Комитет общего и профессионального образования
Ленинградской области

ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования»
Кафедра начального общего образования

Учебно-методическое пособие

Развитие интеллектуально-речевых умений младших школьников в соответствии с ФГОС

Санкт-Петербург

2019

УДК
ББК
М84

Печатается по решению редакционно-издательского совета ГАОУ ДПО «ЛОИРО»

Авторы-составители: О. Н. Мостова (введение, разделы 3.4.5.6.7, приложение 1 и 2), Т. Б. Шило (раздел ы 1 и 2), О. З. Никитина (раздел 8)

Рецензент: Н. В. Тимофеева, доцент, к.п.н., доцент кафедры дошкольного образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО»

Мостова О. Н. Шило Т. Б., Никитина О. З.

Развитие интеллектуально-речевых умений у младших школьников: учеб.-метод. Пособие / под ред. О.Н. Мостовой – СПб.: ЛОИРО, 2019. – 210 с.

В пособии раскрыты теоретические основы развития интеллектуально-речевых умений младших школьников. Предлагаются практические методы и приемы совершенствования интеллектуальных и речевых умений обучающихся 1-4 классов, входящих в состав универсальных учебных действий в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования. Особое место отводится диагностическому инструментарию, позволяющему оценивать эффективность развития мышления и речи учащихся. Адресовано учителям начальных классов, воспитателям групп продленного дня, педагогам-психологам.

ISBN…

© Ленинградский областной институт развития образования (ГАОУ ДПО «ЛОИРО»), 2019

Оглавление

Введение ……..	4
Раздел I. Система интеллектуально-речевых умений младшего школьника…….	5
Вопросы и задания по разделу I ……..	14
Раздел II. Особенность работы с научно-популярными текстами в начальной школе…….	15
Вопросы и задания по разделу II…….	28
Раздел III. Письменная речь и предпосылки ее формирования в младшем школьном возрасте…….	30
Вопросы и задания по разделу III……	42
Раздел IV. Трудности овладения письменной речью на первоначальном этапе обучения……	42
Вопросы и задания по разделу IV……	48
Раздел V. Типология и механизмы специфических ошибок письма…….	48
Вопросы и задания по разделу V……	73
Раздел VI. Трудности чтения и дислексия ……	74
Вопросы и задания по разделу VI……	83
Раздел VII. Изучение детей, имеющих нарушения письменной речи……..	83
Вопросы и задания по разделу VII……..	105
Раздел VIII. Диагностика интеллектуально-речевых умений у младших школьников……	106
Список литературы…….	135
Приложение 1 . Игры и упражнения для преодоления трудностей обучения чтению и письму……	140
Приложение 2. Методика коррекции недоразвития психологических предпосылок формирования письменной речи (чтения и письма) у учащихся 2-4 классов общеобразовательной школы…….	199

Введение

Проблема развития интеллектуально-речевых умений у младших школьников по-прежнему является одной из ключевых для системы начального общего образования, поскольку уровень владения письменной речью, логическими универсальными учебными действиями оказывает решающее влияние на общую учебную успешность младших школьников при переходе из начальной школы в основную. Важно также подчеркнуть, что с каждым годом увеличивается количество детей, испытывающих трудности овладения чтением и письмом на первоначальном этапе обучения, имеющих нарушения чтения и письма (дислексию и дисграфию).

Поэтому в предлагаемом читателю пособии рассмотрена система интеллектуально-речевых умений учащихся, методы и приемы работы с учебно-научным текстом. Отдельное место уделено механизмам формирования письменной речи учащихся. В пособии также анализируются нарушения чтения и письма у младших школьников, дана классификация и характеристика типичных ошибок учащихся в процессе овладения письменной речью.

В пособии приведены данные экспериментального психолого-педагогического изучения школьников и опыта их коррекционного обучения, описана методика комплексного преодоления всего спектра выявляемых нарушений письменной речи, включая систему обучения синтетическим приемам чтения.

Пособие адресовано учителям начальных классов, педагогам-психологам, а также родителям младших школьников.

Раздел I. Система интеллектуально-речевых умений младшего школьника

Русский язык является не только средством межкультурной коммуникации, но и способом приобщения ребенка к великой культуре, это язык познания. От того, в какой мере ребенок научится пользоваться языком как средством познания, во многом зависит его будущее и уровень его интеллектуально-речевой культуры. Интеллектуально-речевая культура школьника рассматривается исследователями как «культура познавательной деятельности и предполагает развитие познавательных мотивов и интересов, формирование ценностного отношения к знанию, овладение рациональными способами и приемами восприятия учебно-научного текста, переработки и самостоятельного использования полученной информации, а также адекватного речевого оформления собственного высказывания с учетом требований учебно-научного стиля речи» [47, 20].

Основу работы по формированию интеллектуально-речевой культуры школьника, отмечает Е.П. Суворова, М.П. Воюшина, Е.А. Купирова, составляют следующие принципы: культуросообразности, межпредметной интеграции, реализации в обучении взаимосвязи процессов восприятия и создания текста, учета специфики учебно-научного текста как лингвистического феномена, единства изучения языка и обучения учебно-научной речи, учета психологических новообразований возрастного периода развития школьника, сотрудничества учителя и учащихся в процессе обучения. Носителем интеллектуально-речевой культуры является ученик, субъект познавательной деятельности. Процесс становления младшего школьника, как субъекта познавательной деятельности, предполагает направленность на [46, 4]:

- понимание цели и структуры собственной познавательной деятельности: готовность ученика к самостоятельной постановке цели, к планированию своих познавательных действий, к их оценке и коррекции;

- развитие способности варьировать точку зрения при восприятии и анализе изучаемого объекта, благодаря чему формируются предметные умения и универсальные учебные действия, с переносом новых полученных знаний в новую ситуацию;

- установление иерархии понятий учебно-научном тексте;

- развитие активности в усвоении и применении знаний;

- изучение рациональных способов организации своей познавательной деятельности.

В процессе обучения в начальной школе учащиеся овладевают рядом знаний, умений и универсальных учебных действий, необходимых им для дальнейшего образования в старших классах и самообразования во взрослой самостоятельной жизни. Основным компонентом процесса становления интеллектуально-речевой культуры в школе является формирование и совершенствование интеллектуально-речевых умений, позволяющих обучающимся осуществлять учебную и самостоятельную познавательную деятельность. Интеллектуально-речевые умения, как отмечают Е.П. Суворова, Е.А. Купирова, - это «способы познавательных действий с учебно-научным материалом» [46, 5]. Интеллектуально-речевые умения, по мнению О.С. Алейниковой – это «способы интеллектуально-речевых действий с учебно-научным материалом, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и умений» [1,68].

Как видно из определений, особенностью интеллектуально-речевых умений является развитие у учащихся познавательных процессов, позволяющих совершать конкретные действия с учебно-научным материалом, которые выражаются в различных уровнях владения различными умениями, например: умение составлять план, умение конспектировать, умение публично выступать и т.д. Бунеева Е.В. вслед за Ладыженской Т.А., выделяет две большие группы речевой деятельности [12,1]:

Первая группа состоит из умений, в основе которых лежит смысловое восприятие речи (умения слушать и читать). К данной группе относятся умения читать тексты различных стилей речи; умения использовать различные виды чтения; составлять простой и сложный план текста; строить на основании текста таблицы, схемы, графики; составлять тезисы, конспекты, аннотацию; осуществлять цитирование текста; определять основные компоненты речевой ситуации, вид общения; оценивать соответствие выбранного вида общения речевой ситуации; определять вид и приёмы слушания; находить коммуникативные недочёты.

Ко второй группе относятся умения создавать школьниками собственные различные типы текстов разных стилей речи (умение излагать мысли в устной и письменной форме) – это: умения составлять рецензию, реферат; владеть различными видами изложения текста; создавать тексты с применением компьютера; владеть этикетными средствами вежливости, в том числе при ведении диалога; исправлять тексты по условным обозначениям редактора и др. [12, 1]. Интеллектуально-речевые умения связаны с речевой деятельностью и являются разновидностью интеллектуальных. В педагогическом процессе эти умения дополняют друг друга и образуют комплекс умений учебного труда. В системе интеллектуально-речевых умений Е.П. Суворова, М.П. Воюшина, Е.А. Купирова выделяют три группы умений: аналитические, реконструктивные и продуктивные.

Аналитические (операционные) интеллектуально-речевые умения отражают способы действия с языковым материалом, которые облегчают восприятие и понимание учебно-научной информации, заложенной в тексте. К аналитическим интеллектуально-речевым умениям относятся следующие умения: [46, 5]

- анализировать заглавие, определять предмет речи (то, о чем говорится в тексте);

- понимать, какой теоретический материал необходимо повторить для адекватного восприятия новой учебно-научной информации;

- выделять ключевые термины, определения, текстовые суждения;

- различать новую и известную информацию;

- выделять неясные текстовые суждения, незнакомые слова;

-отличать теоретико-познавательную информацию от иллюстративной;

- ставить вопросы к учебно-научному тексту;

- анализировать приведенные в тексте примеры и др.

Основным методом осуществления аналитической деятельности, как отмечают Е.П. Суворова, Е.А. Купирова, является лингвосмысловый анализ текста.

Реконструктивные интеллектуально-речевые умения – способы действия, обеспечивающие перекодирование информации, ее перевод из вербального кода в невербальный или, наоборот, из невербального кода в вербальный. Данное перекодирование предполагает реконструкцию учебно-научной информации, изменение формы ее презентации и способствует пониманию изучаемого материала. Реконструктивные интеллектуально-речевые умения подразумевают реконструкцию вербального учебно-научного текста в иную форму: план, таблицу, схему, алгоритм, инструкцию и др. К реконструктивным интеллектуально-речевым умениям исследователи относят такие умения, как: [46, 5]

- читать информацию, представленную в невербальном коде;

- выделять основания для представления информации в форме таблицы, графика, схемы, алгоритма, карты;

- структурировать информацию в невербальном коде;

- перекодировать вербальную информацию и представлять ее: с использованием символов; в форме таблицы; в форме модели; в форме схемы;

- переводить в вербальный код ин формацию, данную в невербальном коде: читать символы, таблицы, графики, схемы;

- соотносить идентичную информацию, представленную в вербальных и невербальных кодах.

Основным методом осуществления реконструктивной деятельности является метод реконструкции текста.

Продуктивные интеллектуально-речевые умения - способы создания собственных текстов, отражающих уровень понимания извлеченной информации из научно-учебного текста и оформленного в соответствии с требованиями научного стиля речи. К продуктивным интеллектуально-речевым умениям относятся умения: [28, 6]

- отвечать на вопросы теоретического и теоретико-практического характера;

- создавать монологическое высказывание разных типов речи;

- давать определение изученного понятия;

- иллюстрировать теоретические положения самостоятельно подобранными примерами;

- самостоятельно формулировать вопросы;

- создавать тезисы учебно-научного текста;

- готовить реферат на основании одного или нескольких источников;

- составлять развернутое монологическое высказывание на основании нескольких источников;

- создавать и оформлять высказывание в соответствии с требованиями научного стиля речи;

- озаглавливать собственное высказывание на учебно-научную тему.

Основным методом осуществления продуктивной деятельности является метод конструирования текста, как справедливо отмечают Е.П. Суворова, М.П. Воюшина, Е.А. Купирова.

Перечисленные выше группы умений направлены на формирование познавательных процессов личности и развитие интеллектуально-речевой культуры учащихся. Таким образом, знания о способах познавательной

деятельности и интеллектуально-речевые умения играют в структуре интеллектуально-речевой культуры младшего школьника одну из ведущих ролей. Их формирование является одной из важных задач обучения в начальной школе, где закладывается фундамент дальнейшего образования и развития личности, а также основа для самообразования человека.

Современные психолого-педагогические науки рассматривают процесс познания как деятельность текстовую, поэтому, исследователи и методисты отмечают, что «развитие школьника как субъекта познавательной деятельности, формирование его интеллектуально-речевой культуры и универсальных учебных действий обусловлены эффективностью восприятия, понимания текстов и конструирования собственного высказывания» [28, 3].

Важнейшим средством познания является язык**,** а сам процесс познания, по мнению психолингвистов, протекает в непрерывном чередовании процессов восприятия и создания текста. Познавательная деятельность направлена на постижение смысла текста. В основе понимания текста лежат интеллектуальные операции. Н.И. Жинкин отмечает, что рассматривая смысл текста, читателю необходим интеллект. Интеллект понимается как «форма организации индивидуального умственного опыта, обусловливающего особенности познавательного отношения субъекта к миру и характер воспроизведения действительности в индивидуальном сознании» (М.А. Холодная). Именно с помощью интеллекта субъект познания «вырабатывает понятия, суждения, делает умозаключения и выводы с тем, чтобы отобразить деятельность и указать мотивы человеческой деятельности» (Н.И. Жинкин). Поэтому познавательная деятельность как интеллектуально-речевая и формирование интеллектуально-речевых умений младших школьников происходит в процессе работы над тестами научного стиля.

Научный стиль языка представляет собой стилевую разновидность языка, функционирующую в сфере науки, техники и производства.

Языковыми особенностями научного стиля являются: нормированность и монологический характер речи, предварительное обдумывание высказывания, строгий отбор языковых средств. Тексты научного стиля отражают этапы научной мыслительной деятельности автора, который, опираясь на факты, выдвигает гипотезу, объясняющую какое-либо явление, находит способы ее проверки, доказательства, осмысливает общую систему научных знаний.

Научный текст предполагает стремление автора рационально представить информацию обобщенному адресату. Основными признаками научного стиля являются: научная тематика, точное определение понятий, объективный характер изложения, сжатость изложения, стремление к обобщению, абстракции, логичность и доказательность изложения, насыщенность фактической информацией. Специфика стиля характеризуется логической последовательность изложения, упорядоченной системы связей между частями высказывания, стремление авторов к точности, сжатости, однозначности выражения при сохранении насыщенности содержания. Научный стиль делится на три основные разновидности:

- собственно научный;
- научно-учебный;
- научно-популярный.

В практике начальной школы используются две разновидности научного стиля: научно-учебный и научно-популярный.

Во-первых, в начальной школе рассматриваются только два направления научного стиля речи: научно-учебный (учебно-научный) и научно-популярный, собственно научный подстиль не изучается в начальных классах.

Во-вторых, учебно-научный подстиль используется в как в устной речи педагога, так и при написании учебников. Автор речи обычно не является «автором» тех закономерностей, понятий, идей, которые излагает, однако он

несет ответственность за усвоение содержания текста, научной информации младшими школьниками. Поэтому кроме логичности, точности, отвлеченности и обобщенности учебно-научная речь обладает учебной и дидактической направленностью. Специфика научно-учебного текста обусловлена его коммуникативной задачей: автор стремится передать адресату научную информацию и обеспечить ее усвоение. А для этого необходимо адаптировать информацию в соответствии с возрастом учащихся, уровнем обученности. К основным признакам научно-учебной речи относятся:

- понятийное содержание дополняющееся уровнем представлений – образов действительности, имеющих чувственно-предметный, конкретный характер, при котором факт как разновидность знания становится не менее значимым компонентом содержания речи, чем понятие или закономерность. В тексте данный признак проявляется в большом количестве структурно-смысловых компонентов, представляющих пример и его пояснение;

- тексты включают формулировки различных правил и определений, обладающих объяснительной силой. Данные структурно-смысловые компоненты организуют деятельность, которую ученик осуществляет на основе полученных из текста знаний. Дидактическая направленность, инструктивность содержания обусловливает наличие в научно-учебном тексте не только определенных структурно-смысловых компонентов, но и определенной лексики, слов с дидактической семантикой, например: запомните, изученное, пройденное;

- подчеркнутая диалогичность, которая может выражаться с помощью различных средств: местоимений, глагольных форм, вопросительных предложений, диалогических единств и т.д.

В-третьих, научно-популярный подстиль обслуживает процесс популяризации и распространения научной информации. Его задача –

ознакомление адресата с определенной областью знаний и формирование первоначального познавательного интереса к явлениям этой области. Специфический признак такой речи – популярность, общедоступность изложения. Научно-популярный текст обращен к так называемой широкой аудитории. Предмет речи в таком тексте представляет собой наиболее общие понятия, наиболее общие закономерности той или иной науки, настолько общие, что они представляют интерес не только для специалистов. В научно-популярных текстах всегда много примеров, фактов, которые являются интересными, проблемными, одновременно ярко подтверждают те или иные теоретические положения. Основными особенностями научно-популярной речи являются:

- строгая логика изложения;

- общедоступный характер изложения и легкость восприятия, что достигается использованием в монологе приемов диалогической речи, минимальным употреблением цифр и специальных терминов, анализом частных явлений без общего обзора, использованием сравнения с привычными явлениями и др.;

- использование эмоционально-экспрессивных средств речи;

Авторы научно-популярных текстов активизируют читателя, вовлекают его в разговор, останавливают его внимание на важных фактах действиях, явлениях. Поэтому задают читателю вопросы и тем самым заставляют его думать, размышлять, анализировать, находить собственное решение.

Вопросы и задания по разделу I

Вопросы

1. Какие принципы составляют основу работы по формированию интеллектуально-речевой культуры младшего школьника?

2. Какие три группы умений выделяются в системе интеллектуально-речевых умений?

3. Какие умения относятся к продуктивным интеллектуально-речевым умениям?

4. Перечислите отличительные особенности текстов научного стиля.

Задания

1. Прочитайте текст и выполните задания.

Радуга - одно из самых красивых явлений природы, и люди уже давно задумывались над ее природой. Даже Аристотель, древнегреческий философ, пытался объяснить причину радуги. Солнечный луч или обычный луч белого света в действительности является сочетанием всех цветов. Ты, наверное, замечал, что происходит, когда луч света попадает на скошенный краешек зеркала или на поверхность мыльного пузыря. Белый луч распадается на различные цвета. Мы увидим красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий и фиолетовый цвета. Предмет, который может разложить луч света на его составляющие, называется «призмой». Образуемые цвета создают полоску из цветных сочетающихся линий, которая называется «спектр». Радуга и есть большой изогнутый спектр, или полоса цветных линий, образовавшихся в результате разложения луча света, проходящего через капельки дождя. В данном случае капли дождя выполняют роль призмы. Радуга появляется только во время ливня, когда идет дождь и одновременно светит солнце. Находиться необходимо строго между солнцем (оно должно быть сзади) и дождем (он должен быть перед тобой). Иначе радуги не увидеть! Солнце посылает свои лучи, которые, попадая на капельки дождя, создают спектр. Солнце, ваши глаза и центр радуги должны находиться на одной линии! Если солнце высоко в небе, провести такую прямую линию невозможно. Вот почему радугу можно наблюдать только рано утром или ближе к вечеру. Утренняя радуга означает, что солнце находится на востоке, а дождь идет на западе. При

послеобеденной радуге солнце расположено на западе, а дождь - на востоке.

2. Разделите текст на смысловые части (абзацы).
3. Проведите реконструкцию текста в схему или таблицу.

Раздел II. Особенность работы с научно-популярными текстами в начальной школе

Перед учителями начальной школы стоит важная задача - научить учащихся читать и понимать тексты научно-популярного содержания. Научно-популярные тексты существенно отличаются от распространенных художественных произведений, которые рассматриваются младшими школьниками. Научно-познавательное чтение, как отмечает М.П. Воюшина, требует от учителя и учащихся произвольного внимания и сопровождается активной аналитико-синтетической деятельностью (деление на части, выделение главной мысли в каждой части, рассматривание доказательства, сравнение, установление вывода в ответ на поставленную проблему). В научно-популярном тексте обычно излагается новый для учащихся материал, новые научные факты, поэтому необходимо подготовить учащихся к восприятию.

Как отмечают методисты, в одних случаях педагог готовим учащихся к получению новых знаний, возбуждая интерес к предмету чтения, помогая логическому усвоению. Для этого ставится проблема. Например, изучается очерк Л. Кассиля «Памятник советскому солдату». Памятники ставят людям, которые оставили о себе добрую память у народа. Ваша задача: узнать из статьи, какому солдату и за что поставлен памятник. В других случаях учитель не ограничивается подготовкой к получению знаний, а даём эти знания до чтения. Полученные детьми на экскурсии, предметном уроке, беседе, путём наблюдения знания о предмете пополняются и закрепляются чтением (материал к чтению статей о природе и о трудовых процессах).

При знакомстве с книгой необходимо объяснить ученикам, что в тексте могут встретиться непонятные слова и их значение нужно узнать, показать, что многие книги устроены особенно (алфавитный порядок, указатели и т.д.). Разбор научно-популярного теста обычно производится при двукратном прочтении. Первичное чтение всегда осуществляется только учениками и, желательно, по частям, при этом делается упор на осмысление выражений, значений слов, научных терминов, уяснения отдельных фактов, событий. После повторного чтения учащиеся устанавливают связи между фактами, терминами, определениями, выводами. В обобщающей беседе проводится объединение всех выводов при разборе частей.

Приемы, которые могут быть использованы в работе с научно-популярной книгой:

• поработать с названием книги (произведения), выявить в ней проблемы;

• сообщить интересные сведения об авторах;

• сознательно оставить без ответа вопрос, а предложить обратиться к поиску ответа к той или иной научно-познавательной книге;

• чтение отрывков книг заканчивать на кульминационном моменте, «на самом интересном месте», вызывая стремление узнать «а что же дальше»;

• организовать такую практическую деятельности детей, для успешного осуществления которой необходимо обращение к детской книге о природе.

Работу с научно-популярными книгами можно проводить:

• во время уроков;

• во внеурочной деятельности;

• в семье.

Учеников нужно заинтересовать научно-популярной книгой, для этого можно использовать пословицы, поговорки, загадки, как готовые, так и придуманные самостоятельно учащимися, после создания проблемной ситуации на уроке. Наиболее распространенным методом работы изучения

научно-популярного текста является **пересказ текса**. При этом необходимо следить за точным употреблением новых слов, терминов.

Виды пересказа при работе с научно-познавательным текстом:

1. **Полный или подробный пересказ** вводится в период обучения грамоте. Он помогает учить логике рассуждений, развивает речь, обогащает память, приучает детей фиксировать внимание на фактах произведения. Оценивая подробный пересказ, учитель, прежде всего, должен обращать внимание на передачу смысла каждой части и связей между ними, а не на механическое запоминание текста. Он может осуществляться по готовому плану или по коллективно составленному.

Цель: научить детей, опираясь на готовый текст, строить предложения и соединять их в связный рассказ.

Разновидности пересказа:

- пересказ « цепочкой»;

- пересказ по опорному материалу (иллюстрации, запись на доске основных событий и т.д.);

- пересказ с дополнительным языковым заданием - проследить за употреблением терминов или новых слов.

Методика работы над подробным пересказом:

- Прочитайте текст полностью (рекомендуются небольшие по объему тексты).

- Разделите текст на смысловые части.

- Запишите план текста в виде заголовков смысловых частей или вопросов, на которые они отвечают.

- Подчеркните в тексте слова и предложения, которые хорошо передают мысль автора (можно выписать).

- Расскажите каждую часть текста по пунктам или вопросам плана, используя выделенные слова и предложения.

2. **Краткий (сжатый) пересказ**. Наиболее трудный для освоения младшими школьниками вид пересказа, т.к. при его подготовке требуется выявить в тексте самые существенные детали и передать их в собственной речи. Существует 2 варианта работы над сокращением текста:

- логической переработке текста, основанной на выявлении главного в каждой части текста с последующим созданием «сжатого текста»;

- расширение составленного плана до объема «малого текста».

Методика работы над кратким пересказом: Выделяются и записываются предложения, с помощью которых передаётся содержание текста. Отрабатывается каждое предложение и первый раз записывается на доске. Учитель сам дает образец краткого пересказа. Далее под руководством учителя дети сами определяют сколькими предложениями можно передать содержание каждой части и составляют эти предложения.

3. Выборочный пересказ. Пересказ, при котором необходимо выбрать ту его часть, которая соответствует узкому вопросу, узкой теме.

Методика работы над выборочным пересказом:

- Перечитайте текст про себя, отметив галочкой отрывок, относящийся к вопросу или теме.

- Определите, о чем говорится в выбранном отрывке.

- Продумайте порядок своего пересказа.

- Составьте рассказ для себя, при работе в паре – для товарища.

- Проверьте себя, не упустили ли вы что-нибудь важное.

4. Творческий пересказ предполагает передачу содержания с какими-либо изменениями: времени изложения, с изменением начала (конца), с элементами рассуждения и т.д. Такой пересказ направлен на осознание основной мысли текста, способы же выражения этой мысли выбираются самостоятельно.

Составление плана текста еще один распространенный метод работы с научно-популярным текстом. План отражает последовательность частей,

составляющих содержание текста. Составление плана помогает ученикам лучше понять содержание, определить основную мысль, установить смысловые связи между частями текста и развивает логическое мышление учащихся.

Принцип деления познавательного текста на части связан не с выделением элементов сюжета или выявлением динамики эмоций, как при изучении художественного произведения, а с определением логики развития мысли. Составление плана в этом случает направлено на структурирование информации. Текст делится на логические законченные части, в каждой из которых выделяется главная мысль.

Виды плана при работе с научно-познавательным текстом:

1. Словесный план (логический) – план, который составлен на основе выявления последовательности событий, простейшей логической связи.

Этапы работы над словесным планом:

1. Чтение текста.

2. Осмысление содержания текста по вопросам учителя.

3. Деление текста на части, выявление границ каждой части, анализ каждой части; выявление главной мысли каждой части.

4. Озаглавливание.

С первого класса предлагается учащимся вопросный план, т.е. логические вопросы, по которым они выделяют главную пару слов в предложении. Затем обучающиеся учатся составлять план под руководством учителя. Они должны определять количество частей, группировать предложения вокруг главной мысли в каждой части текста. На последнем этапе учащиеся должны научиться самостоятельно составлять план к тексту. Самым сложным является подбор и формулировка заголовка. Эта работа связана с составлением словесных картин и подписей к ним, с выбором заголовков плана из текста.

При составлении плана необходимо руководствоваться следующими требованиями:

- в пунктах плана должна выражаться главная мысль текста, чтобы было понятно, о чём (о ком) и что говорится в каждой части текста;

- пункты плана должны быть связаны между собой по смыслу;

- пункты плана должны быть краткими; их лучше формулировать в повествовательной форме.

2. Цитатный план – план, составленный из строк самого текста**.** Прочитав и разбив текст на смысловые части, из каждой нужно выбрать предложение, наиболее полно выражающие суть фрагмента.

Этапы работы над цитатным планом:

1. Внимательное прочтение текста
2. Разделение текста на основные смысловые части, выделение главной мысли каждой части.
3. Повторное чтение каждой части текста, при котором подчеркивается или выписывается предложение, фраза или словосочетание, отражающее основную мыль рассматриваемой части текста.
4. Запись выделенных цитат в кавычках в той последовательности, в которой они встречаются в тексте.

Рыбы – одни из самых древних существ на планете Земля. Эти удивительные обитатели океана существовали более 450 миллионов лет назад. Можно сказать, что рыбы – это современные прародители динозавров.

Ученые на протяжении многих веков изучают жизнь рыб. Биологи собрали огромное количество данных о рыбах и о том, какие виды рыб существуют в океане, как они живут и чем питаются. Вот самые интересные факты о рыбах, которые существуют в природе.

Существуют не только замечательно плавающие рыбы, но и те, кто прекрасно летают в воздухе. И таких видов рыб насчитывает более 40. Эти

удивительные летучие рыбы выпрыгивают на поверхность воды и с помощью боковых плавников пролетают над водой значительное расстояние. Учеными зафиксирован рекорд полета – 400 м. над уровнем воды. Это умение отлично спасает летучих рыб от хищников.

Цитатный план текста:

1. *«Рыбы – одни из самых древних существ на планете Земля»*
2. *«Биологи собрали огромное количество данных о рыбах»*
3. *«Эти удивительные летучие рыбы»*

4. **Вопросительный план -** план записывают в форме вопросов к тексту. Каждый вопрос задается к каждой смысловой части текста. Вопросы должны быть заданы так, чтобы ответы на них помогали восстановить содержание всего текста. При составлении вопросного плана лучше использовать вопросительные слова («как», «сколько», «когда», «почему» и т.д.).

В природе есть жёлудевый жук, или, сказать правильнее, жёлудевый долгоносик. Название, «жёлудевый», говорит само за себя. Во-первых, строение рта этого жука очень сильно напоминает длинный нос-трубочку, а во-вторых, этот жук питается жёлудями.

Рот-хоботок долгоносика, который иногда превышает длину самого жучка (при длине тела в 5 мм, головотрубка может достигать 10-15 мм) на конце снабжён довольно острыми маленькими зубами, которые очень похожи на пилу. Из-за большого размера хоботка, долгоносику приходится постоянно держать его в горизонтальном положении, для того, чтобы он не мешал ему передвигаться.

Свой хоботок жучок наклоняет только тогда, когда ему нужно перекусить. Подыскав себе для трапезы подходящий жёлудь, наклонив к нему свой хоботок, жук начинает очень быстро вращать головой и, раскручивая свой нос-трубку, «бурить» отверстие в жёлуде. Голова насекомого двигается невероятно быстро, легко и свободно, что позволяет

«просверлить» в жёлуде дырку. Таким своеобразным способом жёлудевый долгоносик добывает себе пищу.

Вопросительный план текста:

1. *Почему желудёвый жук называется «желудёвым долгоносиком»?*
2. *Почему желудёвому жуку приходится постоянно держать свой хоботок горизонтально?*
3. *Каким способом желудёвый долгоносик добывает себе пищу?*

4. **Деформированный план** – план с нарушением последовательности, которую ученики должны восстановить.

Деформированный план предлагается для проверки осознанности содержания текста.

5. План опорная схема – план, который состоит из «опор», то есть слов и словосочетаний, предложений, несущих наибольшую смысловую нагрузку, по которым легко восстановить текст.

Возможно, вы не знаете, что великая африканская река Нил имеет свою загадку. Каждый год, начиная с июля, уровень воды в Ниле начинает подниматься и в октябре становится на 7,5 м выше, чем в мае. В сезон разлива Нил выходит из берегов и выносит на поля ил, являющийся прекрасным удобрением.

Нил - самая длинная река на свете. Его протяженность с юга на север составляет 6500 км. Он протекает в основном по территории Судана и Египта - государств, расположенных на северо-западе Африки.

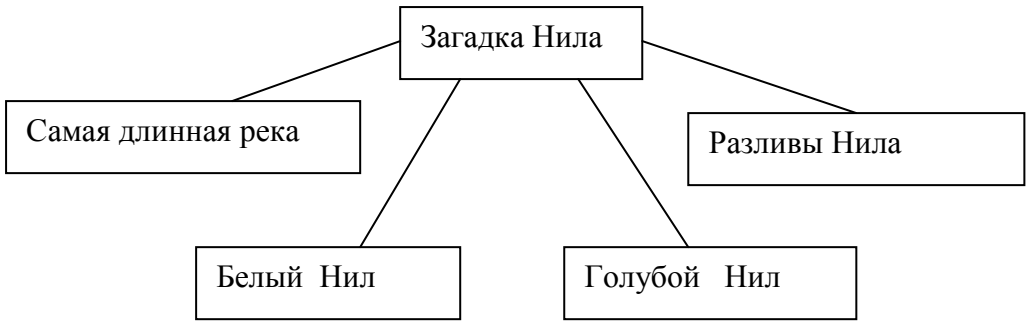
Ежегодные разливы Нила привели к появлению плодородной долины, узкой лентой протянувшейся вдоль реки, окруженной знойной, засушливой и бесплодной пустыней.

Река Нил питается из двух основных источников - Белого Нила и Голубого Нила. Белый Нил вытекает из озера Виктория в Уганде. Он имеет спокойное ровное течение и не влияет на изменение уровня воды в Ниле. В

течение апреля и мая, когда вода в Ниле опускается до низшей точки, 85 процентов ее поступает из Белого Нила.

А что же Голубой Нил? Он берет свое начало в нагорьях Эфиопии, где идут сильные дожди и в горах тают снега. Когда этот сезон дождей наступает, количество воды в Голубом Ниле резко возрастает и это приводит к разливу Нила. Так просто решается загадка, над которой люди столько времени ломали голову.

План опорная схема текста:



Трудности при составлении плана учащимися:

- в планах ученики передают последовательность действий, а не смысл этих действий;

- пункты плана требуют более детальной проработки (каждый из них должен быть раскрыт в подпунктах);

- составленные пункты плана взаимоисключают друг друга;

- пункты не пропорциональны (один из пунктов плана раскрыт широко, а другой - нет, но требует конкретизации);

- нарушена логическая последовательность в порядке следования пунктов плана;

- языковая трудность, т.е. учащимся трудно найти те точные слова, которые бы передавали концентрированную мысль. Чаще всего планы, составленные учащимися, расплывчаты, не конкретны, повторяют одни и те же слова.

Критериями хорошего плана для учащихся начальных классов могут быть последовательность и точность (возможность по плану представить смысл прочитанного).

На уроках «Окружающего мира» научно-популярную литературу можно использовать с разными целями, например, как индивидуальное задание для учащихся (в этом случае текст подбирает учитель), с последующим рассказом классу о прочитанном, проведение познавательных минуток, во время которых происходит обсуждение интересных фактов из жизни природы, истории, современной жизни страны. Подбор и содержания таких познавательных минуток дается в виде домашнего задания, темы согласуются с основным содержанием урока. Ученики, использующие при подготовке домашнего задания, дополнительную научно-популярную литературу, поощряются на уроках, что мотивирует на дальнейшую работу по поиску информации в дополнительной литературе.

В современной методической литературе много работ, посвящённых исследованию детской научно-познавательной литературы и её изучению в начальной школе. М.П. Воюшина называет следующие способы работы с познавательной книгой: выделение известной и новой информации, постановка познавательных вопросов к тексту, определение темы и основной мысли текста, составление плана текста, сопоставительный анализ разных видов текстов, литературные игры. Рассмотрим, как можно реализовать некоторые приемы на уроках при работе с научно-познавательным текстом.

Выделение известной и новой информации. Изучая любой научно-познавательный текст, можно выделить два вида информации: новая и известная. Перед чтением текста нужно выявить, что учащиеся уже знают об описанном явлении или объекте. Выявление информации проходит более эффективно, если сопровождается различными пометками в тексте. Сначала обсуждается с учениками, зачем нужны карандашные пометки в тексте, что именно нужно выделить, как это лучше сделать (подчеркнуть, отметить

галочкой или другим знаком на полях и т.д.). Чтению с карандашом младших школьников нужно учить, т.к. это умение необходимо при обработке любой информации. Можно сравнить текст с пометками и без них, сопоставить, по какому варианту текста легче запомнить и воспроизвести информацию. Для наглядной демонстрации детям двух видов информации можно составить таблицу:

Текстовая информация		
Что я об этом знаю?	Что нового я узнал?	О чем еще хотелось бы узнать?

При чтении нескольких научно-познавательных текстов на одну тему материал из второй графы таблицы постепенно перемещается в первую, и дети убеждаются, как растет их кругозор. Закончить урок можно новыми вопросами: о чем еще хотелось бы узнать, как и где искать ответы на возникшие вопросы?

Постановка познавательных вопросов к тексту. Задать вопрос часто бывает сложнее, чем ответить на него, чтобы сформулировать вопрос, нужно выделить познавательный материал в тексте, понять смысл этой информации и найти точную формулировку вопроса. Обучение учащихся постановке вопросов к тексту лучше всего начать с сопоставительного анализа вопросов разных типов ответов на каждый вопрос. Вопросы надо выписать на доску, чтобы они были перед глазами ребенка.

У старинных петербургских мостов решётки, как сказки. Посмотри, на первом Невском мосту замерли морские коньки – жители сказочного подводного царства. Они поддерживают трезубец – символ власти морского царя.

На Литейном мосту «поселились» русалки. Посмотри, как они степенны и полны достоинства. Ещё бы, ведь они поддерживают герб Петербурга! Рядом с ними резвится морской тритон.

Так, например, можно предложить учащимся прочитать вопросы к тексту и ответить на них:

1. О каких мостах в Петербурге идет речь в тексте?
2. Чем отличаются друг от друга Невский и Литейный мосты?
3. Что одинаковое в оформлении Невского и Литейного моста?

Ответ на первый вопрос очевиден, требует только знания фактического содержания текста. Второй вопрос несколько сложнее, чтобы ответить, надо соотнести сведения о мостах, содержащиеся в тексте. При ответе на третий вопрос нужно понять проанализировать тематику украшения мостов, чтобы вывести сходные признаки. Чтобы найти ответ на последний вопрос, надо размышлять, использовать дополнительные сведения.

Перед тем, как предложить учащимся самим составить вопросы к научно-познавательным текстам, обратим их внимание на то, что познавательные вопросы обычно направлены на выяснение причин, установление связей, поэтому они часто начинаются со слов «почему», «отчего», «зачем», «для чего». Ученики тренируются в постановке познавательных вопросов на материале нового текста. Очевидно, что одного урока для формирования столь сложного умения недостаточно. На последующих занятиях необходимо фиксировать внимание учащихся на форму вопросов, систематически включать задания на постановку вопросов в учебной деятельности по предметам.

Определение темы и основной мысли текста. Формировать умения определять тему и основную мысль целесообразно одновременно в процессе сопоставления текста на одну тему, но не совпадающих по основной мысли, и текстов, раскрывающих одну мысль на разном материале. Например, сказки В. Бианки «Чей нос лучше?» и «Кто чем поёт?» написаны на разные темы, но выражают общую основную мысль: все в природе целесообразно, внешний вид каждого животного обусловлен условиями его жизни. Рассказы Н. Надеждиной «Весеннее расписание» и В. Бианки «Великое переселение

птиц на родину» раскрывают одну тему: возвращение перелетных птиц в родные края, - но основная мысль в каждом произведении своя, что подчеркнуто заголовком. В рассказе Н. Надеждиной главное - сообщить о строгой последовательности в «расписании» возвращения птиц. У В. Бианки эта мысль тоже есть, но основное - описание трудности пути, препятствий, которые должны преодолеть птицы даже ценой жизни. Писатель называет этот путь великим.

Гепард – загадочный представитель млекопитающих

Самый многочисленный класс животных – это млекопитающие. К ним относятся животные, которые имеют следующие отличительные особенности: наличие плотного волосяного покрова на теле, четырехкамерное сердце и сложное строение головного мозга. Млекопитающие животные –живородящие и выкармливают своих новорожденных детенышей молоком.

Гепард тоже относится к классу млекопитающих животных. Это прекрасное и восхитительное животное создано для того, чтобы быть одним из самых ловких и быстрых в дикой природе.

Животное гепард – очень загадочное и даже мифологическое. В Древние времена этого грандиозного хищника называли пятнистым сфинксом и приписывали ему магические способности. Гепард всегда завораживал людей своей статностью, выносливостью и быстротой. Он изящен, как и большинство кошек.

Приведем вопросы для беседы:

- Вы прочитали текст. О чем в нем говорится?
- Что отличает млекопитающих от других классов животных?
- О каком представителе млекопитающих рассказывается в тексте?
- Что вы узнали о гепарде?
- Чем гепард завораживает людей?
- Какова основная мысль текста? Сформулируйте ее.

- Сравните свою формулировку с авторским названием. Название чаще всего отражает тему или основную мысль произведения. Подумайте, что отражено в названии текста?

Как видно из приведённых примеров, работу с научно-познавательными текстами на уроке можно построить, используя различные способы работы. Все они способствуют формированию системы читательских и речевых умений младших школьников. Работа с текстами познавательной литературы развивает логическое мышление юного читателя, помогает ему осознать связи между предметами и событиями.

Вопросы и задания по разделу II

Вопросы

1. Перечислите приемы работы с научно-популярной книгой в начальной школе.

2. Какие виды пересказа используются при работе с научно-познавательным текстом?

3. Какие разновидности планов можно использовать при работе с научно-познавательным текстом?

4. Какие способы работы с познавательной книгой вы знаете?

Задания

1. Прочитайте научно-популярный текст и выполните задания

Если вы когда-нибудь гуляли по пляжу, то, вероятно, видели морские ракушки, лежащие на песке, куда они были выброшены волнами. Такие ракушки почти всегда пусты - это бывшее жилище некоторых умерших морских животных.

Между прочим, ракушки находят и в лесистой местности, и в реках, и в прудах. Когда люди говорят о ракушках, они обычно имеют в виду мягкотелых животных, известных под названием «моллюски». Большинство моллюсков имеют раковину, защищающую их мягкое тело.

Раковина - это скелет моллюска. Это часть животного, и моллюск прикреплен к ней мускулами. Мягкий моллюск внутри никогда не покидает своего «дома». Раковина сделана из известняка самим моллюском. Определенные его железы могут забирать известняк из воды и откладывать его мельчайшие частички на краях или вдоль внутренней части раковины. Поскольку моллюск внутри растет, то и раковина увеличивается в размерах. Вы можете видеть линии роста, которые отмечены рубчиками (утолщениями), идущими параллельно внешнему краю раковины. Вы, вероятно, замечали такие линии роста на раковинах устриц. Появление других рубчиков вызвано рубчиками на «мантии» моллюска или мускулами его тела.

Раковина моллюска состоит из трех слоев. Внешний покрыт слоем рогового вещества, в составе которого нет извести. Под ним - слой карбоната кальция. Внутренний слой - «мать жемчуга», или перламутр. Он состоит из очень тонкого слоя карбоната кальция и рогового вещества. Окраска раковины зависит от цвета вещества выделяемого некоторыми железами моллюска. Поэтому ракушка может быть в крапинку, одноцветной или раскрашенной полосками и линиями. Некоторые ракушки такие крошечные, что их можно разглядеть только через увеличительное стекло, в то же время гигантский морской моллюск может быть до метра длиной.

2. Выделите в тексте ключевые слова или словосочетания
3. Составьте по тексту план опорную схему.
4. Укажите основную тему и мысль текста.
5. Озаглавьте текст.

Раздел III. Письменная речь и предпосылки ее формирования в младшем школьном возрасте

Младший школьный возраст – это важный период в развитии ребенка, поскольку поступление ребенка в школу предполагает начало целенаправленного формирования письменной речи учащихся.

Как отмечает Садовникова И. Н., [39, 4] письменная речь – это вторичная, более поздняя по времени ее возникновения, чем устная речь.

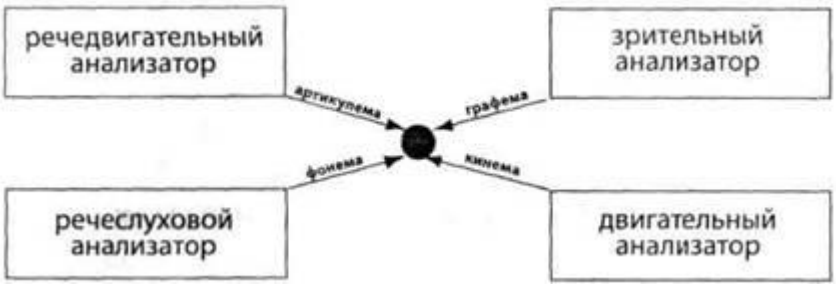
Письменная речь изменила и самого человека, ее появление способствовало развитию его способностей к абстрактному мышлению.

Равноправными составляющими письменной речи являются чтение и письмо.

«Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков». [36, 5].

И устная, и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения. Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, т.к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

Кратчайшая единица речи, в соответствии с этим, может быть представлена условно следующим образом:



Становление механизмов письменной речи в процессе развития ребенка связано с развитием устной речи и эволюцией пространственного различения у нормально развивающегося ребенка.

Письменная речь использует готовые механизмы устной речи, поскольку процесс чтения включает перевод пространственной последовательности графических знаков во временную последовательность звуковых комплексов, а процесс письма требует преобразования временной последовательности звуков в пространственную последовательность графических знаков [39. 6].

А. Валлон отмечает, что сенсомоторной основой психического развития ребенка являются координации между глазом и рукой, между слухом и голосом. Формирование речевой функции в онтогенезе происходит по закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы (фонетической стороны, лексического запаса и грамматического строя) [12, 7].

Функция слухового анализатора формируется у ребенка значительно раньше, чем речедвигательного: прежде чем звуки появятся в речи ребенка, они должны быть дифференцированы им на слух. Образцом произношения для ребенка является речь окружающих. Но на определенном этапе речевого развития ребенку недоступна артикуляция какого-то звука, и он вынужден временно заменить его одним из артикуляторно близких и доступных звуков.

Согласно теории Н.И. Жинкина, слова становятся полными только в операции составления сообщений. Весь смысл работы речедвигательного анализатора заключается в том, что он может продуцировать каждый раз

новые комбинации полных слов, а не хранить их в памяти в такой комбинации. Как только определена тема сообщения, сужается круг лексики. Правила отбора конкретных слов определяются целью данного конкретного сообщения. Все речевые обозначения и их перестройки могут совершаться только материальными слоговыми средствами, т.к. слог – основная произносительная единица языка. Именно поэтому, как считает Н.И. Жинкин, то главное, с чего начинается речевой процесс и чем он заканчивается, есть код речедвижений (отбор требуемых речедвижений), и в этом его великая роль на пути от звука к мысли. [27]

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития могут найти отражение в чтении и письме.

Для развития письменной речи огромное значение имеет формирование навыка письма, который, в свою очередь, связан с развитием пространственного восприятия объектов. При этом различение человеком пространства формируется на основе восприятия им собственного тела. Такое восприятие складывается из сочетания пространственно-тактильной чувствительности, мышечно-суставных и органических (внутренностных) ощущений. Это комплексное восприятие человеком собственного тела носит название «схемы тела» [2].

Процесс формирования схемы тела у ребенка связан с развитием дифференцирующей работы коры головного мозга. В первые месяцы жизни ребенок играет со своими ручками и ножками, как с любым посторонним предметом. Поначалу ребенок, двигая рукой в пределах своего зрительного поля, не обращает на нее внимания. Но как только происходит соединение поля зрения и поля действия, взгляд следует за рукой, а затем ее направляет.

Итак, главным средством познания пространственных признаков и отношений между предметами внешнего мира становится активное осязание

руками вместе со зрением. С выделением ведущей руки осязание руками осуществляется в условиях их функционального неравенства.

Исследования Г.А. Литинского, Б.Г. Ананьева, Е.М. Горячевой, М.В. Неймарк, М.Г. Бруксон и др. установили явление функциональной асимметрии в зрительно-пространственном и слуховом пространственном различении, т.е. явление ведущего глаза, ведущего уха.

В процессе развития ребенка возникает функциональная асимметрия в работе анализаторных систем, или процесс латерализации, который является показателем нормальной деятельности обоих полушарий головного мозга, признаком того, что установилась доминантная роль одного из полушарий (у правшей ведущим является левое, а у левшей — правое полушарие).

При четкой латерализации выявляется предпочтение в использовании одной стороны в работе парных сенсомоторных органов (единообразно): при правосторонней латералите – правой руки, ноги, правого глаза, уха; при левосторонней — левых рецепторов. Перекрестная, или порочная, латерализация обнаруживает себя в случаях, когда у ребенка, например, при ведущей правой руке ведущим является левый глаз и т.п. Если обследование не выявляет предпочтения в работе парных сенсомоторных органов, то можно говорить о задержке в формировании процесса латерализации, что, в свою очередь, указывает на то, что не установилась доминантная роль одного из больших полушарий головного мозга.

Термин «доминантное полушарие» справедлив, главным образом, в отношении речевой функции, т.к. у большинства людей, являющихся правшами, речевые зоны коры головного мозга расположены в левом полушарии (а у левшей — в правом). В отношении же других психических функций правильнее говорить о специализации в согласованной деятельности обоих полушарий головного мозга. Процесс «дифференциации

собственного тела», т.е. установления латералиты, завершается, в основном, к шести годам. [39, 6]

Локализация центра речи в левой половине мозга является свидетельством того, что возникновение речи тесно связано с трудовой (общественной) деятельностью человека: его более ответственная (умелая) правая рука иннервируется именно из левого полушария. В связи с этим переучивание в детстве левшей, особенно тех из них, у которых врожденно центр речи располагается справа, попытки насильственно заставлять выполнять основные наиболее тонкие виды работ правой рукой могут привести к одновременному перемещению в левое полушарие центра речи (в целом или частично). Это нередко может существенно нарушить речевую функцию мозга, приводя к обеднению речи, а нередко и к развитию заикания, что может отрицательно сказаться в целом на развитии интеллекта. Так, при исследовании заикающихся людей более чем у половины их обнаружено билатеральное представительство центров речи.

Психофизиологическая структура процесса письма

Исследованиями психофизиологической структуры процессов чтения и письма занимался Лурия А.Р., который определял чтение как особую форму импрессивной речи, а письмо – как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что письмо (в любой его форме) начинается с определенного замысла, сохранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций (забегания вперед, повторов и т.п.).

Письмо включает ряд специальных операций:

– анализ звукового состава слова, подлежащего записи;

– определение последовательности звуков в слове;

– уточнение звуков, т.е. превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки — фонемы.

Поначалу оба эти процесса протекают полностью осознанно, в дальнейшем они автоматизируются. Акустический анализ и синтез протекаеют при ближайшем участии артикуляции:

– перевод фонем (слышимых звуков) в графемы, т.е. в зрительные схемы графических знаков с учетом пространственного расположения их элементов;

– «перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи (графемы переводятся в кинемы).

Перешифровка осуществляется в третичных зонах коры головного мозга (теменно-височно-затылочная область). Морфологически третичные зоны окончательно формируются на 10-11-м году жизни.

Мотивационный уровень письма обеспечивается лобными долями коры головного мозга. Включение их в функциональную систему письма обеспечивает создание замысла, который удерживается посредством внутренней речи. Удержание в памяти информации обеспечивается целостной деятельностью мозга.

Как отмечает А.Р. Лурия, «Удельный вес каждой из операций письма не остается постоянным на разных стадиях развития двигательного навыка. На первых этапах основное внимание пишущего направляется на звуковой анализ слова, а иногда и на поиски нужной графемы.

В сложившемся навыке письма эти моменты отступают на задний план. При записи хорошо автоматизированных слов письмо превращается в плавные «кинетические стереотипы». Согласно его концепции, весь начальный период обучения грамоте отличается тем, что ученик уделяет внимание техническим предпосылкам письма, т.е. способам разложения слова на звуки и записи их буквами. Только через 1,5-2 года такого обучения письмо постепенно начинает становиться средством общения, навык письма переходит в подлинную письменную речь. Когда в процессе письма активно

включаются глаз и рука, вопрос о взаимодействии слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов письма приобретает особую важность.

По замечанию П.Л. Горфункеля, некоторые исследователи склонялись к предложению о необязательности зрительного участия в письме, считая, что письмо грамотного человека опирается на способность слухового и речедвигательного представлений непосредственно включать двигательные представления, минуя зрительное звено. Но тем большую роль должно играть зрение в самом акте формирующегося письма, когда еще не сформированы такие двигательные представления.

Письмо может быть рассмотрено как двигательный акт, в котором различают его двигательный состав и смысловую структуру. Двигательный состав письма весьма сложен и отличается своеобразием на каждой ступени овладения навыком.

Так, ребенок, приступающий к обучению грамоте, начинает с освоения смысловой стороны письма. В отличие от неграмотного ребенка, который «срисовывает» буквы со всеми особенностями шрифта, как геометрический узор, начинающий школьник воспринимает буквы как смысловые схемы, ассоциированные и с их звуковыми образами, и с начертательными образами слов. Профессор Н.А. Бернштейн отмечал, что акт скорописи в сформированном виде включает ряд факторов:

– общий тонический фон пишущей руки и всей рабочей позы;

– вибрационную иннервацию мышц предплечья, запястья и пальцев, которая очень ритмична и монотонна;

– осуществление округлости движения и его временного (ритмического) узора;

– реализацию начертательной стороны письма (контуров букв и того, что составляет существенную часть почерка).

В акте письма непременно имеют место элементы прилаживания к пространству: квалифицированная хватка и держание орудия письма, реализация движения кончика пишущего инструмента по поверхности бумаги вдоль действительных или воображаемых линеек и т.п.

Траектория пишущего острия при письме не тождественна движениям кончиков пальцев, направляющих пишущий инструмент. «Точные циклограмметрические наблюдения движений письма, – пишет Н.А. Бернштейн, — показывают, что даже кончики пальцев, ближайшие к перу, совершают движения не плоскостные и настолько отличные от движений пишущего острия, что след их уже недоступен прочтению...

Таким образом, ни одна из точек самой конечности не выписывает в пространстве ни одной буквы, а только резко, хотя и закономерно, искаженные их видоизменения (анаморфозы)». Именно эта перешифровка движений и ее автоматизация представляют одну из наибольших трудностей для начинающего школьника.

Интересно также замечание исследователя о том, что каждый ребенок, независимо от применяемого к нему метода обучения, неизбежно проходит через несколько фаз. На первом этапе обучения школьник пишет крупно, и это связано не только с грубостью его пространственных координации. Причина в том, что чем крупнее письмо, тем меньше относительная разница между движениями пишущего острия и движениями самой руки, т.е. тем проще и доступнее перешифровка, и это подтверждено циклографическими наблюдениями. Только по мере освоения этой перешифровки ребенок начинает переносить на пишущее острие сначала зрительные, а потом и проприоцептивные коррекции, приобретая умение автоматически обеспечивать ему любую требуемую траекторию. Благодаря этому постепенно уменьшается величина выписываемых букв (аналогичное явление имеет место при действиях с любым орудием: иглой, ножом и т.п.).

Одновременно с этим процессом совершается и освоение письма по линейке. Движение предплечья, ведущего пишущий инструмент вдоль строки, постепенно переводится из компетенции зрительного контроля в область проприоцептивного. Тогда ровная расстановка и направленность строк удаются уже на неразграфленной бумаге. Наконец, труднее всего остального осуществляется овладение собственно скорописью. При этом осваивается правильное распределение нажимов, т.е. управление усилиями по третьей координате, перпендикулярной к плоскости бумаги. Настоящая скоропись вырабатывается только путем долгой практики – уже по выходе из отрочества.

Очень важным представляется и положение Н.А. Бернштейна о том, что «на основе накапливаемого опыта постепенно вычисляется какая-то часть внешних воздействий, которая может быть в большей или меньшей мере учтена заранее. Это создает возможность предварительных... коррекций, включаемых в самые начальные моменты данного эпизода движения». Предварительные коррекции приходят на смену «вторичным коррекциям», вносившим в движение поправки по мере фактического накапливания отклонений. По-видимому, указание о формировании навыка предварительных коррекций должно войти в методику обучения письму как осознанная задача, для решения которой нужны целенаправленные педагогические приемы.

Итак, цель начального периода обучения грамоте — формирование сложного единства, включающего представления об акустическом, артикуляторном, оптическом и кинетическом образе слова.

Психофизиологическая структура процесса чтения

Акт чтения – сложный психофизический процесс, который обеспечивается координацией мыслительной деятельности и особым образом организованной функции зрительного анализатора. Основная функция мозга при чтении не сводится к автоматической регистрации поступающих

изображений, а состоит в придании им определенных значений, исходя из контекста. Установление связей между символами слов и их значениями зависит от уровня развития человека. Важно отметить, что при чтении мозг осуществляет дифференциацию существенного и несущественного (эти понятия весьма разнятся в зависимости от мировоззрения человека).

Движение глаз при чтении происходит прерывисто, скачками, скорость которых при перемещении от одной точки текста к другой очень высока (0,01-0,03 с). Собственно чтение осуществляется в моменты остановок взора, называемых фиксациями. Характерно, что при ухудшении условий чтения (плохое освещение, повышение степени сложности текста и др.) увеличивается время и количество фиксаций глаз, скорость же их перемещения в фазе скачка не претерпевает изменений. Число точек фиксаций не соответствует количеству слов в тексте, а сами эти точки не совпадают с какой-то определенной частью слова.

Движение взора при чтении происходит не только в поступательном направлении, т.е. в целом слева направо и сверху вниз по странице, но и в обратном направлении. Такие возвратные движения называются регрессиями. Они не носят регулярного характера и возникают как поправки, вносимые чтецом после не вполне удачного восприятия какого-либо отрезка текста. Естественно, что они наблюдаются в сложном по смыслу и структуре отрывке чаще, чем в простом тексте.

Зрительное восприятие текста – это не простое «нанизывание» слов, а схватывание целых отрезков текста, более или менее значительных, причем характер этих отрезков определяется не столько графическими особенностями, сколько смыслом читаемого. Если на стадии обучения грамоте ребенок должен узнать все буквы в данном слове, чтобы его прочесть, то опытный чтец схватывает лишь общую конфигурацию букв, притом не всех, а только доминирующих, т.е. определяющих характер слова как целостного зрительного образа. Тот факт, что опытные чтецы читают

целыми словами и словосочетаниями, не исключает их ориентировки на отдельные буквы, длину слова, выступающие над и под строкой сигнальные элементы букв и т.д. Таким образом, можно говорить о том, что приемы чтения, свойственные начинающему чтецу, по мере упражнения существенно перестраиваются.

Остановимся на роли речедвигательного и речеслухового анализаторов в процессе чтения. Эльконин Д.Б. подчеркивал, что понимание слова при чтении происходит путем сопоставления зрительного образа слова с его слухопроизносительным образом. Распространено представление, что только громкое чтение сопровождается слуховым восприятием и артикуляционными движениями, а тихое (молча, «про себя») характеризуется отсутствием таковых. На самом деле, при чтении молча голосовые связки активно не включаются, но присутствуют артикуляторные движения в свернутом, редуцированном виде, вызывая связанные с ними представления об акустико-артикуляционном образе слова.

При чтении слово анализируется зрением, буквы переводятся в звуки и произносятся (читаются) в заданной последовательности. Ожидание смысла регулирует этот процесс. У начинающего чтеца еще не совпадает графический (зрительный) образ слова с его слуховым и речедвигательным образом. Объективно это вызвано несовпадением норм написания слов с нормами произношения (орфоэпии), поскольку русское правописание регламентируется не только фонетическим принципом, но еще и морфологическим (этимологическим), а также традиционным (историческим). Это само по себе способно осложнить узнавание слов учеником, а, следовательно, и понимание читаемого.

В связи с вышесказанным становится очевидной целесообразность громкого чтения на начальной стадии обучения школьников и недопустимость преждевременного понуждения детей на уроке к чтению молча из стремления к соблюдению тишины. Логика автоматизации навыка

по мере его упрочения сама предполагает переход ученика от развернутого (громкого) чтения к чтению свернутому (молча) через стадию чтения шепотом. Педагог наблюдает и направляет индивидуальный темп формирования навыка, организуя соответствующие приемы работы с учениками. При освоении же в дальнейшем приемов скорочтения у чтецов (в целях возрастания скорости чтения) намеренно воспитывается навык подавления скрытых артикуляций. На этом этапе совершенствования техники чтения смысл слов и словосочетаний связан непосредственно с их графическим образом.

В зависимости от уровня техники чтения и условий протекания последнего варьируется соотношение во времени момента прочтения и узнавания слова. Например, слово может узнаваться:

– после его прочтения;

– в ходе прочитывания;

– до прочтения – по возникшей догадке.

Различают догадку в пределах слова, фразы, а также в пределах контекста, когда читающий может предвосхищать дальнейший ход мысли автора. Корни такой догадки лежат в ясном понимании смысла только что прочитанного. Уже заглавие рассказа или тема статьи нередко определяют вектор мысли, обозначая определенный круг вопросов. Вот пример догадки, скажем, при чтении газетной статьи: «Это событие займет особое...». И догадка: «место?», «положение?». Нет нужды читать следующее слово целиком, а только первую его букву — «м». И наоборот, следует внимательно прочитывать слово, если возникают варианты, например: «Переходим к рассмотрению следующей ст(адии?), ст(упени?) процесса».

Таким образом, основание для догадки перемещается то в сторону восприятия графического образа слова, то в сторону его осмысления.

Вопросы и задания по разделу III

1. Перечислите условия, необходимые для формирования письменной речи у младших школьников.
2. Что такое процесс латерализации?
3. Какое значение процесс латерализация имеет для развития речи ребенка в младшем школьном возрасте?
4. Назовите операции, которые сопровождают процесс письма.
5. Как связаны между собой процессы чтения и мышления?

Раздел IV. Трудности овладения письменной речью на первоначальном этапе обучения

В специальной литературе *частичное расстройство процессов чтения и письма обозначают терминами дислексия и дисграфия*. Применительно к младшим школьникам точнее говорить не о расстройстве, а о трудностях овладения письменной речью [40, 10].

Их основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, возникновение которых у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения. Дислексия и дисграфия обычно встречаются в сочетании. Установление причин нарушений письменной речи затруднительно тем, что оно всегда ретроспективно, ибо факторы, вызвавшие указанные расстройства, к моменту поступления ребенка в школу могут отойти на второй план.

Нарушения чтения и письма могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, — вследствие неблагоприятных факторов,

действовавших в различные периоды развития ребенка. Кроме того, дислексия и дисграфия возникает при органических речевых расстройствах (А.Р. Лурия, С.М. Блинков, С.С. Ляпидевский, М.Е.Хватцев). Некоторые исследователи отмечают наследственную предрасположенность к дислексии (Б. Хальгрен, М. Рудинеско и др.), когда передается качественная незрелость отдельных мозговых структур, участвующих в организации письменной речи. В отечественной литературе распространена концепция Р.Е. Левиной, трактующей нарушения чтения и письма как проявление системного нарушения речи, как отражение недоразвития устой речи во всех ее звеньях.

Исследования последних десятилетий доказывают, что нередко одной из причин рассматриваемых нарушений чтения и письма являются трудности становления процесса латерализации (функциональной асимметрии в деятельности парных сенсомоторных органов). Не сформированная в срок, а также перекрестно сложившаяся латералита свидетельствует о том, что не установилась доминантная роль одного из больших полушарий головного мозга. Это может явиться причиной нарушений речевого развития, поскольку в таких случаях затруднен корковый контроль за многими видами деятельности.

Дислексия и дисграфия могут быть следствием наличия нарушений, восприятия пространства и времени, ибо важнейший фактор дислексии и дисграфии заключается в трудности нахождения исходной точки в пространстве и времени, а также в анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности (М. Суле, Ж. Ажуриагерра, Ф. Кошер).

Интересно наблюдение М. Куцема и К. Лоная, указавших качестве одной из причин дислексии нарушение синтеза слуховых и зрительных возбуждений на уровне коры головного мозга. Исследования выявляют

также у детей с нарушениями чтения и письма в значительной части случаев *несформированность произвольной моторики, недостаточность слухо-моторных координации и чувства ритма*.

Возможно сочетание дислексии и дисграфии с умственной недостаточностью, снижением слуха или зрения, двуязычием в семье, нерегулярностью школьного обучения. Каждый подобный случай требует тщательной диагностики.

Сторонники концепции дислексии как симптома неврологической незрелости (Обри-Рудинеско, Гюттон и др.), при которой влияние на успешность формирования навыков чтения и письма оказывают являются аффективные нарушения, связанные с повышенной эмоциональной возбудимостью, расторможенностью поведения ребенка. Это не вызывает сомнений, если помнить, что аффективность является важным двигателем всей психической жизни ребенка.

По данным исследовательской группы Института Клапареда, в основе дислексии можно нередко наблюдать действие отрицательной связи «мать — ребенок». Так, ребенок, которого кормят насильно и который привык сопротивляться кормлению, проявляет такое же сопротивление и в отношении пищи интеллектуальной, перенося эти отрицательные эмоции и на педагога, что позволяет порой объяснить механизм дислексии, когда ошибки, обычные для начального периода обучения, продолжают удерживаться и в дальнейшем.

Проиллюстрируем сказанное примером из школьной биографии ребенка, имеющего первичные аффективные расстройства (цитируется по книге: Fichot A.-M. L'enfant dyslexique.—Paris, 1967. — С. 70-72): «Речь идет о мальчике восьми лет, собственная неуравновешенность которого отражает неблагополучие семейной жизни. Отец уехал, когда ребенку было три года. Мать много раз пробовала найти ему замену. Озабоченная,

вновь оставленная, неспокойная, она стремилась компенсировать свой недостаточный интерес к сыну тем, что оплачивала его ученье в полуинтернате с хорошей репутацией.

На первом году обучения мальчик плохо писал и читал, нагромождая ошибки дислексического характера. Будучи раздражительным, недисциплинированным и к тому же мастером на раздоры, он, постоянно наказанный, находился обычно. Он появлялся неряшливый, грязный, грубый и агрессивный, с волочащейся по полу огромной ученической сумкой полной измочаленных книг и тетрадей, а также различных предметов, которые он собирал в мусорных ящиках, как войти в класс.

В течение трех месяцев педагогические усилия не имели никакого результата: ребенок был постоянно рассеян, не обнаружил никакого стремления к участию в работе, всегда был готов обменяться местом, пером или тетрадью и проявлял особое проворство в том, чтобы сделать непригодным все то, к чему прикасался. В течение этих трех месяцев четверть часа в день, специально отведенная для самовыражения детей, посвящалась этим ребенком подчеркнутой демонстрации грубой и многословной агрессивности, что выражалось в его рисунках, посвященных исключительно теме бомбардировок, с сильным стуком подставки, сопровождающим моменты взрывов.

Конечным результатом оказывалась бесформенная пачкотня. Единственный положительный момент всего этого состоял в том, что обстановка в классе становилась относительно более спокойной. В течение следующих шести месяцев сцены бомбардировок совершенствовались, изображались бойцы, война организовывалась, появились уцелевшие. В тетрадях "битва" продолжалась: перестановки букв, смешения, помарки, кляксы умножались, но улучшался контакт,

ребенок не выражал более враждебности в отношении педагога (вероятно, единственного человека в заведении, который не прибегал к наказаниям). Мальчик пытался проявить свое расположение и выразить на свой манер желание работать хорошо. Мало-помалу в рисунках появились новые персонажи, неизменно воинственные, но, разряжаясь через них, мальчик постепенно обнаруживал более надежное продвижение и в других видах деятельности. При отсутствии подлинной психотерапии и при невозможности воздействия на семейную среду, видимо, эти сеансы явились благоприятным обстоятельством, способствующим заметному освобождению от агрессивности и успокоительной перемене. Они позволили хотя бы на втором году направить часть энергии на управляемый процесс обучения».

Подтверждением значимости первичных аффективных расстройств являются рецидивы дислексии и дисграфии, когда после тревожных событий в семье ребенка уже частично преодоленные нарушения чтения и письма обнаруживаются вновь со всеми своими проявлениями. Ошибки чтения и письма не являются ни постоянными, ни идентичными для конкретного слова. Такая изменчивости нарушений показывает, что ни один из патогенетических факторов не является решающим, но каждый имеет значение в совокупности с другими. Невозможно найти универсального объяснения всех случаев нарушений чтения и письма, поскольку эти нарушения основываются на совокупности дисфункций: недостаточной сформированности речи, ручной умелости, телесной схемы и чувства ритма (Ж. Ажуриагерра, К. Лонай, Н. Гранжон, С. Борель-Мэзонни).

Многообразие неблагоприятных факторов рассматриваемых нарушений позволяет некоторым исследователям утверждать, что нет дислексии — есть дислексики (Рудинеско, Трела). Такое разнообразие

научных толкований природы нарушений чтения и письма говорит о сложности данной проблемы. Тем не менее продолжаются попытки классифицировать нарушения письменной речи.

Новейшая классификация дислексии и дисграфии разработана Р.И. Лалаевой и включает следующие их виды:

1. фонематическую,

2) семантическую,

3) аграмматическую,

4) оптическую и

5) мнестическую дислексию,

6) а также дисграфию:

- на почве нарушения языкового анализа и синтеза;

- на основе нарушений фонемного распознавания;

- артикуляторно-акустическую;

- аграмматическую и

-оптическую.

К сожалению, в приведенных классификациях отчетливо не просматриваются исходные критерии, которые позволяли бы избежать определенных натяжек и частичных «наложений».

Более убедительной классификацией, по мнению Садовниковой И. Н. , является классификация разработанная французской исследовательницей С. Борель-Мэзонни:

1. дислексия, связанная с нарушениями устной речи;
2. дислексия, вызванная трудностями пространственной ориентировки;
3. смешанная форма;
4. случаи ложной дислексии.

Вопросы и задания по разделу IV

1. Перечислите основные признаки, свидетельствующие о наличии дислексии и дисграфии у младших школьников.
2. Какие факторы оказывают влияние на возникновение нарушений чтения и письма у детей младшего школьного возраста?
3. Какие виды дисграфии и дислексии выделяются в специальной литературе?

Раздел V. Типология и механизмы специфических ошибок письма

Основными симптомами дисграфии являются специфические ошибки, т.е. ошибки, которые не регламентируются применением орфографических правил, носят стойкий характер и возникновение которых не связано ни с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка, ни с нерегулярностью его школьного обучения. Садовникова И. Н. [39, 13] применила *принцип поуровневого анализа специфических ошибок* — для удобства их систематизации как в целях их детального исследования, так и в целях оптимальной организации коррекционной работы с учащимися. Это позволило выделить три группы специфических ошибок:

1) на уровне буквы и слога;
2) на уровне слова;
3) на уровне предложения (словосочетания).

Ошибки на уровне буквы и слога

Это наиболее многочисленная и разнообразная по типам группа ошибок. Рассмотрим в первую очередь ошибки, отражающие трудности формирования фонематического (звукового) анализа; затем — ошибки фонематического восприятия (т.е. дифференциации фонем) и далее — ошибки иной природы.

Ошибки звукового анализа

Эльконин Д.Б. определял звуковой анализ как действие по установлению последовательности и количества звуков в составе слова. Орфинская В.К. выделяла простые и сложные формы фонематического анализа, в т.ч. — узнавание звука среди других фонем и вычленение его из слова в начальной позиции, а также полный звуковой анализ слов.

Простые формы анализа формируются при нормальном развитии спонтанно до постуления ребенка в школу, а сложные — уже в процессе обучения грамоте.

Несформированность действия звукового анализа проявляется в письме в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв и слогов.

Пропуск свидетельствует о том, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов, например: «снки» — санки; «кичат» — кричат. Пропуск нескольких букв в слове есть следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова: здоровье — «дорве»; брат — «бт»; девочка — «девча»; колокольчики — «калкочи».

Пропуску буквы и слога до некоторой степени способствуют следующие позиционные условия:

а) встреча двух одноименных букв на стыке слов: «ста(л) лакать; прилетае(т) только зимой; живу(т) дружно». В последнем случае по нормам орфоэпии произносится «живуд дружно», т.е. имеет место регрессивная ассимиляция;

б) соседство слогов, включающих одинаковые буквы, обычно гласные, реже — согласные: наста(ла), кузнечи(ки), на(ра)ндаши, си(ди)т, ходи(ли), хруст(ит) и т.д.

Можно предполагать, что дети, сопровождая письмо проговариванием, не согласующимся с темпом письма, сбиваются с замысла, встретив в составе слова повторяющийся звук.

Перестановки букв и слогов являются следствием трудностей анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура слов при этом может сохраняться без искажений.

Например:

чулан — «чунал»; плюшевого — «плюшегово»;

ков – «корвом»; на лугах — «нагалух»;

взъерошился — «звелся» и др.

Более многочисленны перестановки, искажающие слоговую структуру слов. Так, односложные слова, состоящие из иного слога, заменяются прямым слогом: он — «но»; от ш — «то школы»; из берегов — «зи берегов». В двусложных словах, состоящих из прямых слогов, один из них заменяется обратным: зима — «зиам»; дети — «дейт».

Наиболее часты перестановки в словах, имеющих стечение согласных: «довр», стёр — «сёрт», брат — «барт» и т.д.

Вставки гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных (особенно, когда один из них взрывной): «шекола», «девочика», «душиный», «ноябарь», «дружено», «Александар».

Эти вставки можно объяснить призвуком, который неизбежно появляется при медленном проговаривании слова в ходе письма и напоминает редуцированный гласный.

Внешне этими вставками сходны нижеприведенные примеры, однако в них отмечается одна особенность: «вставленной» оказывается гласная, уже имеющаяся в составе слова, например: «дуружно», «в лесоко», «на речуку»,

«в укуклы». В отдельных случаях подобное повторение происходит с согласной: «гулямем», «сахахрный» и др.

Подобная «вставка» является, по нашему мнению, отражением колебаний школьника при передаче последовательности звуков в слове, когда в письме отразились одновременно и не замеченная ребенком ошибка, и правильное написание.

На это указывает всегда симметричное расположение вставленной буквы: ярече, на речуку, сахахрный, деверь. Диктуемое слово звучит доли секунды, ребенку сложно уловить мгновенное чередование фонем, их точную последовательность.

Сравним аналогичное написание с последующим исправлением ошибки самим пишущим — когда включена операция контроля:

Интересно, что у младших школьников обнаруживаются такие ошибки, которые нельзя отнести ни к одному из известны» типов, а именно: в словах, начинающихся с прописной букв, первая буква воспроизводится дважды, но во второй раз уже в виде строчной.

Эти ошибки — результат механического закрепления графомоторных навыков, к которому привели первоклассников письменные упражнения в «Прописях», где предлагаются для письма образцы букв в следующем виде. Нередко учителя проводят по этому принципу написание всех остальных букв алфавита. Сдвоенное написание закрепляется в двигательной памяти детей и сохраняется в их письме в последующие годы.

Если сравнить ошибки типа «Аавгуст», «дружено» и «дуружно», можно убедиться, что все они формально подпадают под категорию «вставки», но природа этих ошибок различна, а потом; они требуют разных методов искоренения.

Последний пример должен быть отнесен к разряду перестановок, и тогда школьника следует тренировать в анализе последовательности звуком

постепенно усложняющихся комплексах (слогах, словах). В первом случае нужно устранить саму возможность механической тренировки в написании сдвоенных букв, а во втором случае — уточнять в проговаривании звуковой состав слова.

Таким образом, при выборе оптимальных приемов коррекции *нельзя ограничиться формальной классификацией ошибок.*

Необходимо установить их истоки с учетом всей совокупности специфических ошибок, характерных для каждого ученика.

Ошибки фонематического восприятия

В основе таких ошибок лежат *трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство*. В устной речи недифференцированность фонем ведет *к заменам и смешениям звуков*.

Применительно же к письму мы в подобных случаях должны говорить о смешении букв, но не замене, которая означала бы полное исключение из письма одной из смешиваемых букв, чего никогда не происходит.

Смешение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал не соответствующую ему букву.

Это может иметь место при: нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы; нечетком различении звуков, имеющих акустико-арти-щионное сходство.

По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы:

лабиализованные гласные (см. ниже);

парные звонкие и глухие согласные;

сонорные;

свистящие и шипящие.

Аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов.

Лабиализованные гласные:

О – у «звенитрочей», «по хрупкуму льду», «сизый голобь», «дедошка»;

Ё – ю "Клёква», «лёбит», «замюрзли», «тюплый», «салёт», «самолют», «перелютные птицы», «висело ружью».

Звонкие и глухие парные согласные

В четкой позиции (т. е. исключаются случаи оглушения звонких и озвончения глухих в соответствии с орфоэпическими нормами):

Д – т «тавно», «сыдый», «деди», «дрещат», «медёт вьюга», «втрук», «ситит», «блетный», «долстое бревно», «итут домой»;

з – с: «кослик», «вазилёк», «привосит», «река узнула», «как в зказке», «звою сумку», «саснуть»;

б – п: «попеда», «бодарил», «просают», «пельё», «балатка», «полымие»;

ж – ш:«шдёт», «ужибла», «кружился снешок», «жумно», «жишки», «ложадь», «весело шушшали шуки...»;

г – к: «долко», «клавный», «досга», «кокда», «собага», «груглый», «уколок»;

в – ф: «портвель», «ворточка», «картовель», «вавли», «фьюга», «ковта».

Заднеязычные:

Г– к – х: «черёмука», «колгоз», «гороговый»(гороховый), «за голмом».

Сонорные:

Р – л: «хородный», «смерый», «провеляр», «крюч», «лабота»;

й – л': «тут бывалет и солька» (тут бывает и сойка)...

Свистящие и шипящие:

с – ш: «шиски», «восли», «шушим», «шажали», «пушиштый», «гнёздыско»;

З – ж: «жажгли», «скажал», «излозение», «привежли», «зелезо», «прузына»;

с' – щ: «нещёт», «сенок»(щенок), «сетка»(щётка).

Аффрикаты:

ч – щ: «стущал», «роча», «хичный», «чепки», «пича», «щасто»;

ч – ц: «сквореч», «граци», «чапля», «процитал», «цястый»;

ч – т': «черчит», «утитель», «Жутька», «вместе играч», «девотька»;

ц – т: «пцицы», «цвецет», «Пеця»...;

ц – с: «рельцы», «куриса», «улиса»...

Смешение букв по кинетическому сходству

Исследователи традиционно объясняют любые смешения либо акустико-артикуляционным сходством фонем, либо оптическим сходством букв – и при чтении, и в письме.

Включения в акт письма еще одного анализатора – двигательного – расценивается лишь как необходимое средство обеспечения технической стороны письма. Между тем было бы неправильно не учитывать, качественную перестройку, которая происходит в ассоциативной цепи слухо-речедвигательных и зрительно-двигательных представлений, обеспечивающих процесс письма.

Садовниковой И.Н. [39] удалось установить новый тип специфических ошибок – смешение букв по кинетическому (двигательному) сходству (т.е. смешение кинем).

Буквы рукописного шрифта – это различные комбинации определенных элементов, принятых в графической системе данного языка.

Она выделяет группу оптически сходных букв славянской графики (кириллицы), они представлены в левой части таблицы 1 (их сходство особенно усиливается в условиях скорописи). И.Н. Садовникова сопоставвила пары оптически сходных букв с наиболее часто смешиваемыми (попарно же) буквами в письме школьников коррекционных школ для детей с нарушениями речи Эти последние пары смешиваемых букв не связаны с особенностями произношения и не подпадают ни под одну из известных категорий ошибок. При этом ею выявлена большая распространенность смешения букв, представленных в правой части таблицы 1, в то время как смешения оптически сходных букв в письме учащихся общеобразовательной школы не обнаруживается.

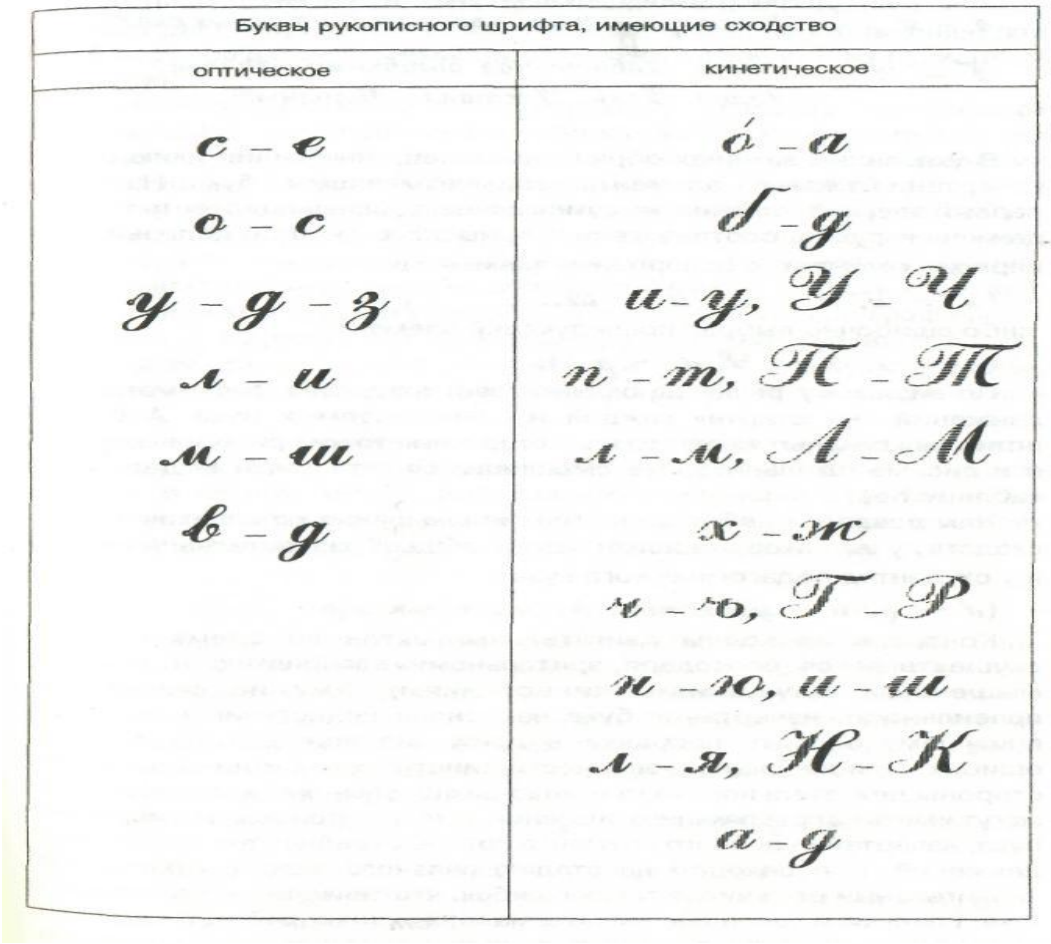
Рассмотрим примеры смешения в письме букв по кинетическому сходству:

о́ – а́ (в ударной позиции) – *«бонт», «куполся», «ураки», «глозки», «страйка», «лондыш», «сенокас», «тетродь», «журовль», «на гарку»* и мн. др.

б – д – *«людит», «рыдоловы», «убача», «дольшой», «мебведь», «ядлоки», «вородей»...*

и – у – *«прурода», «села миха», «на береги», «кукишка», «кригпый», «дедишка», «мы встату рано», «зелёный кист»* (куст)...

т – п – *«стасли», «станция», «стешил», «отисывать», «темнеет», «вытал снешок», «шатка», «настал атрель».*



Буквы рукописного шрифта, имеющие сходство	
оптическое	кинетическое
с – е	о́ – а
о – с	б – д
у – д – з	и – у, У – Ч
л – и	п – т, П – Т
м – ш	л – м, Л – М
в – д	х – ж
	ч – ь, Г – Р
	ж – ю, ш – ш
	л – я, Ж – К
	а – д

ПРИЁМЫ РАБОТЫ ПО УСТРАНЕНИЮ ОШИБОК ПО КИНЕТИЧЕСКОМУ ТИПУ СХОДСТВА

- **развивать мелкую моторику ;**
- **анализ смешиваемых букв с использованием мнемонических приемов (запоминалочек);**
- **упражнения на уровне графемы:**
  *** группировка конфликтных букв, написанных разными шрифтами;**
  *** диктовка большого количества смешиваемых букв, среди неконфликтных** (*а, м, х, г, ж, и, ж, х, т, х, р, ж*);
- **письмо под диктовку слогов, а затем слов с конфликтными буквами, обязательно с усиленной артикуляцией -**

(хи - их, жу - уж, хе –же, еж – ех;
хихикать, журчит, ужин, схема, ежевика, ехал);

В указанных смешениях обращает на себя внимание совпадение начертание первого элемента взаимозаменяемых букв. Написав элемент, ребенок не сумел далее дифференцировать тонкие движения руки в соответствии с замыслом: он либо неправильно передал количество однородных элементов либо ошибочно выбрал последующий элемент.

По-видимому, решающую роль играет тождество графомоторных движений «на старте» каждой из смешиваемых букв. А буквы оптически сходные имеют разные отправные точки при их начертании и в письме школьников не смешиваются (эти точки выделены особо в левой части таблицы 1).

Контроль за ходом двигательных актов во время письма осуществляется благодаря зрительному восприятию и костно-мышечным ощущениям (кинестезии). Умение оценивать правильность начертания букв на основе кинестезии позволяет пишущему вносить поправки в движения еще до совершения ошибок.

При несформированности кинетической и динамической стороны двигательного акта у младших школьников кинестезии не могут иметь направляющего значения, и тогда происходит смешение букв, начертание первого элемента которых требует тождественных движений. С переходом на стадию связного письма отмечается значительный рост числа таких ошибок, что в определенной мере связано с повышением темпа письма и увеличением объема письменных работ.

В широкой распространенности подобных смешений отрицательную роль играет также неправомерное методическое требование «безотрывного» написания слов с первых недель обучения детей в 1-м классе. Стадия поэлементного написания букв практически отсутствует. Умение вносить предварительные поправки по ходу письма (до совершения ошибки) может

быть выработано лишь при грамотной разработке системы графических упражнений в букварном периоде.

В ходе экспериментального изучения нарушений письменной речи Садовникова И. Н. проследила динамику частотности специфических ошибок в письме учащихся начальных классов по годам обучения (см. таблицу 2).

Таблица 2 Динамика средней частотности ошибок

Типы ошибок		Классы, число ошибок		
		1-й	2-й	3-й
Пропуск	Середина слов	3,5	0,2	0,1
гласных	Конец слов	2,5	0,8	—
Пропуск согласных	Конец слов	0,5	0,2	0,1
	Стечение согласных	6,5	1,2	1,0
Упрощение структуры слов		0,8	0,3	—
Перестановки букв, слогов		1,9	0,5	—
Смешения по сходству	Артикулярному	3,2	2,0	1,0
	Акустическому	2,2	2,4	1,6
	Кинетическому	2,2	3,4	4,0

Из данных таблицы следует, что с увеличением школьного опыта у учащихся развивается навык фонематического анализа, о чем свидетельствует уменьшение пропусков гласных и согласных звуков, перестановок букв и слогов, смешений по артикуляторному сходству.

Медленнее происходит преодоление смешений по акустическому сходству, однако в 3-м классе число таких ошибок снижается. Обратную динамику, т.е. возрастание числа ошибок по годам обучения, мы наблюдаем в смешении букв по кинетическому сходству.

С увеличением темпа письма и объема письменных работ отмечается рост числа подобных ошибок (в 3-м классе по сравнению с 1-м — почти в два раза). Такая своеобразная динамика частотности ошибок в значительной мере

может быть объяснена направленностью педагогического воздействия на развитие фонематического слуха, звукового анализа, коррекцию нарушений звукопроизношения, с одной стороны, и отсутствием методически корректной системы формирования графо-моторных навыков и дифференцировок – с другой.

Иногда наблюдаются стойкие смешения по кинетическому сходству и у учеников старших классов общеобразовательной школы, и у студентов педагогического вуза.

Смешения букв по кинетическому сходству не следует воспринимать как безобидные «описки» на том основании, что они не связаны ни с произносительной стороной речи, ни с правилами орфографии.

Такие ошибки могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения, хотя конфигурация букв рукописного и печатного шрифта различна. Этот феномен объясняется тем, что у школьников при указанных смешениях «размываются» неокрепшие еще связи между звуком и буквой: между фонемой и артикулемой, с одной стороны, и графемой и кинемой – с другой.

Вот примеры ошибок чтения учеников 2-3 кл.: «жолодная зима», «поле хелтеет», «...и давай Машу обнумать», «тяжелая радота», «дни столи короче» и т.д. (на материале печатных текстов).

Таким образом, смешения букв по кинетическому сходству носят закономерный и стойкий характер, снижают в целом качество письма и чтения, имеют выраженную тенденцию к росту и при отсутствии профилактических и коррекционных мер тормозят развитие речемыслительной деятельности школьников.

Персеверация (застревание, повторы),

антиципация (предвосхищение)

Своеобразное искажение фонетического наполнения слов возникает в устной и письменной речи по типу явлений прогрессивной и регрессивной ассимиляции и носит соответственно названия персеверации (застревание) и антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный, а реже — гласный, заменяет вытесненную букву в слове.

Примеры персевераций в письме:

а) в пределах слова: «магазим», «колхозниз», «за зашиной» (колхозник, машиной);

б) в пределах словосочетания: «у деда Модоза»;

в) в пределах предложения: «Девочка кормила петуха и Сурм»; «Отнеси книгу отварищу».

Примеры антиципации в письме:

а) в пределах слова: «на девевьях», «дод крышей», «с родными местами»;

б) в пределах словосочетания, предложения: «Жукчат ручейки»; У нас дома есть = «У настъ дома есть...»; «Жалобко замяукал котенок» (жалобно)...

Возможна персеверация и антиципация слога (и даже слова):

«стутупали» (ступали), «спуспуклись» (спускались); «мелго мелкой рыбы» (много мелкой рыбы).

В основе ошибок двух указанных видов лежит слабость дифференцировочного торможения.

Ошибки на уровне слова

Если в устной речи слова в синтагме произносятся слитно, на одном выдохе, то в письменной речи они предстают обособленно. Несовпадение норм устной и письменной речи вносит трудности в начальное обучение письму.

Написание обнаруживает такой дефект анализа и синтеза слышимой речи, как *нарушение индивидуализации слов*: ребенок не сумел уловить и вычленить в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы. Это ведет к слитному написанию смежных слов либо к раздельному написанию частей слова.

Раздельное написание частей слова наблюдается чаще всего в следующих случаях:

1. *когда приставка* (а в бесприставочных словах начальная буква или слог) *напоминает предлог, союз, местоимение* («и дут», «на чалось», «я сный», «с мотри», «с вой» и др.). По-видимому, здесь имеет место генерализация правила о раздельном написании служебных частей речи;

2. *при стечении согласных из-за их меньшей артикуляторной слитности происходит разрыв слова*: «брат», «попросил», «для», «п челы» и др. (В приведенных примерах не имел места перенос слова с одной строки на другую.)

Многочисленные ошибки типа «по дкроватью», «по дстолом» и т.п. объясняются фонетическими особенностями слогораздела на стыке предлога и следующего за ним слова.

Слитно дети обычно пишут служебные слова (предлоги, союзы) с последующим или предыдущим словом: «ветки елии сосны», «кдому», «надерево». Нередки случаи слитного написания двух и более самостоятельных слов: «быличудные дни», «кругомтихо», «всядетвора», «идётработа», «светитлуна».

Своеобразны ошибки смещения границ слов, включающие одновременно слияние смежных слов и разрыв одного из них, например:

«удедмо Рза» (у деда Мороза»); «врекепе тя» (в реке Петя поймал)... .

В некоторых случаях слияние слов как бы провоцируется наличием одноименной буквы в составе смежных слов — иначе говоря, ребенок

«сбивается» с замысла написания, проговаривая при письме слова: на «общем» звуке переходит на следующее слово. При этом, как правило, пропускается часть первого слова:

каждый день — «каждень»; куст шуршит — «куршид»; было лето — «былето»; посадил в клетку (кого?) — «посадил в клеткого».

Случаи грубого нарушения звукового анализа находят выражение в контаминации слов:

лепят бабу — «лептбау», была зима — «блзм»; в мешке подарки для ребят — «мишкпаркилрит» и т.п.

Несформированность морфологических обобщений приводит к тому, что дети ощущают себя в стихии родного языка почти как иностранцы (и в собственной экспрессивной речи, и при восприятии, т.е. в импрессивном плане).

Морфемный аграмматизм становится отражением в письме трудностей анализа и синтеза частей слов. Ошибки ярко обнаруживаются в операции словообразования. Так, при попытке подбора проверочных слов для прояснения конечного согласного звука создаются не свойственные языку образования: лёд — «лёдик»; мёд — «медик».

Образуя существительные посредством суффикса -ищ-, ученики 2-3-х классов часто не учитывают чередования согласных в корне и даже после устного анализа пишут:

рука — «рукища»; нога — «ногища».

Нарушение функции словообразования особенно явственно проявляется при образовании прилагательного от существительного, например:

цветок, растущий в поле, — «поленой цветок»; в воде — «водной цветок»;

хвост медведя — «медведин, медведий хвост»; лисы — «лисичий хвост»;

день, когда дует ветер, — «ветерный день»; вьюга — цньюгный день».

Несформированность языковых обобщений проявляется в уподоблении различных морфем, например: «силънеет греет солнышко»; «взмахнул лопатый»; «глубокие скважинные» (вместо скважины) и т.д.

Многочисленные примеры из письменных работ школьников подтверждают, что дети не осознают обобщенного значения морфем, часто ошибочно используют приставку или суффикс:

«Пожарник поливает пожар» (вместо заливает);

«Лосиха присторожилась» (вместо насторожилась);

«Башня выглянуло гмуро» (вместо выглядела хмуро) и др.

Затрудняются дети с дисграфией и в выборе соответствующей формы глагола (по времени или виду — совершенному, несовершенному). Так, ученица 3-го класса написала в изложении, не замечая алогичности написанного: «Эту куклу подарила ей мама, когда умерла» (вместо умирала).

Ошибки на уровне предложения

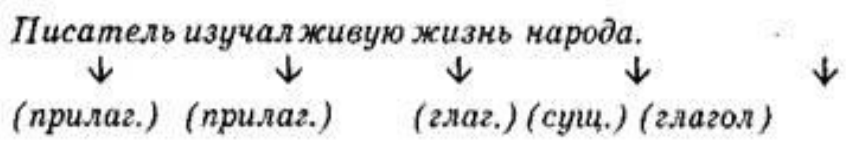
На начальном этапе обучения дети с трудом усваивают членимость текста на речевые единицы, что отражается в отсутствии обозначения границ предложений: заглавных букв и точек.

Например: «Гуси вышли изадвора пошли на пруд встали на берик посмотрели на пруд на пруду водынету».

В определенной мере подобное написание объясняется тем, что поначалу внимание ребенка не может продуктивно распределяться между многими задачами письма: техническими, логическими, орфографическими. Имеет значение и несформированность умения воспринимать интонационное оформление фраз, соотносить его с основными правилами пунктуации.

Основная масса специфических ошибок на уровне словосочетания и предложения выражается в так называемом *аграмматизме*, т.е. в нарушении связи слов: согласования и управления. Изменение слов по категориям

числа, рода, падежа, времени образует сложную систему кодов, позволяющую упорядочить обозначаемые явления, выделить признаки и отнести их к определенным категориям. Недостаточный уровень языковых обобщений не позволяет порой школьникам уловить категориальные различия частей речи. Вот образец морфологического анализа, выполненного ученицей 4 кл.



Критерии такого разбора определить невозможно. При составлении сообщения из слов необходимо умение удерживать исходные элементы в кратковременной памяти — для их синтеза, а не хранить в долговременной памяти комбинации полных слов.

По теории Н. Хомского о существовании глубинной грамматики, одинаковой в своем фундаменте для разных языков, этот фундамент регламентирован жесткими ограничениями объема кратковременной памяти человека. Сужение объема оперативной памяти приводит *к ошибкам согласования и управления в операции составления сообщений из слов*. Вот примеры таких ошибок: «большая белая пятно»; «ворона перезимовало»; «уже зеленеет всходы»; «старшие из рыбаков сказал...»; «Торжество счастья захлестнули птицу»; «Но не вечно ни юность, ни лето»; «Цвет красок Шишкин применил светлые»; «Пушкина не удовлетворяло жизнь в Кишиневе» и др.

Определенные трудности представляет оперирование однородными членами предложения, например:

«Девушка была румяной, гладко причесана»; «Эта книга учит честности, смелости и уважать своих друзей»; «Все это добро портилось,

привращаласъ в труху, так как охватившая Плюшкина алчность, скупость вытравило из него рсякое понимание действительной ценности вещей».

Неумение выделить ведущее слово в словосочетании приводит к ошибкам согласования даже при письме под диктовку, например:

«Засыпанным снегом лес был сказочно красив» (вместо засыпанный снегом лес).

Особенно многочисленны ошибки в употреблении норм управления:

«Зима ждала, ждала прурода»; «на ветки деревьях»; «по дорожках сада»; «сквозь деревьев»; «поветкам деревей»; «на ветках деревьях»; «упал с санкох»; «шел к фермы» и т.д.

Интересны следующие примеры: «показались на лесных полянок» и «выбежал из камышовых зарослях», где можно объяснить смешение окончаний родительного и предложного падежей существительных совпадением (омонимией) форм имен прилагательных в указанных падежах, что могло дезориентировать школьников, слабо воспринимающих связь слов в предложении: выбежал из зарослей — зарослей камышовых.

Значительные трудности связаны с употреблением предлогов: их могут опускать, заменять, реже — удваивать, например:

«вызвал доске», «мы Шариком бегали», «зайка жил живом уголке», «играю из девочкой Леной», «мой щенок збелом и сером», «тень за деревом, перед деревом» — вместо под деревом; «в прохладную воду в светлой реки».

Сложные случаи анализа ошибок

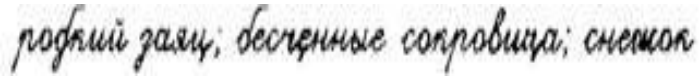
Комбинации специфических ошибок

Для правильной трактовки специфических ошибок необходимо представлять все возможные трудности, которые приходится преодолевать ребенку при овладении письмом и которые не всегда явственны.

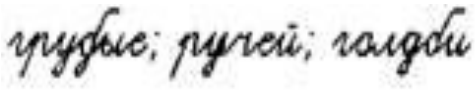
Приведем пример того, насколько зыбким и трудноуловимым для слухового восприятия ребенка может быть звуковой состав слова. Так, ученица 3-го класса общеобразовательной школы Люда Ш., записывая под диктовку слово дощечка на доске, дала следующие варианты написания, так и не придя к правильному: «дочецка», «бочецка», «дощечга», «дочечка».

Ошибки в письме фиксируются рукой самого ученика. Как ошибки, так и их исправления, выполненные ребенком, имеют диагностическую ценность. Они свидетельствуют о сомнениях, перешедших из скрытого плана в явный. Важное значение приобретают исправления в ходе письма, которые могут говорить также о формировании операций контроля в процессе выполнения письменных заданий.

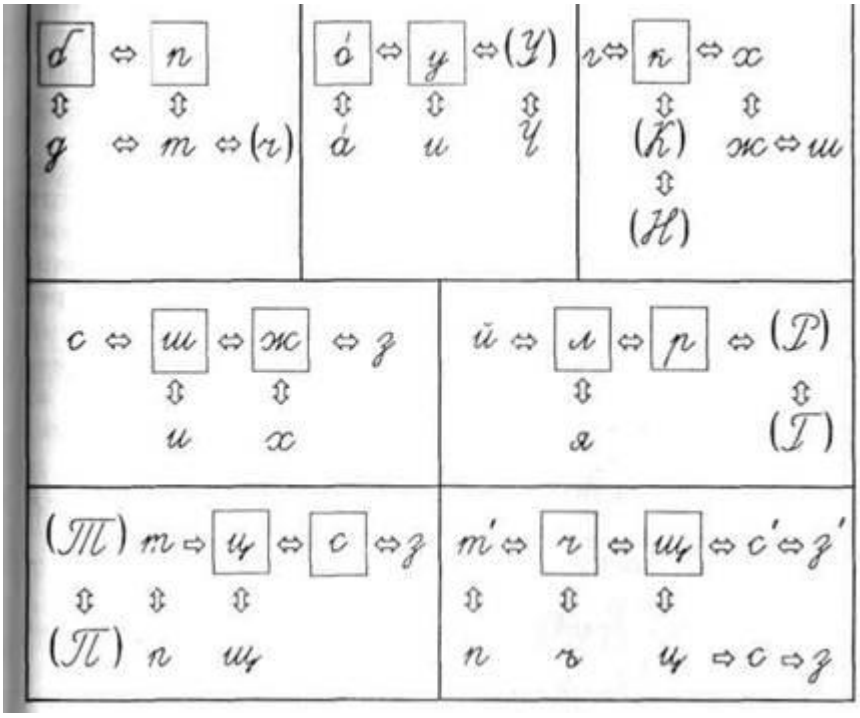
О колебаниях в выборе буквы при письме свидетельствуют многочисленные исправления самих детей, выполняемые не всегда должным образом. Например:



Следует приучать детей зачеркивать неправильное написание и надписывать сверху нужную букву, иначе при перечитывании ребенку по-прежнему неясно, что следовало писать: он видит одновременно обе буквы, которые ассоциируются с одним звуком.



Каждая из смешиваемых в письме букв может одновременно смешиваться с несколькими другими по разным параметрам. В предлагаемых ниже схемах акустико-артикуляционное сходство фонем, приводящее к смешению букв в письме, обозначено горизонтальной стрелкой, а кинетическое сходство букв — вертикальной стрелкой:



Важно четко запомнить эти «цепочки» смешиваемых по разным признакам фонем и графем, чтобы правильно интерпретировать сбои в процессе письма в каждом отдельном случае.

Так, в определенных позиционных условиях (при близком расположении смешиваемых звуков в составе слов) эти смешения могут провоцировать пропуски, вставки и персеверации букв и слогов например: «подежал» вместо ;годбежал (буква как бы сыграла двойную роль - свою и буквы б) Аналогичного характера написание - «Рост» вместо Грост j ребенка, смешивающего Г и Р. Для ребенка, который смешивает в произношении Р и Л, не случайна вставка в словах: «жиры» — «жилры», «кора» — «колара», как не случайны пропуски букв и слогов в момент смешения Р и Л, например: «кльцо» вместо крыльцо; пеклись» вместо скрылись; «дре беат» вместо для ребят. (В последнем случае обнаруживается и неусвоение йотированных гласных.)

Интересны случаи персеверации, спровоцированной смешением букв: «на горГрку» вместо на горКу: смешение К - Г возвращает пишущего к

началу слова, при этом возникает пропуск гласной о; аналогичная персеверация и в слове шерсть — «шершесть» из-за смешения ш — с.

Среди многообразия специфических ошибок встречаются и опосредованные смешения букв, когда приходится мысленно восстанавливать пропущенное звено в цепочке смешений, например: «поймали птизу» (птицу). Буква ц коррелирует с буквой з не напрямую, а опосредованно — через букву с. В этом случае на поля ученической тетради выносится следующее обозначение: ц(с) - з. Следующим примерам соответствует пометка ш - (ж) - х; «Дети ухли в лес»; «пучки суших трав»; «набушли почки»; «заденехь ветку».

Нередко приходится встречать комбинированные ошибки:

«тато» — часто, «урок туба» — урок труда (пропуск + смешение);

«теовчки» — девочки; «ослюный» — солёный (перестановка + смешение);

«Листву оплеа кусеница» — Листву объела гусеница (перестановка + смешение п - б).

В последнем примере, как и в нижеследующих, выявить перестановку помогает запись слова в транскрипции:

«Дети сели съедь суп» — есть суп (ср. jЭС'Т'= СjЭТ') (перестановка + смешение т - д);

«Кукушка слеа кусеницу» — Кукушка съела гусеницу (ср. СjЭЛЪ — СЛ'ЭЪ) (смешение j-л + пропуск л).

В следующем примере мы находим и перестановку слов, и перестановку показателей твердости — мягкости согласных т и п:

Когда же они (птицы) спят? — «Когда они же спать?» (ср.СП'АТиСПАТ').

Эволюционная, или ложная, дисграфия

Рассмотренные выше специфические ошибки следует отличать от так называемой *эволюционной, или ложной, дисграфии*, которая является

проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму, что связано со сложностью этого вида речевой деятельности.

Ошибки начинающих обучение школьников могут быть объяснены до некоторой степени трудностью распределения внимания между техническими, орфографическими и мыслительными операциями письма (Е.В. Гурьянов).

Признаками незрелого навыка письма могут быть:

1) отсутствие обозначения границ предложений;
2) слитное написание слов;
3) нетвердое знание (забывание) букв, особенно прописных (определенную роль играет фактор частотности использования конкретных букв в языке);
4) нехарактерные смешения;
5) зеркальная отраженность букв.

Такие ошибки не свидетельствуют о наличии дисграфии, если они единичны и нестойки.

Объективная языковая трудность заключена в усвоении буквенного обозначения йотированных гласных. Нередко в письме младших школьников удерживается их неустойчивое обозначение и смешение с буквой Й:

«Еура» — Юра; «пошли домое»; «Полка»; «Мое брат поемал заеку»; «стоеят под берёзкое»; «льубит своюу маму»; «Стоит есные тень» (Стоит ясный день) и т.д.

Значительную трудность для детей представляют оба способа обозначения мягкости согласных в русском письме: «Вана взал конки».

Эти темы обычно прорабатываются на логопедических занятиях

Для организации коррекционной работы ошибки заносятся данных в сводную таблицу учета специфических ошибок (отдельно на каждого

ученика) по всем скомплектованным группам, что, в свою очередь, позволяет в дальнейшей работе вычленять в таком «речевом профиле» каждой группы общее и индивидуальное и в соответствии с этим строить коррекционное обучение.

Предлагаемая схема базируется на нашей классификации специфических ошибок письма, в которой учтены патогенетические механизмы даже при внешнем сходстве некоторых симптомов дисграфии.

Примеры ошибок, заносимые в таблицу, должны сохранять написание ребенка. Примеры комбинированных ошибок разносятся в несколько соответствующих рубрик. Степень частотности ошибок определенных типов передается либо многочисленными примерами, либо условными значками, например:

«+» — «часто»; «!» — «очень часто» и т.п.

Мы сочли необходимым включить в таблицу и ошибки, отражающие неусвоение темы «Два способа обозначения мягкости согласных в письме». Являясь симптомами эволюционной дисграфии (незрелости навыка письма), такие ошибки являются отражением объективной языковой трудности и требуют логопедической помощи.

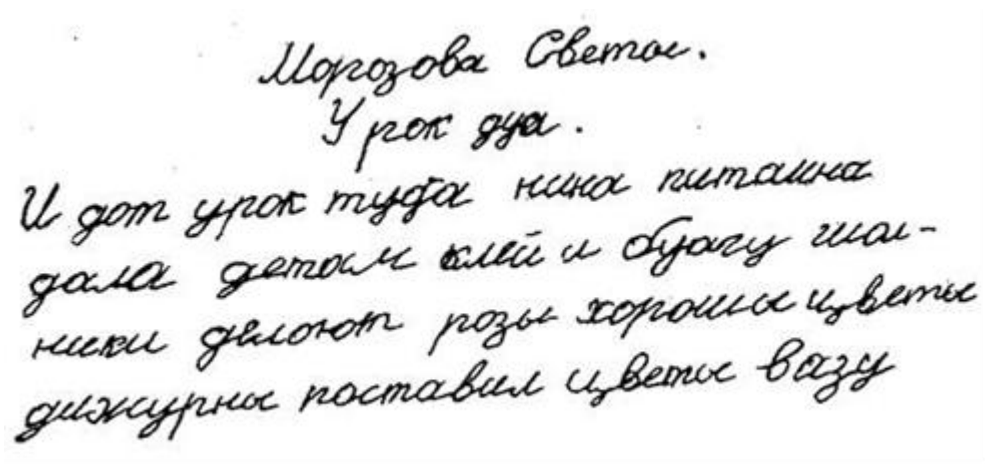
Образец формы учета ошибок представлен в таблице 3.

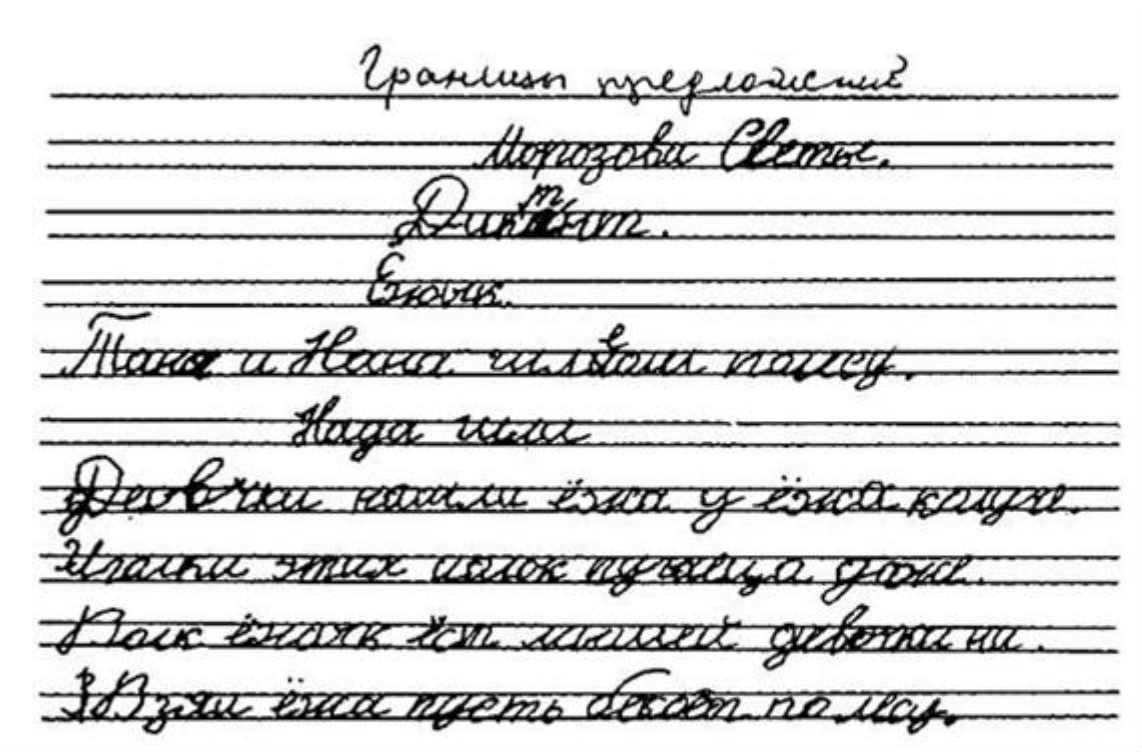
Таблица 3

Форма учета ошибок учащихся

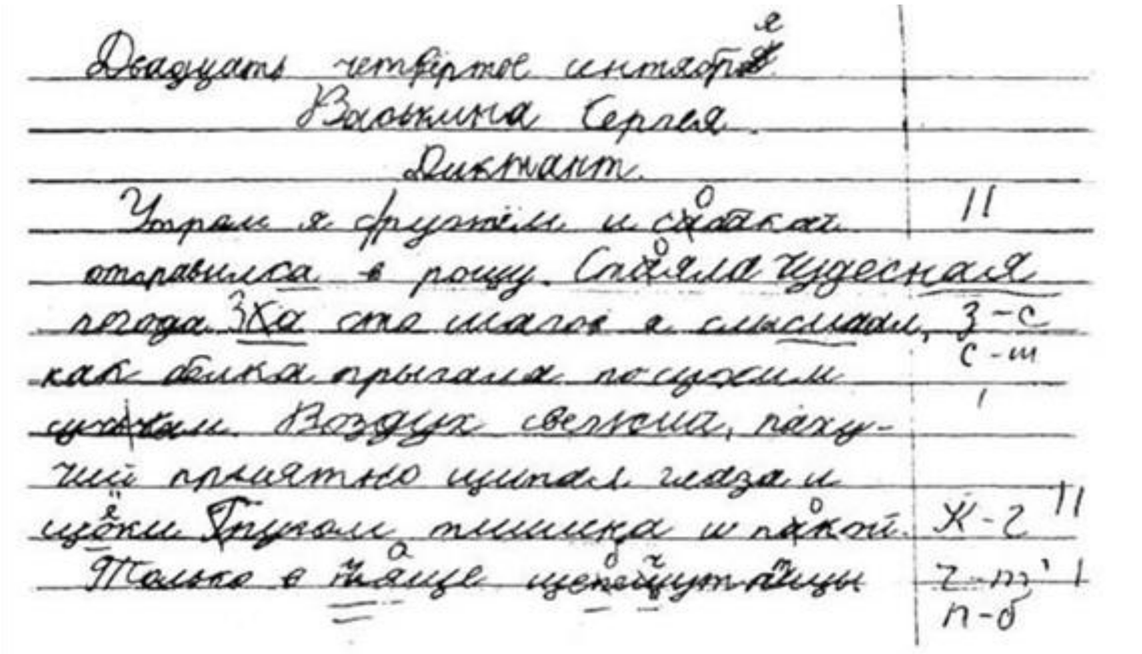
<table>
<tr><td rowspan="5">Учет специфических ошибок письма учеников</td><td rowspan="4">Аграмматизм</td><td rowspan="4">Ошибки</td><td>употребления предлогов</td></tr>
<tr><td>управления</td></tr>
<tr><td>согласования</td></tr>
<tr><td>словообразования</td></tr>
<tr><td colspan="3">Антиципации</td></tr>
<tr><td colspan="4">Персеверации</td></tr>
</table>

	Смешения букв	По акустико-артикуляциоиному сходству	по кинетическому сходству
			аффрикат
			соноров Р - Л
			Свистящих-щипящих
			звонких и глухих парных согласных
	Обозначение мягкости согласных		буквой Ь
			гласными 2-го ряда
	Ошибки звукового анализа		Контаминации
			Упрощение структуры слов
			Перестановки
			Вставки
			Пропуски
	Отграничение речевых единиц		Слова
			Предложения

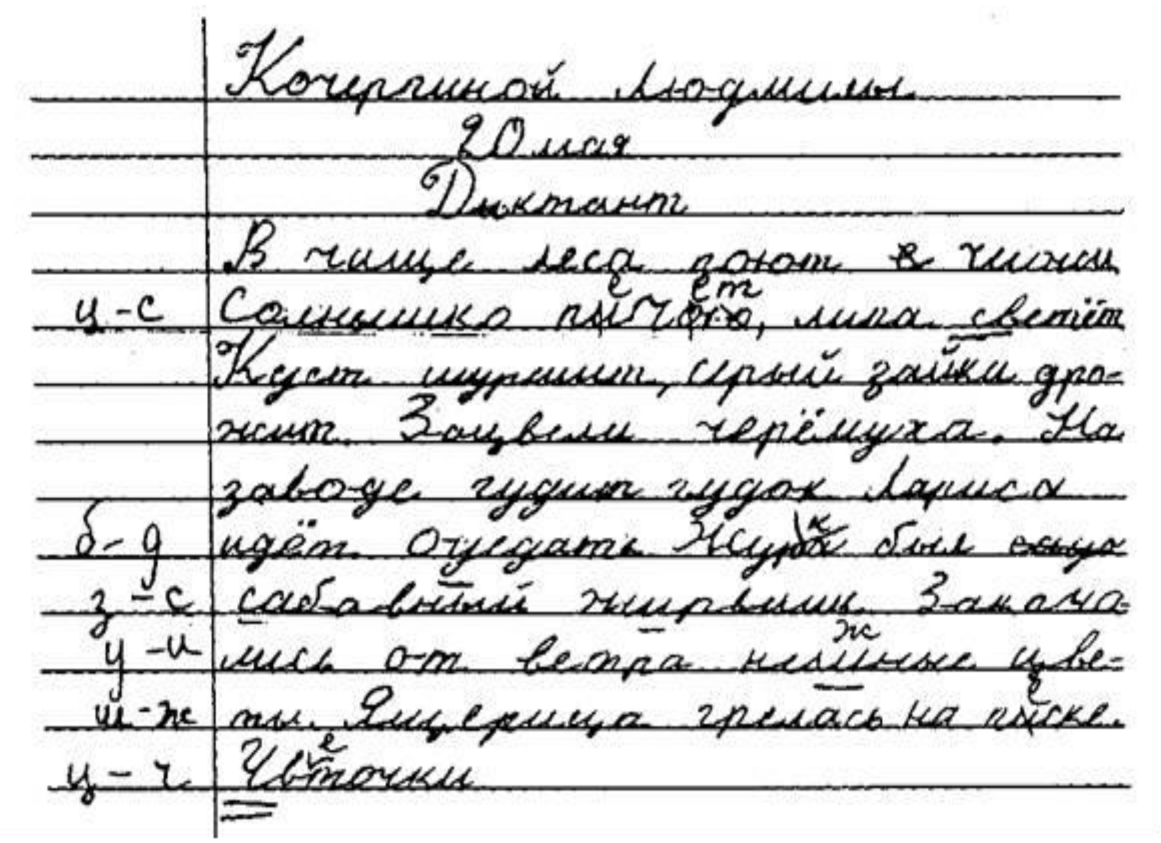

Морозова Светл.
Урок дуа.
И дот урок туда нина питална
дала детам клй и бугагу шал-
ники делают розы хорошие цветы
дижурные поставил цветы вазу



Границы предложений
Морозова Светы.
Диктант.
Ёжик.
Таня и Нина нашли [illegible].
Надо [illegible]
Девочки [illegible] ёжа у ёжа [illegible].
[illegible] этих [illegible] [illegible].
Вот ёжик [illegible] девочка [illegible].
Взяли ёжа [illegible] по [illegible].



Двадцать четвёртое синтября
Васькина Сергея.
Диктант.
Утром я с другом и с собакой | II
отправился в рощу. Стаяла чудесная
погода. За сто шагов я слышал, | з-с с-ш
как белка прыгала по сухим
сучкам. Воздух свежий, паху- | I
чий приятно щипал глаза и
щёки. Пухом пушистым и [illegible]. | Ж-Г II
Только в чаще щебечут птицы | ч-т I п-б



Вопросы и задания по разделу V

1. Какие группы ошибок письма на первоначальном этапе обучения выделяются в специальной литературе?
2. Опишите характер ошибок звукового анализа слов.
3. Приведите примеры ошибок учащихся, связанных с особенностями фонематического восприятия слов.
4. Какие ошибки встречаются у первоклассников на уровне слова и предложения?
5. Что такое «ложная дисграфия»?

Раздел VI. Трудности чтения и дислексия

Особенности процесса овладения чтением могут проявляться в затруднениях, возникающих на любом этапе обучения. При этом отмечается:

1) неусвоение букв;

2) побуквенное чтение (трудности звуко-слогового синтеза);

3) разнообразные искажения звуко-буквенного состава и шюго-ритмической структуры слов;

4) трудности глобального (целостного) восприятия слов;

5) непонимание читаемого.

Однако, прежде чем рассматривать расстройства процесса чтения, мы хотели бы отграничить их от объективно существующих трудностей, которые встречаются на начальных этапах обучения. Среди них можно указать:

А) *несовпадение значения и названия буквы, приводящее к произнесению при чтении названий букв вместо звуков*, например: «вэ, эм, дэ, эс, ка, эр, тэ, ща...».

Порой это можно наблюдать при неправильной подготовке детей к школе некоторыми родителями. Следует беречь детей от такого некорректного усвоения звуко-буквенных обозначений, поскольку оно может препятствовать слиянию букв в слоги;

Б) *несовпадение норм написания и произносительных норм* (для большей части слов в русском языке), вследствие чего «орфографически» прочитанное ребенком слово не воспринимается им на слух как знакомое (следует остановить внимание ребенка на типичных случаях таких расхождений, например: что = што; чтобы = штобы; его = ево; у него = у нево; конечно = конешно);

В) *каждый читаемый слог произносится с подчеркнутым ударением*, что затрудняет синтез слогов в слово, мешая узнаванию его звукового и ритмического образа.

Напомним, что подвижность ударения в русском языке (т.е. его нефиксированное место в словах и в разных формах одного и того же слова) составляет особую трудность при обучении чтению. У детей с хорошим развитием подобные трудности носят, как правило, кратковременный характер; в иных же случаях они сохраняются на протяжении длительного времени.

Логопед, учитель начальных классов и родители должны понимать природу возникающих у ребенка затруднений и обеспечивать ему своевременное разъяснение и адекватную помощь. Далее мы рассмотрим более существенные факторы, которые могут затруднять овладение чтением. Частичное расстройство овладения навыком чтения в литературе обозначается термином «дислексия», в отличие от полной неспособности к овладению чтением или распада уже сформированного навыка, обозначаемых термином «алексия».

Как отмечалось выше, процесс чтения организуется посредством сложного перемещения взора в целом слева — направо и сверху вниз по строчкам (при наличии остановок, регрессий и особенностей, связанных с уровнем техники чтения, скоростью осмысления читаемого в зависимости от сложности текста, условий его восприятия и задач чтения). Отмечаемые у детей с дислексией трудности целенаправленного перемещения взора выражаются в потере строки, пропуске и перестановке слов, слогов, букв; в чтении последующей строчки в обратном направлении. Порой при общем правильном направлении чтения отдельные звенья читаются в обратном порядке.

Следующая трудность связана с тем, что письменная речь требует способности к осознанному анализу и синтезу, т.е. в процессе овладения ею

дети учатся отделять значение слова от его обозначения, а также оперировать звуками и буквами как элементами устной и письменной речи. При дислексии с трудом закрепляются связи между звуком (фонемой) и его графическим символом (буквой, графемой). Для упрочения этой связи требуются упражнения в многократном восприятии речедвигательных, речеслуховых, зрительных и двигательных раздражений при оперировании конкретными элементами, составляющими слово, фразу. Чаще наблюдается забывание букв, имеющих меньшую частотность употребления в языке, в частности, это может относиться и к заглавным буквам.

Наибольшую же трудность при обучении чтению представляет слияние букв в слоги. Трудности синтеза звуков в слоги связаны со сложностью перевода типового их звучания в звуки живой речи, когда произнесение меняется в зависимости от позиционных и комбинаторных условий включения звука в состав слова. Эти условия чрезвычайно изменчивы. Слогослияние при чтении обеспечивается тонкими переходами речедвижений от предыдущего звука — к последующему, ибо звук в потоке речи не тождественен звуку, произносимому изолированно. На этом этапе возникает противоречие, а именно: при выделении звука из слова (анализе) ребенок называет «чистый», изолированный звук, а сливая звуки в процессе чтения (синтезируя), должен видоизменять их, учитывая позиционные и комбинаторные условия.

Например, в зависимости от последующей гласной, согласный «н» прочитывается то как твердый, то как мягкий в словах «нос — нёс». Именно потому при чтении слогов и слов дети должны предварительно, до озвучивания согласного, оценить характер следующей за ним гласной. И чем лучше дети владеют устной речью, тем успешнее они овладевают слиянием при чтении.

Значительные сложности могут возникать при чтении стечений согласных (двух, трех и более), при этом степень трудности определяется не только характером самих согласных (являются ли они сонорами, щелевыми, взрывными, аффрикатами), но и местонахождением стечения в слове. При стечении согласных в начале слова соответствующая артикуляторная готовность возникает сразу из состояния относительного покоя. При стечении же согласных в середине или конце слова одна динамическая структура органов речи сменяется другой, тоже динамической.

Тогда становится важным, идет ли смена динамических состояний артикуляционного аппарата на возрастающей или убывающей силе энергии ритма, т.е. предшествует ли стечение согласных ударному гласному, или следует за ним. В первом случае слово читается быстрее и легче, нежели во втором, когда стечение следует после ударения. Эта градация трудностей чтения слов в зависимости от их ритмико-слоговой структуры установлена и развита в исследованиях Н.Х. Швачкина (1953) и Л.И. Румянцевой (1955). Не следует забывать и о том, что у значительной части младших школьников не сформировалась акустико-артикуляционная дифференциация – в результате их чтение осложняется еще и разнообразными смешениями букв.

Наличие целого ряда перечисленных выше факторов может приводить к необоснованным догадкам в ходе чтения, когда, не желая обнаруживать своих затруднений, дети пробуют угадывать слова, подменяя ими те, что подлежат прочтению. Вот пример прочтения учеником 2-го кл. Романом Б. слова «игрушки»: «и-гу-ш-ки, руш-ки, рушкий (поясняет: «человек»), иг-рус, ш-ги-га, Игорь». Всю эту цепочку слов ученик читал без какого-либо вмешательства с нашей стороны, т.е. его не торопили, не поправляли, а терпеливо ждали, когда мальчик справится с чтением слова. По-видимому, он сам не был удовлетворен прочтением и потому продолжал поиск вариантов. Очевидно одно: сквозь все технические трудности явственно проступает стремление к осознанию читаемого. Этим объясняется и столь

неожиданный, но понятный самому чтецу финальный «вариант слова». Бывает, что ученик прочитывает текст вслух, но не может сказать, о чем читал, т.к. все его силы уходят на преодоление технических трудностей. Так, ученица 2-го кл. Света М. прочитала маленький рассказ про эхо, произнося каждый раз «охо»:

- Про что ты читала?

- Про охо, не знаю, что это.

- Какие события в лесу произошли?

- Хорошие... (улыбается смущенно). Ничего не запомнила.

Типология ошибок при дислексии

Рассмотрим подробнее характер ошибок чтения.

Опытные логопеды утверждают что типы специфических ошибок в чтении – те же, что и в письме: смешения букв по известным параметрам, искажения слов (пропуски, перестановки, вставки букв и слогов), упрощение структуры слов, персеверации и антиципации и т.д.

Смешения по акустико-артикуляционному сходству

Лабиализованные гласные:

о – у: «в нору» =в нуру; «норовит» = нуровит; отхолуда; «расч(о)ска» =расч(у)ска; небо гулобое; «ложку»=лужку;

ё – ю: там у нею орешки; пюстрым ковром; «застёжка» =застюжка; «ключ» = клёч; «уют» = уёт; лёблю Москву.

Звонкие и глухие согласные:

в – ф: «конверты» = конферты, фело-си-пед;

г – к: «круги»=груги; «кружева»=гружева, стружга, кро-го-дил;

ж – ш: «кожица» = ко-ши-ца; «зашумели» = зажумели;дыжать (дышать);

б – п: «вер-плюд; «попросил» = побросил;

з – с: «сосна» = зосна; «заснул» = сазнул;«назевер; злой ветер» = се-ло... с-ло-йве-те-р; «взяли» = веяли;

д – т: «дружили» = тружили; «доброта» =доброда; увители.

Свистящие и шипящие:

с – и: суршит, селестит трава;

з – к: «кружева» = круз... кружева.

Соноры р – л:

птицы хропочут; из тёпрыхстран; «крыши» = клыши; Плибал тика; грубокиелужи.

Аффрикаты ц — ч, ч — ть, ч — щ, ц — с и др.

«творится» = творича; «птички» = печички; «щека» = чека; «овцы» = овчи; «число» = щи-с-ло; «щекочет» = чекочет; «кожица» = кожиса; это обчеедело; «играть» = играчь; кустзатвёл; «щенок пищит» = пичит...

При подобных смешениях коррекционное обучение проводится как развернутая система упражнений по дифферециации смешиваемых пар звуков: в произношении, слуховом восприятии, в чтении и письме.

Смешения букв по кинетическому сходству (в печатном шрифте)

Такие смешения обусловлены смешением букв в пись1ме - по кинетическому сходству, переходящим из рукописного шрифта (при письме) в печатный (при чтении), несмотря на различия в конфигурации и элементном составе букв.

Примеры подобных ошибок при чтении печатного текста

а – о (под ударением): вос-ти-тотель; игроют весь день; «Там были все» = Том были все; шкоф, Волгогрод; Мы шлилугоми; Цветутас-т-ры и ф-хла-к-сы(флоксы) «Чистая, отборная в нашем поле рожь, даже травку сорную

в поле не сорвешь» = «Чи-с-тая, о-б-обор-Haf (в...) ражь, даже тро-в-ку(...) не оср-со-рвёшь»;

и — у: «шипит» = шипут; «я стучу» = я стучи; селестят лусточкк наступул сентябрь; она закручала; на берегах Волгу;

б — д: «за доброту» = боброту, «попробуй» = попродуй, сентядрь, на серебинуреки; ялюдлю петь, старый буа

т — п: втерёд; И Шарик пут (тут); с-пол-бы (столбы)«воспитатель» = вос-ти-тотель; медведь стип в берлоге;

х — ж: дорохки; отдожнуть... они рехут булагу (режут бумагу).

м —л: «занесло» =занесмо.

Этот феномен подтверждает сложные взаимосвязи и взаимовлияния звуко-буквенных образов разных модальностей соответствующих четырем анализаторам, обеспечивающш процессы письменной речи.

Таким образом, смешения любого типа, являясь отражением нарушений межанализаторного взаимодействия и интеграции, препятствуют упрочению звуко-буквенных связей. Даже оставаясь порой во внутреннем, скрытом плане, такие смешения «засоряют» процесс чтения и понимание прочитанного, а тем самым тормозят и учебную деятельность школьника в целом.

Искажения состава слов (пропуски, вставки и перестановки букв, слогов)

Пропуск буквы: «кролики» = колики; «горсть» = гость.

Пропуск слога или его части: «природа» = п-рода; «лес ответит» = лес ответ (сбой, как и в письме, на повторяющейся букве);

Вставка: «весло» = весело; «кто» = ко-ко-ко-то; «льды» = ^пюды; «телёнок» = телефонок.

Перестановка: «вздрогнул» =» зв...вз-д-ро-г-нул; «ртуть» = \труть; «сны» = сын (трижды); «свет» = веет; «всех» = свех.

Персеверация:

В пределах одного слова: «ключ» = клюк; «из кравки» = из трав-р-ки; «дорога» = дорора.

В пределах смежных слов в тексте: скороропнут почки.

В пределах двух соседних слов, расположенных попарно в одном столбце:

«грусть», «гусыня» = грусть, грусыня;

«кролики», «лыжи» = кро-ли-ки, клы-жи.

Антиципация:

а) **В пределах одного слова**:

«кудрявая» = рудрявая; «примерный» = принерный; «весло» = сес... сесло... весло; «творится» = тро-рится; «конверта» — конветрты; «на реках» = на рехах; «слоны» = сноны; «закопали» = ка-копали; «цветы луговые» = глуговые.

б) **В пределах смежных слов**:

«Он давал нам» = Он даван нам («зеркальный» случай, т.е. можно в равной мере видеть здесь персеверацию).

Напомним, что эти 2 типа ошибок имеют общую природу, т.к. обусловлены ***слабостью дифференцировочного торможения***.

Догадки (необоснованные):

«у лестницы» = улицы; «ворота» = ворона; «рвать» = ре-щ ветъ; «гусыня» = ку-с-ня («это куст»);

«Куда подевались?» =Куда побежали? (Вероятно, ошибка В «спровоцирована» смешением букв б и д, отмечаемым в пись-И ме ученицы.)

Комбинированные ошибки:

«Люда» = Лёта; «цветочки» = ц-в-те-точки;

«курочка» = кручка (перестановка и пропуск букв); «глупый» = глуб-дый (смешение п - б по акустико-артикуляционному сходству «включает» ассоциативное смешение б - д по кинетическому сходству);

«кролики» = кларики (смешение р - л провоцирует перестановку в комбинации со смешением у - б (в ударной позиции);

«горсть» = кроет, крыстъ (перестановка и смешение);

«клубком свернулся» = «клубогом е-с-в...се-вернулись» (перестановки: гласной О – клубоком; гласной Е – севернулисъ и одновременно собственная поправка ученика, как в письме, в комбинации со смешением К - Г и перестановкой при стечении согласных в начале слова).

(Обращаем внимание на диагностическую ценность собственных исправлений учащихся по ходу чтения.)

Варианты прочтения трудных слов:

«хозяйство» = хо-з-ни-цов-во; хо-зи-то-во; хо-з-зи-тво;

«специалист» = с-пе-чи-лъ-исъ-тъ;

«социалистическое» = сочи-... со-чи...со-чи-а-ли-че-с-ко-е и т.д.

Ошибки ударения:

лугОвые, поЕзд, аИст; мы спросИм; за добрОту; «Спросить могу» = СпрОсит мОгу и т.д.

Искажение и упрощение структуры слов корригируются в ходе целенаправленных упражнений по развитию фонематического анализа и звукового синтеза, постоянно «перетекающих» одно в другое (см. ч. II., гл. 2), а также слогового и морфемного анализа и синтеза слов (ч. II, гл. 4). Подчеркнем и большую коррекционную ценность практических тренировок

школьников при изучении темы «Ударение в слове» и классификации схем слого-ритмической структуры слов (ч. II, гл. 4).

Вопросы и задания по разделу

1. Назовите основные признаки дислексии у младших школьников.
2. Какие факторы оказывают влияние на формирование дислексии в младшем школьном возрасте?
3. Приведите примеры типичных ошибок школьников, возникающих на фоне дислексии и дайте их характеристику.

Раздел VII. Изучение детей, имеющих нарушения письменной речи

Задачи изучения

И.Н. Садовниковой было проведено обследование речи у 2000 учеников начальных классов общеобразовательной школы с целью выявления речевой патологии. В результате было выявлено 28% школьников с нарушениями речи. Углубленное изучение их речевого развития показало, что 42,5% из их числа имеют нарушения устной речи; 57,5% — нарушения письменной речи (в сочетании с нарушениями звукопроизношения у части детей). Данное экспериментальное изучение группы школьников, страдающих нарушениями письма при нормальном интеллекте, слухе, зрении, без выраженных аффективных расстройств, которое включало исследование:

- особенностей латералиты и пространственной ориентировки;
- временных представлений и понятий;
- двигательных функций руки;
- слухо-моторных координации;
- буквенного гнозиса;

- фонематического развития;

- звукового анализа и синтеза;

- речевого внимания и памяти;

- состояния устной речи (звукопроизношения, словарного запаса, грамматического строя);

- особенностей чтения;

- состояния письма.

Состояние латералиты и пространственной ориентировки

Из материалов выполнения серий проб по выявлению ведущей руки, ноги, ведущего глаза у школьников в возрасте 7-10 лет установлено следующее:

- отчетливо выраженная латерализация прослеживается у 40% обследованных, в т.ч. правосторонняя — у 32% , левосторонняя — у 2% , перекрестная — у 6% детей экспериментальной группы;

- у 60% обследованных результаты проб указывают на несформированность латералиты, т.е. ведущий из парных сенсомоторных органов не определился, что говорит о несформированном, затянувшемся процессе латерализации либо о левшестве в стадии переучивания под воздействием семьи, школы.

Проиллюстрируем случаи перекрестной латерализации.

Павлик Ш., 7 лет, 1 -й кл. Задания в каждой серии проб выполнил единообразно: правой рукой; левой ногой; левым глазом. Схему собственного тела объясняет правильно, но неуверенно. Правое и левое направления в исходном положении указывает верно, при поворотах же левое направление обозначает левой рукой, вытянутой вперед, правое — аналогично — правой рукой, благодаря чему оба эти направления совпадают

в значении «вперед». Схему тела стоящего напротив определяет неуверенно, с ошибками. Отраженные действия в пробе Хэда выполняет зеркально.

(Проба Хеда – неврологическая методика для оценки пространственного восприятия и организации движений в пространстве. Часто используется для обследования дошкольников и школьников младших классов [55]).

Оля Л., 8 лет, 2-й кл. Ведущие левые рука и глаз совпадают, ведущая нога — правая. Схему собственного тела воспринимает ошибочно: правые части тела считает левыми и наоборот. Аналогично определяет правое и левое направления. Схему тела стоящего напротив воспринимает зеркально, благодаря чему дает формально правильные ответы. Отраженные действия (по показу стоящего напротив экспериментатора) выполняет зеркально.

Рудик Ч., 8 лет, 2-й кл. Ведущая рука левая, ведущая нога правая, ведущий глаз левый. Схему собственного тела воспринимает своеобразно: руки определяет правильно, хотя не вполне уверенно, ноги же — перекрестно (т.е. правыми считает правую руку и левую ногу; левыми — левую руку и правую ногу), по-видимому, в соответствии с выполнением содружественных действий при ходьбе. Так же перекрестно определяет схему тела стоящего ншротив. Остальные части тела (ухо, щеку, плечо) соотносит с рукой и определяет правильно. Аналогично находит правое и левое направления.

Рассмотрим примеры несформированной латералиты.

Люда С, 8 лет, 2-й кл. Ведущая сторона не определилась. Результаты проб в сериях: рук» — П-Л; нога — П; глаз — П-Л. При определении правого плеча с сомнением показывает то левое, то правое, потом останавливается на левом. При поворотах на 90 и 180 градусов правой рукой считает левую и наоборот. Не знает, где правое и левое направление, сомневается, дает ошибочные ответы. Проба Хэда (инструкции типа «показать правой рукой

левое колено») выполнена непоследовательно, правильное выполнение чередуется с ошибками. При выполнении тех же действий по показу сидящего напротив делает зеркальные движения, затем пытается повернуться спиной к экспериментатору, после чего в отдельных случаях сама исправляет ошибки.

Игорь Н., 9 лет, 3-й кл. Результаты проб: рука — Л-П; нога — П-Л; глаз — П. При определении правых и левых частей тела долго думает, после чего показывает их правильно. Определять правое и левое направления не умеет даже в исходной позиции. Так, левое направление обозначает левой рукой, вытянутой вперед. В определении предметов справа и слева от себя ошибается. Схему тела сидящего напротив объяснил зеркально, потом добавил: «Я ошибся, вот у вас правая рука: вы писали этой рукой». В новом положении лицом к экспериментатору вне ситуации ведения записи вновь ошибочно определил руку последнего.

Сергей К., 10 лет, 3-й кл. Результаты проб: рука — Л-П; нога — Л-П; глаз — П-Л. Очень неуверенно определяет схему собственного тела. Вместо левой руки показывает правую, потом поправляет себя: «Вот, где сердце... Или тут (снова — правую руку)... Нет, где сердце», т.е. у мальчика до сих пор не выявилась ведущая рука — он ориентируется по сердцу.

Алеша Г., 8 лет, 2-й кл. Результаты проб: рука — Л-П; нога — Л-П; глаз — Л. Схему тела знает неточно. Руки и ноги определяет правильно. Об остальных частях тела сказал следующее: «Не знаю, почему ухо правое или левое». В пробе Хэда по словесной инструкции правильно выбирал руки, но непоследовательно: ухо, щеку, колено. При выполнении тех же действий отраженно все делал зеркально, часто при этом спрашивая: «Правильно я делаю?».

Рассмотренные примеры подтверждают, что пространственные ориентировки, понятия и представления у значительной части младших

школьников либо не сформированы, либо не обобщены в той степени, которая позволяла бы детям самостоятельно пользоваться ими в различных видах бытовой и учебной деятельности.

Состояние ориентировки во времени

Изучение выявило у детей, страдающих нарушениями письма, слабую ориентировку во времени: незнание либо нетвердое знание основных временных единиц (времен года, месяцев, дней недели в их последовательности).

Так, ученица 2-го кл. Света Г., прочитав текст о том, как звери готовятся к зиме, рассказывает: «Они боятся зилы. Когда настала весна... или осень? Не знаю, весна... Л лесу настала весна, ой, осень... Нет...» — пожимает плечами, останавливает рассказ.

В сочинении по серии картин ученики 2-3-х кл. обнаружили в 40% случаев такое же незнание времен года. Одни школьники написали: «Осенью ребята выпустили синичку на волю», другие предпочли оборот: «когда просила зима».

Бытовое время (утро, вечер, вчера завтра, скоро, недавно, потом и т.д.) дети нередко обозначают ошибочно: «Мы завтра проходили букву Ш».

Понятия раньше, позже, чаще, реже, старше, младше и подобные обычно не дифференцированы. Еще сложнее усвоение предлогов перед и после, обозначающих последовательность во времени и пространстве. Мы выясняли уровень понимания этих предлогов на числовом ряду, имеющем стабильную последовательность. Кроме того, в ходе школьного обучения дети многократно воспринимали числовой ряд не только на слух, но и зрительно и обычно помнят его наизусть.

Тем не менее, лишь 40% детей экспериментальной группы правильно выполнили задание; остальные воспринимали предлог перед в значении после, а несколько школьников понимали предлог после как перед.

Как следствие слабой ориентировки во времени возникают трудности усвоения грамматики (различение форм времени глагола, его совершенного и несовершенного вида), а также трудности понимания исторического временит.

Рассмотренные особенности развития младших школьников находят отражение во всех видах учебной деятельности, а потому для целенаправленного формирования у них навыков пространственно-временной ориентировки нужна, по мнению И. Н. Садовниковой, координация целей и средств многих частных методик.

Состояние двигательных функций руки

Изучение состояния двигательных функций руки имело целью выявление особенностей кинетической и динамической организации двигательного акта, что важно для анализа возможностей формирования графо-моторных навыков у младших школьников. По результатам проб установлены:

- хорошая кинетическая и динамическая организация движений — у 6,6% учащихся;

- динамические трудности при хорошей кинетической организации — у 20%;

- незначительные кинетические и динамические затруднения — у 26,6%;

- выраженные кинетические и динамические нарушения — у 46,8 % .

Примерно в половине случаев отмечены *проявления синкинезии*: либо противоположной руки, либо другой руки и артикуляционных органов, либо тех и других в сочетании с синкинезией ног.

Выдержки из протоколов обследования

Павлик Ш. «Пересчет» пальцев выполнял некоординированно, напряженно, пропуская то один, то другой палец. При этом отмечены лишние движения, повторное смыкание пальцев, синкинезия на другой руке. При «пересчете» на обеих руках — асинхронность движений, пропуски пальцев, возвраты.

Попеременное чередование кулака и ладони на двух руках не смог выполнить: делал только симметричные движения (одновременно два кулака либо две ладони). Отстукивание ритма I-II-I-II... выполнял медленно, без соблюдения ритма (разрозненные удары). В пробе «кулак — кольцо» двигались только 1-й и 2-й пальцы: то кольцо, то сжимание. Символическое действие «погрозить пальцем» смог выполнить только по показу и при этом искаженно: указательный палец перемещал в вертикальной плоскости попеременно в направлении вверх — вниз.

Зоя Б. Выявлены неточность смыкания пальцев, синкинезия другой руки. Повышен мышечный тонус. В отстукивании ритма двумя руками отмечена резкость движений, медленный темп, напряженность рук (кисти составляют с предплечьем одну негнущуюся плоскость). В клавиатурныхдвижениях пальцы напоминают колышки. В пробе на имитацию шитья отмечается отсутствие плавных движений — девочке удается лишь движение «втыкания иглы». Символическое действие «поманить к себе» выполняет прямым, напряженным указательным пальцем, не сгибая его.

Саша Б. «Пересчет» пальцев — напряженно, ссинкинезией другой руки, губ, языка. «Пересчет» пальцев на обеих руках одновременно, асинхронно (1-2-на одной руке и 1-4-й — на другой), со сбоями и др. ошибками. Чередование кулака и ладони на обеих руках не удалось — только парные движения (два кулака либо две ладони). При отстукивании ритма I—II-I-II... отмечена синкинезия ног. С громким проговариванием

счета чередование ударов в целом передает, но паузы неравномерны, ритма не создается. На лице при этом гримаса напряжения. Изредка ошибки: один удар вместо двух или три — вместо одного.

В пробе «кулак — кольцо» движения очень нестабильны и неловки: каждый раз по-иному сжимает кулак и складывает пальцы в кольцо. В пробе «кулак — ребро — ладонь» нельзя различить трехчленное действие (пропуски, изменение последовательности...). Чередование клавиатурных движений не удается даже с проговариванием, при этом явственна синкинезия другой руки и ног. Лицо краснеет, мальчик кряхтит от напряжения. При имитации размешивания чая ложечкой мальчик кругообразно водит пальцем по столу; когда отрывает руку от стола она описывает неустойчивые круги большого радиуса.

Рудик Ч. «Пересчет» пальцев на одной руке выполнил правильно, приговаривая в такт движениям: «Так-так-х-х, так так-х-х». При одновременной работе обеих рук ошибался (пропуск пальцев, отставание правой руки), при этом напряженно следил за своей правой рукой.

Чередование кулака и ладони выполнял правильно, гром» приговаривая: «И — раз, и — два...». К концу задания оторвал руки от стола, производя хаотичные манипуляции в воздухе. При отстукивании ритма I-II-I-II... отмечались почти судорожные удары, постоянно нарушался ритм: то II—И, III—I, I-то одновременные удары двумя руками.

Можно предполагать, что обнаруженные у детей трудности динамической и кинетической организации движений являются одной из причин, затрудняющих усвоение графомоторных навыков в начальной школе.

Состояние слухомоторных координаций

Исследование слухомоторных координаций выявило у значительной части детей с дисграфией трудности в анализе раздражений неречевого

характера (по ритму и числу ударов), а также воспроизведении правильно воспринятого на слух образца из-за несовершенства двигательных функций руки. Еще одна причина ошибочного выполнения заданий этого типа — несформированность четких связей между двигательной системой и слуховым анализатором.

Получены следующие результаты исследования:

- правильно выполнили все задания либо допустили единичные ошибки 16,6% испытуемых;

- правильно воспроизвели все ритмы, но ошиблись в подсчете ударов 30%;

- при правильном подсчете ударов ошибались в воспроизведении ритмов 10%;

- допустили ошибки во всех заданиях по подсчету и воспроизведению ритмов 43,4% обследованных.

Выдержки из протоколов

Вика Л., 9 лет, 2-й кл. допускала многочисленные ошибки в заданиях всех типов. Так, по слуховому образцу (ритм отстукивался вне поля зрения испытуемой) воспроизвела предложенные ритмы следующим образом:

Образец: Ш- Ш Ш

Выполнение:

Ш-Ы-Ы; I-I-I-I; II—III—I...

I—III—I; III-I-I; I-I-III

По словесной инструкции «Ударяй по два раза» уловила ритм с 3-й попытки с опорой на зрительные представления (отбивала ритм на столе по воображаемым точкам— «попарно» : : :, потом сбилась на аритмичный стук: II—III— I- I-I- I- II... и т.д.

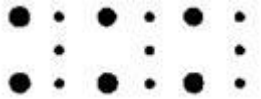
Под счет: «Раз-два, раз-два» отбивала ритм поначалу верно, затем: III—III—III... Подсчет «Раз-два-три, раз-два-три» — II—II—I—II—III—I—III—II... Ошибок своих девочка не заметила. Ошиблась в подсчете быстрых ударов: два быстрых — как три быстрых.

Рудик Ч., 8 лет, 2-й кл. В сериях по три удара:

- в первой попытке: III—I, III-I;
- во второй: 1Ы, 1Ы, I-I-I-I, I-I-I-I;
- потом сам в медленном темпе отсчитал три удара и до конца делал задание правильно, отстукивая очень громко, с чрезмерным усилием.

Ошибки свои замечал сам, с досадой делал на столе жест перечеркивания, начинал снова. При указании: «Достаточно» сразу не останавливался.

Ритм II — — _ (два сильных — три слабых удара) воспроизводил сильные и слабые удары одинаково. Сам пытался это исправить, говоря: «У меня непонятно, потому что я очень...» — и стал работать по воображаемым точкам на столе, правильно чередуя сильные и слабые удары:



Задания по подсчету серий быстрых и медленных ударов выполнил без ошибок. Слуховой анализ развит у мальчика хорошо, страдает динамическая организация двигательного акта из-за несовершенства моторной функции и неуравновешенности основных нервных процессов — преобладает возбуждение.

Как показали результаты проведенного исследования, трудности анализа сложных слуховых раздражений обнаруживаются у школьников, страдающих нарушениями письменной речи и вне речевой деятельности:

дети указанного контингента терпят неудачу при воспроизведении заданной ритмической структуры — серий ударов, отстукиваемых вне поля зрения испытуемого, с паузами разной длительности.

Состояние речевого внимания и фонематического восприятия

Недостаточная сформированность функций рече-слухового анализатора при сохранном физическом слухе является причиной затруднений многих детей в различении сходных звуков, отличающихся одним фонематическим признаком. Ученики затруднялись в анализе услышанного и его воспроизведении (на уровне слога, слова, фразы). Искажения касались как звукового состава, так и структуры предъявленного звукового комплекса.

В тяжелых случаях ребенок не мог после 4-5-кратного прослушивания повторить цепочку из 2-3 слогов или фразу из 4-6 слов, каждый раз воспроизводя фразу с новыми искажениями. Так, Дима М. (7 лет, 1-й кл.), все звуки изолированно произносящий правильно, последовательно воспроизводил фразу: «Лариса Кириллова пришла в первый класс» после 3-кратного прослушивания в следующем виде: «Оля Кириева пришла в школу»; «Ириса Кириева пришла в сад»; «Ириса Кириева пришла в первый класс».

Исследование фонематического восприятия звуков выявило, что 50% школьников с нарушениями письма допускали ошибки в различении как сходных, так и дискретных звуков. При воспроизведении оппозиционных слогов типичными ошибками, помимо смешения фонем, были перестановки слогов, сокращение ряда, забывание ряда и т.п.

Например, Зоя Б. (7 лет, 1-й кл.) серию слогов ша-са-ша воспроизвела как ша-дза-ца-ца-ца.

В процессе логопедических занятий с младшими школьниками, страдающими нарушениями письма, мы убедились в некоторых

особенностях их работоспособности, а именно: истощаемости внимания, повышенной отвлекаемости и утомляемости, а также поверхностности речевого внимания.

Можно предложить испытуемым заметить неправильность в тексте шуточного стихотворения Н. Семернина (текст произносился в постепенно ускоряющемся темпе):

Если б не было рогов у коров,

Если б не было ушей у мышей,

Если б не было хвостов у котов,

Гребешков — у петушков,

Пятачков — у поросят,

Красных лапок — у гусят,

Легких крыльев — у баранов

И усов — у тараканов...

Если б слушал ты внимательно,

Ты б исправил обязательно!

Каждому ребенку предлагалось подойти к экспериментатору и шепотом сообщить об ошибке, замеченной им. Лишь менее половины испытуемых после первого прослушивания текста, доступного пониманию дошкольников, заметили неправильность в тексте. Часть детей справилась с заданием после второго и третьего прослушивания. Отдельные школьники не сумели выполнить задание и после 3-кратного повторения текста.

Приводим примеры ответов учеников 2-го кл. после двукратного прослушивания стихотворения:

- Надо, чтобы корова не бодала (Света М.);

- У тараканов нет усов (Алеша Г.);

- У коров должны быть рога (Оля Л.);

- Здесь всё наоборот (Галя Ф.).

По-видимому, учащиеся удовлетворяются внешней правильностью звучащих строк (отчетливый ритм, рифмы), не замечая алогичности сказанного. Возможно, их затрудняет восприятие текста в постепенно ускоряющем темпе.

Указанные особенности внимания не могут не отражаться на продуктивности всех видов учебной работы детей.

Состояние звукового анализа и синтеза слов

При анализе слов по числу звуков у значительной части испытуемых отмечалось стремление к пересчету звуков по пальцам либо к начертанию слова пальцем на поверхности стола. Типичной ошибкой было преуменьшение количества звуков при подсчете («пропуск» одного-двух звуков) из-за трудностей анализа либо неправильного проговаривания (слог вместо звука).

Задания по вычленению звука из слова проводились в двух вариантах:

а) с проговариванием;

б) с отключенной артикуляцией (язык прикушен).

В первом варианте результаты, как правило, лучше — 60% правильных ответов, а во втором варианте — 43,3 % .

Исследование операции синтеза слов на слух проводилось на материале комбинаций звуков к, т, о в разной последовательности.

Выполнили задания без ошибок 54% детей экспериментальной группы. Допустили искажения последовательности звуков — 26% . Допустили искажения звукового состава синтезируемых слов 20%; в ряде случаев те и другие искажения встречались в сочетании.

Зоя Б., 1 -й кл. Выполняла это задание, как и все остальные, после позиционного анализа слова стук. Предложенные ей на слух звуки к, т, о воспроизводила в следующем виде: сто, сно, кно — и лишь на четвертый раз правильно: кто. Как видим, имела место персеверация звука С, а затем включение в состав слова «постороннего» звука Н. Из серии к, о, т девочка вновь поставила слово кто.

Андрей М., 1-й кл. Прослушав звуки к, т, о, дважды назвал слово стол, третий ответ правильный. На серию к, о, т дал ответ кото; т,о,к — забыл звуки, долго думал.

Сергей Б., 1-й кл. к,т,о — кото. (Дал следующее пояснение: «Это такая кошка, там одной буквы не хватает, чтобы получился "кот"».)

Света М., 2-й кл. т, о, к — док. (Значения этого слова не знает.)

Интересен для сравнения ответ ученика 2-го кл. Васи С. из контрольной группы, имеющего лишь нарушения звукопроизношения — без дисграфии: продиктованные ему звуки к, т, о мальчик не слил, а предложил уточняющую аббревиатуру — «ГТО» и добавил: «А если поменять местами, будет слово "кот" ».

Таким образом, в данном случае имело место своеобразное переосмысление задания, при этом ребенок четко воспринимал и число звуков, и их последовательность, на что указывает их слияние в слово «кот» и словосочетание «значок ГТО».

Особенности словарного запаса

Формирование словарного запаса у исследуемой категории детей происходит замедленно и неполно. Часто они смешивают по значению слова, имеющие сходный звуковой состав. Например, ученики 3-го кл. давали следующие объяснения:

«Рассада — это то, что блестит на траве» (т.е. роса); «Сор — это когда ругаются» (т.е. ссора); объясняли слово грелка как «телогрейка»; редиска —

как «ириска»; горсть — «большая гора»; зайцы линяли — «зайцы ленились» и т.д.

Часть из тех слов, которые дети осмысливали правильно, Они произносили искаженно из-за артикуляторных либо фонематических затруднений: уронили — «уноили»; гречненая «гречнеява»; три богатыря — «три ботабтыря»; контролер — «крамторёр»; электрические— «актетические»...

В связи с этим при изучении грамматики в дальнейшем возникали неизбежные трудности семантического и морфемного анализа слов.

У этих учащихся с трудом формируются функции словообразования и словоизменения. Они усваивают, главным образом, продуктивные формы образования и изменения слов, встречающихся в обиходной речи.

Ограниченность лексического запаса приводит к тому, что нередко, вопреки смыслу, дети заменяют нужное, но малознакомое слово другим, более привычным, хотя и не соответствующим определенному значению. На это указывают примеры образования прилагательных от данных конструкций:

- дверь из фанеры — «деревянная дверь»;

- плита из чугуна — «железная», «пластмассовая».

Дети с трудом осознают обобщенные значения морфем в словах, не умея выделить в речи устойчивые элементы (повторяющиеся в разных словах корень, приставку, суффикс), не узнают привычных предлогов в соседстве с некоторыми словами, считая их частью этих слов. Так, ученица 3-го кл. Марина К. придумала со словом зал следующее предложение: «В нашей школе большой вактовый зал» — вероятно потому, что чаще всего слышала сочетания «в актовый зал» или «в актовом зале».

Особенности формирования грамматического строя речи

Трудности формирования грамматического строя проявлялись в устной речи детей с нарушениями письма в бедности синтаксических конструкций и так называемом аграмматизме — ошибках согласования и управления. Среди составляемых детьми предложений преобладают фразы типа: Ученик решил задачу. Мы предлагали учащимся 1-3-х кл. на слух фразы указанного типа, поменяв при этом местами субъект и объект, например:

Петю встречал Миша. — Кто приехал? — «Приехал Миша»;

Внука проводил дедушка. — Кто уезжал? — «Уезжал дедушка».

Здесь мы наблюдаем, как при стереотипном подходе инверсия затрудняет семантический анализ, что ведет к импрессивному аграмматизму.

Затрудняет детей также анализ связей в сложных предложениях, например, установление причинно-следственных отношений. Ученики с трудом выбирали правильный вариант фразы типа: «Стало тепло, потому что выглянуло солнышко» и «Выглянуло солнышко, потому что стало тепло».

Обе фразы воспринимались как правильные, поскольку формально они построены грамматически правильно.

Речь таких учащихся, пополняемая за счет литературных текстов, резко аграмматична. Например: «Доктор Айболит шел так быстро, что у свинки, которая были короткие ноги, устала бежать» (Дима К., 1-й кл.). Особенно это проявляется при воспроизведении стихотворных текстов, где специфика ритмической организации строки часто требует изменения привычного порядка слов. Так, ученица 2-го кл. Марина В., читая наизусть стихотворение, строки: «...ветер / Облаков прорвал кольцо» воспроизвела следующим образом: «...ветер облака прорвал кольцом», т.е. непривычный оборот свела к конструкции с творительным орудийным падежом по типу: Сыр режут ножом.

И фонетико-фонематические, и лексико-грамматические особенности устной речи школьников находят отражение в их письменной речи.

Особенности учебной деятельности

При поступлении в школу ребенок должен не только обладать определенным уровнем развития познавательных процессов, но и иметь соответствующее возрасту моторное развитие. Одной из главных причин затруднений в учебной работе является парциальное отставание познавательных и моторных функций.

Исследования показывают, что в 41% случаев школьных трудностей у детей отмечается одновременное нарушение трех функций; в 35% случаев — дефекты двух функций и в 19% — одной функции.

Можно констатировать наличие дислексии и дисграфии у школьника, если его поведение и рассуждения в областях, не требующих использования письменной речи, находятся на уровне, примерно сопоставимом с уровнем детей его возраста. В некоторых случаях этот уровень при наличии дислексии и дисграфии кажется ниже возрастной нормы. Это можно объяснить обобщенной негативной реакцией на школьные трудности овладения чтением и письмом, распространившиеся на все виды учебной деятельности (Х. Спионек, И. Белицка).

Иногда компенсаторные механизмы позволяют детям справиться с трудностями и преодолеть их, не допуская заметного школьного отставания, например при хороших зрительно-двигательных связях и достаточном опыте правильного списывания текста.

Есть мнение о возможности существования скрытых нарушений письменной речи без очевидной дислексии, дисграфии (А. Аппэ, Г. Боран). В подобных случаях нарушения чтения и письма, преодолеваемые учеником на начальных этапах обучения, обнаруживаются позднее, когда ребенок не может при увеличивающейся учебной нагрузке продолжать маскировать

свои трудности. В этих случаях сложнее выявить дисграфию со всеми ее симптомами. Кроме того, упущено много драгоценного времени, что наверняка снизит эффективность коррекционного обучения.

Для большинства детей с нарушениями чтения и письма характерен нормальный уровень умственного развития. При гармоничном общем развитии такой показатель оказывается достаточным для успешной учебы. Но компенсация нескольких нарушенных функций и при таком уровне проблематична.

У детей 7-8 лет не полностью сформирован необходимый для учебной деятельности тип совместной работы обоих полушарий головного мозга (Б.Г. Ананьев). Связанные с этим трудности пространственной ориентировки усугубляются тем, что обилие вводимых учителем словесных обозначений пространственных признаков обычно не подкреплено достаточной практикой измерения пространства детьми.

Трудности формирования пространственно-временных ориентировок являются общими для многих учебных предметов: чтения, письма, ручного труда, физкультуры, рисования. Эти трудности, не нашедшие разрешения в начальном обучении, переходят на следующую ступень и проявляются при изучении геометрии, географии, истории, иностранного языка (Б.Г. Ананьев, И. Белицка). Так, на уроках чтения развитые дети стараются запомнить текст на слух; иногда им удается читать его наизусть, скрывая трудности чтения. Но во всей полноте эти трудности выявляются в 3-4-х кл., когда возрастает объем текстов по всем учебным предметам.

Следствием нарушения чтения являются трудности решения текстовых задач по математике. В геометрии отмечается вербализм в усвоении понятий (площадь, объем и др.), трудности запоминания и различения конфигураций, слабое восприятие вспомогательных линий (высота, диагональ). Это не дефекты мышления, а пробелы в сфере восприятия, представления,

пространственного воображения, которые должны быть базой для мышления.

Недифференцированное восприятие ребенком схемы тела ведет к трудностям как в бытовой пространственной ориентировке, так и в ориентировании по сторонам света: север — юг, восток — запад, ведет к неумению ориентироваться по географической карте, по компасу и т.п.

При изучении истории — те же трудности при обращении к карте или плану-схеме исторических сражений (например, полки «правой и левой руки» в Куликовской битве и т.п.). Затруднено также понимание тонких временных дифференцировок, передаваемых конструкциями с предлогом, типа: к XVII веку; в XVII веке; с XVII века; до XVII века и т.д.

При изучении иностранного языка возникают сложности, связанные с усвоением букв латинского алфавита. С таким трудом усвоенные связи в родном языке подвергаются ломке: дети путают одинаковые по написанию буквы двух алфавитов, связывая их со звуками обоих языков.

Своевременно не вскрытые механизмы затруднений в учебной деятельности, недостаток понимания и помощи со стороны родителей и учителей обычно влекут за собой изменения в характере ребенка — возникают вторичные аффективные наслоения: ребенок обнаруживает агрессивность, нередко отказывается от выполнения учебных заданий либо работает только под страхом наказания. Эти аффективные реакции маскируют чувство глубокой внутренней тревоги ребенка, ощущение собственной неполноценности. Он боится допустить ошибки в работе и тем самым обнаружить свою несостоятельность.

Такие вторичные наслоения могут принять необратимый характер. В школьном возрасте парциальные нарушения усиливаются и из-за чрезмерной нагрузки на нервную систему, что ведет к неврозам, социопатическим нарушениям поведения, защитной агрессивности. Отставание может

усилиться из-за прогулов занятий, что, в свою очередь, может усугубить затруднения и привести к нарушению структуры личности ребенка.

Как указывает Х. Спионек, обнаруженный комплекс факторов имеет иерархическую природу, а не является простым конгломератом, где действия равнозначных факторов просто суммируются. Вот почему эти дети нуждаются в понимании, щадящем подходе и действенной помощи взрослых. Здесь неуместны дисциплинарные меры и авторитарный стиль общения. Необходима ранняя диагностика школьных трудностей.

Для компенсации выявленных нарушений нужны благоприятные внутренние и внешние условия. Спионек Х. полагает таковыми следующие внутренние условия:

- высокий общий уровень умственного развития ребенка;
- высокий или нормальный уровень развития психофизических функций (особенно тех, которые вовлекаются в компенсаторные процессы);
- хорошее состояние здоровья и высокая общая работоспособность;
- сбалансированность нервных процессов;
- нормальное развитие эмоционально-мотивационной сферы.

Благоприятные внешние условия таковы:

- хорошие социально-экономические условия;
- нормальный эмоциональный климат в семье;
- высокий уровень преподавания в школе;
- доброжелательное отношение учителя и сверстников.

«Школьная зрелость» и готовность к усвоению грамоты

Понятие школьной зрелости достаточно широко и включает показания как физического, так и психического развития ребенка. Готовность к школьному обучению начинает формироваться задолго до поступления в школу и не завершается с приходом в первый класс. Понятие «готовность к

обучению» в широком смысле этого слова включает не только количественную характеристику запаса знаний и представлений ребенка, но и уровень развития обобщающей деятельности мышления, т.е. способности обобщать и дифференцировать в соответствующих понятиях предметы и явления окружающего мира (Л.И. Божович).

Школьное обучение предъявляет новые требования к речи, вниманию, памяти детей. Усвоение знаний происходит в определенной системе, а не вслед за желаниями и интересами детей.

Весьма существенную роль играет психологическая готовность к обучению, т.е. осознание ребенком общественной значимости его новой деятельности. Благоприятная психологическая настроенность на занятия есть важный фактор, способствующий созреванию готовности к школьному обучению.

Более узкое понимание готовности к усвоению грамоты включает целый ряд вопросов о становлении тех процессов и функций в ходе онтогенетического развития ребенка, которые участвуют в формировании письменной речи (мы рассмотрели их выше).

Путь становления устной речи, по словам Р.Е. Левиной, «содержит в себе последовательно накапливаемый опыт познавательной работы как в сфере звуковых обобщений, так и в сфере морфологического анализа. Чем лучше обеспечены данные линии речевого развития, тем лучше ребенок оказывается подготовленным к письму».

Вместе с тем, как отмечал Л.С. Выготский, письменная речь требует для своего развития высокой степени абстракции, т.к. в ней нет интонации, экспрессии, звучания и, более того, нет ситуации общения, т.е. собеседника. По этим причинам ребенок оказывается психологически не подготовленным к письму — у него нет для этого побудительных мотивов. Кроме того, устная речь формируется до внутренней речи, а письменная — предполагает ее

наличие (у семилетнего ребенка уже есть обособление «речи для себя» и «речи для других» из нерасчлененной речевой функции. Внутренняя речь и письменная речь отличны по своей структуре. Внутренняя речь максимально свернута, предикативна. Письменная речь развернута более, чем устная. Отсюда трудности перестройки внутренней речи в письменную.

Главная трудность при обучении родному языку заключается в том, что язык как особая система долгое время не существует для сознания ребенка. Ему надо перейти от непроизвольного пользования речью к произвольному, воспринять язык как особый предмет изучения.

Для развития готовности к обучению грамоте в первом классе существует так называемый добукварный период.

Он занимает 2—3 недели, что не позволяет решить всего круга задач: научить звуковому анализу и синтезу слов, укрепить внимание, связи между слухоречевой и речедвигательной сторонами единого речевого акта, приучить к слушанию как особому виду речевой деятельности и т.д. Специфику готовности ребенка к усвоению грамоты составляют сложные процессы, которые формируются в ходе самого обучения чтению и письму. К ассоциативному ряду, включающему слуховой, речедвигательный и зрительный образы слова, добавляются графо-моторные навыки, т.е. мышечно-суставное восприятие речи. Для овладения письменной речью необходимы два основных условия: осознание своей речи (в то время как устная речь протекает неосознанно) и произвольное владение ею.

Формирование аппарата письменной речи происходит на начальной, элементарной стадии освоения чтения и письма, и лишь спустя полтора-два года от начала обучения письмо и чтение могут рассматриваться как умственные действия, поскольку их техническая сторона автоматизируется, «свертывается», а на первый план выступает смысловая сторона этих процессов.

Итак, нарушения письменной речи имеют место при значительном своеобразии как в речевом развитии детей, так и в формировании ряда функций неречевого характера (процесса латерализации, пространственных и временных ориентировок, двигательных функций руки, слухо-моторных координации). Названные функции либо задержаны в своем развитии, Либо имеют искаженное развитие. Таким образом, и дислексия, и дисграфия — проявления системного нарушения, затрагивающего в одних случаях речевое развитие ребенка, в других — формирование ряда важных неречевых процессов и функций в ходе онтогенетического развития либо включающего сочетание тех и других факторов.

Своеобразие развития определенной части младших школьников не в полной мере учитывается методикой начального обучения. Это выражается в отсутствии целенаправленной взаимосвязи частных методик в таких, например, равно важных для всех учебных предметов вопросах, как формирование пространственных и временных ориентировок, а также в недостаточной разработанности системы обучения графическим навыкам.

Вопросы и задания по разделу VII

1. Каким образом уровень владения ребенком ориентировкой в пространстве и времени влияет на формирование письменной речи?
2. Какое значение имеет состояние речевого внимания и фонематического восприятия для процессов обучения чтению и письму в начальной школе?
3. Какие трудности встречаются у младших школьников в процессе формирования грамматического строя речи?

Раздел VIII. Психолого - педагогическая диагностика интеллектуально – речевых умений младшего школьника

ФГОС НОО ставит педагогами начального общего образования ряд задач, связанных изучением возможностей, потребностей, достижений обучающихся и проектирование на основе полученных результатов образовательных программ и индивидуальных маршрутов обучения, воспитания и развития детей. Эти задачи не выполнимы без применения психолого – педагогической диагностики.

Психолого-педагогическая диагностика - это *оценочная практика, направленная на изучение возрастных, индивидуальных особенностей учащихся и социально-психологических характеристик детского коллектива с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса.* Практическая диагностика используется в реальных жизненных условиях и конкретных обстоятельствах в виде применения методов и методик, которые являются результатами работы теоретической диагностики и направлены по выявление индивидуально-психологических особенностей учащихся.

Младший школьный возраст является периодом интенсивного развития ощущения, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, внимания. Именно в младшем школьном возрасте, когда ряд высших психических функций находится в сенситивном периоде, необходимо уделять большое внимание развитию познавательных процессов. От уровня развития познавательных процессов учащегося зависит легкость и эффективность его учения.

Диагностика интеллектуально-речевых умений может применяться педагогами на всех этапах обучения ребенка в школе. Особенно следует обратить внимание на проведение диагностики в первом классе, в переходных моментах на следующую ступень обучения.

Оценка интеллектуально речевых умений - важное условие для понимания особенностей детей и готовности к новой ступени обучения, организация помощи, поддержки и, если потребуется коррекционной работы со школьниками. В рамках данного пособия остановимся на диагностике интеллектуально - речевых умений младших школьников.

Методы исследования познавательных процессов младших школьников

При организации интеллектуально – речевой диагностики в первом классе можно использовать ряд диагностических методик:

- Комплексная диагностика готовности детей к обучению в школе Н.В. Нижегородцевой, В.Д. Шадрикова.
- Диагностическая программа по определению психологической готовности детей к школьному обучению Н.И. Гуткиной.
- Программа психолого-педагогической оценки готовности ребенка к началу школьного обучения Н. Семаго, М. Семаго.
- Инновационный модуль психологической диагностики готовности к обучению детей 5-7 лет Ю.А. Афонькиной, Т.Э. Белотеловой, О.Е.Борисовой и др.
- Диагностические материалы по оценке и учету индивидуальных особенностей развития детей 5-7 лет коллектива авторов под руководством академика РАО М.М. Безруких.
- Диагностические программы по определению готовности ребенка к обучению в школе зарубежных авторов (П.Я. Кеэс; Г. Витцлак) и др.
- Методика «Дорисуй фигуры» Т.Н. Головиной.
- Методика «Понимание текста» Т.Д. Марцинковской.
- Комплексная методика исследования познавательной сферы младшего школьника Н.Г. Салминой.
- Модификации теста Бурдона для младших школьников младших

школьников.

- Тест школьной зрелости Керна – Йерасека.
- методика А.Рея «Перепутанные линии».
- Методика «Волшебный мешочек» М. Монтессори и др.

Описание ряда методик изучения интеллектуально - речевого развития младшего школьника

Диагностика познавательных процессов младших школьников

I. **Методы изучения внимания**

1. Изучение переключения внимания

Цель: изучение и оценка способности к переключению внимания. Оборудование: таблица с числами черного и красного цветов от 1 до 12, написанными не по порядку; секундомер.

Порядок исследования. По сигналу исследователя испытуемый должен назвать и показать числа: а) черного цвета от 1 до 12; б) красного цвета от 12 до 1; в) черного цвета в возрастающем порядке, а красного - в убывающем (например, 1 - черная, 12 - красная, 2 - черная, 11 - красная и т.д.). Время опыта фиксируется с помощью секундомера.

Обработка и анализ результатов. Разность между временем, необходимым для завершения последнего задания, и суммой времени, затраченного на работу над первым и вторым, будет тем временем, которое испытуемый расходует на переключение внимания при переходе от одной деятельности к другой.

2. Оценка устойчивости внимания методом корректурной пробы

Цель: исследование устойчивости внимания учащихся.

Оборудование: стандартный бланк теста "Корректурная проба", секундомер. Порядок исследования. Исследование необходимо проводить индивидуально. Начинать нужно, убедившись, что у испытуемого есть

желание выполнять задание. При этом у него не должно создаваться впечатление, что его экзаменуют.

Испытуемый должен сидеть за столом в удобной для выполнения данного задания позе. Экзаменатор выдает ему бланк "Корректурной пробы"

и разъясняет суть по следующей инструкции: "На бланке напечатаны буквы русского алфавита. Последовательно рассматривая каждую строчку, отыскивай буквы "к" и "р" и зачеркивай их (бланки могут быть с различными знаками). Задание нужно выполнить быстро и точно". Испытуемый начинает работать по команде экспериментатора. Через десять минут отмечается последняя рассмотренная буква.

Обработка и анализ результатов. Сверяются результаты в корректурном бланке испытуемого с программой - ключом к тесту. Подсчитываются общее количество просмотренных за десять минут букв, количество правильно вычеркнутых за время работы букв, количество букв, которые необходимо было вычеркнуть.

Рассчитывается продуктивность внимания, равная количеству просмотренных за десять минут букв и точность, вычисленная по формуле K= m:n * 100 %, где К - точность, n - количество букв, которые необходимо было n вычеркнуть, m - количество правильно вычеркнутых во время работы букв.

3.Исследование особенностей распределения внимания (методика Т.Е. Рыбакова)

Оборудование: бланк, состоящий из чередующихся кружков и крестов (на каждой строчке семь кружков и пять крестов, всего 42 кружка и 30 крестов), секундомер.

Порядок исследования. Испытуемому предъявляют бланк и просят считать вслух, не останавливаясь (без помощи пальца), по горизонтали число кружков и крестов в отдельности.

Обработка и анализ результатов. Экспериментатор замечает время, которое требуется испытуемому на весь подсчет элементов, фиксирует все остановки испытуемого и те моменты, когда он начинает сбиваться со счета.

Сопоставление количества остановок, количества ошибок и порядкового номера элемента, с которого испытуемый начинает сбиваться со счета, позволит сделать вывод об уровне распределения внимания у испытуемого.

4. Определение объема внимания

Используется стимульный материал, изображённый на рисунке 3. Лист с точками предварительно разрезается на 8 малых квадратов, которые затем складываются в стопку таким образом, чтобы вверху оказался квадрат с двумя точками, а внизу квадрат с девятью точками.

Инструкция:

«Сейчас мы поиграем. Я буду тебе одну за другой показывать карточки, на которых нарисованы точки, а потом ты сам будешь рисовать эти точки в пустых клеточках в тех местах, где ты видел эти точки на карточках».

Далее ребёнку последовательно, на 1-2 сек., показывается каждая из восьми карточек с точками сверху вниз в стопке по очереди и после каждой очередной карточки предлагается воспроизвести увиденные точки в пустой карточке за 15 сек.

Оценка результатов.

10 баллов - очень высокий уровень развития.

8-9 баллов - высокий.

4-7 баллов - средний.

0-3 балла - низкий.

5. Изучение внимания

Методика «Какое слово длиннее?»

1 класс.

Определите на слух, какое из перечисленных слов в следующих парах длиннее:

Карандаш – карандашик

Червячок – змея

Усики - усик

Кот – котик

Хвост - хвостик

2 класс. Какое число Вы услышите, если при постукивании карандашом сильный удар будет обозначать десяток, слабый, тихий – единицы. Например, 65, 43, 78 и т.д. Эксперимент может проходить в группе, когда дети в тетради или на листочке будут записывать предлагаемые варианты чисел.

3 класс. Исследование переключения внимания методом черно-красной таблицы.

Инструкция: Отыщите в таблице как можно быстрее черные числа по порядку (1,2 и т.д.). Далее найдите красные числа в убывающем порядке (от 24 до 1). Потом покажите на таблице попеременно одну черную цифру в возрастающем порядке, другую – красную в убывающем (1-24, 2-23 и т.д.). Время выполнения каждой серии фиксируется в протоколе, отмечаются ошибки.

Образец протокола.

Серии	Время	Скорость	Ошибки
1-я			
2-я			
3-я			

Время выполнения 3-й серии не равно сумме времени первых двух заданий. Разница между двумя временными показателями будет временем переключения внимания. Но это показатель приблизительный. Более точным

является нахождение скорости поиска одной цифры, которая определяется таким образом: время выполнения каждой серии делится на количество просмотренных цифр.

6. Методика "Красно-черная таблица".

Методика предназначена для оценки переключения внимания.

Обследуемые должны находить на предложенной им таблице красные и черные числа от 1 до 12 в случайной комбинации, исключающей логическое запоминание. Ребенку предлагают показать на таблице черные числа от 1 до 12 в возрастающем порядке (время выполнения Т(1) фиксируется). Затем нужно показать красные числа в убывающем порядке от 12 до 1 (время выполнения Т(2) фиксируется). Затем ученика просят показывать попеременно черные числа в возрастающем порядке, а красные числа - в убывающем (время выполнения Т(3) фиксируется). Показателем переключения внимания является разница между временем в третьем задании и суммой времени в первом и втором заданиях: Т(3) - (Т(1)+Т(2)).

7. Методика изучения концентрации и устойчивости внимания (модификация метода Пьерона - Рузера).

Инструкция: "Закодируйте таблицу, расставив в ней знаки по образцу"

Анализ результатов: Фиксируется количество ошибок и время, затраченное на выполнение задания.

Оценка: Высокий уровень устойчивости внимания - 100% за 1 мин 15 сек без ошибок.

Средний уровень устойчивости внимания - 60% за 1 мин 45 сек с 2 ошибками.

Низкий уровень устойчивости внимания - 50% за 1 мин 50 сек с 5 ошибками.

Очень низкий уровень концентрации и устойчивости внимания - 20% за 2 мин 10 сек с 6 ошибками (по М.П.Кононовой).

II. Методы изучения памяти

1. *Определение типа памяти*

Цель: определение преобладающего типа памяти.

Оборудование: четыре ряда слов, записанных на отдельных карточках; секундомер.

Для запоминания на слух: машина, яблоко, карандаш, весна, лампа, лес, дождь, цветок, кастрюля, попугай.

Для запоминания при зрительном восприятии: самолет, груша, ручка, зима, свеча, поле, молния, орех, сковородка, утка.

Для запоминания при моторно-слуховом восприятии: пароход, слива, линейка, лето, абажур, река, гром, ягода, тарелка, гусь.

Для запоминания при комбинированном восприятии: поезд, вишня, тетрадь, осень, торшер, поляна, гроза, гриб, чашка, курица.

Порядок исследования. Ученику сообщают, что ему будет прочитан ряд слов, которые он должен постараться запомнить и по команде экспериментатора записать. Читается первый ряд слов. Интервал между словами при чтении - 3 секунды; записывать их ученик должен после 10-секундного перерыва после окончания чтения всего ряда; затем отдых 10 минут.

Предложите ученику про себя прочитать слова второго ряда, которые экспонируются в течение одной минуты, и записать те, которые он сумел запомнить. Отдых 10 минут. Экспериментатор читает ученику слова третьего ряда, а испытуемый шепотом повторяет каждое из них и "записывает" в воздухе. Затем записывает на листке запомнившиеся слова. Отдых 10 минут.

Экспериментатор показывает ученику слова четвертого ряда, читает их ему. Испытуемый повторяет каждое слово шепотом, "записывает" в воздухе. Затем записывает на листке запомнившиеся слова. Отдых 10 минут.

Обработка и анализ результатов. О преобладающем типе памяти испытуемого можно сделать вывод, подсчитав коэффициент типа памяти (С). С = , где а - 10 количество правильно воспроизведенных слов.

Тип памяти определяется по тому, в каком из рядов было большее воспроизведение слов. Чем ближе коэффициент типа памяти к единице, тем лучше развит у испытуемого данный тип памяти.

2.Изучение логической и механической памяти

Цель: исследование логической и механической памяти методом запоминания двух рядов слов.

Оборудование: два ряда слов (в первом ряду между словами существует смысловая связь, во втором ряду отсутствует), секундомер.

Первый ряд:	***Второй ряд:***
кукла – играть	компас – клей
курица – яйцо	колокольчик – стрела
ножницы – резать	синица – сестра
лошадь – сани	лейка – трамвай
книга – учитель	ботинки – самовар
бабочка – муха	спичка – графин
снег – зима	шляпа – пчела
лампа – вечер	рыба – пожар
щетка – зубы	пила – яичница
корова – молоко	
жук – кресло	

Порядок исследования. Ученику сообщают, что будут прочитаны пары слов, которые он должен запомнить. Экспериментатор читает испытуемому десять пар слов первого ряда (интервал между парой - пять секунд).

После десятисекундного перерыва читаются левые слова ряда (с интервалом десять секунд), а испытуемый записывает запомнившиеся слова правой половины ряда.

Аналогичная работа проводится со словами второго ряда.

Обработка и анализ результатов. Результаты исследования заносятся в следующую таблицу.

	Объем смысловой и механической памяти	**Объем смысловой памяти**	**Объем механической памяти**
Количество слов первого ряда (А)			
Количество слов второго ряда (А)			
Количество запомнившихся слов (В)			
Количество запомнившихся слов (В)			
Коэффициент смысловой памяти С=В/А			
Коэффициент механической памяти С=В/А			

4. Выявление объема кратковременной памяти.

В течение 1 минуты испытуемый внимательно читает предложенный тест из 25 слов. Затем в течение 5 минут записывает все слова, которые ему удалось запомнить в любом порядке.

Слова для теста: сено, ключ, самолет, поезд, картина, месяц, певец, радио, трава, перевал, автомобиль, сердце, букет, тротуар, столетие, фильм, аромат, горы, океан, неподвижность, календарь, мужчина, женщина, абстракция, вертолет.

Каждое слова 1 балл. По сумме баллов определяем, к какой категории относится объем памяти испытуемого:

6 и меньше - объем памяти низкий;

7–12- объем памяти чуть ниже среднего;

13–17- объем памяти хороший;

18–21- объем кратковременной памяти отличный;

Свыше 22- память феноменальна.

5. Определение объема образной кратковременной памяти.

Испытуемому предлагается в течение 20 секунд запомнить максимальное количество образов из предъявляемой ему таблицы. Затем в течение 1 мин он должен воспроизвести запомнившееся (записать или нарисовать). В качестве единицы объема памяти принимается образ (изображение предмета, геометрическая фигура, символ).

По сумме балов определяем, к какой категории относится объем памяти испытуемого.

Определение характеристик объема образной памяти

Число баллов	Характеристика памяти
5 и меньше	Объем кратковременной памяти ниже нормы
Свыше 6	Объем кратковременной памяти в норме

6. Определение объема памяти при механическом и логическом запоминании.

Исследователь зачитывает испытуемому ряд слов из логического ряда. Через 1 мин испытуемый записывает названные слова. Через 3–4 мин экспериментатор вновь зачитывает испытуемому ряд слов и механического ряда. Через 1 мин испытуемый записывает названные слова.

Слова для логического запоминания – сон, умывание, завтрак, дорога, университет, пара, звонок, перерыв, зачет, дискотека.

Слова для механического запоминания – квартира, елка, звезда, парус, керосин, бомба, слон, угол, вода, шлейф.

В результате сравнивается, какой из способов запоминания преобладает.

7. *Методы изучения памяти*

Инструкция: «Послушайте и воспроизведите в любом порядке услышанные вами слова в течение 2 минут».

1 класс. Логическая память (10)

Кукла – играть Ножницы – резать

Книга - учитель Курица – яйцо

Лошадь - сани

2 класс. Логическая память (20)

Барабан – мальчик Чернила – тетрадь

Бабочка – муха Корова – молоко

Щетка - зубы Снег – зима

Паровоз – ехать Петух – кричать

Груша – компот Лампа - вечер

3 класс. Логическая память (30)

Собака – лает Мальчик – рисует

Река – бежит Ветер – дует

Попугай – говорит Кувшин – вода

Небо – земля Пила - топор

Птичка – поет Девочка – бежит

Дерево – стоит Музыка – играет

Гриб – растет Ковер – пылесос

Шапка - пальто

1 класс. Механическая память (10)

Жук – кресло Лампа – пчела

Терка - море Мухомор – диван

Рыба - пожар

2 класс.

Спичка – стрела Колокольчик – овца

Компас – клей Утка – бревно

Лейка - трамвай Синица – глаз

Пила – яичница Графин – рябина

Ботинки – самовар Гребень - земля

3 класс.

Листок – мельница Ноги – малина

Загадка – сапоги Валенки – клубника

Горы – комната Чайник – самолет

Пшеница – бумага Прогулка - весна

Обруч – гроза Журнал – волк

Мышка – нора Ручей – вода

Металлы – страна Бабочка – коньки

Снег - зима

8. Измерение объема зрительной памяти.

1 класс. Предъявляется 10 изображений различных предметов. Потом дети воспроизводят их в течение двух минут.

2 класс. Предъявляется 20 изображений. Дети воспроизводят увиденное в течение двух минут.

3 класс. Картинки с изображением предметов умственного и физического труда, природы, человека и быта окрашены в семь основных цветов по каждой теме. В инструкции детям говорят, что нужно запомнить то, что нарисовано, ничего не говоря о цвете. По истечении двух минут дети пишут словами названия тех предметов, что были нарисованы. И после того, как

пройдет 2 минуты, детей просят вспомнить, в какой цвет была окрашена картина, и написать сверху или рядом одну букву, обозначающую тот или иной цвет. Тем самым проверяют непроизвольную память.

9. Измерение объема эмоциональной памяти

Словестно - логическая память.

1 класс. Предъявляется 10 слов (5 из них – абстрактные понятия).

Цветок, река, голубой, котенок, дорога, пушистый, лампочка, зеленый, бабочка, умный.

2 класс. Предъявляется 20 слов (10 из них – абстрактные понятия).

Клен, листья, лето, красивый, сила, крыша, сложение, кукла, трудный, карандаш, цвет, надувной, чудо, глупость, машина, скорость, яркий, обезьяна, запах, чашка.

3 класс. Предъявляется 30 слов (14 из них – абстрактные понятия).

Мебель, парта, стул, бодрый, смелый, магнитофон, рояль, мечта, мрачный, сигареты, ветка, приятель, время, лимон, часы, вилка, умный, скорость, виноград, камень, мелкий, способность, пространство, холодный, улица, плач, девушка, страх, черный, ребенок.

Слова зачитываются, и в течение двух минут воспроизводятся.

11. Диагностика опосредствованной памяти

Материалом, необходимым для проведения методики, служат лист бумаги и ручка. Перед началом обследования ребенку говорят следующие слова:

«Сейчас я буду называть тебе разные слова и предложения, и после этого делать паузу. Во время этой паузы ты должен будешь на листе бумаги нарисовать или написать что-нибудь такое, что позволит тебе запомнить и затем легко вспомнить те слова, которые я произнес. Постарайся рисунки или записи делать как можно быстрее, иначе мы не успеем выполнить все задание. Слов, которые необходимо запомнить, довольно много».

Ребенку последовательно одно за другим зачитываются следующие слова и выражения:

Дом. Палка. Дерево. Прыгать высоко. Солнце светит. Веселый человек. Дети играют в мяч. Часы стоят. Лодка плывет по реке. Кошка ест рыбу.

После прочтения ребенку каждого слова или словосочетания экспериментатор делает паузу на 20 сек. В это время ребенок должен успеть изобразить на данном ему листе бумаги что-либо такое, что в дальнейшем позволит ему вспомнить нужные слова и выражения. Если за отведенное время ребенок не успел сделать запись или рисунок, то экспериментатор прерывает его и зачитывает очередное слово или выражение.

Как только эксперимент закончен, психолог просит ребенка, пользуясь сделанными им рисунками или записями, вспомнить те слова и выражения, которые ему были зачитаны.

Оценка результатов:

За каждое правильно воспроизведенное по собственному рисунку или записи слово или словосочетание ребенок получает 1 балл. Правильно воспроизведенными считаются не только те слова и словосочетания, которые восстановлены по памяти буквально, но и те, которые переданы другими словами, но точно по смыслу. Приблизительно правильное воспроизведение оценивается в 0,5 балла, а неверное - в 0 баллов.

Максимальная общая оценка, которую ребенок может получить в этой методике, равна 10 баллам. Такую оценку ребенок получит тогда, когда правильно вспомнит все без исключения слова и выражения. Минимально возможная оценка -- 0 баллов. Она соответствует тому случаю, если ребенок не мог вспомнить по своим рисункам и записям ни единого слова или не сделал ни к одному слову рисунка или записи.

Выводы об уровне развития:

10 баллов – очень высоко развитая опосредованная слуховая память.

8-9 баллов – высоко развитая опосредованная слуховая память.

4-7 баллов – средне развитая опосредованная слуховая память.

2-3 балла – низко развитая опосредованная слуховая память.

0-1 балл – слабо развитая опосредованная слуховая память.

12. Оценка оперативной слуховой памяти

Этот вид памяти проверяется способом, близким к ранее описанным. Ребенку с интервалом в 1 сек. поочередно зачитываются следующие четыре набора слов:

I	II	III	IV
месяц	ковер	вилка	школа
дерево	стакан	диван	человек
прыгать	плыть	шутить	спать
желтый	тяжелый	смелый	красный
кукла	книга	пальто	тетрадь
сумка	яблоко	телефон	цветок

После прослушивания каждого из наборов слов испытуемому примерно через 5 сек. после окончания чтения набора начинают, не торопясь, читать

следующий набор из 36 слов с интервалами в 5 сек между отдельными словами:

стакан, школа, вилка, пуговица, ковер, месяц, стул,

человек, диван, корова, телевизор, дерево, птица,

спать, смелый, шутите, красные лебедь, картинка,

тяжелый, плыть, мяч, желтый, дом, прыгать,

тетрадь, пальто, книга, цветок, телефон, яблоко,

кукла, сумка, конь, лежать, слон.

В этом наборе из 36 слов в случайном порядке располагаются воспринятые на слух слова из всех четырех прослушанных наборов, отмеченных выше римскими цифрами. Для их лучшей идентификации они подчеркнуты различными способами, причем каждому набору из 6 слов соответствует свой способ подчеркивания. Так, слова из первого малого набора подчеркнуты сплошной одинарной чертой, слова из второго набора - сплошной двойной чертой, слова из третьего набора - пунктирной одинарной чертой и, наконец, слова из четвертого набора - двойной пунктирной чертой.

Ребенок должен на слух обнаружить в длинном наборе те слова, которые ему только что были представлены в соответствующем малом наборе, подтверждая идентификацию найденного слова высказыванием «да», а его отсутствие - высказыванием «нет». На поиск каждого слова в большом наборе ребенку отводится 5 сек. Если в течение этого времени он не смог его идентифицировать, то экспериментатор зачитывает следующее слово и так далее.

Оценка результатов:

Показатель оперативной слуховой памяти определяется как частное от деления среднего времени, затраченного на идентификацию 6 слов в большом наборе (для этого общее время работы ребенка над заданием делится на 4), на среднее количество допущенных при этом ошибок плюс

единица. Ошибками считаются все слова, которые указаны неправильно, или такие слова, которые ребенок не смог за отведенное время найти, т.е. пропустил.

Замечание.

Эта методика не имеет стандартизированных показателей, поэтому выводы об уровне развития памяти ребенка на ее основе, равно как и на основе аналогичной методики для оценки зрительной оперативной памяти, которая была описана ранее, не делаются. Показатели по этим методикам можно только сравнивать у разных детей и у одних и тех же детей при их повторном обследовании, делая относительные выводы о том, как память одного ребенка отличается от памяти другого ребенка, или о том, какие изменения со временем произошли в памяти данного ребенка.

III. Методы изучения мышления

1. Простые аналогии

Цель: исследование логичности и гибкости мышления.

Оборудование: бланк, в котором напечатаны два ряда слов по образцу.

1. Бежать – стоять; Кричать –

а) молчать, б) ползать, в) шуметь, г) звать, д) конюшня

2. Паровоз – вагоны; Конь –

а) конюх, б) лошадь, в) овес, г) телега, д) конюшня

3. Нога – сапог; Глаза –

а) голова, б) очки, в) слезы, г) зрение, д) нос

4. Коровы – стадо; Деревья –

а) лес, б) овцы, в) охотник, г) стая, д) хищник

5. Малина – ягода; Математика –

а) книга, б) стол, в) парта, г) тетради, д) мел

6. Рожь – поле; Яблоня –

а) садовник, б) забор, в) яблоки, г) сад, д) листья

7. Театр – зритель; Библиотека –

а) полки, б) книги, в) читатель, г) библиотекарь, д) сторож

8. Пароход – пристань; Поезд –

а) рельсы, б) вокзал, в) земля, г) пассажир, д) шпалы

9. Смородина – ягода; Кастрюля –

а) плита, б) суп, в) ложка, г) посуда, д) повар

10. Болезнь – лечить; Телевизор –

а) включить, б) ставить, в) ремонтировать, г) квартира, д) мастер

11. Дом – этажи; Лестница –

а) жители, б) ступеньки, в) каменный,

Порядок исследования. Ученик изучает пару слов, размещенных слева, устанавливая между ними логическую связь, а затем по аналогии строит пару справа, выбирая из предложенных нужное понятие. Если ученик не может понять, как это делается, одну пару слов можно разобрать вместе с ним.

Обработка и анализ результатов. О высоком уровне логики мышления свидетельствуют восемь-десять правильных ответов, о хорошем 6-7 ответов, о достаточном - 4-5, о низком - менее чем 5.

2. "Исключение лишнего"

Цель: изучение способности к обобщению. Оборудование: листок с двенадцатью рядами слов типа:

1. Лампа, фонарь, солнце, свеча.

2. Сапоги, ботинки, шнурки, валенки.

3. Собака, лошадь, корова, лось.

4. Стол, стул, пол, кровать.

5. Сладкий, горький, кислый, горячий.

6. Очки, глаза, нос, уши.

7. Трактор, комбайн, машина, сани.

8. Москва, Киев, Волга, Минск.

9. Шум, свист, гром, град.

10. Суп, кисель, кастрюля, картошка.

11. Береза, сосна, дуб, роза.

12. Абрикос, персик, помидор, апельсин.

Порядок исследования. Ученику необходимо в каждом ряду слов найти такое, которое не подходит, лишнее, и объяснить почему.

Обработка и анализ результатов.

1. Определить количество правильных ответов (выделение лишнего слова).

2. Установить, сколько рядов обобщено с помощью двух родовых понятий (лишняя "кастрюля" - это посуда, а остальное - еда).

3. Выявить, сколько рядов обобщено с помощью одного родового понятия.

4. Определить, какие допущены ошибки, особенно в плане использования для обобщения несущественных свойств (цвета, величины и т.д.).

Ключ к оценке результатов. Высокий уровень - 7-12 рядов обобщены с родовыми понятиями; хороший - 5-6 рядов с двумя, а остальные с одним; средний - 7-12 рядов с одним родовым понятием; низкий - 1-6 рядов с одним родовым понятием.

3. "Изучение скорости мышления"

Цель: определение скорости мышления.

Оборудование: набор слов с пропущенными буквами, секундомер.

Слова:

п-ра

д-р-во

п-и-а

п-сь-о

г-ра

з-м-к

р-ба

о-н-

п-ле

к-м-нь

ф-н-ш

з-о-ок

к-са

п-с-к

х-кк-й

к-ш-а

т-ло

с-ни

у-и-ель

ш-ш-а

р-ба

с-ол

к-р-ца

п-р-г

р-ка

ш-о-а

б-р-за

ш-п-а

п-ля

к-и-а

п-е-д

б-р-б-н

с-ло

с-л-це

с-ег

к-нь-и

м-ре

д-с-а

в-с-а

д-р-в-

Порядок исследования. В приведенных словах пропущены буквы. Каждая черточка соответствует одной букве. За три минуты необходимо образовать как можно больше существительных единственного числа.

Обработка и анализ результатов:

25-30 слов - высокая скорость мышления;

20-24 слова - хорошая скорость мышления;

15-19 слов - средняя скорость мышления;

10-14 слов - ниже средней;

до 10 слов - инертное мышление.

Этими критериями следует пользоваться при оценке учащихся 2-4-х классов, первоклассников можно исследовать со второго полугодия и начинать отсчет с третьего уровня: 19-16 слов - высокий уровень мышления; 10-15 слов - хороший; 5-9 слов - средний; до 5 слов - низкий.

4. «Изучение гибкости мышления»

Методика позволяет определить вариативность подходов, гипотез, исходных данных, точек зрения, операций, вовлекаемых в процесс мыслительной деятельности. Может применяться как индивидуально, так и в группе. Испытуемым предъявляется бланк с записанными на нем анаграммами (набор букв). В течение 3 мин они должны составлять из наборов букв слова, не пропуская и добавляя ни одной буквы. Слова могут быть только существительными.

Обработка результатов

Подсчитывается количество верно составленных слов в течение 3 мин. Количество составленных слов: показатель гибкости мышления:

Уровень гибкости	Взрослые	Учащиеся 3-4-х классов	Учащиеся 1-2-х классов	
Высокий	26 и более	20 и более	15 и более	
Средний	21-25	13-19	10-14	
Низкий	11-20	7-12	5-9	
Образец бланка				
ЙВО	ЯОДЛ	АИЦПТ	УАРДБЖ	ОАЕФМРС
ЙЛА	РУОТ	УАРГШ	УАККЖР	ОАИККРПС
АБЛ	ЕНОБ	ООСВЛ	ООАРБД	ОАИДМЫЛ
АШР	ЛУКТ	ОАЛМС	ААККЗС	ЕЕЬВДДМ
ОЗВ	ИАПЛ	БРЕОР	УАЬБДС	ЕЕДПМТР
УКБ	ААПЛ	ОТМШР	АИСЛПК	АААЛТПК
ИРМ	ОРЩБ	ОЕЛСВ	ЕУЗНКЦ	ОАЁМЛСТ
ОТМ	ОЕТЛ	ААШЛП	УАПРГП	ААЬБДЕС
АСД	ОЕРМ	ОЕСМТ	ОООЛТЗ	ОАЬТДРС
ОБЛ	ОКТС	АИЛДН	ЬОЕЧЛМ	ААОСКБЛ

5. «Матрица Равена»

Эта методика предназначается для оценивания наглядно-образного мышления у младшего школьника. Здесь под наглядно-образным мышлением понимается такое, которое связано с оперированием различными образами и наглядными представлениями при решении задач.

Конкретные задания, используемые для проверки уровня развития наглядно-образного мышления, в данной методике взяты из известного теста Равена. Они представляют собой специальным образом подобранную выборку из 10 постепенно усложняющихся матриц Равена.

Ребенку предлагается серия из десяти постепенно усложняющихся задач одинакового типа: на поиск закономерностей в расположении деталей на матрице (представлена в верхней части указанных рисунков в виде большого четырехугольника) и подбор одного из восьми данных ниже рисунков в качестве недостающей вставки к этой матрице, соответствующей ее рисунку (данная часть матрицы представлена внизу в виде флажков с разными рисунками на них). Изучив структуру большой матрицы, ребенок должен указать ту из деталей (тот из восьми имеющихся внизу флажков), которая лучше всего подходит к этой матрице, т.е. соответствует ее рисунку или логике расположения его деталей по вертикали и по горизонтали.

На выполнение всех десяти заданий ребенку отводится 10 минут. По истечении этого времени эксперимент прекращается и определяется количество правильно решенных матриц, а также общая сумма баллов, набранных ребенком за их решения. Каждая правильно, решенная матрица оценивается в 1 балл1.

Выводы об уровне развития:

10 баллов – очень высокий

8-9 баллов – высокий

4-7 баллов – средний

2-3 балла – низкий

0-1 балл – очень низкий

Правильные, решения всех десяти матриц следующие (первая из приводимых ниже пар цифр указывает на номер матрицы, а вторая - на правильный ответ [номер выбираемого флажка]): 1 - 7, 2 - 6, 3 - 6, 4-- 1, 5 - 2, 6 - 5, 7 - 6, 8 - 1, 9 - 3, 10 - 5.

Методика для определения уровня умственного развития детей 7-9 лет

1. Выбери одно из слов, заключенных в скобки, которое правильно закончит начатое предложение.

А. У сапога всегда есть….(шнурок, пряжка, подошва, ремешки, пуговица).

Б. В теплых краях обитает…(медведь, олень, волк, верблюд, тюлень).

В.В году…(24, 3, 12, 7) месяцев.

Г. Месяц зимы…(сентябрь, октябрь, февраль, ноябрь, март).

Д. Вода всегда…(прозрачная, холодная, жидкая, белая, вкусная).

Е. У дерева всегда есть…(листья, цветы, плоды, корень, тень).

Ж. Город России…(Париж, Москва, Лондон, Варшава, София).

2. Инструкция.

Здесь в каждой строке написано пять слов, из которых четыре можно объединить в одну группу и дать ей название, а одно слово к этой группе не относится. Это «лишнее» слово надо найти и исключить.

А. Тюльпан, лилия, фасоль, ромашка, фиалка.

Б. Река, озеро, море, мост, болото.

В. Кукла, медвежонок, песок, мяч, лопата.

Г. Тополь, береза, орешник, липа, осина.

Д. Окружность, треугольник, четырехугольник, указка, квадрат.

Е. Иван, Петр, Нестеров, Макар, Андрей.

Ж. Курица, петух, лебедь, гусь, индюк.

З.Число, деление, вычитание, сложение, умножение.

И. Веселый, быстрый, грустный, вкусный, осторожный.

3. Внимательно прочитай примеры. Слева написана первая пара слов, которые находятся в какой-то связи между собой (например: лес/деревья). Справа (перед чертой)- одно слово (например: библиотека) и пять слов за чертой (например: сад, двор, город, театр, книги). Нужно выбрать одно слово из пяти за чертой, которое связано со словом перед чертой (библиотека) точно так же, как сделано в первой паре слов (лес/деревья).

Примеры:

Лес/деревья = библиотека/сад, двор, город, театр, книги.

Бежать/стоять = кричать/молчать, ползать, шуметь, звать, плакать.

Значит, нужно установить, во-первых, какая связь между словами слева, а затем установить такую же связь в правой части.

А. Огурец/овощ = гвоздика/сорняк, роса, садик, цветок, земля.

Б. Учитель/ученик = врач/очки, больные, палата, больной, термометр.

В. Огород/морковь = сад/забор, яблоня, колодец, скамейка, цветы.

Г. Цветок/ваза = птица/клюв, чайка, гнездо, яйцо, перья.

Д. Перчатка/рука = сапог/чулки, подошва, кожа, нога, щетка.

Е. Темный/светлый = мокрый/солнечный, скользкий, сухой, теплый, холодный.

Ж. Часы/время = термометр/стекло, температура, кровать, больной, врач.

З. Машина/мотор = лодка/река, моряк, болото, парус, волна.

И. Стул/деревянный = игла/острая, тонкая, блестящая, короткая, стальная.

К. Стол/скатерть = пол/мебель, ковер, пыль, доска, гвозди.

4. Эти пары слов можно назвать одним названием, например: брюки, платье…- одежда; треугольник, квадрат…- фигура.

Придумай общее название к каждой паре:

А. Метла, лопата… Е. День, ночь…

Б. Слон, муравей… Ж. Шкаф, диван

В. Июнь, июль… З. Огурец, помидор

Г. Дерево, цветок И. Сирень, шиповник…

Д. Лето, зима… К. Окунь, карась…

8. Нахождение лишнего понятия.

1 класс.

1. Пила, топор, лопата, полено

2. Ботинок, нога, туфли, сапог

3. Минута, секунда, вечер, час

4. Береза, сосна, ягода, дуб

5. Молоко, сливки, сыр, хлеб

2 класс.

1. Яблоко, груша, молоко, слива

2. Волк, заяц, овечка, рысь, медведь

3. Картофель, огурец, арбуз, лук

4. Тарелка, ложка, лампа, стакан

5. Шляпа, пальто, брюки, рука

3 класс.

1. Книга, ручка, радио, карандаш

2. Копейка, рубль, песня, монета

3. Самолет, корабль, берег, поезд

4. Береза, тополь, цветы, осина

5. Воробей, синица, обезьяна, стриж

9. Осуществление умозаключений.

1 класс.

1. Все овощи растут в огороде. Капуста – овощ. Вывод: (капуста растет в огороде).

2. Все звери живут в лесу. Лев – зверь. Вывод: (лев живет в лесу).

3. Все звезды сияют на небе. Венера – звезда. Вывод: (Венера – на небе).

4. Все дети любят играть. Петя – ребенок. Вывод: (Петя любит играть).

2 класс.

1. Все деревья сбрасывают листья. Тополь – дерево. Вывод: (тополь сбрасывает листья).

2. Все грибы растут в лесу. Мухомор – гриб. Вывод: (мухомор растет в лесу).

3. Все птицы имеют крылья. Ворона – птица. Вывод: (ворона имеет крылья).

4. Все звери имеют шерсть. Тигр – зверь. Вывод: (тигр имеет шерсть).

3 класс.

1. Игрушка сделана из дерева. Дерево не тонет в воде. Вывод: (игрушка не тонет в воде).

2. Все люди смертны. Иванов – человек. Вывод: (Иванов – смертен).

3. Все растения выделяют кислоту. Ромашка – растение. Вывод: (ромашка выделяет кислоту).

4. Все животные дышат кислородом. Гидра – животное. Вывод: (гидра дышит кислородом)

5. Все металлы проводят электричество. Медь – металл. Вывод: (медь проводит электричество).

10. Обобщение группы предметов

1 класс.

Стаканы, тарелки, блюдца – (посуда)

Столы, стулья, диваны – (мебель)

Рубашка, брюки, платье – (одежда)

Роза, ландыш, незабудка – (цветы)

Курица, гусь, утка, индейка – (домашняя птица)

2 класс.

Кемерово, Новокузнецк, Москва – (города)

Россия, Япония, Америка – (страны)

Карась, окунь, щука – (рыбы)

Волга, Томь, Обь – (реки)

Коклюш, грипп, невралгия – (болезни)

3 класс.

Самолетики, куклы, машинки – (игрушки)

Бананы, яблоки, вишня – (фрукты)

Масло, мясо, яйца – (пища)

Ель, сосна, кедр – (деревья)

Корова, свинья, овца – (домашние животные)

11. Подбор противоположностей

1 класс.

Большой –

Теплый-

Слабый-

Низкий-

Дорогой-

2 класс.

Чистый-

Лживый-

Больной-

Смелый-

Деревянный-

3 класс.

Белый-

Глупый-

Легкий-

День-

Небо-

Друг-

Хороший-

Чужой-

Список литературы

1. Алейникова, О.С. Формирование интеллектуально-речевых умений на уроках русского языка / О.С. Алейникова. //Новые технологии в преподавании русского языка – 2008 - С.68-72.
2. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды. – М.: Изд-во Педагогика, 1980. – 288 с.
3. Артемьева Т.В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника. – Казань.: Изд. Отечество, 2013
4. Астапов В.М. Диагностика развития понятийных форм мышления. - М.: АРКТИ, - 2000.
5. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. «Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников». – Изд. Сфера, М., 2008.
6. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. М, 1990.
7. Бобылова М. Ю., Капустина А. А., Браудо М. О., Абрамова Н. И., Клепиков Н. И. Панфилова Моторная и сенсорная алалия: сложности диагностики // Русский журнал детской неврологии. – 2017, – том 12, – С. 32-42.
8. Божович Л. И., Валлон А. Психическое развитие ребёнка. – М.: Просвещение, 1967.
9. Божович Л. И. Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребёнка (экспериментально теоретическое исследование). Культурно-историческая психология, N 1-3, 2006: ч. 1, ч. 2, 3, ч. 4
10. Борель-Мэзонни С.:Fichot. A.-M. L'enfant dyslexique. – Paris, 1967.
11. Бунеева, Е.В. Развитие интеллектуально-речевых умений учащихся как составляющей их функциональной грамотности / Е.В. Бунеева. //Начальная школа - 2012. - № 8. – С.1-5.
12. Валлон А. Психическое развитие ребёнка. – М.: Просвещение, 1967.

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

14. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 384 с.

15. Вьюнова Н. И., Подымова Л. С., Сергеева Е. Д. Психолого-педагогическая диагностика младшего школьника в современных условиях // Молодой ученый. - 2016. - №5.6. - С. 24-27.

16. Газман О.С., Харитонова Н.Е. В школу - с игрой М.: Просвещение, 2002. - 96 с.

17. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. - М.: Академический Проект, 2000. - 3-е изд., перераб. и доп. - 184 с.

18. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму. – М.: Просвещение, 1959.

19. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени: Методическое пособие. – СПб.: Речь, 2006. – 180с.

20. Ерошкина С.Т. Семейный клуб «Школа дошколят»: пальчиковый игротренинг // Логопед. – 2008. – № 8 – с. 37-41.

21. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письмен ной речи учащихся на чальных клас сов. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320 с.

22. Жесткова, Е.А. Формирование речевых умений младших школьников при создании сочинения-описания / Е.А. Жесткова, К.Н. Стрижева. // Молодой ученый. - 2014. - №21. - С. 173-176.

23. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М.: Просвещение, 1958. – 370 с.

24. Зегебарт Г.М., Ильичева О.С. Волшебные обводилки. Формирование графомоторных навыков: Методическое пособие. – М.: Генезис, 2008. – 32 с.

25. Истратова О.Н. Большая книга детского психолога. – Ростов н/Д: Феникс, 2008.

26. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ИД МиМ, 1997. – 286 с.

27. Костромина С.Н., Нагаева Л.Г. Как преодолеть трудности в обучении чтению. – М.: Ось-89, 2006. – 240 с.

28. Купирова, Е.А. Учебно-научный текст как лингвистическая основа формирования интеллектуально-речевой культуры школьников / Е.А. Купирова, Е. П. Суворова // Русский язык в школе. - 2010. - № 11. - С. 3-8.

29. Купирова, Е.А. Лингвосмысловой анализ текста как метод организации познавательной деятельности / Е. А. Купирова, Е. П. Суворова // Русский язык в школе. - 2010. - № 12. - С. 3-9.

30. Кухтерина, Г.В. Психолого-педагогическая диагностика младших школьников: учебное пособие/ Г. В. Кухтерина, Е. А. Кукуев; Тюм. гос. ун-т. - Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2014. - 180 с.

31. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. – Спб.: Каро, 2019.

32. Лалаева Р.И. Реализация онтогенетического подхода при определении взаимосвязи интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей при нормальном и нарушенном онтогенезе // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина, – 2012, – С.60-71.

33. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – М.: Изд., Союз, 2003

34. Лурия А.Р. Речь и мышление. М: изд-во МГУ, 1975.

35. Максимова С.В., Диагностика развития творческой активности младших школьников: в 2 ч.-М.: ООО «Русское слово - учебник», 2013.

36. Мальцева, И. Я читаю и понимаю текст / И. Мальцева. - М.: Клевер-Медиа-Групп, 2016. - 323 с.

37. Орфинская В.К. Типы моторной и оптической алалии / В.К. Орфинская // Ученые записки ЛГПИ имени А. И. Герцена, каф. сурдопедагогики. – Л., 1959, т. 171. С. 56-59.

38. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья / под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – 7-е изд., стер.– М. : Академия, 2013. – 336 с.

39. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. – М.: АРКТИ, 2005. – 400 с.

40. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Уч. пособие. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 256 с.

41. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. – М.: АРКТИ, 2005. – 400 с.

42. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И. Н. Садовникова. – М. : ПАРАДИГМА, 2012. – 279 с.

43. Семаго, Н. Я., Семаго, Н. Н. Теория и практика углубленной психологической диагностики. От раннего до подросткового возраста / Н.Я. Семаго, Н. Н. Семаго. – М. : Аркти, 2016. – 568 с.

44. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической системы речи: Наглядно-методическое пособие. – СПб. – М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, ИД Карапуз, ТЦ Сфера, 2006. – 56 с.

45. Спионек Х. Нарушения развития у учащихся начальных школ и испытываемые ими затруднения в учебной деятельности // Дефектология. – 1972. – № 3.

46. Суворова, Е.П. Формирование интеллектуально-речевой культуры и читательской культуры школьника: междисциплинарный подход / Е.П. Суворова, М. П. Воюшина, Е. А. Купирова. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008

47. Суворова, Е.П. Принципы формирования интеллектуально-речевой культуры школьника /Е.П. Суворова, Е.А.Купирова. // Русский язык в школе – 2010. - № 10 - С.19-29.

48. Ткаченко Т.А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинам: Пособие для логопеда. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 47 с.

49. Шамов, А.Н. Познавательная деятельность школьников и формирование лексических навыков разных видов речевой деятельности / А. Н. Шамов. // Иностранные языки в школе. - 2011. - № 9. - С. 10-17.

50. Швачкин Н.Х. Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие / Составление К.Ф. Седова – М.: Лабиринт, 2004. – 330 с.

51. Филичева, Т. Б. Логопедия. Теория и практика / Т. Б.Филичева. – М. : ЭКСМО, 2018. – 606 с.

52. Эльконин Д. Б. Эльконин Д.Б. Этапы формирования действия чтения: Фонемный анализ слов //Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. - М.: Знание, 1976. - 64 с.

Интернет-источники

53. Смердова Ю. А. Методика коррекции недоразвития психологических предпосылок формирования письменной речи (чтения и письма) у учащихся 2-4 классов общеобразовательной школы // Режим доступа, дата обращения 24.11.2019. https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00674098_0.html

54. Корецкая, И.А. Психодиагностика. Учебно-методический

комплекс / И.А. Корецкая. - М.: Евразийский открытый институт, 2011. - 71 с. - ISBN 978-5-374- 00552-3; [Электронный ресурс]. - URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=90534

55.(Проба Хеда https://appteka.ru/issledovaniya/proba-heda)

Приложение 1.

Игры и упражнения для преодоления трудностей обучения чтению и письму

Порядок предлагаемых ниже упражнений строго выверен и направлен на освоение пространственных и временных представлений и ориентировок по принципу «от конкретного — к абстрактному».

Определение последовательности и количества единиц при оперировании с натуральными предметами, их изображениями, а затем с отвлеченными символами и схемами становится «прообразом» звукового (фонематического), а также слогового анализа речевого отрезка, обеспечивая детям необходимый наглядно-чувственный опыт и упражняя их в последовательном перемещении руки и взора (без «перескоков» и инверсий) в заданном направлении.

Подобным же образом задания по вычленению одного из звеньев в ряду однородных предметов, изображений, графических символов подготавливают учеников к позиционному анализу звуков, слогов, а позднее и морфем в составе слова.

Своеобразным продолжением развития пространственных представлений и дифференцировок в работе на лексическом уровне становится изучение темы «Предлоги».

Для преодоления у школьников проявлений *импрессивного аграмматизма*, снижающего качество понимания заданий, инструкций и текстов по любому учебному предмету, необходимо шаг за шагом провести

детей через серию предлагаемых ниже практических упражнений до полного и сознательного усвоения материала.

Выяснение круга временных представлений учащихся предполагает уточнение и активизацию у них соответствующего словарного запаса, а также пропедевтику усвоения ими категории времени у глагола.

Развитие пространственных представлений

1. Чтение педагогом стихотворения В. Берестова:

Стоял ученик на развилке дорог.

Где право, где лево — понять он не мог.

Но вдруг ученик в голове почесал

Той самой рукою, которой писал,

И мячик кидал, и страницы листал,

И ложку держал, и полы подметал.

«Победа!» — раздался ликующий крик:

Где право, где лево — нашел ученик.

Схема собственного тела

Выполнение практических действий

1. Поднять свою «главную» руку, назвать ее (правая).

2.Поднять другую руку, назвать ее (левая).

У некоторых детей (левшей) ответы будут обратными. Надо доброжелательно рассмотреть такие случаи и отметить, что названия рук при этом остаются общепринятыми, и это следует запомнить.

Различение и называние рук закрепляют с помощью схемы.

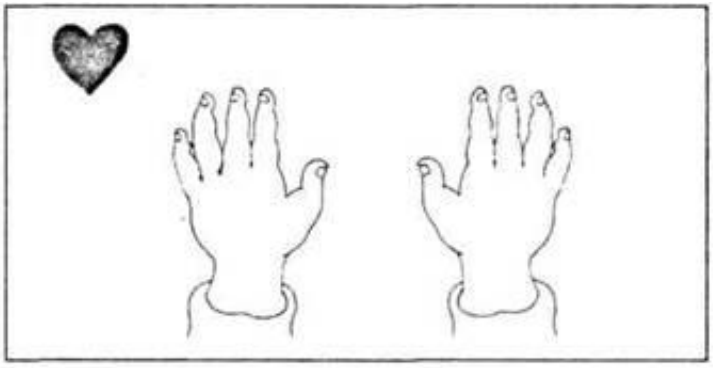
1.Подойти к доске (стене), приложить к ней кисть, определить руку (см. рис.) — левую, правую.

2.Соотнести части тела с правой рукой, назвать их (правая щека, нога...).

3.Соотнести с левой рукой части тела, назвать их (левое колено...).

4.По инструкции логопеда показать, например, правую бровь, левый локоть...

Детей следует упражнять до появления уверенной их ориентировки в схеме собственного тела.



Определение направлений в пространстве

1.Вытянуть в сторону правую руку. Перечислить предметы, находящиеся с этой стороны, т.е. справа.

2.Аналогично — слева.

3. Повернуть голову влево, вправо.

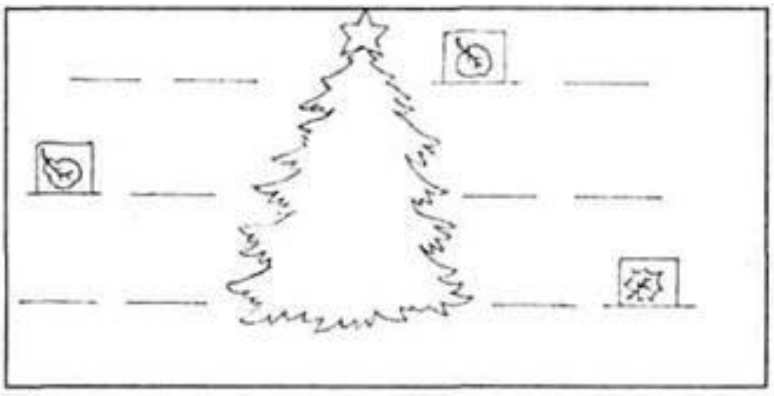
4.Наклонить голову к правому плечу, к левому плечу, т.е. вправо, влево; то же — при поворотах на 90 и 180 градусов.

Уточнение пространственных взаимоотношений

1.Стоя в колонне, назвать стоящего впереди, стоящего сзади.

2.Стоя в шеренге, назвать стоящего слева, стоящего справа.

3.На демонстрационном полотне с прорезями для картинок расположить по инструкции соответствующие картинки слева и справа от елки и т.п.:



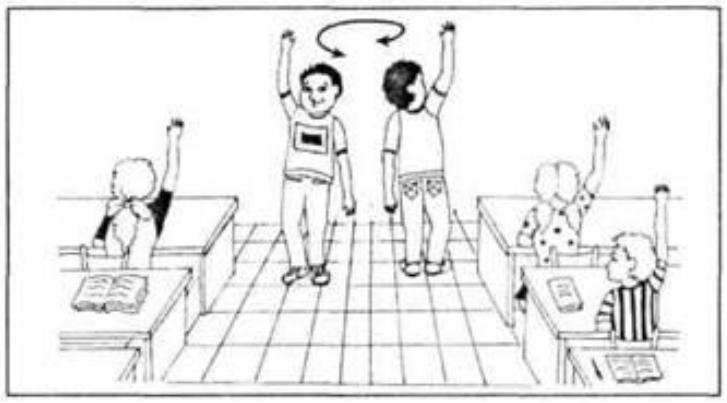
4.Сидя за столом, определить его правый и левый края. Поднять руку тем, кто сидит за правой половиной стола. Аналогично — сидящим слева.

5.Определить место соседа по отношению к себе, соотнеся это с соответствующей своей рукой («Петя справа от меня»).

Определить свое место по отношению к соседу, ориентируясь на соответствующую руку соседа («Я сижу слева от Пети»).

Схема тела стоящего напротив

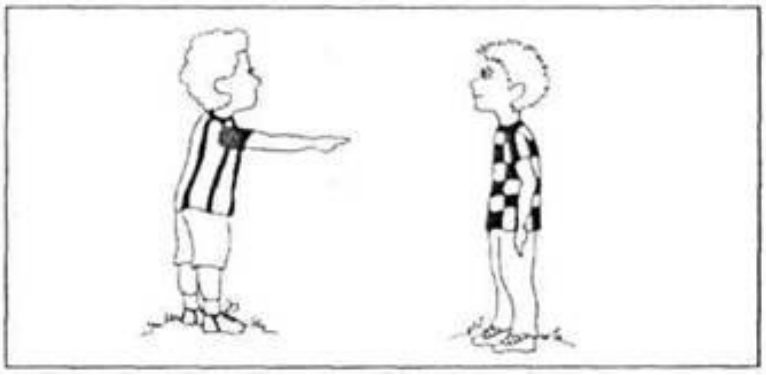
1.Вызванный ученик, стоя спиной к классу, поднимает правую руку. Остальные, сидя на своих местах, поднимают свою правую руку и убеждаются в том, что вызванный ученик правильно выполнил инструкцию.



2.Не опуская поднятой руки, ученик поворачивается лицом к товарищам. Дети, сопоставив положение его поднятой руки со своей, делают вывод о противоположном расположении правых и левых частей тела у лиц, стоящих друг против друга (см. рис.). (Все, желающие убедиться в этом, поочередно проделывают это задание.)

3. Стоя попарно лицом друг к другу, по команде логопеда один из каждой пары определяет сначала у себя, а затем у товарища правую руку, левое плечо и т.д. Второй ученик при необходимости должен исправить ошибку. Затем они меняются ролями.

4.В том же исходном положении один из двоих молча показывает на себе отдельные части тела, а другой комментирует, например: «Это твое правое колено».



5. Определить правый и левый рукава у блузки, лежащей

а) спинкой вверх;

6) спинкой вниз.

6.Определить левый и правый карманы у джинсов.

7.Определить след правой или левой ноги, отпечатанный на песке (на снегу и т.п.).

8.Как определяют правый и левый берег реки?

Линейная последовательность предметного ряда

Зрительный диктант (на материале демонстрационного и индивидуальных наборов геометрических фигур, различных трафаретов и т.п.) проводится следующим образом:

а) рассмотреть образец (ряд фигур или изображений предметов);

б) перечислить их несколько раз, запоминая последовательность;

в) образец закрывают;

г) выложить по памяти этот ряд из индивидуального раздаточного материала;

д) повторная демонстрация образца;

е) проверка правильности выполнения (различные варианты контроля).

Протяженность ряда постепенно растет — по мере тренировки детей.

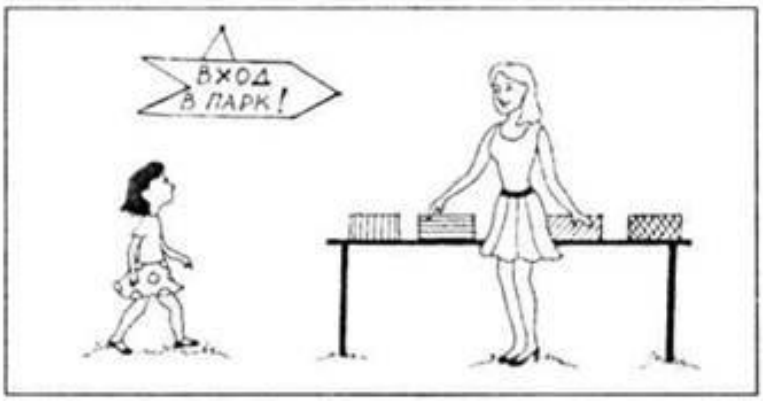
Игра «Прогулка в парке»

Цель: упражнять учащихся в воспроизведении последовательного в ряда предметов.

Условия игры: Дети сидят за партами. Логопед раздает им по 4-6 цветных брусков (из детского набора «Строитель»). Слева от детей условно обозначен вход в парк.

Примерное речевое сопровождение игровой ситуации

Логопед. Мы идем по дорожке. Первая скамья на нашем пути зеленая (дети ставят зеленую скамью). Следующая скамейка желтая, за ней — синяя. В конце дорожки — красная.



Таким образом дети выстраивают ряд в направлении слева направо. Они хором и по одному перечисляют скамьи в этом направлении.

Логопед. Мы дошли до конца дорояски. Повернем назад и назовем все скамьи в обратном направлении, т.е. справа налево.

Игра «Найди меня в парке»

Цель: упражнять учащихся в нахождении одного предмета в ряду однородных.

Условия игры такие же, как в предыдущей. Предварительно дети упражняются в показе первой скамьи слева (на данном этапе это удобнее делать левой рукой); первой скамьи справа (правой рукой); третьей скамьи слева (левой рукой) и т.д.

Один из учеников (ведущий) говорит: «Я буду на второй скамье справа». Остальные кладут руку на эту «скамью». Ведущий определяет, все ли «нашли» его. Дети поочередно ведут игру, проверяя правильность действий товарищей.

Последовательность числового ряда

На демонстрационном табло — магнитные цифры, у детей — пластмассовые.

Рассматривается последовательность цифрового ряда на примере чисел первого десятка:

123456789

- Назовите первое число слева; первое число справа. Какое из них больше? В каком направлении возрастают числа в ряду? (Слева направо.)

- Прочитайте ряд в обратном порядке (т.е. справа налево). Как изменяется величина чисел в этом направлении? (Уменьшается.).

- Покажите число 4. Есть ли у него «соседи» в ряду? (3 и 5.)

- Какое число стоит слева от 4? Больше или меньше оно, чем 4? Назовите «соседа» числа 4 справа. Сравните их по величине. (Вправо числа возрастают.)

Аналогично рассматриваются и другие числа.

«Показать "соседа" слева». Ведущий называет с паузами числа: 7; 3; 9; 5... Учащиеся показывают соответственно: 6; 2; 8; 4..., после чего повторяется вывод о величине числа, стоящего левее в ряду чисел.

«Показать "соседа" справа» (проводится аналогично). В зависимости от школьного опыта детей такие задания в пределах 20 и 100 можно выполнять письменно.

«Вернутъ число на место». На наборном полотне демонстрируется числовой ряд, в котором пропущено (без пробелов) любое число, например:

12345689

Образец ответа: «Пропущено число 7. Оно больше 6 на одну единицу, а значит, должно стоять справа от него». Или: «Число 7 на единицу меньше 8, его надо поставить слева от 8 ».

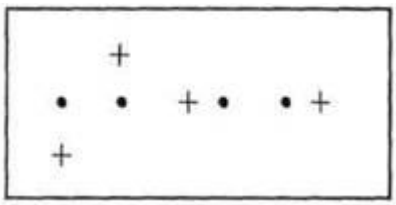
Графическое воспроизведение направлений

1) Предварительно показать рукой в воздухе направления: сверху вниз; снизу вверх; справа налево; слева направо.

Расположить карточку со стрелкой, ориентируя ее в тех же направлениях. Дети должны «прочитать» направления.

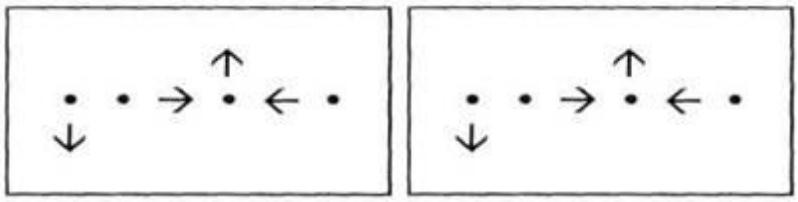
2) Работа в тетрадях (исходные точки для последующих заданий в тетрадях учеников заранее размечаются логопедом).

а) обозначить на строке 4 точки. Поставить знак « + »:



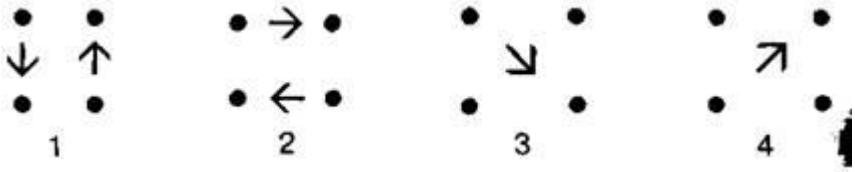
от первой точки — снизу; от второй — сверху; от третьей — слева; от четвертой — справа.

б) обозначить на строке 4 точки. От каждой провести стрелку в направлении:



от первой — вниз; от второй — вправо; от третьей — вверх; от четвертой — влево.

в) на двух строчках отметить по 8 точек. Мысленно сгруппироватъ точки в квадраты, обведя пальцем каждый из них (четыре квадрата):



г) в первом квадрате выделить карандашом первую верхнюю точку, затем первую нижнюю, после чего соединить их стрелкой в направлении сверху вниз. Аналогично выделить вторую нижнюю точку и соединить ее стрелкой со второй верхней точкой в направлении снизу вверх;

д) во втором квадрате выделить первую верхнюю точку, затем вторую верхнюю точку и соединить их стрелкой в направлении слева направо.

Аналогично — нижние точки соединить стрелкой в направлении справа налево;

е) в третьем квадрате выделить первую верхнюю точку и вторую нижнюю, соединить их стрелкой, направленной одновременно слева направо и сверху вниз;

ж) в четвертом квадрате выделить первую нижнюю точку и вторую верхнюю. Соединить их стрелкой, направленной одновременно слева направо и снизу вверх.

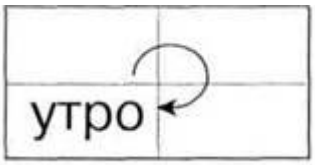
«Прочитать» направления стрелок во всех выполненных заданиях.

Дополнительное задание: «Читать» стрелки-указатели в условиях города, вокзала и т.д. (по рисункам либо пиктограммам — в реальной обстановке).

Уточнение временных представлений

Круг вопросов: уточнение понятий об основных единицах времени, о периодах человеческого возраста; наблюдение и определение временной последовательности каких-либо действий и событий; расширение и активизация лексического запаса.

Сутки (четыре времени суток)



1. Как называется прием пищи в разное время суток?

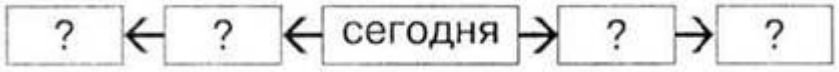
2.Рассмотреть схему суток. Разложить в нужной последовательности карточки с названиями частей суток.

3.Рассказать об основных моментах режима дня школьника, используя наречия: вечером, утром, ночью, днем, сначала, потом, раньше, позже, часто, редко, рано, поздно, чаще, реже.

4.Проверить усвоение этой лексики в игре с перекидыванием мяча, например: «Ты сначала моешь тарелку, а потом обедаешь?» — «Я сначала обедаю, а потом мою тарелку». И т.п.

Неделя

5.Назвать пять дней подряд без дат и дней недели, используя схему и данные вразбивку слова: завтра, вчера, позавчера, послезавтра.



6. В тексте К.Д. Ушинского «Ленивый и прилежный» вставить пропущенные слова «СЕГОДНЯ» и «ЗАВТРА»: «... поучусь, а ... погуляю», — говорит ленивый. « ... погуляю, а ... поучусь», — говорит прилежный.

7.Прослушать диалог М. Малишевского и вставить недостающие слова.

Ночь и День

- Как тебя сегодня зовут, Ночь? — спросил День.

- Как зовут? Никак не зовут: Ночь да Ночь.

- А как будут звать завтра?

- Что значит — звать завтра? Завтра тоже будут звать Ночь.

- А как звали тебя вчера?

- Тоже Ночь.

- А меня сегодня зовут Вторник, ... будут звать Среда, а ..я звали Понедельником, — сказал День.

8.Запомнить по порядку названия дней недели.

— О чем говорят названия: вторник, четверг, пятница?

Времена года

9. Отгадать загадки, ответив на вопрос: «Когда это бывает?».

Тает снежок,

Ожил лужок,

День прибывает.

Когда это бывает?

***

Пусты поля,

Мокнет земля,

Лист опадает.

Когда это бывает?

***

Солнце печет,

Липа цветет,

Рожь поспевает.

Когда это бывает?

***

Снег на полях,

Лед на реках,

Иней сверкает.

Когда это бывает?

10. Расположить названия времен года в нужной последовательности:

а)			лето	
б)	лето			

(В данной работе следует делать акцент на логике последовательной смены времен года, чтобы избежать механического их заучивания.)

Месяцы

11. Чем отличается схема времен года от следующей схемы?

12. Запомнить названия месяцев по временам года.

13. Прослушать сказку-загадку В.И. Даля «Старик-годовик», дать отгадки.

«Вышел старик-годовик. Стал он махать рукавом и пускать птиц. Каждая птица со своим особым именем. Махнул старик-годовик первый раз — и полетели первые три птицы. Повеял холод, мороз. Махнул старик-годовик второй раз — и полетела вторая тройка. Снег стал таять, на полях показались цветы. Махнул старик-годовик третий раз — полетела третья тройка. Стало жарко, душно, знойно. Стали жать рожь. Махнул старик-годовик четвертый раз, и полетели еще три птицы. Подул холодный ветер, посыпался частый дождь, залегли туманы.

А птицы были не простые. У каждой птицы — по четыре крыла. А в каждом крыле по семи перьев. Каждое перо тоже со своим именем. Одна половина пера белая, а другая черная. Махнет птица раз — станет светлым-светло, махнет другой — станет темным-темно».

При повторном чтении сказки расшифровывать все символы, раскрыть количественные соотношения этих символов, испомнить «особое имя» каждой птицы и каждого пера.

Возраст и роли в семье

14. Сопоставить понятия:

дед — отец — сын — брат;

бабушка — мать — дочь — сестра.

Дать варианты этих понятий (кто кому кем приходится):

Дед — отец отца (или матери). Бабушка — ...

Отец — сын деда. Мать — ...

Петя — сын отца, внук деда, брат Кати. Катя — ...

15. Составить рассказ о своей семье, используя понятия: старше, младше, сестра, брат, внук, внучка, сын, дочка и др.

16. Составить схему состава собственной семьи. Объяснить устно, кем ребенок приходится каждому члену семьи.

17. Объяснить смысл пословицы:

«Ноябрь сентябрю — внук, октябрю — сын, зиме — родной батюшка».

Начертить схему, отражающую эти отношения.

18. Установить последовательность событий, изображенных в сериях сюжетных картинок (подбираются логопедом в соответствии с возможностями детей).

19.Наблюдение последовательности каких-либо явлений и реальных действий; описание этих явлений или воспроизведение действий.

20. Исправить замеченную ошибку в перечне дней недели, летних месяцев и т.п. рядах, диктуемых логопедом с намеренной перестановкой либо пропуском. (Материал подбирается логопедом.)

21.Повторить отраженно и записать под диктовку серии из 2-5 цифр, звуков, слогов (записывается только после прослушивания серии).

В дальнейшем навык определения временной последовательности звуковых комплексов у детей будет развиваться и закрепляться в заданиях по звуковому анализу слов (см. гл. 3).

Обучение чтению

(Задачи и методы)

Навык чтения вырабатывается поэтапно. Каждый из этапов отличается качественным своеобразием и вариативна соотношением технических и смысловых задач чтения. Однако эти этапы (стадии) не всегда можно отчетливо разграничить, поскольку наблюдается их сочетание даже в пределах чтения одного текста.

Егоров Т.Г. выделял следующие этапы в обучении чтению:

1-й этап — аналитический. Он обеспечивает усвоение звуко-буквенного соотношения и слогового (аналитического) чтения;

2-й — этап становления синтетических приемов чтения, когда ребенку доступно присоединение друг к другу последовательно стоящих слов с ориентировкой на целое предложение;

3-й — этап автоматизации навыков синтетического чтения, обеспечивающий развитие беглого осмысленного чтения;

4-й — этап совершенствования техники чтения при понимании смысла соответствующих возрасту текстов.

В целом развитие навыка чтения происходит скачками и соответствует выделенным этапам таким образом, что конечная фаза одного этапа перекрывается начальной фазой следующего, благодаря чему можно наблюдать переходные стадии сосуществования «смежных» этапов.

В настоящее время педагогической науке известны три основные метода обучения чтению: аналитический, синтетический и аналитико-синтетический. Первый метод предписывает начинать обучение с усвоения слов и предложений. Второй — с изучения звуко-буквенных обозначений и слогов, из которых составляются слова и предложения. Аналитико-синтетический метод соединяет в себе преимущества обоих вышеназванных и является наиболее широко используемым. Однако в течение многих лет в международной педагогической литературе идут дискуссии о преимуществах и недостатках всех трех методов, ибо выясняется, что ни один из них не обеспечивает оптимальных результатов. Причина этого в том, что наукой до сих пор еще недостаточно изучен собственно познавательный процесс при обучении чтению. Как замечает в связи с этим Лезер Ф. (1980), каждый из трех методов предполагает не непосредственное, а опосредованное обучение чтению: на начальных этапах такое обучение происходит главным образом

путем механического заучивания наизусть звучаний и значений письменных символов. Первоклассники часто могут «читать» целые страницы букваря, не глядя в книгу. Только через некоторое время, более или менее спонтанно, начинает развиваться собственно чтение. Поэтому главная задача состоит в том, чтобы точнее исследовать процесс познания при обучении чтению и на этой основе создать методы, которые позволили бы непосредственно управлять этим процессом. В любсм случае нам следует, по-видимому, признать следующий очевидный факт: как научиться плавать можно только плавая, так и чтению можно научиться только одним способом — читая.

Обучение школьников чтению не должно сводиться к обучению элементарной грамоте. Ушинский К.Д. писал: «Пусть разумное учение чтению и письму развивает ребенка насколько может, но пусть в то же время самый процесс чтения и письма от упражнения превращается мало-помалу в бессознательный и непроизвольный навык, освобождая сознание и волю ребенка для других, более высших деятельностей».

Необходимо не только совершенствовать методы обучения чтению, но и систематически повышать эффективность чтения учащихся всех классов общеобразовательной школы в соответствии с уровнем их умственного и духовного развития, т.е. обучать рациональному чтению, что предполагает сознательное применение закономерностей процесса чтения и его целесообразную организацию для достижения наиболее эффективного восприятия письменной информации. Проблема обучения чтению актуальна не только в начальной, но и в средней, и высшей школе. В каждом указанном звене она имеет целью совершенствование чтения и овладение новыми его формами.

Леонтьев А.А. так определяет задачи обучения чтению:

- обучение чтению должно строиться как обучение решению мыслительных задач, приводящих к пониманию текста;

- обучение медленному чтению является обязательным промежуточным этапом на пути к обучению быстрому чтению. Вообще полноценный чтец читает гибко, т.е. способен выбирать для работы над разными текстами разные скорости чтения. Отсюда — самостоятельная задача обучения выбору стратегии техники чтения;

- приемы обучения чтению должны быть в минимальной степени репродуктивными. Средняя и высшая школа должны обучать думать над текстом, понимать, а не воспроизводить его.

Уже в начальных классах важно ориентировать учащихся на эту перспективную задачу — воспитание вдумчивого читателя, извлекающего максимум смыслов из прочитанного. Ведь чтение — это поистине дар, который делает жизнь каждого человека неизмеримо богаче.

Виды чтения и письма в коррекционной работе

На протяжении первых трех лет обучения школьники упражняются в различных видах чтения и письма, каждый из которых имеет определенное значение для формирования навыков полноценной учебной деятельности. Так, в ходе обучения происходит освоение и использование таких видов чтения, как сплошное, беглое (поисковое), выборочное, чтение с проработкой материала, смешанное... Однако специфика логопедических занятий по преодолению дислексии и дисграфии требует особых приемов и методов, среди которых и адаптация общепринятых видов учебных заданий к задачам коррекционного обучения либо создание новых.

Для устранения первоначальных затруднений в овладении чтением можно использовать некоторые вспомогательные приемы. Например, в том случае, когда ученик не узнаёт слово, которое он прочитывает по слогам с подчеркнутым ударением на каждом слоге, ему поможет предварительное выделение жирным шрифтом ударного слога в каждом из подобранных для чтения слов и демонстрация того, как при повторном чтении все слоги в

слове произносятся более слитно, с одним доминирующим ударным слогом, приближаясь к манере разговорной речи.

При частой потере строки в читаемом тексте следует приучить детей координировать перемещение взора вдоль строки:

а) с опорой на передвижение пальца;

б) с помощью «уголка», передвигаемого по строке слева направо (уголок, открытый влево, удобнее, чем вырезанное «окошко», в которое трудно точно «поймать» слоги разной длины от 1 до 4-5 букв, отграничив их от соседних слогов);

в) вдоль неподвижной закладки, линейки;

г) без внешней опоры.

Для закрепления связи между звуком и буквой (в тех случаях, когда это возможно) следует использовать следующие приемы:

- подчеркивание акустического образа звука с акцентом на артикуляторные ощущения, например: Б — бубнит, В — воет, Ж — жужжит, З — звенит, М — мычит, П — пыхтит, Р — рычит, С — свистит, Х — храпит, Ц — цыкает, Ш — шипит...;

- подчеркивание зрительного образа буквы: Ж — жук, К — полжука, О — обруч, П — перекладина и т.д. (Подробнее см. раздел 2.1).

Мы рекомендуем тренировочные упражнения в чтении слоговых таблиц по указке со сменой порядка в цепочках из двух-трех слогов, что приучает детей к осознанному, произвольному управлению взором при чтении, в то время когда главной задачей является, например, дифференциация смешиваемых звуков (ца-ча-ца; щу-щу-чу и т.п.) — см. ч. II, гл. 3.

Эффективными приемами являются чтение деформированных слов и текстов («рассыпанные» на буквы или слоги слова, словосочетания, а также

восстановление слов и смысла в разнообразных «путаницах»...). В этих случаях незаменимы забавные тексты, веселые загадки и потешки, отрывки из произведений отечественной детской литературы и фольклора. Такой речевой материал дает детям возможность воспринять и полюбить «вкус родимой речи».

В коррекционном плане работа на материале деформированных текстов позволяет детям упражнять формируемые функции в усложненных условиях и при одновременном решении широкого спектра задач, включенных в программу обучения.

Важно подчеркнуть, что работа по преодолению дислексии и дисграфии проводится параллельно, без искусственного их разделения, поскольку процесс чтения органично включается в процесс письма, выполняя при этом функцию, контроля за написанием. Качество такого контроля у учащихся определяется не только навыком распределения внимания и его объемом, но и степенью координации сенсо-моторных процессов.

Следует различать следующие виды контроля в письме:

- констатирующий (обнаружение допущенной ошибки);

- текущий (ошибка выявляется в процессе написания за счет развитых или формируемых в коррекционном обучении навыков самоконтроля — отсюда диагностическая важность собственных исправлений ученика);

- упреждающий (ошибка не будет допущена благодаря сложившимся навыкам самоконтроля).

Утомление или неправильное дозирование педагогом степени трудности заданий может снизить уже достигнутый учеником уровень контроля.

Списывание: а) с рукописного текста; б) с печатного текста; в) осложненное заданиями логического и грамматического характера.

Списывание как простейший вид письма наиболее доступно детям, страдающим дисграфией. Ценность его — в возможности согласования темпа чтения записываемого материала, его проговаривания и записи с индивидуальными возможностями детей. Необходимо как можно раньше научить детей при списывании запоминать слог, а не букву, что вытекает из положения о слоге как основной единице произношения и чтения. Следовательно, специфической задачей письма становится правильное послоговое проговаривание, согласованное с темпом письма.

Правильное списывание предотвращает механическое, побуквенное списывание без чтения: следует учить списывать слогами, затем целыми словами и словосочетаниями, которые после их запоминания закрывают, а затем для проверки написанного учеником вновь открывают.

Примерно 30% русской лексики относится к так называемым словарным словам, написание которых не регламентируется правилами, а подлежит запоминанию. Вот как должно проводиться пооперационное запоминание словарных слов и предложений с ними:

- прочитать по слогам вслух (т.е. с привлечением памяти зрительной, речедвигательной, речеслуховой);

- повторить, не глядя в книгу (2-3 раза);

- закрыв листом страницу книги, записать по памяти;

- прочитать запись, сверяя с книгой;

- через короткое время повторить (припомнить), не допуская «угасания» в памяти.

В случаях, когда ребенок слабо усваивает эти требования, допускает многочисленные пропуски букв, полезно предлагать для списывания слова и тексты, уже разделенные на слоги черточками (дефисом).

С первых упражнений в списывании желательно воспитывать у школьников навыки самопроверки, для чего педагог, просматривая работы, не исправляет ошибки, а лишь отмечает их наличие на полях, на уровне соответствующих строк, предлагая ученику сверить свою запись с текстом учебника, карточки, доски.

Несколько позже вводится прием взаимопроверки. Ученики попарно обмениваются тетрадями, цветным карандашом отмечают на полях замеченные ошибки. Затем возвращают тетради владельцам, которые и вносят исправления. При оценке работ логопед учитывает качество первоначального выполнения задания, исправление ошибок в соответствии с пометками на полях, а также полноту выявления ошибок в работе товарища.

Слуховой диктант со зрительным самоконтролем отвечает задаче совершенствования взаимодействия анализаторов, участвующих в акте письма. После написания слухового диктанта, обходя учеников, логопед отмечает у себя и сообщает число ошибок каждого из учеников. На несколько минут открывается текст диктанта, записанный на доске, — для исправления ошибок. Ученики делают исправления не ручкой, а цветным карандашом (чтобы отличить их от поправок, возможно имевших место в ходе написания диктанта).

При проверке работ логопед отмечает число исправленных ошибок, записывая его под первым в виде дроби, например: 5/3, т.е. из пяти допущенных ошибок исправлено три. Подобные задания постепенно приучают детей к перечитыванию, проверке того, что они пишут (на логопедических занятиях, в классе, дома). Логопед, ведя учет ошибок, может оценить динамику в развитии этого навыка.

Подбор речевого материала для слуховых диктантов детям, страдающим дисграфией, дело не простое, т.к. в любом, самом несложном

тексте может обнаружиться нечто недоступное ученикам на данном этапе обучения.

Это обстоятельство побудило нас к разработке новой, нетрадиционной формы письма под слуховую диктовку — графического диктанта. Наиболее полно эта форма отвечает задаче проверки усвоения детьми пройденных тем по дифференциации смешиваемых пар фонем, т.е. тем, составляющих значительную часть всего объема логопедической работы при коррекции дисграфии.

Графический диктант выполняет контрольную функцию, но является щадящей формой контроля, т.к. исключает из поля зрения учащихся другие орфограммы. Проверка усвоения пройденного проходит в облегченных условиях, поэтому не является последней стадией контроля как обычный текстовой диктант, где перед учеником стоят одновременно многие задачи. Однако именно графический диктант позволяет тренировать учащихся в различении смешиваемых звуков на таких сложных по звуковому составу словах, какие не могут быть включены в текстовые диктанты. Здесь как бы сужается «луч внимания» ребенка, концентрируясь на двух смешиваемых звуках, которые он должен выделить из насыщенного звукового ряда (слово, фраза, текст).

Проводится графический диктант следующим образом.

1. Перед детьми ставится задача определять по слуху только изучаемые звуки, например звонкий з и глухой с (случаи оглушения звонкого согласного на данном этапе не включаются в текст). Слова, не содержащие указанных звуков, при записи обозначаются прочерком; содержащие один из звуков обозначаются одной соответствующей буквой; содержащие оба звука — двумя буквами в той последовательности, в какой они следуют в составе слов. Если один из звуков встречается в слове дважды, то и буква

повторяется дважды. Так, продиктованная фраза: «В сосновом лесу смолистый запах» в записи выглядит так: « — сс с сс з».

2. Ход графического диктанта:

- педагог раздельно проговаривает слова фразы;

- при первом прослушивании ученики молча загибают пальцы по числу слов;

- при повторном чтении записывают, сверяя число письменных обозначений с количеством слов в предложении;

- каждое предложение записывается с новой строки, поскольку в такой записи отсутствуют прописные буквы и точки.

Помимо проверки усвоения основной темы диктанта, этот вид работы позволяет закрепить и ряд других навыков письма: учащиеся воспринимают на слух и отражают в записи членение текста на предложения, предложений — на слова; приучаются вычленять предлоги. Графические диктанты расширяют словарный запас детей, тогда как при текстовой записи выбор слов ограничен сложностью их написания.

Ошибки в графических диктантах сводятся к следующему: пропуск слова-черточки в предложении; пропуск буквы, особенно если она встречается в слове 2-3 раза. Например, при дифференциации гласных и — ы слово «наловили» обозначено и (вместо ии); удивились — ии (вместо иии).

Ошибки первого вида преодолеваются с помощью предварительного анализа фразы пословно, выборочного называния второго, четвертого, первого слова. Учащиеся сознательно стремятся к запоминанию каждого предложения. Объем слуховой памяти заметно увеличивается.

Допустивший ошибку второго вида при проверке диктанта должен вслух проговорить слово, «прощупывая» каждый звук. Постепенно

совершенствуется навык точного и быстрого анализа слов по звуковому составу с опорой на артикуляцию.

Графическую запись можно использовать также при закреплении других изученных тем коррекционного курса.

Обычно дети охотно пишут все графические диктанты. Новые обозначения не вызывают у них затруднений, т.к. принцип записи при разных темах одинаков. Ниже приведены примеры записей.

При проверке навыка определения количества звуков в слове

Диктуются слова: Ученики обозначают звуки: стук зимний

При проверке умения определять количество слогов

Диктант слов: Запись:

слива

автобус

стул...

При закреплении темы «Мягкий знак»

Диктуется ппредложение:

Маленькие фигуристы научились скользить и прыгать на коньках.

нь съль тъ ть нь

При прохождении темы «Предлоги»

У входа в дом стоял старик с фонарём:

Проверка навыков письма

Проверке навыков письма предшествует обследование состояния чтения, звукопроизношения, фонематического развития, лексико-грамматического строя речи каждого ученика по традиционной методике.

Основные задачи: выявление степени овладения грамотой с учетом этапа обучения и требований школьной программы на момент обследования и нарушений письма (характер специфических ошибок, степень выраженности).

Тактика обследования строится гибко — от достигнутого учеником уровня: если школьник может написать текстовой диктант, с него и следует начать. Если такое задание непосильно для ребенка, нужно перейти к списыванию текста либо диктанту слов, букв — для определения сформированных и нарушенных звеньев графо-лексической деятельности.

Ниже представлен апробированный речевой материал для обследования письма, отвечающий следующим требованиям:

- включает звуки всех фонетических групп;

- предусматривает позиционную близость звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство, а также букв, смешиваемых по кинетическому сходству;

- включает слова со слого-ритмической структурой различной сложности.

Задания

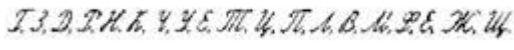
- Списать слова и предложения с рукописного текста.

- Списать слова и предложения с печатного текста.

- Записать под диктовку строчные буквы (предварительное условие: если ученик забыл букву, он обозначает ее точкой):

а) строчные буквы: п, и, ш, т, м, щ, з, ц, е, г, л, д, у, б, э, ф, й, ч, ё, ы, в, ж,ъ,х;

б) прописные буквы:

 Диктант слогов:

ас, мо, осе, лы,ри, але, яр, мя, жу, са, шо, чи, ац,бапо, дожу, лери, шази, жне, ащу, зню, лох, кор, пла, кро, асгп, глу, арк, сми, кра, гро, астка, глор, ижбо, щац, вздро, чип,, щус, хвы, айка, шос, крет, вач.

Диктант слов различной структуры:

Лыжи	Грач	Жили	Шарф
Куст	Природа	Бант	Убрал
Уснет	Круги	Чищу	Заснуть
Глазок	Улитка	Пружина	Насмешка
Ключ	Утки	Старушка	Крыльцо
Щука	Сильный	Аист .	Чтение

Записать предложение после однократного прослушивания:

У ёлки пушистый зайчик.

Тексты для слухового диктанта

1 класс

КЛЁН

У дома рос клён. На ветки клёна сели птицы. Это галки. Серёжа дал им крошки хлеба и зёрна.

КОТ

У Миши жил кот. Звали кота Рыжик. Хвост у Рыжика пушистый. Мальчик часто играл с котом. Они были друзьями.

ИДЁТ ВЕСНА

Солнце светит ярче. Снег потемнел. Кругом большие лужи. На ветках надулись почки. На лужайках зелёная трава. Журчат быстрые ручьи. Идёт весна.

2 класс

ПТИЦЫ

Наступил декабрь. Выпал пушистый снег. Он покрыл всю землю белым ковром. Замерзла речка. Птицам голодно. Они ищут себе пищу. Дети кладут в кормушку хлеб и зёрна. Летом посевам нужна защита. Птицы спасут урожай.

3 класс

НОЧЬЮ В ЛЕСУ

Ночь. Жители леса спешат на добычу. Волк вышел из чащи и побрёл к деревне. Из норы вылезла лисица. В глубине леса собрались зайцы. Кругом тишина. Только лёгкий ветер качает вершины сосен. Вот снежный ком упал с еловой ветки. Зайцы испугались и умчались в чащу.

Дать подписи:

- к предметным картинкам — словами;

- к сюжетным картинкам — предложениями.

Составить и записать рассказ по серии сюжетных картинок (для учащихся 2—3-х кл.).

Дополнительный материал для обследования письма

С-З

Засыпанный снегом лес был сказочно красив. Изредка налетали стремительные грозы с раскатами грома и змеистыми молниями.

Ш-Ж

Прошли дожди — грибов жди. Прошумят дожди по железным крышам — и вновь тишина. На вершинах гор кружилась жуткая метель.

П-Б

Поплыли по небу белые пушистые барашки облаков. В полях показались первые проталины. Набухли на вербах почки.

Т-Д

Долго тянется тоскливая осень. Ветры, дожди, холода. Всё задёрнуто тусклой дымкой тумана. Вся природа ждёт, когда же придёт матушка-зима.

Г-К-Х

Как нарядна рябина в августе! Огнём горят её гроздья сквозь зелёные кружева гибких веток. На голые пеньки вьюга нахлобучила пухлые шапки. Пеньки теперь похожи на огромные грибы.

С,З-Ш,Ж

Куст шуршит — серый зайка дрожит. Журка оказался забавным журавлём. В морозном воздухе закружилась живая сетка из пушистых снежинок.

Р-Л

Журавли изредка перекликались с вожаком. И было что-то гордое и уверенное в этом облачном разговоре.

Ц-Ч-Щ

Закачались на выступах гор жёлтые цветочки. Они были похожи на связку золотых ключей. На лиственницах запестрели шишечки. Розовым цветом оделись кустики волчьего лыка. Деревья в чаще слились в чернеющую массу.

Формирование фонематического анализа

Методические рекомендации

Работа на фонетическом уровне включает два основных направления:

1. развитие звукового анализа слов (от простых форм — к сложным);

2. развитие фонематического восприятия, т.е. дифференциация фонем, имеющих сходные характеристики.

Фонематические представления формируются у детей в результате наблюдений за различными вариантами фонем, их сопоставления и обобщения. Так складываются константные фонематические представления — способность воспринимать каждый речевой звук в различных вариантах его звучания как тождественный себе. Неоценимую роль в становлении константных фонематических представлений играют артикуляционные кинестезии. По этой причине с первых же занятий внимание детей привлекается к работе артикуляционного аппарата, чтобы сделать его в достаточной степени управляемым, приучать детей оценивать свои мышечные ощущения при про-говаривании звуков, слов, связывая эти ощущения с акустическими раздражениями.

С этой целью в начальном периоде занятий отрабатывается артикуляция гласных первого ряда, а также тех согласных, произношение которых обычно не страдает (п, м, н, ф, т, к...). Перечень таких согласных может быть расширен логопедом с учетом состояния звукопроизношения учеников в каждой учебной группе. На этой стадии работы не следует давать подробную характеристику артикулемы — достаточно фиксировать внимание детей на наиболее выразительных, характерных ее признаках. Упражнения в узнавании и вычленении этих звуков в словах проводятся с опорой на громкое проговаривание, а при необходимости — и акцентированное произнесение искомого звука. В дальнейшем эти операции звукового анализа выполняются при обычном произнесении слов, а затем переводятся во внутренний план, т.е. выполняются молча.

В основу формирования звукового анализа слов мы положили дозвуковое проговаривание с опорой на цифровой ряд. Наглядно-чувственная опора в виде подвижного набора цифр содействует формированию окулярно-ручной и слухо-произно-сителъной координации, ибо позвуковое проговаривание слов в этом случае осуществляется при постепенном достижении согласованных действий всех анализаторов, обеспечивающих процесс письма: последовательное движение руки и взора слева направо совпадает с последовательным произнесением и слуховым восприятием звуков слова.

Работая с группой учеников, логопед имеет возможность наблюдать затруднения каждого ребенка в том или ином звене операции анализа и соответственно обеспечить тренировку каждого ученика в оптимальном для него режиме. Ученик получает возможность в ходе неоднократных попыток уточнения количества и последовательности звуков преодолеть свои ошибки в процессе такого «письма» без тетради и ручки, чего не происходит при обычных письменных работах, когда ученик получает только через день-два свою тетрадь с исправлениями учителя. Обучающая ценность обнаружения ошибки в последнем случае близка к нулю.

Следует иметь в виду, что предлагаемый нами путь формирования действия звукового анализа слова требует от педагога большого терпения, а поначалу и много времени. Каждое задание должно быть доведено до успешного завершения каждым учеником. Сначала дети работают в медленном темпе по команде логопеда: ставят палец под цифрой 1 и вслух произносят 1-й звук слова; затем одновременно передвигают палец под цифру 2 и называют 2-й звук и т.д. Цифра, соответствующая последнему звуку слова, выдвигается из ряда вверх. В этой кропотливой работе нельзя «потерять» ни одного самого медлительного ученика — терпение окупится в дальнейшем улучшением качества письма.

Позже эти задания будут выполняться без общих команд каждым учеником в своем темпе, а далее — бегло. При этом громкое проговаривание постепенно заменяется шепотным и переходит во внутренний план: ученики молча анализируют и выдвигают нужные цифры, обозначающие общее число звуков в слове либо место в нем конкретного заданного звука.

Для того чтобы избежать попыток отстающих учеников механически копировать ответы товарищей, каждый ученик, правильно выполнивший подсчет, по утвердительному молчаливому знаку логопеда (чтобы не помешать работающим ученикам) возвращает выдвинутые цифры в ряд. Ребенок, давший неправильный результат, вслух проводит анализ слова; задача остальных — определить причину его ошибки (например, «пропустил слог» и т.п.). Такая форма коллективной работы учит детей уважительно относиться к товарищу и оказывать друг другу необходимую помощь.

Подобный тренинг младших школьников обеспечивает «запас прочности» в усвоении навыка звукового анализа слов. При обычной записи уже написанная часть слова становится наглядной опорой, «вехой», облегчая дальнейший анализ слова. Врабо-те с цифровым рядом такая «подсказка» отсутствует: и проанализированную, и подлежащую анализу части слова ребенок должен удерживать в оперативной памяти без буквенных опор — по представлению. Логопед учитывает возможности детей и содействует росту объема оперативной памяти каждого.

Звуки речи и буквы

Строение и функции речевого аппарата

Тема занятия «Органы речи»

Оборудование: графическое изображение или муляж органов речи.

План занятия

1. Сравнение неречевых и речевых звуков.

2. Знакомство со строением речевого аппарата.

3. Наблюдение за деятельностью речевого аппарата.

4. Закрепление темы (тренировка детей).

Примерное содержание беседы

Логопед. Человека постоянно окружает множество шумов и звуков. Прислушайтесь: шум улицы, постукивание указки, шорох бумаги... (Дети могут продолжить перечисление.) И для сравнения: «а-а-а, ш-ш-ш...» Это звуки разного происхождения, разного качества. Одни звуки исходят от действий с различными предметами, а другие мы издаем органами речи, специально для этого приспособленными. Это очень важные органы. Речь необходима людям, чтобы общаться в быту и труде, чтобы усваивать новые знания, чтобы передавать свой жизненный опыт другим. (А кто передает вам свои знания и опыт?)

Представьте себе на минуту, что вы по какой-то причине не можете говорить — и вы поймете всю трудность своего положения.

Что же это за органы, которые создают речь? Попробуйте сами назвать их. {Ответы учеников.)

Логопед дополняет и систематизирует эти сведения.

- Обратите внимание на следующее: природа удивительно «экономна». Оказывается, она не создавала специальных органов речи, а использовала для речи имеющиеся у человека органы приема пищи, голосообразования и дыхания. (Рассматривают изображение речевого аппарата в разрезе, повторяют названия органов артикуляции.)

- Отметим, что в образовании звуков участвует вся ротовая полость: язык, твердое и мягкое нёбо, губы, челюсть, зубы и даже полость носа. Попробуйте произнести звуки М и Н, зажав нос, — не получится.

Теперь приблизьте тыльную сторону кисти руки к губам и произнесите любой звук: о-о-о или ш-ш-ш. Вы ощутите воздух, который выдыхают легкие. По пути движения — в гортани — выдыхаемая воздушная струя заставляет дрожать голосовые складки, если они сомкнуты. Так рождается голос.

(Проверяют вибрацию голосовых складок, прикладывая легко пальцы к своей гортани. Для лучшего запоминания сравнить со струнами гитары: в покое струны молчат, а колеблясь, дрожа — издают звук.)

— Предположим, что все перечисленные органы действуют хорошо. Но говорить-то надо не случайный набор звуков, а разумные речи. Вспомним пословицы: «Сначала подумай, потом говори» или «Говори с умом». Значит, руководиг органами речи наш мозг.

Итак, назовем повторно все органы, которые участвуют в речи, и не забудем указать, что для нормального развития речи человеку необходим слух, т.к. нельзя научиться речи не слыша.

Продолжается работа по схеме «Строение речевого аппарата».

Тема занятия «Образование звуков речи»

План занятия

1. Повторение предыдущей темы.
2. Наблюдение за работой органов речи:

а) образование гласных первого ряда;

б) образование согласных (на сохранных звуках).

3. Заполнение таблицы.

Примерное содержание беседы

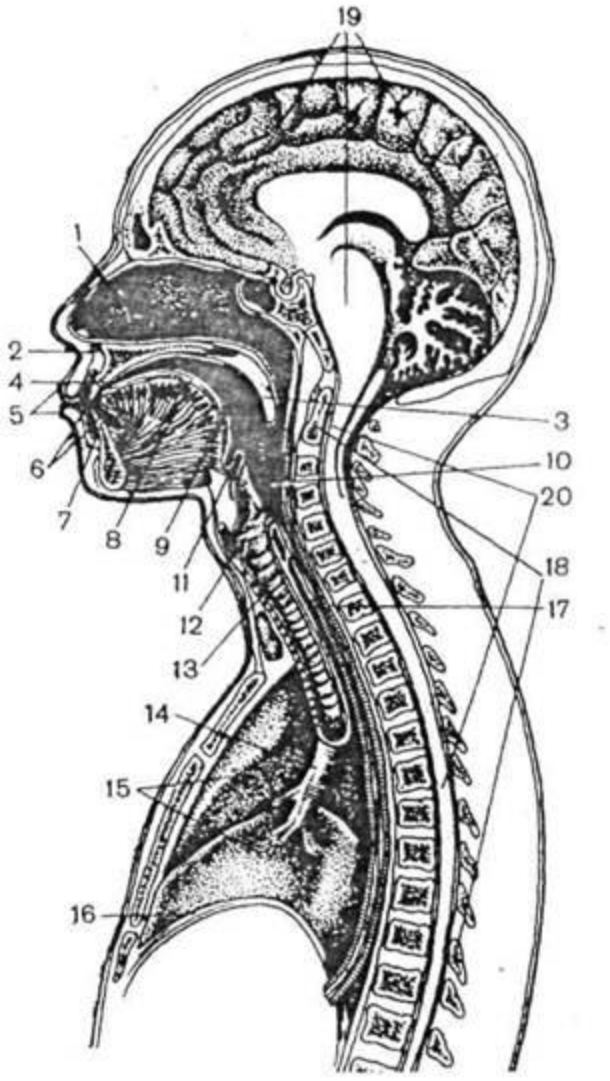
Логопед. Как автомобиль работает на горючем, так вся наша речь, все звуки строятся на выдохе. От того, встречает ли выдыхаемая воздушная

струя на своем пути преграду (препятствие), зависит, какие звуки будут произнесены: гласные или согласные.

При произнесении гласных звуков (а, о, э, у, ы, и) выдыхаемая струя воздуха не встречает преград. Различия этих гласных объясняются, в основном, разной степенью раскрывания рта и изменением положения губ. Так, гласный А — самый «широкий»: между верхними и нижними резцами могут войти два пальца, поставленные ребром. Губы при этом спокойны, не напряжены и не округлены.

(Дети по показу и словесной инструкции воспроизводят гласный А с голосом и беззвучно, наблюдая артикуляцию с помощью индивидуальных зеркал.)

Далее логопед демонстрирует последовательную трансформацию гласных: а—> о, о-^э и т.д. Дети упражняются в такой «трансформации гласных».



Протяжно произносим а-а-а-а-а и одновременно наполовину (до одного пальца между резцами) сокращаем раствор рта и округляем губы — отчетливо слышим превращение а в о.

Строение речевого аппарата:

1 — головной мозг; 2 — носовая полость; 3 — твердое нёбо; 4 — ротовая полость; 5 — губы; 6 — резцы; 7 — кончик языка; 8 — спинка языка; 9 — корень языка; 10 — надгортанник; 11 — глотка; 12 — гортань; 13 — трахея; 14 — правый бронх; 15 — правое легкое; 16 — диафрагма; 17 — пищевод; 18 — позвоночник; 19 — спинной мозг; 20 — мягкое нёбо.

Усвоив артикуляцию гласного о, продолжаем превращения гласных: при растворе рта на один палец, не меняя положения нижней челюсти, растягиваем губы в стороны (протяжно произносимый гласный О превратился в Э).

По аналогии образуем звук ы-ы-ы, затем медленно вытягиваем губы в трубочку — услышим гласный у-у-у-

Таким образом дети осваивают артикуляцию гласных 1 -го ряда, наблюдая отсутствие преграды в ротовой полости для выдыхаемого воздуха и осязая рукой вибрацию голосовых складок. Логопед разъясняет детям термин «гласные» — «го-лосные» звуки, т.е. состоят из чистого голоса, без примеси шума.

Для объяснения принципа образования согласных звуков логопед проводит небольшой «опыт»:

— Я собираюсь разрезать сложенный пополам лист бумаги специальным пластмассовым ножом. Говоря иначе, нож на своем пути встречает преграду. Если нож бездействует — тишина. Если нож разрывает преграду — шум.

Сравним эти наблюдения с произнесением согласных: если выдыхаемый воздух встречает преграду и «прорывает» ее — получаем шум. Но это шум, создаваемый органами речи, и потому — это звук речи.

Понаблюдаем за образованием согласного п. Если просто сомкнуть губы и не разрушать этой преграды, то выдыхаемый воздух «молча» уйдет

через нос, т.е. если не «прорвана» преграда, то нет шума и нет звука. Если же воздух пройдет, разомкнув губы, услышим звук п,п,п — он состоит из шума (голосовые складки не дрожат, т.е. не «дают» голоса). Если же мы «включим» голос в момент произнесения глухого согласного п, то услышим звонкий согласный б, который состоит из шума и голоса. (Проверить рукой вибрацию голосовых складок.)

Все три варианта образования звуков (голосом, шумом, голосом и шумом одновременно) указаны в таблице 4. В дальнейшем дети под руководством логопеда постепенно заполняют эту таблицу (расставляют карточки с буквами в соответствующие рубрики), основываясь на наблюдениях и собственных ощущениях.

Таблица 4. Образование звуков

ГЛАСНЫЕ	СОГЛАСНЫЕ	
	Глухие	Звонкие
Нет преграды	Преграда есть	
Только голос	Шум	Шум + голос
А, О, Э...	П...	Б, М...

Прослушать стихотворение Е. Измайлова:

КАК ПОЯВИЛИСЬ БУКВЫ

Палочки, крючочки, закорючки, точки

Бегали толпою и поодиночке.

Ссорились, мирились, прыгали без дела,

Наконец без дела жить им надоело.

И сказал им кто-то, умный и серьезный:

- Взяться за работу никогда не поздно.

- Слышим мы повсюду много разных звуков,

Но для них покуда нету знаков — букв.

- Эй, крючки и точки, черточки, кружочки!

Собирайтесь вместе, становитесь в строчки

И шагайте слаженно по листу бумажному!

Черточки послушались, прекратили драки,

Превратились в нужные, правильные знаки.

Стали всем понятными буквами печатными

И тогда вприпрыжку прибежали в книжку!

Покажите букву, которая стала обозначать звук а, ш и др.

- А это что за буква? (Выборочно — по кассе букв.)

- Найдите букву, которая «рычит». Ту, которая «жужжит», «звенит», «фыркает», «храпит», «царапает», «щекочет», «свистит», «шипит», «мычит» и т.д.

Прослушать шуточное стихотворение И. Пивоваровой:

МУЗЕЙ

Есть в Москве один музей —

Замечательный музей

Насекомых, птиц, зверей,

Обитателей морей.

Я вчера туда ходил,

К разным полкам подходил...

Подошел к одной и тут

Я прочел: «сэ-пэ-рэ-ут».

Кто такой «сэпэрэут»?!

Весь он — как веревок жгут:

Ноги там, и ноги тут —

Во все стороны растут...

Логопед:

- Почему мальчик не понял надписи в витрине музея? В чем его ошибка?

- Помогите ему прочесть.

- Какое второе название есть у этого обитателя морей?

Звуковой (фонематический) анализ слов

Простые формы звукового анализа

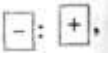
Гласные звуки

После предварительных артикуляционных упражнений перед зеркалом закрепляется артикуляция гласных звуков.

Звук	Схема	Рот	Губы
А		раскрыт на 2 пальца	свободно раскрыты
О		раскрыт на 1 палец	округлены
Э		раскрыт на 1 палец	растянуты
У		«неплотно» закрыт	вытянуты трубочкой
Ы, И		«неплотно» закрыт	растянуты в улыбку

В результате тренировок дети должны научиться удерживать артикуляцию каждого гласного звука под счет (до 3-5) и узнавать звук по беззвучной артикуляции.

1) Узнавание гласного звука (на слух)

а) В ряду других гласных. Если определенный гласный назван, учащиеся должны поднять карточки со знаком если нет — карточки со знаком  .

§ после хорового повтора серии звуков;

§ без повторного проговаривания: уа,ауэ,оэ,аэо, иоу,уао и т.д.

б) В начале слова. Услышав и повторив слово, ученики поднимают карточки или определяя наличие в начальной позиции одного определенного гласного звука. Установка на данный звук закрепляется демонстрацией соответствующей буквы, чтобы исключить забывание детьми исходной инструкции. Постепенно все гласные должны побывать в поле слухового внимания учащихся.

Примерный список слов для устных упражнений:

а) начальный гласный в ударной позиции:

окунь, узел, иглы, адрес, ужин, имя, ужин, охнул, отпуск, улей, утки, окна, эхо, август, умный, иней, изредка, утренник, остров, игры, устный, ослик, атлас, орден, угол, издали, аист, этот;

б) начальный гласный в безударной позиции:

аптека, изюм, идут, ушли, альбом, актер, этаж, узоры, увяли, экзамен, учеба, арбуз, акула, уборка, учитель, алмазы, экран, экскурсия, услышу, апельсин, эстрада, иногда, инструмент, упал, асфальт, издалека, изолятор, аппетит, ударник, эмблема, ужасный, изложение.

в) В середине слова. Определить наличие гласного звука:

О	А	Ы	У
куст, сок	сын, наш	дым, нёс	лес, зуб
шкаф, сон	мал, мышь	сел,был	лук, пил
пол, лук	бык, мак	сыр, соль	ток, суп

рос, мох	лось, пар	мел, мыть	пусть, дуб
сад, март	гусь, бак	бык, пыль	шил, сом
рот, рис	шаг, шар	боль, рыть	внук, жук

2) Вычленение гласного звука (на слух)

а) Из ряда гласных (в начальной позиции). Поднять букву, соответствующую первому гласному звуку: уиа, аио, эоы, оиу, иоа, ауэи т.д.

б) Из серии слогов с повторяющимся гласным звуком:

у л - ус - у ком-он-орпа - канаха-ра-ва

ар - аш - анах - ал - асто - солоты - мы. — лы

ил - ит - исэх - эк - эт ру - ну - ту ти - ки - ни

в) Из слова (в начальной позиции, под ударением). Поднять соответствующую букву (у каждого участника — набор гласных букв):

искра, армия, обувь, астры, узкий, улица, остров, игры., очередь, аист, этакий, ужинать, огненный, изгородь, утренник, иволга, очень, изредка, область, адрес, умный, издали, удочка, атомный, эхо, окунь, этот.

г) Из слова (гласный в середине слова, под ударением):

пух, нож, вот, там, кит, сам, сом, мышь, гусь, рос, жук,дочь, сад, лил, пол, мыл, пил, рыл, рис, шум.

Согласные звуки

Рассмотреть артикуляцию отдельных согласных звуков, произношение которых доступно всем учащимся (выделить существенные артикуляторные признаки для формирования слухопроизносительных дифференцировок):

П — сомкнутые губы «взрываются» под давлением выдыхаемого воздуха. Звук не тянется;

М — сомкнутые губы не размыкаются, выдох направляется через нос (контроль зеркальцем — запотеет). Звук можно тянуть;

Ф — нижняя губа смыкается с верхними резцами, выдыхаемая струя проходит через эту щель. Звук можно тянуть;

Т — кончик языка упирается в верхние резцы. Выдыхаемая струя «взрывом» разрушает эту преграду. Звук не тянется;

Н — кончик языка упирается в верхние резцы. Выдыхаемая струя проходит через нос. Звук можно тянуть.

1) Узнавание согласного звука (на слух)

а) Начального звука в слове (поднять карточку со знаком

или :

М — парус, молоко, морковь, капуста, молоток, балкон, мука, заноза, соловей, монета, букет, журавли, мороз, книга, майка, муравей, мужество;

П — крошки, пакет, колесо, палатка, нарядный, зерно, панама, папоротник, знамя, пламя, ножницы, паркет, камни, пастух, паук, номер, плавал;

Ф — груша, фуражка, плоды, колосья, фасоль, флакон, природа, фонтан, картон, форточки, фабрика, корабли, футбол, кабина, фонари, фартук;

Н — ноты, заботы, награда, назад, газеты, приборы, начало, полоска, ветер, новость, березы, наперсток, народный, ноябрь, ромашки, напиток;

Т — кувшины, таблица, ладони, качели, танец, топор, табурет, колесо, тайна, тренер, таблетка, тарелка, справка, тайга.

б) Последнего согласного в слове:

Ф — трудный, крепость, шкаф, торф, шахта, шарф, жираф, плащ, костер, старик, телеграф, прибор, параграф, ракета;

Т — кот, совет, сахар, пример, привет, самокат, акробат, пламя, салют, винегрет, компот, рассвет, крокодил, бегемот, сверчок, компас, торт;

К — дом, стук, звон, звук, петушок, солдат, спутник, страна, восток, овес, паук, воротник, портфель, фартук, помидор, парад, порошок.

в) Согласного в середине слова:

П — слива, липа, крупа, топор, четверг, лопата, компот, хомяк, часы, черепаха, рапорт, кисель, салат, капля, трава, репа, цветы, крупный, спал;

М — рябина, комната, синица, смотри, омлет, среда, костер, костюмы, громко, труба, лапа, лампа, трава, трамвай, клубы, клумбы, вымпел;

Ф — корка, кофта, зонтик, муфта, портфель, звонок, телефон, профессия, просьба, строчки, лифт, таблетка, салфетка, кофейник, самовар, сарафан и т.д.

г) Отобрать картинки, в названиях которых содержится определенный согласный звук:

а) в начале слова;

б) в любой позиции.

Выборочный диктант слов.

Устный — поднять букву, если в слове содержится определенный звук (буквы логопед раздает детям заранее).

Письменный — запись слов, содержащих определенный звук (можно использовать доступные ученикам по написанию слова из данных выше).

2) Вычленение согласного звука (на слух)

а) Из серии слогов: то - та - ту оп - ап - уп

на - ну ~ ноас - ос - ис

са - со - су ум - ам - ем и т.д.

б) Из слова (в начальной позиции).

Беседа по тексту стихотворения:

- Вот сколько на «к» я сумею сказать:

- Кастрюля, кофейник, коробка, кровать,

Корова, квартира, картина, ковер,

Кладовка, калитка, комод, коридор...

- й, хватит! И звук тоже может устать!

А вот что на «т» ты сумеешь назвать?

- Топор, табуретка, тарелка и ложка...

- Ты, кажется, что-то напутал немножко?

- Ну, ладно, я больше сбиваться не буду.

Послушай, на «с» назову я посуду:

- Стакан, сковородка, солонка и... кошка.

- А кошка откуда?

- Залезла в окошко!

Спроси лучше кошку — откуда пришла

И вся ли посуда на кухне цела... (Л. Куклин)

Учащиеся продолжают подбор слов на заданный звук.

в) Игра «Любопытный». Ведущий задает вопросы — учащиеся в ответ придумывают предложение, все слова в котором начинаются на один звук, например:

Кто? Что сделал? Кому? Что?

Папа принёс Пете пастилу.

Соня связала сестре свитер.

3) Вычленение последнего согласного в слове

а) Назвать последний, согласный:

куст, пел, сон, спор, суп, сыт, вес, стул, квас, парк, хвост, писк, грамм, торт, волк, гром, слон.

б) Добавить недостающую букву (одну из данных: х, т, к).

С каждым полученным словом устно составить предложение:

ко-, пу-, ра-, лу-, ро-, ма-, ки-, мо-, жу-, ме-, со-.

в)Дописать недостающую букву. Диктуются слова без последнего согласного. При диктовке логопед обозначает отсутствующий согласный звук легким стуком карандаша. Запись одними буквами (т, ш, л, к...):

самолё-, каранда-, самосва-, воротни-, чайни-, саха-, шала-, футбо-, замо-, вете-, чуло—, пена-, солда-...

г) Игра «Цепочка слов». Подобрать слова так, чтобы последний звук сказанного слова стал первым звуком следующего:

мост — телефон — носки — иголка — автобус...

Сложные формы звукового анализа

Тема занятий «Звуковой анализ слов»

Цель: упражнение в определении количества и последовательности звуков в односложных словах.

Учащимся предлагается рассмотреть две сюжетные картинки и «услышать» короткие восклицания детей: «Ах!» и «Ох!».

а) Девочка уронила чашку и ахнула.

б) Мальчик ушиб колено и охнул.

Логопед. Сколько звуков в слове «ах»? Назовите их — с указанием: гласный он или согласный.

— Обозначим это схемой и составим слово из разрезной азбуки .

То же — со словом « ох ».

— Теперь послушайте, какая история случилась однажды с нашими словами (зачитывается стихотворение Е. Измайлова):

НАОБОРОТ

Слово ОХ и слово АХ

Заблудились в трех соснах.

И сказало ОХ со вздохом:

- Ох, наверно, дело плохо!

И сказало слово АХ:

- Ах, как страшно в трех соснах!

И заохали, и заахали,

И зажмурились, и заплакали:

— Ох-ох! Ах-ах!

Что за ужас! Что за страх!

Прибежало слово ЭЙ,

Закричало слово Эй:

— Эй, друзья, повеселей!

Эй, ребята, посмелей!

С плачем дело не пойдет!

Надо бы наоборот:

Коль беда случилась с вами,

Станьте бодрыми словами!

Переставьте буквы —

Улыбнётесь вдруг вы!

Ученики переставляют буквы в составленных ранее словах, читая вновь полученные слова, и составляют их схему.

Далее дочитывается текст стихотворения:

И сказало ОХ: «Хо-хо!

В самом деле, как легко!»

И сказало АХ: «Ха-ха!

В самом деле, чепуха!

Заблудиться в трех соснах

Можно только лишь со сна!».

И по лесу далеко

Побежало: «Хо-хо-хо!»,

А потом издалека

Доносилось: «Ха-ха-ха!».

И когда их голос стих,

Тут окончился мой стих.

Делается вывод о важности правильного последовательного чтения и написания букв в словах.

Расставить по местам перепутанные в следующем стихотворении слова. Сравнить их по звучанию. Назвать количество звуков; указать общие и разные звуки. Объяснить значение слов.

ЕРАЛАШ

Кто на дереве сидит?

Кит.

В океане кто плывет?

Кот.

В огороде что растет?

Рак.

Под водою кто живет?

Мак.

Это что за ералаш?!

Заточите карандаш.

Я приказываю вам

Всех расставить

По местам!

При повторном чтении логопедом «вопросительных» строк дети самостоятельно пишут в тетрадях слово-ответ (по памяти — в соответствии с восстановленным смыслом).

Прослушать стихотворение И. Токмаковой, провести сравнительный анализ вновь полученных слов.

8:0

Если штангой сделать эМ,

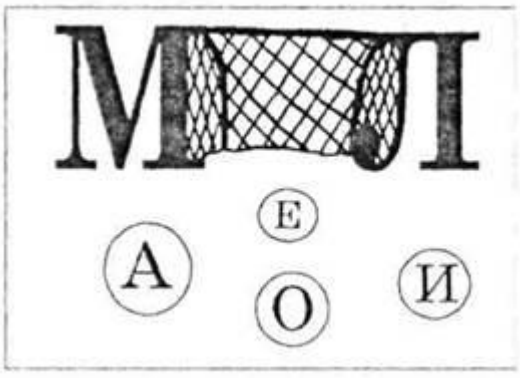
Если штангой сделать эЛ,

И забить в ворота Е —

будет МЕЛ.

Если О забить,

как гол, Будет МОЛ.



У забьем: вратарь уснул!

Будет — МУЛ.

И — МИЛ,

Ы —МЫЛ,

А — МАЛ,

Я — МЯЛ,

Ё — МЁЛ,

Восемь — ноль!

Прочитать слово. Заменить в нем гласную так, чтобы получилось новое слово. Придумать устно предложение с каждым словом.

Образец: дом — дым. У дороги дом. Из трубы идет дым.

Сон, бак, сок, пил, вал, мел.

Из данных ниже слов получить другие путем замены:

а) начальной согласной буквы:

точка, ком, балка, день, лук, педаль, лак, макет;

б) конечной согласной буквы:

сыр, сук, сон, мак, кот, стоп.

Устно составить предложения (словосочетания) с каждым словом.

Звуковой анализ слов с опорой на цифровой ряд

(по количеству и последовательности звуков)

Дать ответ на «Загадку» Н. Разговорова:

Они, как я заметила, Я шесть их вижу в радуге,

Везде и всюду есть: И если сосчитать,

В руке их только четверо, То сразу сами скажете,

Зато в кармане — шесть, Что их в арбузе— пять!

В ходе беседы с детьми выясняется, что речь идет о звука? (буквах), составляющих слова: рука, карман, радуга, арбуз.

Перед каждым учеником ряд цифр (1-9). Услышав слово дети ведут палец от цифры к цифре, произнося последовательно все звуки. Цифру, обозначающую последний звук слова, выдвигают из ряда, говоря, например: «В этом слове четыре звука».

Слова для устного диктанта:

уха, полка, сто, машина, стук, утро, звон, трава, ужин играл, соки, гром, кошка, груши, звук, крот, чашка, голуби малыш, грузовик...

Позиционный анализ звуков в слове

1) Указать место звука в слове (по слуху, с опорой на цифровой ряд); назвать предыдущий звук, последующий.

В качестве речевого материала используются любые из ра нее приведенных слов, написание которых не расходится с произношением.

2) Вписать по образцу в геометрические фигуры (начерченные логопедом заранее в тетрадях) буквы, обозначающие

а) третий звук в диктуемых словах: кусты, скорый, белка,

б) четвертый звук в словах: трава, игрушки, громкий и т.п,

Устно указать предыдущий и последующий звуки.

3) Назвать выборочно (выдвигая цифру из ряда):

а) четвертую букву в слове машина; объяснить написание;

б) пятую — в слове пружина;

в) пятую — в слове стучал и т.д. (с повторением правил).

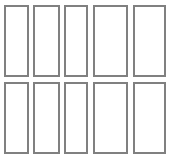
Аналогично проводится работа с данными ниже словами: кричу, частый, молчу, жир, сушил, стучу, чайка, шалаши, чужой, щука, ищу, час, лужи, прячу, роща, чулан, пища, жилка, кричал, мыши.

2.3. Два способа обозначения мягкости согласных на письме

1-й способ — посредством гласных 2-го ряда Сходство парных гласных

Цель: наблюдать в сравнении артикуляцию парных гласных, отмечая сходство (анализ речедвигательных и слуховых ощущений с опорой на зрительное восприятие через зеркало и без него).

1) Произнесение гласных парами с использованием индивидуальных зеркал (подробное рассмотрение артикуляции (каждой пары звуков):



Можно ли считать парными звуки у и я, ы и ё ? Какие звуки называют парными и почему?

2) Назвать парный гласный к данному звуку (перекидывая мяч):

о — ? э — ? и т.д.

3) Прочитать записанные на доске слова; указать, являются ли гласные в данном слове парными; затем выписать лишь те слова, которые содержат парные гласные звуки:

Соня, Аня, руки, знамя, космос, костер, утюг, память, поет, поэт, боксер, вилы, орех, весла, сильный, баян, салют, мыши, овес, клюнул, крыша, крыши, сливы, мухи, полет, скамья, ивы, лапы, липы, месяц, киты, маяк, птицы, пожар.

4) Списать предложения, подчеркнуть слова, имеющие парные гласные:

Заяц спасся от волка.

Плыть в бурю опасно.

На ветке поёт чижик.

Козёл пошёл к ручью напиться.

Мы споём эту песню вдвоём.

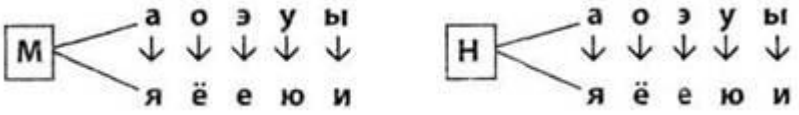
Дуют сильные ветры.

5) Самостоятельно подобрать слова, имеющие парные гласные.

Различие парных гласных

Цель: тренировать детей в различении твердых и мягких согласных (в произношении и по слуху); упражнять в обозначении мягкости согласных при письме посредством гласных второго ряда.

1) Хором прочитать прямые слоги, сочетая согласный попарно с гласными первого, затем — второго ряда.



При повторном чтении обратить внимание на изменение звучания согласного от соседства гласных второго ряда. Аналогично — с согласными л, с и др.

2) Упражнение в слухо-произносительной дифференциации твердых и мягких согласных:

а) изолированно: услышав твердый вариант, назвать мягкий (с перекидыванием мяча):

б — б', в - в', г —г'и т.д. Аналогично к мягкому варианту подобрать твердый;

б) в слогах (перекидывая мяч):

да - дя

до - дё

ду – дю

её - во

ды-ди

ро-рё

со - сё

лю-лу

фы - фи

ту – тю

ня -на

бибы

3) Выборочный диктант слогов (записывать только слоги, содержащие мягкий согласный):

а) са, се, лё,ре, му, ми, зя, фа, до,рё, ки, бо, ге, ты, те, ла;

б) адо, ати, пря, гру, сми, ква, кве, дря, сва, сви, жне, глю...

4) Прочитать пары слов; устно составить предложения; уточнить звучание первого согласного звука (твердый — мягкий); объяснить разницу в написании слов:

мал — мял; лук — люк; мыл — мил; нос — нёс; вол — вёл.

5) Сопоставить по значению, произношению и написанию слова:

начинать — начинять; потомки — потёмки;

поток — потёк; слог — слёг.

6) Прослушать потешку. Выделить повторяющийся звук в, отмечая твердый и мягкий варианты его звучания. После записи подчеркнуть твердый согласный с последующим гласным первого ряда синим карандашом; мягкий согласный с последующим гласным второго ряда — красным:

Я во двор вела вола.

За рога вола вела.

Я вела во двор, а вол

В огород меня завёл.

7) Придумать слова, начинающиеся на мягкий согласный.

Образец: ф' — фиалки, фикус, фигура, февраль, фильм...

8) Прочитать и записать данные предложения, вставляя пропущенные гласные. Подчеркнуть твердые и мягкие согласные разными цветными карандашами:

А-Я

Цветы у В-ли зав-ли.

Мы вчеригр-ли в пр-тки.

Сын гл-дит, как мама гл-дит.

Нади Д-ша ед-т кашу.

Юрбыл р-д, что попал в первый р-д.

У Пети ут—т—, у Вити кот-т-.

Я с-ду в с-ду.

о - ё

Мы услыхали р-в кор-вы.

Брат прив-з целый в-з сена.

У Ал-ши новые гал-ши.

Л-ня л-вит рыбу.

У т-ти Т-ни была т-лка Т-мка.

В р-ще светло от бер-з.

У-ю

Отец послал Петна почт-.

Л-ся л-бит л-к.

Павл-ша ел спел-ю кл-кву.

Ил-ша водит в школЛ-шу.

Н-жно полить вишн-.

Дифференциация Ы - И

1) Прочитать хором слоговую таблицу (вспомнить о свойстве гласных второго ряда):

мы - ми

ни - ны

ди - ды

бы - би

лилы

ры-ри

вы-ей

ти-ты

2) При отраженном повторении за логопедом следующих слов поднимать соответствующую гласную (ы или ы):

пир, бить, мыть, ты, спи, мы, мир, вы, сыр, писк, пыль, тир, визг.

3) Прослушать стихотворение.

ОХ, И НЕПОРЯДКИ В МИШКИНОЙ ТЕТРАДКЕ!

- Что глядишь, корова,

Строго и сурово?

- Мишка-лодырь через а

написал «карова».

- Напишите вы

«Мишка» через ы.

Проучите Мишку —

Превратите в мышку.

Кошка мышку хвать —

Будет лодырь знать!

(С. Погореловский)

4) Ответить, как изменится смысл и звучание данных ниже слов, если в них гласный и заменить гласным ы:

нИтъ, пИлил, пилИ, вИли, вилИ, забИть.

5) Прочитать и записать слова, вставляя буквы ы, и:

к-т

н-тк-

л-п-

р-б-

в-шн-

м-ш

п-л-

в-лк-

пл-т-

л-ж

хр-п

с-льн-й

с-т-й

х-л-й

м-л-й

ж-р

ш-н-

6) Игра «Один — много» (с перекидыванием мяча).

Логопед называет имя существительное в единственном числе, ученик, возвращая мяч, называет то же слово во множественном числе и выделяет последний гласный звук — ы или и, например:

рама —рамы (ы), тетрадь — тетради (и), стена — стены (ы) и т.д.

7) Разложить предметные картинки в две группы по наличию в окончании гласного ы или и:

столЫ, комарЫ, сливЫ, кустЫ... яблокИ, грушИ, книгИ, спичкИ...

8) Изменить слова, данные в скобках, используя окончания ы, и:

У (лиса и белка) пушистый хвост. У (сосна и елка) зеленые иголки. У (береза и ольха) сережки. У (коза и овца) густая шерсть. У (сестра и бабушка) новые рукавицы.

9) Текст для графического диктанта:

Мы наловили много рыбы. Были тут ерши и окуни. Домой мы плыли в лодках. Наши мамы были рады. Они наварили нам ухи. Когда руки были вымыты, все сели за стол.

2-й способ — посредством буквы ь

1) Прочитать данные на доске слова, записать их в единственном числе. Отметить мягкость звучания подчеркнутых согласных, которая сохраняется и в единственном числе. На смену гласным второго ряда приходит в этом случае письменный специальный знак, не обозначающий никакого звука, — буква ъ (мягкий знак):

кони — конь	лоси —
степи —	голуби —
гуси —	двери —

2) Прослушать стихотворение:

Мягкий знак — хитрый знак.

Не сказать его никак.

Он не произносится,

Но в слово часто просится.

Почему у дома угол

Превратился сразу в уголь —

Без пожара, просто так?

Это сделал мягкий знак.

Сделать нам не так уж трудно,

Чтоб на мель не село судно:

Мягкий знак перечеркнуть —

И свободен водный путь.

Корабли, плывите смело!

Стала мель кусочком мела.

(Е.Измайлов)

— Какие превращения слов произошли при использовании буквы ь? Записать эти пары слов в тетрадях.

3) Прочитать текст упражнения. Сравнить по смыслу и звучанию выделенные слова; выписать их парами. Как выражается в письме различие их звучания?

Брату шесть лет. Поставь шест под навес. Хорь — хищный зверек. Сегодня выступит наш хор. Малыш ел яблоко. На поляне красивая ель. Мой брат разрешает брать его книги.

4) Прочитать слова; сравнить их по звучанию и написанию.Устно составить с ними словосочетания:

стал — сталь	кон — конь	плакат — плакать
был — быль	вес — весь	цел — цель
кров — кровь	мыл — мыль	лез — лезь

5) В каждой паре слов определить по слуху согласный, мягкость которого на письме обозначается мягким знаком. Указать место в слове буквы ь (в середине и конце слова):

конь — коньки	огонь — огоньки
пень — пеньки	день — деньки
окунь — окуньки	зверь — зверьки

6) Прочитать пары слов. Выяснить разницу в их значении, звучании и написании:

банька — банка; полька — полка; галька — галка.

Бабка баньку затопила,

Мягкий знак позвать забыла.

Тут же банька банкой стала —

Вот как бабка сплоховала!

(Е. Измайлов)

7) Записать слова парами, изменяя их по образцу:

встань — встаньте	сядь—	верь —
надень —	кинь —	вынь —

8) Что произойдет, если из данных ниже слов исключить ь:

банька, полька, галька, зорьки, горьки?

9) Тексты для комментированного письма или графического диктанта:

а) Вчера был дождь. Таня гуляла без пальто. Теперь она больна. Тане больно глотать. Ей нельзя вставать.

б) У Юры корь. На теле сыпь. Мальчику надо лежать и пить горькое лекарство. Юра лег в постель. Теперь весь день мать возле больного сына.

10) Запомнить со слуха потешку; повторить ее хором; записать под диктовку:

У пенька опять пять опят.

Подчеркнуть согласные, мягкость которых обозначается вторым способом.

Приложение 2.

Методика коррекции недоразвития психологических предпосылок формирования письменной речи (чтения и письма) у учащихся 2-4 классов общеобразовательной школы (по материалам Смердовой Ю. А.)

«Проблема нарушений письменной речи у школьников – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащимися».

(И.Н. Садовникова «Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников»)

Нарушения письменной речи (чтения и письма) представляют собой наиболее распространённые формы речевой патологии у младших школьников.

Для успешной коррекции нарушений чтения и письма у учащихся 2-4-х классов общеобразовательной школы важно грамотно оценить состояние письменной речи и особенности развития психологических предпосылок для её формирования. И только на этой основе определять направления, содержание и приёмы развития и коррекции письменной речи.

Специфические трудности овладения письменной речью, которые связаны с недостаточной сформированностью психологических предпосылок для её развития, возможно устранить только в процессе коррекционно-педагогического воздействия с использованием специальных приёмов и методов.

Данная методика коррекции письменной речи основана на практических материалах, предложенных Елецкой О.В. и Горбачевской Н.Ю., Зегебарт Г.М. , Кац Э.Э. , Корневым А.Н. , Костроминой С.Н. и Нагаевой Л.Г. , Садовниковой И.Н. и другими специалистами.

<u>Методика состоит из 5 блоков:</u>

I блок – развитие устной речи;
II блок – развитие оптико-пространственных представлений;
III блок – развитие временных представлений;

IV блок – развитие ритмической способности;
V блок – развитие двигательных функций руки (только для письма).

I блок. Развитие устной речи

Упражнения для развития фонематических процессов [7]

Упражнение № 1 «Назовите слова»:

- назовите слова, которые начинаются на звук *а* (*т, о, р* и т.д.);
- назовите слова, которые заканчиваются на звук *п* (*и, о, с* и т.д.);
- назовите слова, в середине которых есть звук *л* (*н, э, г* и т.д.).

Упражнение № 2 «Хлопки»:

- сейчас я буду называть вам слова, а вы, как только услышите слово, которое начинается со звука *с* (*в, о, г* и т.д.), сразу хлопайте в ладоши: *дача, кошка, шапка, лиса, дорога, жук, окно, волосы* и т.д. Варианты задания: «поймать» звук, на который слово заканчивается или который слышим в середине слова.
- сейчас я буду называть вам слова, а вы, как только услышите слово, в котором есть звук *к*, хлопните в ладоши 1 раз, а если звук *г* – 2 раза: *корова, кисель, гора, норка, гитара, сапог, сук, рука, догнал* и т.д.

Упражнение № 3 «Играем со словом»:

- придумайте слово, которое начинается (оканчивается) на такой же звук, как и в слове «лягушка», «флаг», «стол»;
- назовите, какой звук первый (последний) в слове «луч», «сила», «диван»;
- назовите все звуки по порядку в слове «небо», «туча», «крыша»;
- какой звук в слове «рыбка» («стул», «ковёр») стоит вторым, четвёртым, первым, третьим?

Упражнение № 4 «Новое слово»:

- я сейчас назову вам слово, а вы попробуете изменить второй звук так, чтобы получилось новое слово: *дым, сок, пил, мел.*

- я сейчас назову вам слово, а вы попробуете изменить первый звук так, чтобы получилось новое слово: *точка, лук, лак, день, педаль, макет.*

- я сейчас назову вам слово, а вы попробуете изменить последний звук так, чтобы получилось новое слово: *сыр, сон, мак, стоп.*

Упражнение № 5 «Кружки»:

- сейчас мы запишем несколько слов, но не буквами, а кружками. Сколько звуков в слове, столько и кружков: *трава, бумага, булка, звезда, таблетка.*

Упражнение № 6 «Длиннее – короче»:

- мы будем сравнивать слова. Я буду говорить по два слова, а вы будете решать, какое из них длиннее. Только помните, что надо сравнивать слова, а не вещи, которые они обозначают: *стол – столик, усики – усы, пёс – собака, хвост – хвостик, змея – змейка.*

Упражнение № 7 «Слова-квазиомонимы»: на материале альбома Смирновой И.А. [9].

Упражнения для развития лексико-грамматического строя и связной речи [7]

Упражнение № 8 «Вторая половинка»: при чтении произносится только вторая половина слова. Мысленная линия раздела проходит примерно по середине слова. Это позволяет акцентировать конец слова как существенную часть, нуждающуюся в таком же точном восприятии, как и начало: *чтение, только, трава, солома, кровать, кастрюля, кричал.*

Упражнение № 9 «Догадайтесь»

Выгляну… солнц…. Обрадо… молод… синич…, запе… и собра… в лес. Старый вороб… гово…, что рано пташеч… запе…, ещё будут моро….

Упражнение № 10 «Составьте предложение»:

- придумайте предложения, используя следующие словосочетания: *забавный щенок, спелая ягода, лесное озеро.*

- слова в предложении перепутались, надо расставить их на свои места: *дымок, идёт, трубы, из; стоят, вазе, цветы, в.*

Упражнение № 11 «Пропавшие слова»:

- сейчас я прочитаю вам рассказ, но некоторые слова в нём потерялись. Попробуйте их отыскать.

Тишина царит в дремучем _____ . Чёрные _____ затянули солнце. Птицы умолкли. Вот-вот пойдёт _____ .

Упражнение № 12 «Найдите ошибку»:

- послушайте предложения и скажите, всё ли в них верно:

Зимой в саду расцвели яблони. В ответ я киваю ему рукой. Скоро удалось мне на машине. Мальчик стеклом разбил мяч.

Упражнение № 13 «Действие»:

- я буду называть слова, а вы говорить, что этот предмет может делать: *метель – метёт, гром, ветер, снег, дождь, солнце.* Важно, чтобы подбирали как можно больше слов, обозначающих действие. «А что ещё делает солнце? Оно ведь не только светит?»

Упражнение № 14 «Признак»:

- если предмет сделан из железа, то какой он: *железо, бумага, дерево, снег, пух, стекло.*

Упражнение № 15 «Слова-приятели»:

- как можно по-другому сказать о печальном человеке? Ценный – это какой? Жёсткий?

- какое слово лишнее: *грустный, печальный, унылый, глубокий; слабый, ломкий, долгий, хрупкий.*

Упражнение № 16 «Слова-неприятели»:

- скажи наоборот: *холодный, тупой, просторный, поднять, низко, весна.*

Упражнение № 17 «Один и много»:

- я назову один предмет, а вы измените слово так, чтобы стало много: *озеро, имя, друг, человек, стол.*

- я буду говорить слово, обозначающее много предметов, а вы – один: *листья, молодцы, когти.*

Упражнение № 18 «Уменьшение»:

- скажите, как будет называться маленький предмет: *мяч – мячик, рука, флаг, шапка, солнце, стул.*

Упражнение № 19 «Объясни слово»: *письмо, гвоздь, храбрый, зонтик, алмаз.*

Упражнение № 20 «Составление рассказов»:

- составьте рассказ по серии картинок;
- составьте рассказ по картинке (на материале пособия Т.А. Ткаченко [10]).

II блок. Развитие оптико-пространственных представлений [8]

Упражнения на дифференциацию правых и левых частей тела:

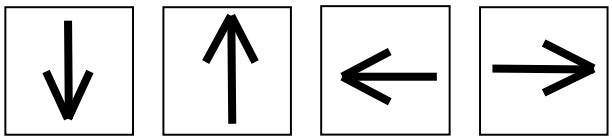
- поднимите правую руку; покажите карандаш левой рукой; возьмите книгу правой рукой и т.д.;
- покажите правой рукой левый глаз, левой рукой правое ухо и т.д. (речевой вариант пробы Хеда).

Упражнения на ориентировку в окружающем пространстве:

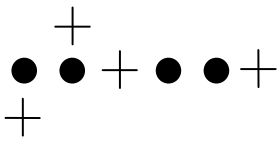
- определение пространственного расположения предметов по отношению к самому себе: «Покажите, какой предмет находится справа от вас», «Положите книгу слева от себя» и т.д.;
- определение пространственных соотношений между 2-3 предметами и изображениями: «Где находится книга – справа или слева от тетради?», «Положите книгу перед собой, слева от неё – карандаш, справа – ручку».

Упражнения на графическое воспроизведение направлений:

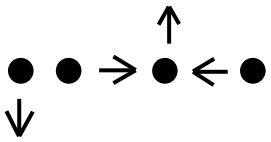
- расположите карточку со стрелкой, ориентируя её «сверху вниз», «снизу вверх», «справа налево», «слева направо»; прочитайте направления:



- обозначьте на строке четыре точки, поставьте знак «+» от первой точки – снизу, от второй – сверху, от третьей – слева, от четвёртой – справа:



- обозначьте на строке четыре точки, проведите от первой точки – стрелку вниз, от второй – вправо, от третьей – вверх, от четвёртой – влево:



Упражнения на узнавания букв в усложнённых условиях:

- буквы, наложенные друг на друга:

- недописанные буквы:

- заштрихованные буквы:

- стилизованные буквы: М ;

- зеркальные буквы;

- буквы, сходные по начертанию и проч.

III блок. Развитие временных представлений [2, 8]

Упражнения по теме «Год»:

- отгадайте загадки, ответив на вопрос «Когда это бывает?»

Тает снежок,
Ожил лужок,
День прибывает,
Когда это бывает?

Пусты поля,
Мокнет земля,
Лист опадает,
Когда это бывает?

Солнце печёт,
Липа цветёт,
Рожь поспевает,
Когда это бывает?

Снег на полях,
Лёд на реках,
Иней сверкает,
Когда это бывает?

- расположите (назовите) названия времён года в нужной последовательности, начиная с лета, зимы, весны, осени;

- расположите (назовите) названия месяцев по временам года;

- найдите смысловые ошибки в предложениях:

Весной собирают урожай. Дети зимой любят купаться в озере. 1 января все школьники идут в школу. Я родился в мае – в первый месяц весны.

Для запоминания названий месяцев предлагается следующий методический приём, который основан на звуковом анализе и синтезе слов: *«Зимой прибежала собачка и пролаяла «ДЯФ-ДЯФ» (декабрь, январь, февраль). Весна – время года МАМ (март, апрель, май). Летом к нам пришёл ослик и сказал «ИИА» (июнь, июль, август). Осень похожа на СОН (сентябрь, октябрь, ноябрь).»*

Упражнения по теме «Неделя»:

- назовите вчерашний и завтрашний день, если сегодня вторник, пятница, воскресенье;
- о чём говорят названия дней недели «вторник», «четверг», «пятница»;
- в тексте К.Д. Ушинского «Ленивый и прилежный» вставьте пропущенные слова «сегодня» и «завтра»:

«… поучусь, а … погуляю» - говорит ленивый.

«… погуляю, а … поучусь» - говорит прилежный.

Для запоминания названий дней недели предлагается заучить стихотворение Джанни Родари «Лежебока»:

В понедельник я проснулся,
А во вторник я зевнул,
В среду сладко потянулся,
А в четверг опять заснул.
Спал я в пятницу, в субботу
Не ходил я на работу,
Но зато уж в воскресенье
Спал весь день без пробужденья!

Упражнения по теме «Сутки»:

- как называется приём пищи в разное время суток;
- разложите в нужной последовательности карточки с названием частей суток;

- расскажите об основных моментах режима дня школьника, используя наречия: вечером, утром, ночью, днём, сначала, потом, раньше, позже, часто, редко, рано, поздно, чаще, реже;

- игра с перекидыванием мяча: «Ты сначала моешь тарелку, а потом обедаешь?» – «Я сначала обедаю, а потом мою тарелку.» и т.д.

Упражнения по теме «Семья»:

- сопоставление понятий: дед – отец – сын – брат, бабушка – мать – дочь – сестра;

- составьте рассказ о своей семье, используя понятия: старше, младше, сестра, брат, внук, внучка, сын, дочка и др.;

- составьте «Древо жизни» собственной семьи; объясните, кем вы приходитесь каждому члену семьи.

IV блок. Развитие ритмической способности

Упражнения, основанные на скоординированных движениях тела [4]:

Упражнение № 1 «Перекрёстные движения»: медленная ходьба на месте под счёт педагога (начинать следует с 5-10 шагов с постепенным увеличением), при выполнении которой дети попеременно перекрёстно касаются правым логтем левого колена и левым логтем – правого с обязательной фиксацией положения «локоть – колено».

Упражнение № 2 «Зеркальце и полочка»: синхронизация разнородных движений рук с работой глазодвигательных мышц (развитие зрительно-двигательной координации).

Позиция «Зеркальце» – ладонь левой руки раскрыта и поставлена вертикально. Большой палец отставлен в сторону. Взгляд направлен в центр ладони.

Позиция «Полочка» – ладонь правой руки горизонтальна. Большой палец руки плотно прижат к ладони. Средний палец приставлен к ребру левой ладони у основания мизинца.

После команды педагога дети меняют зафиксированное положение

«зеркальце – полочка» и наоборот.

Особое значение придаётся контролю положения головы и глаз: взгляд перемещается с центра одной ладони на другую без какого-либо движения головы.

Упражнение № 3 «Солнышко и тучка»: смена разнородных позиций рук.

Позиция «Солнышко» – правая рука вытянута вперёд, ладонь широко раскрыта.

Позиция «Тучка» – левая рука вытянута вперёд, ладонь сжата в кулак.

После команды педагога дети меняют позиции рук.

Упражнение № 4 «Ленивая восьмёрка»: синхронизация работы рук и глаз.

Эффект достигается за счёт рисования в воздухе восьмёрки (её центр находится на уровне носа) большим пальцем вначале левой, а затем и правой рукой под счёт педагога (детей) «и раз, и два, и три, и четыре». Одновременно за движением руки следует и взгляд, для концентрации которого на ноготь большого пальца наклеивается метка. Контроль за движением руки осуществляется за счёт движения глаз, а не головы, которая остаётся неподвижной.

<u>Упражнения на устном материале</u> [6]**:**

- отстукивание ритмов («Телеграфист») по образцу или графической схеме: симметричных - !! !! !!, !!! !!! !!!; ассиметричных - ! !!, !! !, !! ! !, ! !!!, !! !!!;
- повторение частей суток, времён года, дней недели, цифровых рядов в прямом и обратном порядке;
- игра «Шарики»: на глазах у детей разноцветные шарики (если нет, то мелкие игрушки) вкладываются в непрозрачную трубочку (вытянутую коробочку). Задача: догадаться, в каком порядке они выкатятся из противоположного конца трубочки (число шариков от 2 до 6). Усложнённый вариант игры: необходимо угадать, в каком прядке выкатятся их того же

конца трубочки, в который вкладывались (для этого требуется инвертировать ряд).

Упражнения на письменном материале [5]**:**

- подчёркнутый слог читайте так, как будто нажимаете на него: *ТАТА ТАТА ТАТА ТАТА*, а теперь прохлопайте эту строчку в ладоши так: сильно – слабо, сильно – слабо…;

- прочитайте и прохлопайте народную английскую песенку:

Ну и соня – сын мой Джон.
Спать в штанах улёгся он.
Башмачок он сбросил прочь,
А в другом проспал всю ночь.

- прочитайте и прохлопайте строчку. Будьте внимательны. Громкий слог здесь не первый, а второй: *ТАТА ТАТА ТАТА ТАТА;*

- прочитайте и прохлопайте стихотворение без подчёркиваний:

Лягушка любит рисовать,
Но где в болоте краски взять?
Мартышка хочет пошутить,
Все книжки в ванне утопить.
Но ванна вдруг ушла гулять,
А книжки вздумали летать.

- прочитайте и прохлопайте, не забывая о паузах: *ТА ТА ТА ТА ТА ТА.*

Метод прочитывания предложений с ритмом, т.е. делением слов на слоги и равномерным произношением их в орфографическом варианте (так, как пишутся), эффективен. Послоговой ритм, представляющий собой своеобразные речевые итерации, позволяет запомнить орфограммы в обход их понятийной обусловленности [1].

Это послоговое «орфографическое» ритмизированное произнесение слов и фраз может осуществляться: а) со слуха, т.е. кто-то говорит предложение обычным способом, а ребёнок повторяет его по слогам; б) «со зрения», т.е. сначала ребёнок смотрит на читаемое взрослым слово или предложение, а затем повторяет его по памяти по слогам или глядя на текст.

Полезно, чтобы ребёнок не только говорил, но и слушал ритмизированный текст, наговоренный в орфографическом варианте.

V блок. Развитие двигательных функций руки

Письмо - это двигательный акт, в котором различают его двигательный состав и смысловую структуру. Поэтому развитие моторных навыков имеет большое значение. Эффективными являются нетрадиционные формы работы: письмо по песку, манке и другим крупам, пластилином, двумя руками, красками без использования кистей и проч. Хороших результатов можно достичь при работе по программе «Волшебные обводилки» [4]. Разнообразен и фольклорный материал, а точнее проговаривание речевого материала с одновременными «пальчиковыми» движениями (например, «Сорока-воровка кашу варила…»). Велика роль массажа и самомассажа кистей и пальцев рук.

Самомассаж кистей и пальцев рук [3]

Этот массаж желательно сопровождать весёлыми рифмовками («приговорками»), стихами.

1. Массаж пальцев, начиная с большого и до мизинца. Растирать зубной щёткой сначала подушечку пальца, затем медленно опускаться к его основанию.

Я возьму зубную щётку,
Чтоб погладить пальчики.
Станьте ловкими скорей,
Пальчики-удальчики.

2. Массаж поверхностей ладоней мячиками-ёжиками, прыгунками. Вертеть их в руках, щёлкать по ним пальцами и «стрелять», состязаясь в меткости.

Мячик мой не отдыхает,
На ладошке он гуляет.
Взад-вперёд его качу,
Вправо-влево – как хочу.
Сверху – левой, снизу – правой
Я его катаю браво.

3. Массаж шестигранными карандашами. Пропускать карандаш между пальцами.

Карандаш в руках катаю,
Между пальчиков верчу.
Непременно каждый пальчик
Быть послушным научу.

4. Массаж грецкими орехами. Катать два ореха между ладонями.

Научился два ореха
Между пальцами катать.
Это в школе мне поможет
Буквы ровные писать.

5. Массаж чётками (бусинками на бусах). Перебирание бусинок развивает пальцы и успокаивает нервы.

Дома я один (одна) скучал(а),
Бусы мамины достал(а).
Бусы я перебираю,
Свои пальцы развиваю.

Любому специалисту, который желает увидеть максимальные результаты своей деятельности, важно помнить, что коррекционно-педагогическая работа должна проводиться регулярно (желательно 3 раза в неделю) и на эмоционально-положительном фоне.