парную согласную в корне слова.**

Обращаем внимание учащихся начальной школы на то, что инструкция может располагаться до и после учебного материала.

Представим и фрагмент урока по русскому языку, в котором даны задания как по формированию грамотной связной речи младших школьников с ЗПР, так и по педагогической коррекции дисграфических расстройств.

**Тема урока:** «Практическое закрепление полученных знаний: безударные звонкие и глухие согласные».

**Цели урока:**

Образовательные:

- закрепление правила правописания безударных звонких и глухих согласных в разных словах и словосочетаниях;
- умение использовать в связной речи различные синтаксические конструкции на уровне словосочетаний или предложений;
- развитие орфографической зоркости учащихся с ЗПР.

Развивающая:

- развитие познавательной деятельности младших школьников в процессе их обучения.

Коррекционная:

- коррекция высших психических функций: внимания, восприятия, памяти.

Воспитательная:

- воспитание умения доводить начатое дело до конца.

**Ход урока:**

*Примечание.* Предупредите детей о постановке двоеточия.

- Отгадай загадки, правильно расставляя предложенные буквы. Запиши отгадки, разделив слова на слоги. Какие загадки на одну и ту же тему?

Через ре(чк, чьк)у во всю ш(ы, и)(р, рь)

Ле(г, к) могучий богаты(р, рь).

Из металла на в(е, и, я)ка.

Собран ч(ю, у)до-в(е, и, я)ликан.

Добрый делом он увле(г, к)ся –  
 Поперек реки уле(г, к)ся.  
 По нему, забыв о ч(у,ю)де,  
 Переходят реку л(у, ю)ди.  
 (Мост)

Следующее задание для самостоятельной работы с инструктажем учителя.

**Цель задания:** коррекция дисграфических расстройств, закрепление правила «Парные звонкие и глухие согласные в разных частях слова».

*Примечание для учителя.* Предложенное задание содержит инструкцию и учебный материал. Сначала задание читает учитель, помогая определить последовательность его выполнения. Учитывая особенности детей, можно упростить инструкцию, ограничиваясь двумя первыми предложениями. Но обязательно проверяется правильность его выполнения. Подобное же задание использует и учитель-логопед, но только с группой детей, имеющих приблизительно равные возможности усвоения программного материала по чтению и русскому языку. Логопед также проверяет грамотность выполнения задания, но отметка ребенку не ставится. Например, учитель-логопед будет в ходе проверки использовать жетоны разной формы или цвета, а учитель начальных классов, закрепляя работу специалиста, – сигнальные карточки с согласными буквами. Преимущество в работе логопеда и учителя будет заключаться в использовании разных форм работы с содержательно одинаковыми заданиями. Это в одном случае – самостоятельное списывание с проговариванием вслух на уроке русского языка, а в другом – письмо предложений под диктовку логопедом.

Подготовкой к самостоятельному выполнению заданий служит работа и в период обучения грамоте, которая ведется на протяжении всего учебного года в первом классе начальной школы со специальными (коррекционными) классами VII вида. Коррекционно-логопедическая работа с младшими школьниками учитывает их психологические особенности. Она проводится по следующим направлениям: развитие слухового восприятия, внимания и памяти; коррекция нарушений моторного развития, особенно нарушений артикуляционной моторики. Особое значение уделяется обогащению словаря учащихся, формированию морфологической и синтаксической систем языка. Развитию фонематического анализа и синтеза отводится огромная роль в тесной связи с формированием пространственных представлений при работе со схемами уже в период обучения грамоте (табл. 1). Схематическое изображение предложений связано с развитием мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения. Такие задания для самостоятельного выполнения детьми с ЗПР являются сложными, но они предусмотрены программой обучения в общеобразовательной школе.

Таблица 1

**Работа со словом в начальных классах школы**

Составь схемы слов, измени слова и схему так, чтобы в каждом слове было по два слога	Составь схемы слов, измени слова и схему так, чтобы в каждом слове был только один слог
<b>Лексический материал:</b> дом, сад, дуб, куст, мак, мост	<b>Лексический материал:</b> блины, звери, двери, кони, гвозди, сучья, грибы

По результатам коррекционно-развивающей работы с заданиями разного уровня сложности детям было дано упражнение: «Опиши свое любимое животное». Из сочинения Насти К., ученицы 2-го класса с ЗПР церебрально-органического происхождения, видно, что могут иметь место дисграфические расстройства (табл. 2), в то же время смысл рассказа не нарушен, а также не искажена последовательность изложения происходящих событий.

**Сказка про котенка и крота**

*Однажды у меня был котенок. Мы пошли гулять и вдруг он убежал в **какуюто** нору. Я **нипоняла** в чем тут дела. Оказалось что в этой норе жил крот. Мой кот начал драться с кротом. Мне стало жалко зверька. **Нопотом** когда мой кот вылез из норки он сказал мне человеческим голосом. Оказывается этот крот был волшебником.*

Таблица 2

**Характеристика ошибок в сочинении Насти К.**

Ошибки	Причины
какуюто нору	Дисграфия, слитное написание частей слова
Нопотом	Дисграфия на уровне слитного написания предлога и взятого слова
Я <b>нипоняла</b> в чем тут дела	Дисграмматизм, т. е. неверное согласование слов. В предложении отсутствует смысл

**Резюме.** Общеобразовательная школа сегодня выполняет те же самые функции, что и специальная (коррекционная) школа, гарантируя всем детям, в том числе и младшим школьникам с ЗПР, социально-психологическую безопасность. Одним из важнейших направлений в изучении детей с ЗПР всегда являлось исследование особенностей их речи, встроенной в структуру познавательной и личностной сферы. Было выявлено, что у всех обозначенных детей есть недостатки речевого развития, которые имеют разный уровень сформированности, тесно связаны с развитием крупной моторики, а также познавательной деятельности таких младших школьников, и представляют собой дисграфию различных форм проявления. Включение же специальных заданий, разработанных логопедом, в основные предметы общеобразовательного цикла позволит повысить эффективность работы по развитию речи младших школьников с временной ЗПР.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артемьева, Т. П.* Роль изучения грамматических категорий в развитии мышления младших школьников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Т. П. Артемьева. – М., 1985. – 18 с.
2. *Астапов, В. М.* Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии / В. М. Астапов. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 216 с.
3. *Власова, Т. А.* Дети с задержкой психического развития. Обзорная информация / Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина. – М. : Просвещение, 1976. – 47 с.
4. *Выготский, Л. С.* Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1995. – 509 с.
5. *Дробинская, А. О.* Диагностика нарушений развития у детей / А. О. Дробинская. – М. : Школьная пресса, 2006. – 64 с.
6. *Коменский, Я. А.* Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1955. – 651 с.
7. *Обучение детей с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского.* – М. : Просвещение, 1981. – 119 с.
8. *Психолого-педагогическая диагностика / под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной.* – М. : Академия, 2003. – 320 с.