

УДК 376

## **Формирование навыка чтения у детей с предрасположенностью к дислексии в условиях современного начального образования**

**Величенкова Ольга Александровна**

Кандидат педагогических наук, доцент,  
кафедра логопедии,

Московский городской педагогический университет,  
129226, Российская Федерация, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4/1;  
e-mail: velichenkova@mail.ru

### **Аннотация**

Статья посвящена проблеме психолого-педагогического сопровождения первоклассников с предрасположенностью к дислексии в условиях современной общеобразовательной школы в Российской Федерации. Рассматриваются вопросы разработки невариативной технологии развития навыка чтения у данной категории детей. Проанализированы особенности современной методики обучения грамоте и контингента детей, поступающих в первый класс. В статье также описан ряд противоречий между образовательными потребностями школьников с предрасположенностью к дислексии и используемыми средствами обучения. В общем виде сформулированы основные принципы построения невариативной составляющей коррекционной работы с такими первоклассниками. Автором описана работа по созданию и апробации пилотного учебно-методического комплекта для занятий по развитию навыка чтения у учеников первых классов.

### **Для цитирования в научных исследованиях**

Величенкова О.А. Формирование навыка чтения у детей с предрасположенностью к дислексии в условиях современного начального образования // Педагогический журнал. 2016. № 1. С. 87-101.

**Ключевые слова**

Дислексия, развитие навыка чтения, методика начального обучения, овладение грамотой, психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья.

**Постановка проблемы**

Для того чтобы обеспечить ребенку с особыми образовательными потребностями качественное обучение, необходимо понимать, как соотносятся его индивидуальные особенности с реалиями современного образования.

Дети с предрасположенностью к дислексии (специфическому нарушению чтения)<sup>1</sup> встречаются среди первоклассников нередко. Это полифакторное расстройство, в патогенезе которого ведущую роль могут играть как речевые проблемы, так и регуляторные, моторные или зрительно-пространственные трудности. Данная категория детей неоднородна по механизмам и симптоматике нарушений, чем и определяется необходимость их специального психолого-педагогического сопровождения (подробнее об особенностях работы с такими детьми см.: [Величенкова, Русецкая, 2015; Садовникова, 2011]).

Логопед или психолог могут разработать индивидуальную программу развития недостаточно сформированных психических функций, составляющих основу навыка чтения. Такая программа учитывает индивидуальные особенности ребенка, структуру его нарушения и представляет собой вариативную часть системы психолого-педагогической помощи в общеобразовательной школе. Нельзя сказать, что на сегодняшний день существует большое количество апробированных методик развития функционального базиса чтения у школьников. На этом пути есть множество нерешенных задач.

Однако нам хотелось бы сосредоточиться на анализе невариативной технологии формирования чтения у нечитающих и плохо читающих первокласс-

1 Проблемам дислексии посвятили свои научные труды многие зарубежные ученые (см., например: [Beneventi, Tønnesen, Ermland, 2009; Blomert, Willems, 2010; Chung, Ho, 2010; Gooch, Snowling, Hulme, 2011; Helland, Plante, Hugdahl, 2011; Morken, Helland, Hugdahl, Specht, 2014; Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund, Lyytinen, 2010]).

ников. Учителю, логопеду, любому педагогу, который сталкивается с такими детьми, как воздух нужны, прежде всего, материалы для чтения. Нельзя научиться читать, не читая. Необходима разработка корпуса упражнений и текстов, которые сопровождали бы школьную программу, но при этом учитывали наиболее типичные трудности формирования навыка чтения в данном возрасте и решали специальные задачи. Педагог должен иметь возможность отслеживать доступность заданий, степень помощи со своей стороны, осуществлять текущий и итоговый контроль. Материалы невариативной части коррекционно-развивающего обучения могли бы использоваться на логопедических занятиях с первоклассниками, независимо от механизма нарушения. Их мог бы применять педагог дополнительного образования, тьютор, родители.

Возможна ли разработка такой общей технологии, подходящей для всех первоклассников с предрасположенностью к дислексии? И на каких принципах она должна строиться?

Система коррекционно-развивающего обучения в нашей стране знает достаточно примеров эффективных программ обучения детей с отклонениями в развитии (умственной отсталостью, задержкой психического развития), которые так же, как и школьники с предрасположенностью к дислексии, представляют собой неоднородную группу. Определение основных принципов построения этой технологии требует анализа особенностей современного начального образования, в частности методики обучения грамоте.

### **Выделение основных методических принципов**

Сегодня в школе сложилась парадоксальная ситуация: около 90% детей, поступающих в первый класс, уже умеют читать [Сильченкова, 2006, 11]. В среднем читательский стаж будущих первоклассников составляет около года. Как правило, они находятся на этапе слогового чтения, но довольно большое число детей уже переходят к чтению синтетическому. Средняя скорость чтения составляет около 25-30 слов в минуту, что соответствует старым программным требованиям на конец первого класса (напомним, что эти требования были рассчитаны на первоклассников, которые не владели грамотой до школы). Сред-

ний возраст будущих учеников – 7,5 лет. Показательно, что шестилетки в современной школе – явление редкое.

Оставим за пределами данной статьи обсуждение причин, по которым родители (а именно им российское образование «делегирует» функцию обучения грамоте) предпочитают сами научить ребенка читать и отдать в школу попозже. Констатируем факт: по букварю учатся уже читающие дети.

Естественно, авторы букварей знают об этом. Они вынуждены включать в свои учебники упражнения для читающих детей. Доля таких упражнений доходит до 30-40%, и следует отметить, что это довольно сложные в лексическом отношении авторские тексты, пословицы и скороговорки. Что касается остальных заданий для самостоятельного чтения, то среди них очень незначительную часть составляют упражнения в чтении слогов. Хотя ребенку, овладевающему грамотой, они были бы весьма полезны. Уменьшение доли таких упражнений, скорее всего, обусловлено именно потребностями большинства первоклассников.

Еще одной очень показательной особенностью современных азбук является все увеличивающееся количество сопутствующего теоретического и занимательного материала. Ребенку предлагаются ребусы, беседы по картинкам, обсуждения, задания на звуковой анализ и синтез. Значительное время уделяется сообщению и закреплению теоретических знаний по фонетике. Работа со звуковыми схемами предшествует букварному периоду и сопровождает его. При этом даже хорошо читающий ребенок часто вынужден для облегчения выполнения задания сначала написать слово и лишь затем составить его схему с указанием всех категориальных признаков звуков. Возникает вопрос о целесообразности таких упражнений для автоматизации начальных навыков чтения и письма даже у современных первоклассников!

Таким образом, общее число упражнений в букварях и азбуках по сравнению с прошлыми десятилетиями увеличилось. Таких объемных учебников методика прежде не знала. Азбуки формата А4 издаются в двух томах по 100-150 страниц каждый. А увеличилось ли количество часов, отведенное программой на букварный период? Нет. Следовательно, уменьшено время непосредственного обучения чтению.

В этих условиях дети с предрасположенностью к дислексии сталкиваются с непосильной задачей. Отличаясь от сверстников отставанием в развитии ряда психических функций, приходя в школу либо не умеющими читать, либо с начальными навыками слогослияния, они должны овладеть грамотой быстро и по букварю, который на них не рассчитан.

Напрашивается вывод о необходимости технологии развития навыка чтения, которая, находясь в рамках психолого-педагогического сопровождения, соответствовала бы темпам и последовательности начального обучения и одновременно преодолевала бы те трудности, которые возникают при овладении грамотой у детей с предрасположенностью к дислексии.

Наиболее общими принципами ее построения можно считать:

1) соотнесенность с программой начального образования в части основополагающих составляющих методики обучения грамоте: времени и последовательности изучения материала;

2) компенсацию неполного соответствия имеющегося методического инструментария (учебных пособий, методических разработок) образовательным потребностям школьников с предрасположенностью к нарушениям чтения;

3) внедрение специальных методов формирования и автоматизации навыка чтения у учащихся с предрасположенностью к дислексии, позволяющих компенсировать их общие наиболее характерные трудности.

### **Разработка и апробация технологии**

Нами была предпринята попытка разработки и апробации невариативной технологии развития навыка чтения у первоклассников с предрасположенностью к дислексии. Апробация проводилась в 2011-2012 гг. в ГОУ СОШ № 566 г. Москвы (логопед М.В. Слепцова), в 2012-2014 гг. в ГОУ «Гимназия № 2072» г. Москвы (логопед Д.В. Ефимова) и в 2014-2015 гг. в ГОУ «Гимназия № 1591» (логопед М.В. Слепцова). Пилотный проект учебно-методического комплекта «Буквоград» включал:

1) программу групповых занятий на год с пояснительной запиской, методическими рекомендациями для учителя-логопеда, перспективным планированием уроков;

- 2) планы-конспекты уроков;
- 3) рабочие листы к урокам для учащихся;
- 4) электронные презентации для смарт-доски к каждому уроку;
- 5) слоговое лото, домино.

Рассмотрим основные моменты практической реализации выделенных теоретических принципов построения обсуждаемой технологии на примере данного пилотного проекта.

Программа занятий рассчитана на первоклассников, которые в ходе обследования отнесены к группе риска по дислексии. Эти дети либо не умеют читать, либо находятся на начальном этапе овладения слогослиянием и знают не все буквы.

Занятия проходят в группе из 4-6 человек 2 раза в неделю в течение года. Продолжительность занятия – 45 минут. Большинство уроков построено традиционно для букварного периода: один урок – одна буква.

При планировании уроков мы старались, во-первых, обеспечить постепенное практическое знакомство с функциональным значением букв и, во-вторых, максимально близко следовать тому порядку изучения букв, который есть в школьной азбуке. Как известно, этот порядок частотный. И здесь избежать ряда проблем не удалось.

Русская графика представляет богатый ассортимент вариантов звукобуквенных отношений. На наш взгляд, нужно давать возможность ученику постепенно улавливать, схватывать способы прочтения тех или иных сочетаний. Пусть при первоначальном обучении соблюдается «правило одной трудности». В связи с этим возникла необходимость отсрочить по сравнению с программой введение гласных второго ряда. Прочтение слогов с ними требует анализа позиции согласного и выбора его признака в дихотомии твердость-мягкость. И авторы букварей для коррекционной школы [Воронкова, 2013; Аксенова, Комарова, Шишкова, 2009], и авторы «логопедических» букварей [Жукова, 2011] солидарны в стремлении отодвинуть изучение йотированных гласных. Это несоответствие школьной программе в нашем случае было преодолено за счет перераспределения часов: сокращения добукварного периода, увеличения длительности упражнений с гласными первого ряда и общей продолжитель-

ности курса занятий (он был рассчитан на год, а не на 4-5 месяцев в отличие от букварного периода).

Что касается порядка введения взрывных и щелевых согласных, то с точки зрения чтения (а не звукового анализа и письма) не имеет значения длительность артикулирования согласных. Как известно, авторы «коррекционных» букварей стремятся нарушить принцип частотности при введении букв из-за якобы более легкого опознания в слове щелевого согласного и возможности «потянуть» его, пока не будет принято решение о последующем гласном. Методика протягивания согласного при чтении слога представляется малоэффективной. Ведь такой способ чтения означает, что ребенок не «узнает слог в лицо», автоматически. Пусть он прочитает слог вслед за педагогом столько раз, сколько потребуется. Продление периода чтения «по следам» снимает проблему. В этом смысле упражнения для детей с предрасположенностью к дислексии могут максимально следовать школьному порядку букв.

Более важным моментом является создание таких условий, чтобы буквы, обозначающие артикуляторно и акустически сходные звуки, были отставлены во времени. После же введения буквы-конкурента необходима специально разработанная дифференциация. Многие нормально развивающиеся дети допускают на начальных этапах смешения по акустико-артикуляционному сходству, но для учащихся с речевыми нарушениями это особая проблема.

Таким образом, хотя в пилотном проекте и были сделаны некоторые отступления от частотного порядка букв для решения ряда специально-педагогических задач, в целом он вписывался в школьную программу по срокам и общей последовательности тем.

Необходимостью компенсации неполного соответствия современной методики обучения грамоте потребностям школьников с предрасположенностью к дислексии продиктовано увеличение в разработанном пилотном проекте количества упражнений, направленных на автоматизацию слогослияния. Недостаточное количество материала для слогового чтения не позволяет детям научиться опознавать слоги иконически. Ученик вынужден проводить каждый раз сложный звукобуквенный анализ-синтез, в то время как вариантов тренируемых сочетаний не так много. Потому на этапе автоматизации слогового чте-

ния возникла необходимость ввести большее количество упражнений, которые предполагают чтение «по следам»: за учителем, по цепочке, поиск слогов. Упражнениями в чтении предлагались на рабочих листах, на смарт-доске, также было разработано домино и слоговое лото с использованием специальных мнемонических приемов для запоминания слогов. Такое «чтение» является повторением, приводящим к заучиванию способа прочтения слога. Оно не затрудняет ребенка, исключает пресловутые «муки слияния» и в то же время при правильном подборе материала позволяет интуитивно сделать обобщения, почувствовать законы русской графики. Эти упражнения во многих современных методических изданиях описываются как глобальный или «полуглобальный» метод обучения чтению. Однако они давно известны методистам начальной школы. Аналитико-синтетический метод обучения грамоте и не предполагал никогда самостоятельного решения ребенком задачи. Что будет, если к букве М присоединить букву А? Младший школьник, а тем более ребенок с речевой патологией, не в состоянии самостоятельно сделать столь сложный вывод.

Очень важным моментом был учет звукослоговой структуры слова при составлении упражнений для чтения. Происходило постепенное введение сложных слоговых структур в последовательности: СГ (ГС), СГС, СГСС. Использовалась группировка слов одной звукослоговой структуры [Мисаренко, 2013].

В отличие от школьной практики, детям с предрасположенностью к дислексии нами предлагались тексты с делением слов на слоги, а это значит, что структуре слова при подборе материала мы уделяли большее внимание, чем его длине. Был реализован постепенный переход на деление на слоги только сложных слов, что органично соотносится с естественным процессом формирования беглого чтения.

К разряду специфических особенностей пилотной программы «Буквоград», продиктованных потребностями нечитающих детей, надо отнести составление корпуса текстов, соответствующих как читательскому, так и интеллектуальному уровню ребенка. Читательский опыт накладывает свои ограничения на длину и сложность фразы. Если мы хотим обеспечить понимание текста ребенком, едва начавшим читать по слогам, нужно давать предложения не более чем из трех слов. Такой ученик удерживает одно – максимум два слова в опе-



ративной памяти, пока читает следующее. Затем он обычно повторяет вслух все предложение, чтобы извлечь смысл. Конечно, и сложные в грамматическом отношении предложения не стоит предлагать такому чтецу. Инверсии, страдательные конструкции, причастия, сложные предложения, конструкции, требующие квазипространственного анализа должны быть исключены. То же касается употребляемой лексики. Слова должны быть знакомы ребенку, иначе чтобы обеспечить понимание читаемого, учитель будет вынужден вести нескончаемую лексическую работу. Коррекционная педагогика всегда старалась адаптировать материал для первоначального чтения. Это не обедняет маленького читателя, но позволяет ему осилить поставленную задачу, одержать маленькую победу. И, кстати, не создает разрыва между технической и смысловой стороной чтения, так пугающего сегодня педагогов.

Важным моментом при разработке проекта, который на сегодняшний день не учитывает методика начального обучения, являлась специальная организация материала для чтения с целью формирования навыка зрительного слежения. Ребенок, обучающийся чтению, испытывает большие сложности со сканированием поля, удержанием взора на строке, прослеживанием, да и просто с поиском упражнения на странице. Учителя часто замечают, что некоторые учебники оформлены так, что даже второкласснику сложно отделить задание от самого текста упражнения. Для учеников со зрительным дефицитом, с особой стратегией сканирования (например, левши), для детей с регуляторными трудностями ориентировка в зашумленном поле страницы становится мучением. Детям с особыми образовательными потребностями нужно предлагать специальные упражнения и тексты, которые формируют зрительное слежение. Мы располагали материал преимущественно построчно, постепенно уменьшали междустрочное пространство и увеличивали длину строки, тренировали только лево-правое направление слежения, четко отделяя одно упражнение от другого. Текст на странице букваря должен, по выражению редакторов, «дышать».

Кроме того, нами использовались задания на различение оптически сходных букв. На определенных этапах школьникам последовательно предлагались для чтения слоги, слова, тексты с оптическими конкурентами. Дети должны были быстро принять решение о букве. В то же время упражнения на различение

ние отдельных букв, буквенный гнозис для первоклассников мы сочли уже не столь актуальными.

Введение новых относительно традиционной школьной практики методов стало возможно за счет сокращения доли упражнений на звуковой анализ-синтез на первоначальных этапах овладения грамотой. В современной общеобразовательной программе налицо перегруженность уроков заданиями на языковой (в основном на звуковой) анализ и синтез. Как следствие – очень раннее введение сложной терминологии из области фонетики, наукообразное объяснение ряда языковых явлений, которое призвано «помочь ребенку научиться читать». Происходит прямой перенос лингвистики на школьную методику. Наиболее ярким примером может служить звуковая схема слова, в которой обозначены не только свойства звуков (гласный, согласный твердый, мягкий), но и типы слогов, ударение. Поможет ли ученику знание признаков слога-слияния научиться его прочитывать? Нет. Почти все учителя отмечают, что работать с такими схемами трудно. Очевидно, что лучше перераспределить время урока так, чтобы ребенок мог больше тренироваться собственно в чтении. Обозначение ударения на этапе слогового чтения представляется вещью бесполезной, поскольку при чтении по слогам все слоги ударные. Уверенно ставят ударение лишь дети, которые уже довольно бегло читают.

### **Заключение**

В целом разработанная и апробированная нами пилотная технология развития навыка чтения у детей с предрасположенностью к дислексии показала неплохие результаты. Напомним, что в экспериментальные группы отбирались нечитающие первоклассники. К концу года ученики данных групп в среднем демонстрировали скорость чтения около 35 слов в минуту, что соответствует программным нормативам по чтению, которые рассчитаны на первоклассников, не имеющих читательского стажа на момент поступления в школу (к концу года – 25 слов в минуту). При этом понимание прочитанного у детей от удовлетворительного до полного.

Безусловно, создание целостной невариативной технологии развития навыка чтения необходимо, перспективно, позволит организовать общую часть психолого-педагогического сопровождения детей с предрасположенностью к

дислексии. Такая технология может быть доступна не только логопеду, но и педагогу общего и дополнительного образования, родителям<sup>2</sup>.

### Библиография

1. Абидова Н.З. Родителям о детях с проблемами зрения // Педагогический журнал. 2014. № 1-2. С. 9-16.
2. Аксенова А.К., Комарова С.В., Шишкова М.И. Букварь. 1 класс: учебник для спец. (коррекц.) образоват. учреждений VIII вида. М.: Просвещение, 2009. 189 с.
3. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушения чтения и письма у младших школьников. М.: Национальный книжный центр, 2015. 320 с.
4. Воронкова В.В. Букварь для 1-го класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. 12-е изд. М.: Просвещение, 2013. 143 с.
5. Жукова Н.С. Букварь. М.: Эксмо, 2011. 96 с.
6. Мисаренко Г.Г. Дидактический материал для развития техники чтения в начальной школе. 11-е изд. М.: Институт инноваций в образовании им. Л.В. Занкова: ОНИКС-ЛИТ, 2013. 128 с.
7. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. М.: Парадигма, 2011. 279 с.
8. Сильченкова Л.С. Обучение русской грамоте: традиции и новации. М.: АП-КиППРО, 2006. 100 с.
9. Beneventi N., Tønnesen F.E., Erslund L. Dyslexic children show short-term memory deficits in phonological storage and serial rehearsal: an fMRI study // International journal of neuroscience. 2009. No. 119. P. 2017-2043. doi: 10.1080/00207450903139671
10. Blomert L., Willems G. Is there a causal link from a phonological awareness deficit to reading failure in children at familial risk for dyslexia? // Dyslexia. 2010. No. 16 (4). P. 300-317. doi: 10.1002/dys.405

---

2 Подробнее об участии родителей в преодолении трудностей, возникающих у детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения, см.: [Абидова, 2014].

11. Chung K.K.H., Ho C.S.-H. Second language learning difficulties in Chinese children with dyslexia: what are the reading-related cognitive skills that contribute to English and Chinese word reading? // *Journal of learning disabilities*. 2010. No. 43 (3). P. 195-211.
12. Gooch D., Snowling M., Hulme C. Time perception, phonological skills and executive function in children with dyslexia and/or ADHD symptoms // *Journal of child psychology and psychiatry*. 2011. No. 52 (2). P. 195-203. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02312.x
13. Helland T., Plante E., Hugdahl K. Predicting dyslexia at age 11 from a risk index questionnaire at age 5 // *Dyslexia*. 2011. No. 17 (3). P. 207-226. doi: 10.1002/dys.432
14. Morken F., Helland T., Hugdahl K., Specht K. Children with dyslexia show cortical hyperactivation in response to increasing literacy processing demands // *Frontiers in Psychology*. 2014. No. 5. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01491
15. Torppa M., Lyytinen P., Erskine J., Eklund K., Lyytinen H. Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia // *Journal of learning disabilities*. 2010. No. 43 (4). P. 308-321. doi: 10.1177/0022219410369096

**Formation of reading skills in children with  
a predisposition to dyslexia under conditions  
of contemporary primary education**

**Ol'ga A. Velichenkova**

PhD in Pedagogy, Associate Professor,

Department of speech therapy,

Moscow City Teacher Training University,

129226, 4/1 2<sup>nd</sup> Selskokhozyaistvennyi st., Moscow, Russian Federation;

e-mail: velichenkova@mail.ru

**Abstract**

The article is devoted to the problem of psycho-pedagogical support for first-form children with a predisposition to dyslexia in contemporary comprehensive schools in the Russian Federation. It deals with the development of non-variational technologies of formation of reading skills in the above-mentioned children and analyzes the features of the modern methods of teaching children to read and write. The article also describes some of the contradictions between the educational needs of children with a predisposition to dyslexia and tools used by teachers. The author of the article formulates the main principles of creating the non-variational component of correctional work with these first-form children and describes work on creation and testing of a pilot package of materials aimed at the development of reading skills in first-form children. These pilot techniques for formation of reading skills in children with a predisposition to dyslexia have shown good results: by the end of the year they were able to read about 35 words per minute, which corresponds to programme standards for reading, designed for first-form children who cannot read at the time of entering school; their reading comprehension was from satisfactory to complete.

**For citation**

Velichenkova O.A. (2016) Formirovanie navyka chteniya u detei s predispozitsionnoy k disleksii v usloviyakh sovremennogo nachal'nogo obrazovaniya [Formation of reading skills in children with a predisposition to dyslexia under conditions of contemporary primary education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 1, pp. 87-101.

**Keywords**

Dyslexia, development of reading skills, methodology of primary education, learning to read and write, psycho-pedagogical support, children with disabilities.

**References**

1. Abidova N.Z. (2014) Roditelyam o detyakh s problemami zreniya [For parents of children with visual problems]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 1-2, pp. 9-16.

2. Aksenova A.K., Komarova S.V., Shishkova M.I. (2009) *Bukvar'. 1 klass: uchebnik dlya spets. (korrekts.) obrazovat. uchrezhdenii VIII vida* [ABC book. Form 1: a textbook for specialized (correctional) educational institutions of the 8<sup>th</sup> type]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
3. Beneventi H., Tønnesen F.E., Erslund L. (2009) Dyslexic children show short-term memory deficits in phonological storage and serial rehearsal: an fMRI study. *International journal of neuroscience*, 119, pp. 2017-2043. doi: 10.1080/00207450903139671
4. Blomert L., Willems G. (2010) Is there a causal link from a phonological awareness deficit to reading failure in children at familial risk for dyslexia? *Dyslexia*, 16 (4), pp. 300-317. doi: 10.1002/dys.405
5. Chung K.K.H., Ho C.S.-H. (2010) Second language learning difficulties in Chinese children with dyslexia: what are the reading-related cognitive skills that contribute to English and Chinese word reading? *Journal of learning disabilities*, 43 (3), pp. 195-211.
6. Gooch D., Snowling M., Hulme C. (2011) Time perception, phonological skills and executive function in children with dyslexia and/or ADHD symptoms. *Journal of child psychology and psychiatry*, 52 (2), pp. 195-203. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02312.x
7. Helland T., Plante E., Hugdahl K. (2011) Predicting dyslexia at age 11 from a risk index questionnaire at age 5. *Dyslexia*, 17 (3), pp. 207-226. doi: 10.1002/dys.432
8. Misarenko G.G. (2013) *Didakticheskii material dlya razvitiya tekhniki chteniya v nachal'noi shkole* [Didactic materials for development of skills reading in the elementary school]. 11<sup>th</sup> ed. Moscow: Institut innovatsii v obrazovanii im. L.V. Zankova Publ.: ONIKS-LIT Publ.
9. Morken F., Helland T., Hugdahl K., Specht K. (2014) Children with dyslexia show cortical hyperactivation in response to increasing literacy processing demands. *Frontiers in Psychology*, 5. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01491
10. Sadovnikova I.N. (2011) *Disgrafiya, disleksiya: tekhnologiya preodoleniya* [Dysgraphia, dyslexia: the technology of overcoming]. Moscow: Paradigma Publ.

11. Sil'chenkova L.S. (2006) *Obuchenie russkoi gramote: traditsii i novatsii* [Teaching Russian: traditions and innovations]. Moscow: Academy of qualification improvement and professional retraining of education workers.
12. Torppa M., Lyytinen P., Erskine J., Eklund K., Lyytinen H. (2010) Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of learning disabilities*, 43 (4), pp. 308-321. doi: 10.1177/0022219410369096
13. Velichenkova O.A., Rusetskaya M.N. (2015) *Logopedicheskaya rabota po preodoleniyu narusheniya chteniya i pis'ma u mladshikh shkol'nikov* [Speech therapy aimed at overcoming reading and writing problems in the primary school]. Moscow: Natsional'nyi knizhnyi tsentr Publ.
14. Voronkova V.V. (2013) *Bukvar' dlya 1-go klassa spetsial'nykh (korrektsionnykh) obrazovatel'nykh uchrezhdenii VIII vida* [ABC book for the 1<sup>st</sup> form for specialized (correctional) educational institutions of the 8<sup>th</sup> type]. 12<sup>th</sup> ed. Moscow: Prosveshchenie Publ.
15. Zhukova N.S. (2011) *Bukvar'* [ABC book]. Moscow: Eksmo Publ.