



ЛОГОПЕДИЯ
В ШКОЛЕ

О.А. Величенкова
М.Н. Русецкая

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА

по преодолению
нарушений чтения
и письма у младших
школьников



+CD

Серия «Логопедия в школе»

О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая

Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников



Москва
2015

Величенкова О. А., Русецкая М. Н.

В27 Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. — М.: Национальный книжный центр, 2015. — 320 с. + CD-диск. (Логопедия в школе.)

ISBN 978-5-4441-0084-4

В пособии представлены современные теоретические представления о причинах возникновения нарушений письма и чтения у младших школьников, особенностях симптоматики и патогенезе этих нарушений, а также система обследования младших школьников, практико-ориентированные материалы по организации коррекционно-педагогической помощи учащимся общеобразовательной школы с нарушениями письма (дисграфия, дизорфография) и чтения (дислексия).

Упражнения направлены на развитие и коррекцию речевых, зрительных, зрительно-пространственных функций, зрительно-моторной координации, серийной организации движений, программирования, регуляции контроля деятельности, дизорфографии (формирование орфографического навыка), развитие орфографической зоркости, формирование теоретических, фонематических, морфологических, грамматических, морфемных представлений, отработку алгоритмов решения орфографических задач, работу над словарными словами.

Пособие сопровождается CD-диском, на котором представлены правовые документы, вспомогательные материалы и более 400 дидактических игр и упражнений.

Книга предназначена учителям начальных классов, логопедам, родителям, студентам факультетов специальной педагогики, психологических факультетов, бакалаврам и магистрам педагогического образования.

ББК 74.2

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	7
ГЛАВА 1. ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО КАК ОБЪЕКТЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИЗУЧЕНИЯ.	13
1.1. Русское буквенно-звуковое письмо	13
1.2. Письменная речь, чтение и письмо: психологический анализ.	22
1.3. Психофизиология чтения и письма	39
ГЛАВА 2. НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.	47
2.1. Этиология нарушений чтения и письма	53
2.2. Симптоматика нарушений письма (дисграфии и дизорфографии).	58
2.3. Симптоматика нарушений чтения (дислексии).	74
2.4. Психолого-педагогический подход к изучению патогенеза нарушений чтения и письма.	90
2.5. Нейропсихологический подход к изучению патогенеза нарушений чтения и письма.	108
ГЛАВА 3. СИСТЕМА ОБСЛЕДОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА.	122
3.1. Оценка навыка чтения	122
3.2. Методика оценки письменных работ	124
3.3. Логопедическое обследование учащихся начальных классов	127
3.4. Изучение состояния компонентов функциональной системы чтения и письма	135

ГЛАВА 4. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПРИ НАРУШЕНИЯХ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	152
4.1. Организация логопедической работы в общеобразовательной школе	152
4.2. Основные направления и приемы коррекционно- педагогической работы по преодолению дислексии и дисграфии	159
4.3. Коррекция дизорфографии (формирование орфографического навыка)	261
ЛИТЕРАТУРА	312

Введение

Одной из ключевых позиций современного образования является его направленность на формирование языковой личности учащегося — носителя языка, свободно владеющего всеми видами речевой деятельности, воспринимающего язык как социокультурную и эстетическую ценность (Ю.Н. Караулов, А.Н. Леонтьев, Т.Г. Рамзаева). Поскольку освоение ребенком современного социокультурного пространства невозможно без полноценного речевого развития и связано с переработкой постоянно возрастающих объемов информации на основе чтения и письма, концепцией языкового образования предусмотрена последовательная трансформация чтения и письма как главных учебных предметов начального обучения в фундаментальную основу универсальных компетенций (познавательной, коммуникативной, информационной), в средство коммуникации и когнитивного развития человека на протяжении всей жизни. На этих позициях выстроены научно-методические системы обучения грамоте, русскому языку и чтению, реализуемые в системе общего образования (Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Джежелей, О.В. Кубасова, М.Р. Львов, Н.Н. Светловская, Т.Г. Рамзаева и др.).

Серьезными препятствиями на пути формирования развитой языковой личности ребенка являются нарушения процессов чтения и письма, стойкая неспособность к овладению письменноречевой деятельностью. Согласно данным разных отечественных исследований, до 20% учащихся младших классов общеобразовательных школ при достаточном уровне интеллектуального и сенсорного развития имеют дислексию и дисграфию (М.М. Безруких, Л.А. Бенько, М.Н. Русецкая). Подобная ситуация наблюдается и в других странах со сходными системами образования и типом письменности. В послед-

ние 20 лет во всем мире отмечается усиление исследовательского интереса к проблемам дислексии и дисграфии, связанное не только с ростом показателей распространенности этих нарушений и необходимостью уточнения их патогенеза. Осознание обществом значимости чтения и письма в современном мире, оценка деструктивного влияния дислексии и дисграфии на личностное развитие человека и необходимость поиска путей полноценной интеграции детей с речевыми нарушениями в культурно-образовательную среду обусловили выход этих проблем за рамки только специальной области логопедии и включение их в широкий контекст гуманитарных и естественнонаучных исследований (Т.В. Ахутина, М.М. Безруких, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, U. Frith, T. Miles, G. Raid, L. Sigel, I. Smith, M. Snowling, R. Nicolson).

За столетнюю историю изучения нарушений чтения и письма накоплен большой экспериментальный материал. Сформировался ряд научных направлений, в рамках которых продолжают совершенствоваться методики предупреждения и коррекции дислексии и дисграфии. И пускай имеющийся сегодня научный плюрализм обуславливает различия в терминологии, в подходах к анализу и преодолению нарушений чтения и письма у детей, будущее, несомненно, за междисциплинарными исследованиями.

В нашей стране, начиная с 40-х годов прошлого века, Розой Евгеньевной Левиной были заложены фундаментальные основы изучения речевого дизонтогенеза с позиций системного последовательного овладения ребенком различными компонентами речезыковой системы и навыками их адекватного применения в речевой деятельности. На этой теоретической базе в рамках *психолого-педагогического подхода* Р.Е. Левиной и ее учениками (И.К. Колповской, Л.Ф. Спировой, Н.А. Никашиной, М.С. Грушевской, Г.А. Каше, Г.В. Чиркиной и др.) нарушения чтения и письма рассматриваются как отсроченные проявления устноречевого дефицита, в котором ведущая роль принадлежит несформированности фонетико-фонематических процессов. Благодаря этим исследованиям в стране была организована система логопедической помощи школьникам: открыты школы для детей с тяжелыми

нарушениями речи и логопедические пункты при общеобразовательных школах.

Клинико-педагогический подход обеспечил новый виток изучения проблем дислексии и дисграфии на основе данных смежных наук, обосновал возможность включения в коррекционный процесс методов психолингвистики, нейропсихологии, психофизиологии, патопсихологии (М.М. Безруких, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева). Сторонники клинико-педагогического подхода патогенез дислексии и дисграфии связывают с трудностями формирования операционального состава чтения и письма как сложных сенсомоторных навыков. Выделены различные формы дислексии и дисграфии, обусловленные недостаточностью психических функций, обеспечивающих эти процессы, среди которых, помимо нарушений устной речи у школьников, описаны нарушения внимания, различных видов праксиса и гнозиса, памяти (О.А. Токарева, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев, О.Б. Иншакова и др.). Патопсихологические и психофизиологические исследования детей с трудностями обучения указывают на морфофункциональную незрелость мозговых механизмов чтения и письма (М.М. Безруких, А.Н. Корнев, В.А. Калягин). Описана роль межполушарного взаимодействия в обеспечении процесса чтения и письма, отмечается временной фактор становления латерального профиля как детерминанта успешности овладения письменной речью (О.Б. Иншакова, Н.Л. Немцова).

В последние годы дисграфия и дислексия активно изучаются в рамках нейропсихологии индивидуальных различий (М.К. Шохор-Троцкая, Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, Л.С. Цветкова, А.В. Семенович и др.). Принципиальное отличие *нейропсихологического подхода* состоит в том, что он позволяет исследовать непосредственно структурные компоненты различных психических функций. Дисграфия и дислексия у школьников может быть результатом нарушения любого из компонентов, функциональной системы чтения и письма: операций по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации; серийной организации движений, программирования и контроля деятельности; избирательной активации. Однако

первичное нарушение любого из этих компонентов закономерно сказывается на ряде других функций, в состав которых данный компонент входит. Следовательно, дисграфия и дислексия не являются изолированными нарушениями, а сочетаются с расстройствами устной речи и других вербальных и невербальных психических функций. Причем эти расстройства имеют своеобразный характер в зависимости от того, какой именно структурный компонент недостаточно сформирован (Е.Д. Хомская, Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, Т.В. Ахутина, Э.В. Золотарёва, Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова). Таким образом, нейропсихологические методы позволяют обнаружить закономерные связи нарушений чтения и письма с особенностями других психических функций. Это крайне важно, поскольку, как указывает Г.В. Чиркина, раскрытие взаимоотношений между речевыми нарушениями и другими сторонами психической деятельности помогает найти пути воздействия на психические процессы, участвующие в образовании дефекта.

Однако, несмотря на обилие теоретических разработок и эмпирических данных психолого-педагогических, нейропсихологических, лингвистических исследований, в ряду речевых нарушений детского возраста дисграфия и дислексия остаются наиболее дискуссионными объектами.

Несомненно, в условиях интенсификации процессов обучения грамоте, усложнения программ и повышения требований к результатам обучения, современной школе необходима такая система психолого-педагогического сопровождения детей с дислексией и дисграфией, которая обеспечивала бы гибкую адаптацию содержания коррекционно-логопедической работы к их индивидуальным образовательным потребностям. Использование комплексных коррекционных стратегий, максимально учитывающих данные, полученные в смежных научных отраслях, — является, на наш взгляд, необходимым условием создания такой системы.

Данное пособие ориентировано в первую очередь на студентов факультетов специальной педагогики и психологии. В нем содержатся основные сведения по теории русского письма, психологии и мозговой организации чтения и письма. Подробно осве-

щаются вопросы этиологии, симптоматики, патогенеза нарушений чтения и письма у детей. Даны практико-ориентированные материалы по комплексной диагностике и коррекции нарушений чтения и письма. В каждом разделе пособия имеются вопросы и задания для самостоятельной работы.

Книга рассчитана также на широкий круг читателей-специалистов: учителей, логопедов, психологов, работающих с детьми с трудностями в обучении. Интерес для профессионалов могут представлять актуальные обсуждаемые здесь вопросы диагностики: формулировка диагностических критериев нарушений чтения и письма, разработка стандартизированных методик оценки навыков чтения и письма на основании популяционных данных, методы нейропсихологического обследования школьников.

Симптоматика нарушений чтения и письма разбирается весьма подробно: рассматриваются технические и смысловые трудности чтения, предлагается развернутый анализ основных видов ошибок. Крайне важным авторы считают вопрос о полифакторной природе большинства ошибок чтения и письма.

Что касается механизмов нарушений чтения и письма у младших школьников, то основное внимание уделено психолого-педагогическому и нейропсихологическому направлениям в их исследовании. Соединение новейших данных, полученных в рамках этих направлений, может обеспечить комплексный, системный подход к пониманию феномена дислексии и дисграфии в детском возрасте.

Коррекционная составляющая пособия содержит, помимо описания традиционной логопедической работы в школе, методы развития зрительных и зрительно-пространственных функций, серийной организации движений и произвольной регуляции — то есть тех функциональных компонентов чтения и письма, несформированность которых может определять патогенез нарушений чтения и письма наряду с дефицитом речевых функций. Также представлены материалы по проблеме преодоления дизорфографии в общеобразовательной школе. Акцент сделан на формировании собственно орфографического навыка у школьников с дизорфографией.

Приложение на CD-диске к пособию включает существующие на сегодняшний день нормативные документы по организации логопедической работы в школе, а также материалы, которые могут быть полезны молодому специалисту: диагностические карты, варианты перспективных планов работы, программные сведения по русскому языку для каждого класса.

На диске так же имеются дидактические игры и упражнения, описанные в пособии.

Глава 1.

Чтение и письмо как объекты междисциплинарного изучения

Чтение и письмо являются объектом изучения многих научных дисциплин лингвистического, психологического, а также педагогического направления. Для правильной диагностики и коррекции нарушений чтения и письма у школьников педагогу необходимо иметь представление об особенностях русской письменности, знать психологию и психофизиологию чтения и письма, владеть методикой обучения грамоте.

Рассматривая чтение и письмо с междисциплинарных позиций, следует, прежде всего, обсудить особенности современного русского письма как знаковой системы.

1.1. Русское буквенно-звуковое письмо

Любая письменность характеризуется определенными отношениями между знаком и обозначаемой им действительностью. Русское письмо является **буквенно-звуковым (вокализованно-звуковым, алфавитическим, алфавитным)**. В отличие от пиктографического, идеографического или силлабического (слогового) письма оно очень точно фиксирует речь: каждая минимальная единица звукового строя языка (фонема) обозначается определенным оптическим знаком — буквой.

К основным категориям буквенно-звукового письма И.А. Бодуэн де Куртенэ (1963), Л.В. Щерба (1983), Л.Р. Зиндер (1987), В.Г. Ветвицкий (1974) и другие исследователи относят **алфавит, графику и орфографию**.

Алфавит — это упорядоченная совокупность знаков (букв), используемая для передачи фонем какой-либо письменности. Алфавит характеризуется: 1) составом (количеством букв), 2) порядком букв в перечне, 3) начертанием, 4) названиями и 5) звуковыми значениями букв.

Рассмотрим основные характеристики русского алфавита.

● *Состав русского алфавита.* В русском алфавите 33 буквы, которые обеспечивают передачу 42 фонем. По соотношению со звуками речи буквы делятся на две основные группы:

1) гласные (10 букв): *а, е, ё, и, о, у, ы, э, ю, я.*

2) согласные (21 буква): *б, в, г, д, ж, з, й, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х, ц, ч, ш, щ.*

Вне этих групп остаются лишь две буквы: *ъ, ы*, которые иногда условно называют безгласными, так как они не имеют собственного звукового значения.

Функционально гласные буквы делятся на две равные подгруппы:

а) нейотированные: *а, о, у, э, ы* (в школьной методике — гласные первого ряда);

б) йотированные: *я, ё, ю, е, и* (гласные второго ряда).

Гласные I ряда	а	о	у	э	ы
Гласные II ряда	я	ё	ю	е	и

Гласные второго ряда, кроме обозначения соответствующих гласных звуков (в ударном положении: *я*-[а], *ё*-[о], *ю*-[у], *е*-[э], *и*-[и]), выполняют также функцию обозначения мягкости предыдущего согласного. Поэтому в школе у учеников формируют представление о 6 гласных звуках: [а], [о], [у], [э], [ы], [и]; и 10 гласных буквах.

Согласные буквы образуют подгруппы по твердости-мягкости и глухости-звонкости обозначаемых звуков.

По твердости-мягкости:

а) буквы, обозначающие парные по твердости-мягкости согласные звуки (15 букв): *б, в, г, д, з, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х*.

б) буквы, обозначающие непарные по твердости-мягкости согласные звуки, с двумя собственными подгруппами: буквы, обозначающие непарные твердые звуки (*ж, ш, ц*), и буквы, обозначающие непарные мягкие звуки (*ч, щ, й*).

По глухости-звонкости:

а) буквы, обозначающие парные по глухости-звонкости согласные звуки (12 букв): *ш-ж, с-з, ф-в, п-б, т-д, к-г*.

б) буквы, обозначающие непарные по глухости-звонкости согласные звуки, с двумя подгруппами: буквы, обозначающие непарные звонкие звуки (*р, л, м, н, й*), и буквы, обозначающие непарные глухие звуки (*ч, щ, х, ц*).

					ч	щ	х	ц	ш	с	ф	п	т	к
р	л	м	н	й					ж	з	в	б	д	г

● *Порядок букв в алфавите.* В целом алфавитное расположение букв теперь имеет чисто традиционный характер без какого-либо логического или иного основания. Тем не менее знание этой стороны алфавита имеет большое практическое значение. Одно из практических применений алфавитного порядка букв — это словарное дело в широком смысле: словари, энциклопедии, справочники, книжные каталоги, разного рода перечни и списки; они составляются с использованием алфавитного расположения букв.

● *Написание букв.* Алфавит представлен двумя системами знаков: прописные и печатные буквы. Кроме того, заглавные и строчные буквы отличаются друг от друга графически. Обучаясь чтению и письму, ребенок должен запомнить почти 100 графических знаков.

Буквы имеют графическую ориентацию. Есть буквы симметричные (имеющие две оси симметрии: *Н, Х, Ж, О*; одну ось: *А, В, М*) и несимметричные: *Е, З, Ю, Г, Я, У*. Меньше всего дети ошибаются в написании букв, имеющих хотя бы одну

ось симметрии. Значительная часть прописных печатных букв ориентирована вправо: *Б, В, Г, Е, Ё, К, Р, С, Ц, Щ, Ы, Ь, Ю* (13 букв). Это обусловлено, вероятно, направлением письма слева направо. Гораздо меньше букв, обращенных влево: *З, Л, У, Ч, Э, Я* (всего 6 букв).

● *Названия букв.* Названия букв, подобно названиям любых других предметов, выполняют обычную функцию имен. В таблице 1 представлены названия букв русского алфавита.

Таблица 1
Названия букв русского алфавита

Буква	Название	Буква	Название	Буква	Название
Аа	а	Кк	ка	Хх	ха
Бб	бэ	Лл	эль	Цц	цэ
Вв	вэ	Мм	эм	Чч	чэ
Гг	гэ	Нн	эн	Шш	ша
Дд	дэ	Оо	о	Щщ	ща
Ее	йэ	Пп	пэ	Ъ	твёрдый знак
Ёё	йо	Рр	эр	Ы	ы
Жж	жэ	Сс	эс	Ь	мягкий знак
Зз	зэ	Тт	тэ	Ээ	э
Ии	и	Уу	у	Юю	йу
Йй	ий (и краткое)	Фф	эф	Яя	йа

● *Звуковые значения букв.* Притом, что русское письмо буквенно-звуковое, отношения звук-буква не являются в нем однозначными. Особенности звуковых значений букв состоят в следующем:

1. Одна буква может иметь два и более значений. Например, буква **б** в словах «дуб», «батон» обозначает звуки [п] и [б] соответственно; а буква **с** в словах «суп» и «песня» — звуки [с], [с'].

Часто одна и та же буква в разных условиях обозначает несколько звуков. Среди нескольких звуковых значений буквы выделяют *основные* и *второстепенные*. *Основными значениями буквы* являются случаи, когда для обозначения данного звука может быть употреблена только эта буква, и при сохранении произношения нельзя написать никакую другую (А.Н. Гвоздев, 1958). Например, в слове «дом» все буквы в основном значении, так как любая замена одной из этих букв скажется на произношении. Буквы имеют основные значения в *сильных позициях*, где в произношении различается наибольшее количество звуков (гласные — под ударением, согласные — перед гласными).

Второстепенными значениями букв называют те случаи, когда для обозначения звука наряду с данной буквой может быть употреблена и другая. Например, буквы **о, с** в слове «косьба» можно заменить буквами **а, з**, и это не повлияет на произношение.

2. Две буквы могут иметь одинаковое значение. Например, буквы **с, з** в словах «сдача» и «здание» обозначают один и тот же звук [з].

3. Сочетание букв может обозначать один звук. Так, в слове «пыль», сочетание «**ль**» обозначает звук [л'], в слове «счастье» сочетание «**сч**» — звук [ш'], в слове «крадётся» сочетание «**тс**» — звук [ц].

4. Одна буква может обозначать сочетание двух звуков. Например, в словах «яма», «поёт», «ель» буквы **я, ё, е** передают сочетания [ja], [jo], [jə]. Данные написания являются, по сути, элементами слогового письма (один знак обозначает слог), исключением из общей закономерности звуко-буквенного письма. Именно поэтому усвоение написаний с йотированными гласными представляет для учащихся 1–2 классов особую сложность.

Следует также заметить, что в современной теории письма различают букву и графему.

Графема — это минимальная графическая единица, служащая для обозначения фонемы. Графема может быть представлена как одной буквой, так и их сочетанием: в слове «пыль» фонема [л'] передается графемой «**ль**».

К основным категориям звуко-буквенного письма, помимо алфавита, относят графику и орфографию. Можно сказать, что графика первична по отношению к орфографии.

Графика — это «совокупность правил передачи средствами данного алфавита плана выражения языковых единиц безотносительно к плану содержания, то есть без учета конкретных слов или морфем» (Л.Р. Зиндер, 1987). Графика определяет способы того, как звук может быть передан графемой. Она не предписывает правил письма, а лишь учитывает, регистрирует их, «ведает» ими. Причем графика допускает несколько способов обозначения звука:

Звук [п] может быть обозначен: 1) буквой «п» — в слове «пол»; 2) буквой «б» — в слове «дуб».

Звук [щ] может быть обозначен: 1) буквой «щ» — в слове «щетка»; 2) сочетанием букв «сч» — в слове «счастье»; 3) сочетанием букв «шь» — в слове «помощь».

Звук [ʌ] (редуцированный звук): 1) буквой «а» — в слове «карась»; 2) буквой «о» — в слове «гроза».

Орфография же в соответствии со своими принципами указывает, какой из возможных с точки зрения графики вариантов передачи звуковой стороны должен быть избран при написании данного слова или морфемы. Иными словами, правило орфографии указывает, какой из возможных способов передачи звуковой стороны должен быть избран для данной единицы, чтобы ее написание отвечало требованию нормы. По фонемному составу слово «счет» может быть написано и «щет», и «счет», и «шчет», но норме русского правописания соответствует только написание *счет*, только оно будет «правильным».

Орфография, или правописание, — правила передачи средствами данного алфавита значимых языковых единиц (слов, морфем) с учетом не только плана выражения, но и плана содержания — значения.

Основными *орфографическими принципами* русского письма можно считать: фонетический, морфологический и традиционный (В.Г. Ветвицкий, 1974; Л.Р. Зиндер, 1987; В.А. Истрин, 1965; М.Р. Львов, 1998, А.А. Реформатский, 1988; Л.В. Щерба, 1983).

Фонетический принцип предполагает мотивированность написания лишь звуковым обликом обозначаемого слова или морфемы, то есть «написание слов в соответствии с произношением» (В.А. Истрин, 1965, с. 53), без учета их словообразовательных связей. По этому принципу пишутся, например, слова: «дом», «пыль», «трюм». Замена какой-либо буквы в этих словах невозможна, так как приведет к изменению произношения. В соответствии с фонетическим принципом иногда допускается различное написание одной и той же морфемы ради точного отражения ее звукового состава (как в словах «сыграл», «розыгрыш», «игра»).

Фонетический принцип мотивирован существующей в языках мира, в том числе в русском языке, вариативностью звукового состава (плана выражения) морфемы. Написание слова по фонетическому принципу отражает реальный звуковой состав слова. Этот принцип является логически главенствующим в алфавитическом письме, но его употребление резко ограничено другими принципами.

Морфологический (морфематический, или этимологический) принцип орфографии требует, чтобы для отражения тождества морфемы ее фонемный состав передавался на письме по сильной фонетической позиции независимо от произношения (Л.Р. Зиндер, 1987; В.Ф. Иванова, 1976): «дуб», «гора». Таким образом, в написании не отражаются свойственные данной морфеме живые звуковые чередования. В словах «дуб» и «дубок» совпадет корневая морфема, однако в первом слове конечный согласный звук [п], а во втором — [б]. На письме различия в звуковом составе одной и той же корневой морфемы в этих словах не передаются: в обоих случаях на конце корня пишем б.

Так создается единый графический образ морфем как носителей известного значения. Частичные изменения звукового состава не отражаются на присущем морфеме значении. Благодаря этому внимание читающего направлено непосредственно на смысловые элементы речи, что значительно облегчает восприятие и понимание текста (А.Н. Гвоздев, 1958). Единообразное написание морфем позволяет нам легче опознавать их и извлекать значение.

Заметим, что этот принцип оказывается самым распространенным в русской орфографии, однако его реализация требует от пишущего определенного уровня языковых обобщений.

Многие слова в русском языке пишутся согласно их происхождению или произношению в прошлом (в школьной практике это, прежде всего, словарные слова — «котел», «корова»). Такую закономерность называют *традиционным принципом орфографии*. Поскольку традиционный принцип сохраняет исторически старое написание слов, неадекватное современному произношению, он называется еще *историческим*. В соответствии с традиционным принципом принято писать «красного», «синего», хотя такое написание не отражает ни звуковой состав, ни грамматическое или лексическое значение слова. Дело в том, что в определенный период времени окончания полных прилагательных в форме единственного числа родительного падежа произносились [ого] и [его], их написание соответствовало фонетическому принципу. Но устная форма языка изменяется гораздо быстрее, чем письменная. По этой причине в языках с длительной письменной традицией часто сохраняются не оправданные современным состоянием языка написания. Например, огромное количество «исключений» в английском языке определяет необходимость при обучении грамоте специально упражнять школьников в спеллинге (от англ. spell) — проговаривании слова по буквам.

Итак, мы охарактеризовали взаимосвязь графики и орфографии, перечислили основные принципы орфографии. Нужно подчеркнуть, что обучение чтению и письму в школе начинается с графики. Причем программный материал для списывания и письма под диктовку на начальном этапе составлен так, что содержит в основном слова, написание которых соответствует произношению. И все-таки у значительного числа младших школьников возникают специфические трудности при овладении чтением и письмом, анализ которых требует рассмотрения не только основных категорий русского письма как знаковой системы, но и психологической структуры чтения и письма.

Контрольные вопросы и задания:

1. К какому типу относится русское письмо?
2. Назовите основные категории русского письма.
3. Опишите звуко-буквенные отношения в русском письме.
4. Что представляют собой основные и второстепенные значения букв?
5. Что такое графема?
6. Охарактеризуйте взаимосвязь графики и орфографии.
7. Расскажите об основных принципах орфографии.

Практическое задание:

1. В приведенном тексте определите принцип, в соответствии с которым написаны выделенные морфемы и слова:

На рыбалку.

Хорошо летом у реки. У берега шумит камыш. Луч солнца играет в волне. Под корнями старой сосны бьет холодный ключ. Вокруг тишь. Мы идем к речке ловить рыбу. Поставили шалаш из еловых веток. Мой товарищ закинул удочку. Потянул за леску и вытащил щуку. Мне попадалась одна мелочь. В ведре лежали лещ да ерш. Вот и весь улов.

(Матвеева А. Н. Контрольные работы в начальной школе по русскому языку. — М., 2000)

2. Из программы начальной школы по русскому языку выпишите те орфограммы, которые относятся к морфологическому и традиционному принципам письма.

Основная литература

1. Гвоздев А. Н. Современный русский литературный язык. — М., 1958.
2. Зиндер Л. Р. Очерк общей теории письма / АН СССР, Науч. совет по теории сов. языкознания, Ин-т языкознания. — Л., 1987.
3. Иванова В. Ф. Современный русский язык. Графика и орфография. — М., 1976.

1.2. Письменная речь, чтение и письмо: психологический анализ

Как отмечают многие исследователи, в психологическом отношении целесообразно разграничивать *чтение, письмо и самостоятельную письменную речь*.

Чтение и письмо — весьма близкие, взаимосвязанные навыки, что определяется их историческим родством, сходством психологической структуры и психофизиологических механизмов, синхронностью обучения этим навыкам в школе¹. Попытаемся проследить «родственные отношения» чтения и письма при рассмотрении их психологического состава.

Начало изучению психологии чтения и письма положили труды А.Р. Лурия (1950, 1973), Б.Г. Ананьева (1955), Т.Г. Егорова (1952). Работы А.Р. Лурия дали возможность получить представление о письме как о целостной, самоорганизующейся *функциональной системе*, которая характеризуется многозвеньевым строением, иерархической организацией, пластичностью, взаимозаменяемостью компонентов. Появившиеся в последующие годы психологические, нейропсихологические и психолингвистические исследования позволили уточнить представление о сложной функциональной системе чтения и письма и структурных компонентах, входящих в ее состав. Рассмотрим основные компоненты, составляющие **функциональную систему чтения**.

Прежде всего, у читающего возникает мотив к деятельности, происходит ориентировка в задании, ознакомление с условиями чтения, определяется цель чтения. Читающий должен быть сосредоточен на выполняемом действии: проследживать текст взглядом, не отвлекаясь на посторонние воздействия, не «теряя строку». Кроме того, учащийся постоянно контролирует себя, соотнося читаемое с уже прочитанным текстом, не допуская смысловых нестыковок. Таким образом, одним из важнейших функциональных компонентов чтения является его

¹ Следует заметить, что с точки зрения методики обучения грамоте, обучение чтению все-таки первично по отношению к письму. Ребенок сначала учится узнавать букву и соотносить ее со звуком, называть, а затем обозначать звук усвоенной буквой.

произвольная регуляция: планирование, реализация и контроль. Произвольная регуляция не является специфическим (характерным только для чтения) компонентом. Любое выполняемое человеком действие требует планирования и контроля за исполнением.

В зависимости от цели, чтение может осуществляться вслух или «про себя». Овладение ребенком навыком чтения начинается с чтения вслух. Этот вид чтения предназначен в большей степени не самому читающему, а слушателю. В начальном обучении грамоте именно чтение вслух имеет наибольшее распространение, так как оно максимально способствует поэтапному формированию и закреплению (автоматизации) всех его технических операций. Чтение вслух наблюдаемо и доступно для объективной оценки.

Рассмотрим специфические для чтения операции на примере чтения вслух как наиболее полной, развернутой формы этого навыка, подробно описанной в работах Б.Г. Ананьева (1955), Т.Г. Егорова (1952) и др.

Чтение начинается со зрительного восприятия букв, слогов, слов. Механизм этого восприятия нуждается в отдельном обсуждении. Известно, что глаз является одновременно и сенсорным, и моторным органом. Гностический и глазодвигательный механизмы чтения тесно взаимосвязаны. По словам Я.А. Меерсона, «сенсорный и моторный компоненты процесса зрительного восприятия настолько нераздельно связаны между собой... что любая попытка их изолированного исследования может быть оправдана только как чисто аналитический прием...» (1997, с. 117).

Во время чтения глаза читающего движутся вдоль строки. Движения глаз осуществляются короткими и быстрыми скачками — саккадами, впервые описанными L.E. Javal. Между скачками глаз имеются паузы или неподвижные фиксации объектов. Начинающий читатель делает 10–12 таких фиксаций на строке, опытному чтецу обычно достаточно 3–4 фиксаций. В начале чтения глаза фиксируют какую-либо информацию (букву, слог) и остаются неподвижными в течение некоторого времени ($1/4$ — $1/2$ сек.). Именно в это время осуществляется восприятие изображения. Далее происходит скачок, сак-

када, перемещающая взор вправо вдоль строки, фиксация следующего изображения, и так до конца строки.

Восприятие изображения, или «видение», происходит только в момент фиксации. Движущийся глаз не воспринимает информацию. Однако эти перерывы в видении не ощущаются благодаря существованию остаточного изображения, которое заполняет временные интервалы, необходимые для передвижения глаз, и создает иллюзию непрерывного видения.

Передвижение глаз, моторный компонент зрения, в процессе чтения занимает примерно 5% всего времени, остальные 95% времени затрачиваются на опознание увиденного в моменты фиксаций взора, то есть на гностический компонент зрения. Следовательно, скорость чтения зависит от объема информации, воспринятой за короткое время фиксации. Размер единицы восприятия зависит от автоматизированности навыка чтения: опытный читатель схватывает целиком группу слов или даже целое предложение, а начинающий читатель — одну или несколько букв.

Направление сканирования¹, считывания текста связано с особенностями русской письменности, предполагающей декодирование информации строго в направлении слева направо. Глаза во время чтения, посредством скачков и фиксаций, проходят до конца строки и потом совершают быстрый регрессивный скачок влево, к началу следующей строки, а далее все повторяется сначала. Регрессивные движения глаз (возвращающие взор справа налево) встречаются не только при переходе к очередной строке, они необходимы для возврата к уже прочитанному, с целью уточнения, проверки понимания смысла, исправления допущенных ошибок. Частота регрессий зависит от уровня автоматизации навыка чтения: чем опытнее читающий, тем меньше регрессий наблюдается в процессе чтения, и наоборот, чем меньше читательский опыт, тем чаще ребенок

¹ В данном контексте под сканированием понимается упорядоченное, целенаправленное перемещение взгляда по объекту восприятия для обнаружения и рассмотрения его деталей. Интересно, что порядок осмотра, предпочитаемое направление зрительного слежения, имеет индивидуальные особенности и формируется уже в дошкольном детстве. Предпочитаемое направление слежения взором (как и направление графической деятельности) может не совпадать с формируемым в процессе обучения грамоте лево-правым направлением чтения и письма.

возвращается к прочитанному. Кроме того, количество регрессивных движений глаз зависит от характеристик самого читаемого текста, его сложности, новизны, значимости для чтеца.

Помимо регрессивных движений, при чтении отмечаются и антиципирующие движения глаз, забегание вперед по тексту. Такое опережение, по мнению Л.И. Румянцевой, облегчает прогнозирование читаемого (1952).

Описанные глазодвигательные механизмы чтения опытным чтецом не осознаются и не требуют от него произвольных усилий. Однако, согласно теории уровневого построения движений А. Н. Бернштейна (1990), прежде чем стать неосознанными, то есть автоматизированными, эти операции проходят стадию произвольного, осознанного овладения. Ребенок, обучаясь читать, впервые попадает в ситуацию, когда движения глаз должны контролироваться и подчиняться топологическим свойствам читаемого текста: нужно уметь выделить начало текста, проследить строку слева направо, точно перейти от одной строки к другой без пропусков и повторов. Именно сложностью этих операций объясняет прослеживание ребенком читаемых слов пальцем или указкой, встречающееся у большинства детей на начальных этапах овладения чтением. Ю. Б. Гиппенрейтер видит в этом процессе «передачу двигательного опыта руки глазу как двигательному органу» (1975, с. 10). Рука «учит» глаз.

Таким образом, важным компонентом функциональной системы чтения следует считать *переработку зрительной информации*, которая находится в тесной взаимосвязи с произвольными, последовательными движениями глаз, то есть с таким компонентом функциональной системы чтения, как *серийная организация движений*.

Однако опознание буквы невозможно без анализа пространственной конфигурации ее элементов. Несмотря на многообразие существующих шрифтов и вариантов написания, все печатные буквы русского алфавита состоят из ограниченного набора элементов: горизонтальная прямая, вертикальная прямая, наклонная прямая, овал, полуовал. В такой ситуации смысловоразличительное значение может иметь каждый элемент буквы, а также его расположение в пространстве. Сравните: буквы Г и Р

имеют одинаковый элемент — вертикальную прямую, а отличаются вторым элементом, расположенным в верхнем правом поле относительно вертикальной прямой: в букве Г это горизонтальная прямая, а в букве Р — полуовал. Буквы П и Н имеют все три одинаковые элемента: две вертикальные и одну горизонтальную прямую. Отличие заключается лишь в пространственном расположении горизонтального элемента. Следуя этой логике, несложно выделить те буквы русского алфавита, которые являются оптически сходными: О-С-Е, Т-Г; П-Н-И и др. Дети на начальных этапах обучения часто допускают ошибки, связанные со смешением именно этих букв (Б.Г. Ананьев, Т.Г. Егоров и др.). Пространственная ориентировка требует синтеза ощущений разной модальности, поэтому говорят о *переработке зрительно-пространственной (или полимодальной) информации*.

Зрительное восприятие графем (букв) при чтении сопровождается их переводом в акустический, речедвигательный аналог — звук. Этот процесс составляет сущность перекодирования при чтении, перевода невербальной информации в вербальную. Первоначально ребенок овладевает звуко-буквенными отношениями в изолированном положении: за буквой закрепляется типовое звучание, фонема. Усвоение звуко-буквенных отношений составляет сущность первого этапа овладения навыком чтения. При этом ребенок должен уметь опознавать смыслоразличительные признаки фонем, дифференцировать акустически и артикуляторно сходные звуки (например, [г]-[к], [б]-[п], [ч]-[т'] и т.д.). То есть перевод графемы в фонему обеспечивается *фонематическим восприятием*, которое можно отнести к *переработке слухоречевой информации*.

Однако при чтении звуковой эквивалент буквы может быть обнаружен только в сочетании с другими буквами. Именно поэтому в современной методике обучения грамоте принят слоговой (позиционный) принцип чтения¹. Основной задачей обучения технической стороне чтения является овладение навыком слогослияния. Наиболее сложным на этом этапе явля-

¹ Так, с методической точки зрения целесообразно проводить устные упражнения на выделение звука в слоге, слове и соотнесение его с буквой. Читает же ребенок слоги, а не отдельные буквы, так как одна и та же буква может быть прочитана по-разному в зависимости от позиционных условий (ср.: МА, МИ, ТУ, ТЮ).

ется то, что при объединении звуков в слог нужно перейти от изолированного звучания к позиционному, тому, которое звук приобретает в потоке речи, то есть выбрать верный аллофон (вариант звучания). Артикулема каждого звука предполагает определенные этапы в работе речевых органов (языка, губ, голосовых связок и др.): экскурсия — выход из неподвижности, начало движения; выдержка и рекурсия — стадия покоя речевых органов. Когда же слитно произносятся несколько звуков, рекурсия первого звука сливается с экскурсией последующего, что обеспечивает плавность слияния. Отбор артикулем при произнесении обеспечивается таким компонентом чтения, как *переработка кинестетической информации*, плавность их слияния — *серийной организацией движений*.

По мере овладения ребенком технической стороной чтения происходит последовательное укрупнение оперативных единиц чтения. Т.Г. Егоровым (1952) описаны этапы формирования навыка чтения:

- Ступень овладения звуко-буквенными отношениями. Оперативной единицей чтения является буква. Ребенок демонстрирует побуквенное чтение.
- Ступень слогового чтения. Единицей чтения является слог.
- Ступень становления синтетических приемов чтения. На этом этапе простые частотные слова ребенок прочитывает целиком, а при прочтении многосложных или незнакомых слов переходит на послоговое чтение. Тип чтения можно охарактеризовать как слоговой с элементами синтетического.
- Ступень синтетического чтения. Ребенок оперирует целыми словами и группами слов, бегло и правильно прочитывает целые предложения.

Описанная выше техническая сторона создает условия для формирования смысловой стороны чтения. Пониманию смысла письменного сообщения процесс обучения чтению подчинен с самого начала. На этапе овладения слогослиянием понимание возникает в результате процессов анализа и синтеза слогов в слова, то есть техническая сторона предшествует

смысловой. По мере овладения синтетическим способом чтения, смысловая сторона начинает опережать техническую, что отражается в появлении смысловых догадок в процессе чтения. Чтение опытного читателя — это антиципирующее чтение, которое опирается на предвосхищение смысла. В этих условиях смысловая сторона ведет за собой техническую, создавая для нее наиболее благоприятные условия, положительно влияющие на правильность и скорость чтения.

В.Г. Горецкий, Т.Г. Егоров, Л.И. Тикунова, Л.С. Цветкова и др. определяют ряд условий, от которых зависит развитие смысловой стороны чтения. Исследователями отмечается роль развития лексической стороны речи, которая определяет степень овладения прямым и переносным значениями слов и словосочетаний. Сформированность словаря позволяет понять фактическое, предметное содержание, установить смысловые связи между различными частями письменного сообщения. Овладение грамматическими представлениями является условием целостного понимания предложения. Не менее важен для понимания текста и объем оперативной памяти, позволяющий удерживать все композиционные элементы текста, сохранить последовательность событий. Можно сказать, что смысловая сторона чтения обеспечивается достаточно сложными процессами *переработки слухоречевой информации*.

Кроме того, в функциональной системе чтения следует выделить такой неспецифический компонент, как *избирательная активация*. При чтении, так же как и при выполнении любой другой деятельности, необходим достаточный уровень тонуса, активности.

Описанные компоненты — *произвольная регуляция; серийная организация движений; переработка зрительной, слуховой, кинестетической и полимодальной информации, избирательная активация* — составляют функциональную систему не только чтения, но и письма. Эти близкие навыки тождественны по своему функциональному составу, но отличаются по степени участия тех или иных компонентов в их обеспечении.

Остановимся подробнее на описании психологической структуры **письма**.

А.Р. Лурия (1950, 1973), Л.С. Цветкова (1988, 1997), Т.В. Ахутина (1998, 2001) указывают, что письмо, как и любая другая деятельность, требует планирования, составления и удержания программы действий и контроля за ее выполнением. Так, подлежащую записи фразу нужно не только запомнить, но и отделить от всех остальных посторонних факторов. При написании необходимо сохранять заданный порядок слов, следовательно, пишущий должен быть «...всегда ориентирован, на каком месте он находится, что уже написано им и что еще предстоит написать» (А.Р. Лурия, 1950, с. 7). Таким образом, одним из важнейших функциональных компонентов письма является **произвольная регуляция**: планирование, реализация и контроль акта письма.

Письмо под диктовку начинается с восприятия на слух вербальной информации, которая должна быть записана. Прежде всего, происходит *фонемное распознавание* — перевод слышимых звуков слова в четкие, обобщенные речевые звуки — фонемы (А.Р. Лурия, 1950, 1973; Л.А. Чистович, 1965). В логопедической литературе этот процесс обозначается термином *фонематическое восприятие*.

А.Р. Лурия (1950) подчеркивает важность дальнейшего *фонематического анализа* состава слова, подлежащего написанию, который предполагает определение количества и последовательности звуков.

Для последующей записи выделенных звуков слова необходимо *сохранение их в памяти*.

Следует обратить внимание на то, что фонематическое восприятие и фонематический анализ осуществляются слухо-артикуляторным путем. Как показали многочисленные исследования, акустический и кинестетический анализ звуков речи тесным образом взаимосвязаны. Роль артикуляции в процессе письма впервые отчетливо была раскрыта Л.К. Назаровой (1952). Организованные автором эксперименты продемонстрировали, что исключение проговаривания во время письма приводит к увеличению количества ошибок у младших школьников в 1,5–2 раза. Выбор фонемы, которая должна быть обозначена буквой, происходит не только путем акустического анализа, восприятия на слух. Анализ совершаемых органами

артикуляции микродвижений помогает уточнить представление о звуке, определить последовательность звуков в слове.

Эти данные позволяют выделить в составе функциональной системы письма еще два структурных компонента — *переработку слухоречевой информации* и *переработку кинестетической информации*.

За фонематическим восприятием и анализом следует соотношение выделенных фонем или их комплексов со зрительным образом буквы, которая и должна быть в дальнейшем написана. Иными словами, происходит «*перешифровка*» фонемы в графему (А.Р. Лурия, 1950; Л.С. Цветкова, 1997). Это означает, что письмо включает такой функциональный компонент, как *переработка зрительной информации*. Но многие рукописные буквы русского алфавита имеют несколько степеней асимметрии (*ш, с, к, р, в, г*), некоторые буквы довольно похожи по конфигурации и отличаются лишь пространственной ориентацией элементов (например, рукописные *д-б, ч-у*). Поэтому актуализация зрительного образа буквы (особенно на начальном этапе обучения письму) невозможна без ориентации в пространстве (Т.В. Ахутина, 1997, 1998, 2001; А.Р. Лурия, 1950). Следовательно, в функциональную систему письма входит *переработка полимодальной (зрительно-пространственной) информации*.

В дальнейшем происходит превращение подлежащих написанию оптических знаков в кинетическую схему нескольких последовательных движений, то есть *перевод графем в кинемы*¹. Процесс собственно написания слова предполагает программирование серии сложных, тонких движений руки, которые плавно переходят друг в друга и образуют, по выражению А.Р. Лурия (1950, 1973), сложные «кинетические мелодии». Таким образом, *серийную организацию графических движений* следует считать важным структурным компонентом письма. Нужно отметить, что при записи слов обязательно происходит кинестетический анализ совершаемых движений (*переработка кинестетической информации*). Кроме того, для

¹ В данном случае под кинемой понимается движение руки, соответствующее написанию графемы.

уточнения, как самих движений, так и их направления необходима зрительно-моторная координация (совмещение движений взора и руки), а значит — *переработка полимодальной информации* (Т.В. Ахутина, 1997, 1998, 2001).

Наконец, письмо невозможно без *избирательной активации* — поддержания во время всего написания достаточной работоспособности, активности.

При обучении грамоте в начальной школе, кроме письма под диктовку, практикуется такой вид письма, как списывание. Что касается психологической структуры списывания, то ее изучению посвящено небольшое количество исследований. По мнению Б.Г. Ананьева, хотя эти разновидности и составляют единую линию развития письма, психологическое содержание их неодинаково и нуждается в отдельном рассмотрении. «Видимое слово при списывании вызывает иной процесс письма, нежели слышимое слово при диктанте...» (1955, с. 112).

Несомненно, списывание, так же как и письмо под диктовку невозможно без *произвольной регуляции* этой деятельности. Однако, если письмо под диктовку начинается с переработки слухоречевой информации, то списывание — с *переработки зрительной информации*. А.Р. Лурия пишет: «... акт списывания неизбежно опирается на механизмы оптического анализа и может протекать без значительного участия акустической и кинестетической систем...» (1950, с. 40). По мнению А.Н. Корнева (1997), для списывания прежде всего необходимо зрительное сканирование графического образа слова и удержание его в кратковременной памяти (зрительной и слухоречевой). В том случае, если списывание осуществляется с печатного текста, переработка зрительной информации предполагает еще и соотнесение печатных букв с рукописными, то есть актуализацию зрительных образов рукописных букв. В остальном функциональный состав списывания не отличается от письма под диктовку и предполагает, кроме *произвольной регуляции, серийной организации движений, переработки зрительной и слуховой информации, также переработку полимодальной (зрительно-пространственной), кинестетической информации; избирательную активацию*.

Таким образом, в функциональную систему чтения и письма входят следующие структурные компоненты:

- программирование, регуляция и контроль;
- серийная организация движений;
- переработка слухоречевой информации;
- переработка кинестетической информации;
- переработка зрительной информации;
- переработка полимодальной информации;
- избирательная активация.

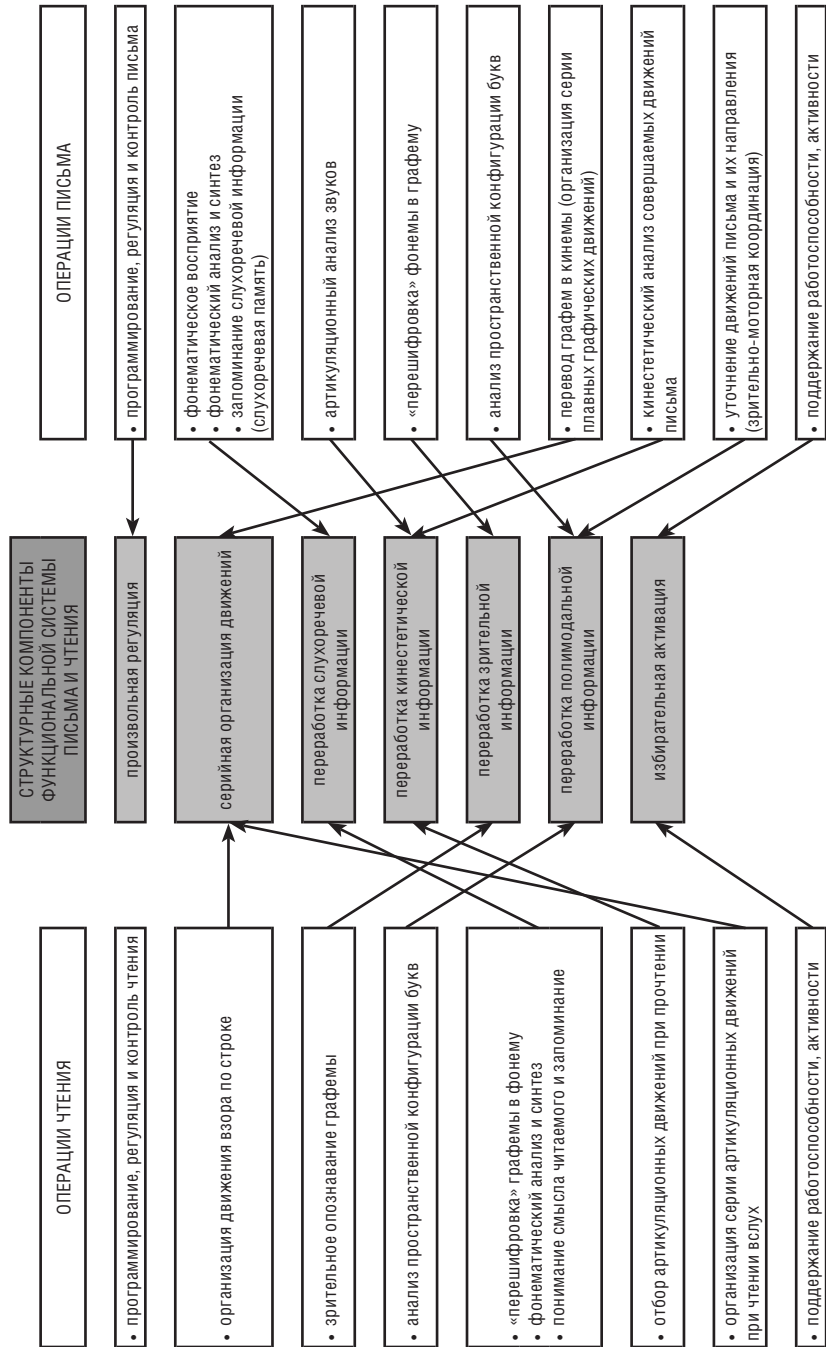
На начальных этапах обучения практически все перечисленные звенья функциональной системы письма реализуются полностью осознанно. В дальнейшем отдельные звенья автоматизируются: «...максимально развернутая функциональная система становится все более свернутой, часть компонентов ... переходит в латентное состояние...» (Т.В. Ахутина, 2001).

На схеме 1 можно проследить взаимосвязь отдельных операций чтения и письма и получить обобщенное представление о функциональной системе чтения и письма и составляющих ее структурных компонентах. На схеме видно, что в один функциональный компонент входят близкие операции.

Понятие **письменная речь** используют, имея в виду особый вид коммуникации с изложением законченной мысли в письменной форме. Письменная речь — сложная аналитико-синтетическая деятельность, которая предполагает порождение высказывания: создание внутренней схемы, выбор слов, грамматическое структурирование (Н.И. Жинкин, 1958, Т.В. Ахутина, 1989). То есть для овладения письменной речью ребенок должен научиться не только, собственно, писать, но формулировать свои мысли в письменном виде.

Это не так просто, как представляется на первый взгляд, потому что «письменная речь не есть... простой перевод устной речи в письменные знаки...» (Л.С. Выготский, 1960). Она существенно отличается от устной речи. Школьникам в процессе усвоения письменной речи приходится овладевать фактически новым жанром построения высказывания, во многом отличающимся от устноречевого. Психолингвистические исследования позволяют говорить даже о структурной автоном-

Схема 1. Функциональная система чтения и письма



ности письменной речи: «...в мозгу взрослого грамотного человека на равных правах сосуществуют две языковые подсистемы...» — письменная и устная (А. А. Леонтьев). Можно сказать, что при овладении письменной речью возникает ситуация билингвизма.

Работами А.Р. Лурия, Л.С. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Л.С. Цветковой показано, что письменная и устная речь различаются по многим параметрам — по происхождению, способу формирования, способу протекания, психологическому содержанию, функциям.

Устная речь возникает у ребенка довольно рано: на втором году жизни, письменная же речь — значительно позже: в процессе школьного обучения. Устная речь формируется непосредственно в процессе общения со взрослыми, «живым прилаживанием» к речи взрослых (А.Р. Лурия, 1950; Л.С. Выготский, 1960; А.Н. Леонтьев, 1977). При этом ни один даже очень хорошо говорящий ребенок не осознает тех способов, с помощью которых осуществляется его речь. Законы построения языка, его звукового состава не известны ребенку до изучения грамматики и фонетики в школе. Развитие письменной речи идет совершенно иным путем. Письменная речь с самого начала является осознанным актом, произвольно строящимся в результате специального обучения. Л.С. Выготский (1960) писал, что письменная речь, имея тесную связь с устной речью, в самых существенных чертах своего развития несколько не повторяет историю развития устной речи.

Наиболее четкие различия устной и письменной речи обнаруживаются в психологическом содержании этих процессов. Устная речь ситуативна, реализуется в разговорной (чаще всего в диалогической) речи при наличии общей ситуации, которая создаёт контекст. Ситуативность устной речи обеспечивает ее понимание даже при использовании минимума вербальных средств. Кроме того, устная речь обычно сопровождается рядом неформализуемых выразительных средств — жестами, мимикой, паузированием (А.Р. Лурия, 1998; Л.С. Цветкова, 1988). Письменная речь имеет монологический и сугубо контекстный характер, то есть записываемый текст должен содержать всю информацию, необходимую для его полно-

ценного понимания. Поэтому письменная речь многословна, точна и развёрнута. В письменной речи приходится заменять словами то, что в устной речи можно выразить с помощью невербальных средств. Естественно, что для детей, владеющих преимущественно диалогической, ситуативной устной речью, процесс овладения особенностями письменной речи представляет значительную трудность (А.Н. Корнев, 1997).

Устная и письменная речь различаются также по функциям. Мотивы письменной речи более абстрактны и интеллектуалистичны. Устная речь выполняет функцию разговорной, письменная речь — деловая, научная, служит для передачи содержания отсутствующему собеседнику. Формируясь, письменная речь вводит ребенка в самый высокий абстрактный план речи, перестраивая и устную речь (Л.С. Цветкова, 1988).

Психологическая структура письменной речи сложна, имеет свои отличия при создании разных форм письменной продукции (в школьной практике, прежде всего, — изложения, сочинения), зависит от степени овладения навыком составления собственных письменных высказываний. Психологическая структура письменной речи подобна организации любого деятельностного акта. Согласно А.Н. Леонтьеву, каждая деятельность характеризуется трехфазностью: побудительно-мотивационной фазой (потребности, мотивы и цели деятельности), ориентировочно-исследовательской (выбор средств и способов осуществления деятельности) и исполнительной (операциональный состав). В соответствии с этими теоретическими положениями Л.С. Цветкова (1988) выделяет три уровня организации письменной речи:

- *Психологический* уровень включает возникновение намерения, мотива к письменной речи; создание замысла (о чем писать?); определение общего смысла, содержания письменной речи (что писать?); регуляцию деятельности и осуществление контроля за выполняемыми действиями.
- *Лингвистический* уровень обеспечивает письменную речь языковыми средствами, то есть реализует перевод внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне в лингвистические коды — в лексико-морфологические и синтаксические единицы (в слова и фразы).

● *Психофизиологический* (или сенсомоторный) уровень обеспечивает операциональный компонент письменной речи: процесс звукоразличения (на основе акустического и кинестетического анализа), установление последовательности в написании букв в слове, перекодирование звука в зрительный образ — букву, а зрительного образа в моторное предметное действие, соответствующее написанию каждой отдельной буквы.

Письмо как «писание» обеспечивает техническую сторону письменной речи и может быть соотнесено с психофизиологическим уровнем ее организации. Являясь техническими, операциональными компонентами письменной речи как деятельности, чтение и письмо представляют собой процессы кодирования (письмо) и декодирования (чтения), перевода устной речи в графически представленную, письменную. Л.С. Выготский в работе «Мышление и речь» впервые разделил понятия «письмо» (как технику фиксирования устной речи при помощи графических знаков) и «письменная речь» (как процесс речепорождения, создания текста).

Нужно разграничить письмо и письменную речь также и с точки зрения школьной методики. Целью начального обучения является формирование навыка письма. К письму могут быть отнесены списывание и диктант. Именно об этих видах письма можно говорить, анализируя первоначальное обучение младших школьников. Д.Б. Эльконин в своей работе, посвященной анализу речи учащихся, указывает, что «... между техникой письма под диктовку и техникой письменного сочинения есть существенная разница...» (1998, с. 25). Ни письмо под диктовку, ни списывание как виды письменных работ не предполагают создания замысла, формулирования мысли, самостоятельного выбора лексических или синтаксических средств ее выражения. Сначала ребенок овладевает техникой письма, а затем учится выражать свои мысли письменно. Формирование письменной речи является специальной учебной задачей¹. К видам самостоятельных

¹ Многие педагоги и психологи считают, что необходимо как можно раньше, практически одновременно с обучением грамоте, начинать учить школьников писать самостоятельные, творческие работы (В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ, Д.Б. Эльконин и др.).

письменных работ в начальной школе можно отнести изложения и сочинения.

Итак, используемые в школьной практике виды письменных работ можно было бы в психологическом плане разграничить следующим образом:

Виды письменных работ	ПИСЬМО	ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ
	диктант	изложение
	списывание	сочинение

Сложность психологической структуры чтения и письма свидетельствует о том, что их психофизиологическая основа обеспечивается целым комплексом совместно работающих аппаратов мозга. Анализ мозговой организации чтения и письма позволит подойти к пониманию природы различных нарушений письма, возникающих у младших школьников.

Контрольные вопросы и задания:

1. Опишите механизм зрительного восприятия при чтении.
2. Используя работу А.Р. Лурия «Очерки психофизиологии письма» (2002), опишите специфические для письма операции.
3. Охарактеризуйте компоненты функциональной системы чтения и письма.
4. В чем отличия письма под диктовку и списывания?
5. Проведите сравнительный анализ понятий «письмо» и «письменная речь».
6. Охарактеризуйте различия письменной и устной речи.
7. Опишите психологическую структуру письменной речи по Л.С. Цветковой.

Основная литература

1. *Лурия А.Р.* Очерки психофизиологии письма // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. — М., 2002.
2. *Ананьев Б.Г.* Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известия АПН РСФСР. — 1955. Вып. 70. — С. 105–49.
3. *Цветкова Л.С.* Афазия и восстановительное обучение: [Для дефектол. фак.]. — М., 1988.
4. *Егоров Т.Г.* Психология овладения навыком чтения. — СПб., 2006.

1.3. Психофизиология чтения и письма

Мозговую организацию психических функций изучает нейропсихология. Основопологающим в отечественной нейро-психологии является принцип системной мозговой организации психических функций (Л.С. Выготский, 1960, 1996; А.Р. Лурия, 1973, Е.Д. Хомская, 1987; Л.С. Цветкова, 1988, 1997). В соответствии с ним любая высшая психическая функция (в том числе чтение и письмо) как сложная функциональная система, опирается на работу системы взаимно связанных мозговых зон. Согласно Л.С. Выготскому, «функция никогда не связана с деятельностью одного какого-либо центра, но всегда есть продукт интегральной деятельности строго дифференцированных, иерархически связанных между собой зон мозга» (1960, с. 352). То есть психическую функцию невозможно локализовать, она является продуктом деятельности мозга как целого.

С другой стороны, каждый структурный компонент психической функции локализуется в определенном участке мозга (является способом работы данного участка) и входит в состав одного из трех блоков мозга (А.Р. Лурия, 1973, Е.Д. Хомская, 1987). По мнению А.Р. Лурия, в анатомическом и функциональном планах можно выделить:

- а) I блок, обеспечивающий регуляцию тонуса и бодрствования;
- б) II блок, обеспечивающий прием, переработку и хранение информации;
- в) III блок, обеспечивающий программирование, регуляцию и контроль психической деятельности.

Такой компонент чтения и письма, как **избирательная активация**, входит в состав блока регуляции тонуса и бодрствования и обеспечивается работой стволовых и подкорковых образований мозга. Эти отделы создают оптимальный тонус коры, энергетическую базу, необходимую для целенаправленной деятельности. При дисфункции стволовых и подкорковых структур ухудшаются динамические характеристики любой деятельности: снижается ее скорость, возникают колебания работоспособности, наступает быстрая истощаемость (А.Р. Лурия, 1973, Е.Д. Хомская, 1987).

В состав блока приема, переработки и хранения информации входят следующие функциональные компоненты чтения и письма: **переработка слухоречевой, кинестетической, зрительной и полимодальной (зрительно-пространственной) информации.** Анатомическую основу II блока составляют задние отделы коры головного мозга: височная, постцентральная, теменная и затылочная области. Эти области обладают выраженной иерархической организацией: над первичными, проекционными зонами коры, обеспечивающими прием информации определенной модальности, надстраиваются вторичные, гностические зоны, в которых происходит переработка получаемой информации. Третичные зоны данного блока представляют собой зоны перекрытия корковых отделов различных анализаторов и регулируют совместную деятельность анализаторных систем в переработке полимодальной информации (А.Р. Лурия, 1973, Е.Д. Хомская, 1987).

Переработка слухоречевой информации осуществляется, главным образом, височной областью коры головного мозга. Прием слуховой информации обеспечивается первичной, проекционной слуховой зоной (поля 41, 42 по К. Бродману), переработка — вторичной зоной (поля 21, 22 по К. Бродману).



Рис. 1. Локализационная карта Бродмана

Хорошо известно, что с работой именно гностических зон височной области связан процесс выделения смыслоразличительных признаков речевых звуков, то есть фонематическое восприятие, и определение их последовательности, то есть фонематический анализ, а также слухоречевая память (Л.Я. Балонов, В.Л. Деглин, Т.В. Черниговская, 1985; М.К. Бурлакова, 1997; Л.С. Цветкова, 1988, 1997). Клинические исследования больных с очаговой патологией ЦНС показали, что поражение так называемой зоны Вернике (поле 22) вызывает при сохранном физическом слухе нарушение дифференциации фонем по оппозиционным признакам (глухости — звонкости, твердости — мягкости, огубленности — неогубленности и др.). Долгое время считалось, что в восприятии речи участвует только левое полушарие. К сегодняшнему дню накоплены убедительные данные относительно того, что переработка слухоречевой информации — результат совместной работы обоих полушарий, каждое из которых вносит в этот процесс специфический вклад. Левым полушарием выделяются смыслоразличительные признаки фонем, правым полушарием обеспечивается помехоустойчивость речевого слуха, анализируются просодические характеристики речи (Л.Я. Балонов, В.Л. Деглин, Т.В. Черниговская, 1985). Более того, наблюдения Э.Г. Симерницкой (1978) указывают на наличие функциональной асимметрии в восприятии согласных и гласных звуков: в распознавании согласных ведущая роль принадлежит левому полушарию, а в распознавании гласных — правому.

Акустико-артикуляционный механизм восприятия звуков речи и фонематического анализа и синтеза подтверждается клиническими данными о тесной связи вторичных отделов височной области с корковыми аппаратами кинестетического анализа (А.Р. Лурия, 1973). **Переработка кинестетической информации** обеспечивается теменной областью коры. Первичные проекционные зоны находятся в постцентральных отделах (поля 1, 2, 3), гностические отделы представляют собой поля 5, 7 и 40. Следствием поражения вторичных зон кинестетической коры являются расстройства афферентной основы двигательного акта: нарушается возможность отбора тонких дифференцированных движений, участвующих,

например, в письме. А.Р. Лурия, Е.Н. Винарской, Г.М. Сумченко, М.К. Бурлаковой показано, что дисфункция нижних отделов этой области левого полушария приводит к трудностям нахождения нужных положений органов речи, смещениям близких артикулем. Это отражается как на устной речи, так и на письме в виде замен звуков, близких по месту и способу артикуляции, и букв, их обозначающих.

Переработка зрительной информации является функцией затылочных отделов полушарий мозга. Прием зрительных возбуждений производится первичной зоной коры (поле 17), анализ и синтез, хранение зрительной информации — вторичной гностической областью (поля 18, 19). Типичными симптомами поражения полей 18, 19 оказываются: нарушение зрительного гнозиса, сужение его объема, снижение зрительной памяти. Следует обратить внимание на неодинаковый характер расстройства зрительного восприятия при поражении левой и правой затылочной областей. О.А. Красовская, Л.И. Леушина, Э.Г. Симерницкая, Н.М. Пылаева, Т.В. Ахутина пишут о том, что при правополушарных дисфункциях имеются расстройства холистического, целостного способа восприятия, который предполагает объединение деталей в целостный образ, а при левополушарных — расстройства аналитического, «классификационного» способа восприятия, который предполагает тонкий анализ деталей.

Переработка полимодальной информации обеспечивает третичными полями II функционального блока, которые находятся на границе височной, теменной, затылочной областей (зона ТПО — поля 39, 40, 37) и интегрируют деятельность слухового, кинестетического, зрительного анализаторов. Поражение зоны ТПО приводит к нарушению зрительно-моторных и слухо-моторных координаций, пространственного и квазипространственного анализа и синтеза. Е.П. Кок, О.А. Красовская, Н.Г. Манелис, Э.Г. Симерницкая, Т.В. Ахутина связывают грубые зрительно-пространственные нарушения, прежде всего, с дисфункцией височно-теменно-затылочных отделов правого полушария. Возникают дизметрические ошибки, проявляющиеся в несоблюдении соответствий углов, расстояний и пропорций воспринимаемого объекта (А.В. Семенович,

С.О. Умрихин, 1998). Характерны также структурно-топологические ошибки, которые выражаются в распаде общей пространственной схемы строения объектов, разрушении их целостных образов (Т.В. Ахутина, 1997, 2003). При левополушарной недостаточности пространственные нарушения носят менее грубый характер — при сохранении целостного образа предмета имеется изменение или пропуск деталей.

Итак, изучение локализации функциональных компонентов чтения и письма, входящих в состав блока приема, переработки и хранения информации, позволяет сделать вывод о том, что они обеспечиваются совместной работой задних (гностических) отделов обоих полушарий головного мозга. По мнению Э.Г. Симерницкой, Я.А. Меерсона, В.И. Бельтюкова, представления о левом полушарии как о «речевом», а о правом как «неречевом» устарели. Каждая гемисфера реализует особую стратегию обработки информации. Для левого полушария характерно сукцессивное восприятие; категориальный, аналитический способ переработки информации, для правого — симультанное восприятие, целостный, синтетический способ переработки информации.

Такие структурные компоненты чтения и письма, как **серийная организация движений¹** и **программирование, регуляция и контроль**, относятся к III функциональному блоку, анатомической основой которого являются передние отделы мозга. Эти области также имеют иерархическую организацию. Важным отличием от второго блока является то, что процессы идут здесь в нисходящем направлении — от центра к периферии (А.Р. Лурия, 1973). Первичная зона представлена предцентральной извилиной (поле 4) и является «выходными воротами» двигательных импульсов. Вторичная зона — пре-

¹Синонимами термина «серийная организация движений» являются термины — «динамический праксис», «кинетический праксис», «эфферентная организация движений». В любом моторном (двигательном) акте можно выделить кинетический и кинестетический компоненты. Кинестетический компонент (синонимы — кинестетический праксис, афферентная организация движений) обеспечивает анализ отдельного движения, общее представление о нем, а кинетический компонент — программирование серий движений, плавный переход от одного движения к другому. Для логопедической работы важно уметь дифференцировать нарушения того или иного компонента моторики.

моторная область (поля 6, 8) участвует в подготовке двигательных программ (серии движений), в соответствии с которыми импульсы направляются в первичную кору. Третичная зона этого блока — префронтальная область (поля 9, 10, 11, 46) — наиболее поздно формирующийся отдел мозга, который обеспечивает программирование и контроль сложных форм деятельности, общую регуляцию поведения.

Исследованиями А.Р. Лурия, Е.Д. Хомской, Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной показано, что при поражении лобных областей появляются, с одной стороны, расстройства программирования серии движений, с другой стороны — расстройства программирования произвольной деятельности. Нарушения эфферентной организации движений возникают при дисфункции премоторных зон и выражаются в трудностях реализации программы движений: нарушении плавного перехода от одного движения к другому, персеверациях или антиципациях элементов двигательной программы, упрощении программы движений из-за пропусков ее элементов. Расстройства программирования произвольной деятельности носят более общий характер. Они возникают при поражении префронтальных областей и проявляются в трудностях составления и удержания оптимальной программы действий, нарушениях избирательности и контроля деятельности. Многие авторы обращают внимание на наличие асимметрии III функционального блока, а именно — особую роль в произвольной регуляции левой лобной доли (А.Р. Лурия, 1973; Е.Д. Хомская, 1987).

Подводя итог описания мозговой организации чтения и письма, нужно подчеркнуть, что они обеспечиваются совместной работой мозга как целого и могут быть нарушены при дисфункции практически любой области коры (таблица 2). Очень важно то, что при нарушении любого из структурных компонентов расстройства письма и/или чтения будут иметь особый характер.

**Структурные компоненты письма по отношению
к трем функциональным блокам мозга по А.Р. Лурия**

I блок (регуляция тонуса и бодрствования)	II блок (прием, переработка и хранение информации)				III блок (программирование, регуляция и контроль деятельности)	
избирательная активация	переработка слухоречевой информации	переработка кинестетической информации	переработка зрительной информации	переработка полимодальной информации	серийная организация движений	программирование, регуляция и контроль акта письма

Контрольные вопросы и задания:

1. В чем состоит принцип системной мозговой организации психических функций?
2. Сформулируйте основные положения учения о трех функциональных блоках мозга, используя работу А.Р. Лурия «Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга» (2002).
3. В каких областях мозга локализованы и в состав каких блоков мозга входят основные функциональные компоненты чтения и письма?
4. Используя материалы пункта 1.2, а также работы А.Р. Лурия «Очерки психофизиологии письма» (2002) и Л.С. Цветковой «Афазия и восстановительное обучение» (1988), сформулируйте основные предпосылки овладения письмом и чтением.

Основная литература:

1. *Лурия А.Р.* Очерки психофизиологии письма // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. — М., 2002.
2. *Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. — М., 2002.
3. *Цветкова Л.С.* Афазия и восстановительное обучение: [Для дефектол. фак.]. — М., 1988.
4. *Хомская Е.Д.* Нейропсихология. — М., 1987.

Глава 2.

Нарушения чтения и письма у учащихся начальных классов общеобразовательной школы

Изучение нарушений чтения и письма у детей осуществляется во всем мире педагогами, психологами, нейрофизиологами и нейропсихологами уже более ста лет, но и в настоящий момент эта проблема остается одной из сложнейших и недостаточно исследованных.

Как отмечает О.Б. Иншакова (1995, 2001), до сих пор среди специалистов не существует единства не только терминологии, используемой для обозначения нарушений чтения и письма, но и четко выработанных подходов к их анализу.

Наиболее часто в западной литературе используется термин «дислексия». При этом имеются в виду, прежде всего, расстройства чтения. В 1968 году Мировая Неврологическая Федерация рекомендовала употребление термина «дислексия» по отношению к детям, которые не могут читать, несмотря на достаточный интеллект, традиционное обучение и благоприятные социально-культурные условия. Нарушения письма специально терминологически не выделяются, а рассматриваются как сопутствующие. В качестве равнозначных используются также термины «дислексия развития» (M. Critchley, 1970), «специфические нарушения чтения» (G. Kaluger, C. J. Kolson, 1978).

Англоязычные авторы относят к понятию «дислексия» трудности овладения знаковой деятельностью вообще и в первую очередь чтением и письмом. По определению Британской Дислексической Ассоциации, дислексия — «комплексное неврологическое состояние органического происхождения, сопровождающееся различными нарушениями познавательной деятельности: специфическими трудностями чтения, спеллинга, письменной речи, а также нарушениями счета, способности пользоваться условными знаками...».

В отечественной психолого-педагогической литературе принято разграничивать нарушения чтения и письма у детей. Считается, что чаще всего нарушения чтения и письма сопутствуют друг другу, но могут выявляться у школьников и как самостоятельные нарушения.

В нашей стране широко используются две классификации речевых нарушений: клинико-педагогическая и психолого-педагогическая. Клинико-педагогическая классификация уходит корнями в классификацию А. Куссмауля (1877), составленную им с позиций клинического подхода на основе симптоматики речевых нарушений. Современная **клинико-педагогическая классификация** все нарушения речи делит на две большие группы:

1. Нарушения устной речи (которые в свою очередь подразделяются на нарушения произносительной стороны речи: дисфония, брадилалия, тахилалия, заикание, дислалия, ринолалия, дизартрия и системные нарушения речи: алалия и афазия).

2. Нарушения письменной речи (нарушения чтения — дислексия, нарушения письма — дисграфия).

Клинико-педагогическая классификация не предполагает специального выделения нарушений речи детского возраста и нарушений речи взрослых.

В конце 60-х годов XX века Р. Е. Левина обосновала новые принципы анализа речевых нарушений у детей. Ею предложена психолого-педагогическая классификация речевых нарушений у детей с первично сохранным слухом, зрением и интеллектом. Основопологающим принципом построения этой классификации стала возможность единого педагогическо-

го подхода к детям с речевыми нарушениями разной этиологии. Специфика этой классификации заключается в выделении основных групп отклонений в формировании структурных компонентов речи ребенка: фонетики, фонематики, лексики, грамматики, связной речи, которые и стали объектом коррекционного воздействия на логопедических занятиях в дошкольных и школьных учреждениях.

Речевые нарушения согласно **психолого-педагогической классификации** подразделяются на две группы:

1. Нарушения языковых средств общения (куда отнесены фонетическое нарушение речи — ФН, фонетико-фонематическое недоразвитие речи — ФФН и общее недоразвитие речи — ОНР).

2. Нарушения в применении средств общения в процессе речевой коммуникации (заикание).

Как видим, нарушения чтения и письма не выделены в этой классификации в отдельную группу, они рассматриваются как симптомы фонетико-фонематического или общего недоразвития речи, как их отсроченные проявления.

В последние годы в коррекционной педагогике наметились новые тенденции в изучении нарушений чтения и письма у школьников, что привело к необходимости терминологических изменений.

Так, в настоящее время появились работы, посвященные специфическим трудностям порождения письменного высказывания у детей. Е. Н. Российской (2004), Е. А. Лапп (2007) описаны нарушения цельности и связности самостоятельно составленных учащимися текстов — изложений и сочинений. Авторы указывают также на лексические и грамматические нарушения, характерные только для самостоятельной письменной речи: вербальные замены, лексическую бедность, различные виды аграмматизмов. При письме под диктовку и списывании эти нарушения не встречаются, поскольку у школьников нет необходимости самим составлять предложения, отбирать слова, обеспечивать грамматическое согласование слов.

В связи с этим многие исследователи говорят о необходимости разделения нарушений самостоятельной письменной речи и письма как навыка.

Под нарушениями письма понимают трудности овладения графикой и орфографией. Соответственно, к нарушениям письма у детей относят *дисграфию* и *дизорфографию*. Основным критерием разграничения дисграфии и дизорфографии являются те принципы русского письма, которые при этом не соблюдаются.

При *дисграфии* затруднено написание в соответствии с фонетическим принципом письма. Появляется значительное количество так называемых специфических ошибок, связанных с искажением звукового состава слова (Р.И. Лалаева, 1995; И.Н. Садовникова, 1995; А.Н. Корнев, 1995; О.Б. Иншакова, 1995). В связи с этим термины «дисграфия» и «специфическое нарушение письма» часто используются как тождественные.

Под *дисграфией* у детей понимают *стойкое нарушение письма, связанное с недостаточной сформированностью тех или иных компонентов функциональной системы письма и проявляющееся в большом количестве специфических ошибок.*

Дизорфография связана с нарушением реализации морфологического и традиционного принципов письма и проявляется в многочисленных орфографических ошибках. По определению А.Н. Корнева (1995), дизорфография — это особая категория нарушений письма, проявляющаяся в неспособности освоить орфографические навыки, несмотря на знание соответствующих правил (и регулярное школьное обучение). Однако, как показывает наш опыт, и само заучивание правил, и умение дифференцировать их друг от друга (некоторые правила очень похожи, и дети смешивают их) может представлять для ребенка проблему, в основе которой лежат те же патогенетические факторы, которые затрудняют применение правила. Поэтому нам кажется вполне исчерпывающим следующее определение *дизорфографии* — *стойкое нарушение письма, связанное с недостаточной сформированностью тех или иных компонентов функциональной системы письма и проявляющееся в большом количестве орфографических ошибок.*

В настоящее время дизорфография — наименее изученная разновидность нарушений письма.

Дислексия — стойкое нарушение технических и/или смысловых характеристик чтения, связанное с недостаточной сформированностью каких-либо компонентов функциональной системы чтения. Нарушение технических характеристик выражается в замедленном темпе чтения и большом количестве ошибок, нарушение смысловых характеристик — в трудностях понимания прочитанного.

Таким образом, современный терминологический аппарат можно представить следующим образом:



Сопоставить отечественные и зарубежные данные о распространенности нарушений чтения и письма у учащихся общеобразовательной школы достаточно сложно из-за различных подходов к определению самих нарушений и различий в диагностических критериях.

В отечественной литературе можно найти лишь несколько указаний на частоту расстройств чтения и письма. В основном подобные исследования проводились с конца 80-х годов и касались только нарушений письма. М.С. Грушевская (1989) считает, что 13% учеников младших классов имеют нарушения письма (включая дизорфографию), обусловленные общим недоразвитием речи. По данным Е.А. Логиновой (1992), различное количество дисграфических ошибок встречается у половины учащихся общеобразовательной школы. И. Н. Садовникова (1995) подсчитала, что 57,5% от общего числа младших школьников с патологией речи имеют дислексию и дисграфию. По мнению А.Н. Корнева (1997), дисграфия встречается у 21% учащихся первых классов.

По нашим данным (О.А. Величенкова, 2002; М.Н. Русецкая, 2003), до 15% учащихся младших классов общеобразовательной школы имеют нарушения письма и/или чтения различной степени выраженности.

В других странах с алфавитными системами письма распространенность дисграфии также велика: от 5% до 15%.

Британский исследователь Ян Смит в 1997 году опубликовал данные о распространенности данного нарушения в разных странах: Бельгия — около 4% детей имеют дисграфию; Германия — около 5–7%; Италия — по разным оценкам, от 1,34% до 5,04%; Нидерланды — 10%; Нигерия — 11%; Сингапур — 3,3%, США — 15%.

Сравнение этих цифр позволяет сделать вывод о том, что нарушения чтения и письма в общеобразовательной школе — весьма распространенное явление. А значит, изучение этих нарушений актуально не только для логопедии, но и для всей системы образования в целом.

2.1. Этиология нарушений чтения и письма

Вопрос этиологии нарушений чтения и письма у детей является недостаточно изученным. В последние годы наметилась тенденция к рассмотрению дислексии и дисграфии с междисциплинарных позиций. Это позволяет существенно углубить представления об этиологии данного расстройства у детей.

В качестве факторов, влияющих на возникновение нарушений чтения и письма у детей (как и вообще речевых расстройств), обычно указывают различные экзогенные вредности пренатального, натального и раннего постнатального периодов (А.Н. Корнев, 1995; Р.И. Лалаева, 2001; И.Н. Садовникова, 1995). В анамнезе подавляющего большинства детей с нарушениями чтения и письма обнаруживаются заболевания матери во время беременности, инфекции, интоксикации, токсикозы беременности, различная акушерская патология, родовые травмы, тяжелые заболевания или травмы в первые годы жизни. При этом характер вредности вряд ли сказывается на симптоматике и выраженности нарушения. Более важным является время воздействия повреждающего фактора. А. Н. Корнев считает, что в этиологии нарушений чтения и письма «более важная роль принадлежит сравнительно поздно воздействующим патогенным факторам (интра- и постнатального периода)» (1995, с. 142).

Согласно Р.И. Лалаевой, В. Hallgren, G.Th. Pavlidis, Р.Н.К. Seymour и др., определенное место в этиологии дислексии и дисграфии принадлежит эндогенным факторам, в частности, наследственной предрасположенности. По данным А.Н. Корнева (1995), у 60% детей с нарушениями чтения и письма наследственность отягощена различными пограничными психическими расстройствами, речевыми нарушениями. Подтверждают значимость генетических факторов в возникновении нарушений чтения и письма и близнецовые исследования (Н. Bakwin, 1973).

Итак, большинство работ, посвященных изучению дислексии и дисграфии, направлено на поиск внутренних причин возникновения этих нарушений. Однако выполненные в рамках той или иной научной концепции, они представляют лишь один из срезов изучения этой сложной проблемы, свя-

занный с попыткой объяснить феномен дислексии и дисграфии через описание недостаточности в развитии самого ребенка. Вместе с тем справедливо выделить и другой аспект изучения нарушений чтения и письма, связанный с исследованием роли внешних, социокультурных факторов.

В нашей стране лишь некоторые исследователи указывают на значимость социальных причин появления нарушений чтения и письма (И.Н. Садовникова, 1995). Так, отсутствие положительной мотивации обучения, недостаточное внимание к развитию речи ребенка со стороны взрослых, педагогическая запущенность могут привести к трудностям усвоения чтения и письма. Нужно принимать во внимание также особенности изучаемой ребенком системы письменности. В ряде случаев появление нарушений чтения и письма обусловлено несоответствием возрастных особенностей ребенка и школьных требований при овладении грамотой в странах с трудной для усвоения письменностью. Не случайно в англоязычных странах (где ведущим принципом письма является исторический, и написание значительно отличается от произношения) распространенность дислексии выше, чем в странах с «фонетическим» письмом.

И если для российского образования такой аспект изучения этиологии является достаточно новым, то на Западе еще в 1974 году появились работы В. Bateman, в которых заявлялось, что термин «learning disabilities» (неспособность учиться, трудности обучения у ребенка, среди которых ведущее место занимают нарушения чтения) в ряде случаев можно заменить термином «teaching disabilities» (неспособность учить). По мнению автора, очень важно формирование профессиональных компетенций у учителей, позволяющих им выбирать адекватные пути обучения грамоте для каждого ребенка. Несколько позже, в 1987 году, Т. Armstrong предложил термин «dys teachia» для обозначения детей, при обучении которых использовалась несоответствующая их познавательным особенностям педагогическая стратегия.

Можно выделить как минимум две самостоятельные проблемы, требующие рассмотрения в обозначенной плоскости: профессиональная компетентность учителя и особенности образовательных программ.

В нашей стране сложилась традиция решать вопросы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями в условиях специальной школы. Педагоги общеобразовательных школ чаще всего оставались в стороне от этой проблемы. Однако современные образовательные условия требуют от учителей массовых школ знаний о психофизиологических особенностях детей с проблемами в развитии, о специфических трудностях, возникающих в процессе их обучения, умения диагностировать нарушения в формировании навыков чтения и письма и определять коррекционный маршрут для каждого такого ученика.

Решение второй проблемы связано с анализом программ начального обучения письму и чтению. Современное образование характеризуется неуклонным увеличением объема знаний, умений и навыков, которым должны овладеть школьники. Повышенные требования предъявляются и к формированию навыков чтения и письма. При общей тенденции к уменьшению количества часов, отводимых программой на уроки чтения, нормативные требования к технической стороне этого навыка неуклонно возрастают. На уроки обучения грамоте (интегрированные уроки, на которых дети параллельно овладевают и письмом, и чтением) сегодня отводится на 21 час меньше, чем 20 лет назад. Эта тенденция распространяется и на последующие годы обучения в начальной школе. Во втором классе на уроки чтения отводится на 22 часа меньше. В третьем и четвертом классах — на 39 часов меньше по сравнению с программой 1985 года. При этом содержание программы по этому разделу предполагает, что дети, поступающие в первый класс, уже знакомы с азами грамоты, то есть их стартовые возможности должны быть значительно выше, чем у первоклассников двадцать лет назад. Итак, к современному первокласснику (и даже дошкольнику) предъявляются гораздо более высокие требования, чем 15–20 лет назад. Возможно, это является одной из причин увеличения количества детей, испытывающих трудности в овладении чтением и письмом.

Кроме того, современное начальное образование характеризуется вариативностью программ, в том числе и программ обучения грамоте. В целом этот процесс, безусловно, являет-

ся положительным, поскольку он стимулирует развитие всей системы образования, обогащает педагогику новыми методами и формами обучения. Вместе с тем немногие из используемых сегодня систем обучения могут похвастаться серьезной апробацией, проведенной по всем правилам и предполагающей долгосрочность эксперимента, вовлечение большой выборки испытуемых (включая детей одаренных и с различными нарушениями развития), систему многоуровневой экспертизы и пр. До сих пор в нашей стране не проводились популяционные исследования, направленные на определение эффективности существующих программ обучения грамоте. Востребованность и значимость подобного эксперимента несомненна.

Безусловно, при решении любой проблемы, объектом которой являются сложнейшие, изменяющиеся и зависящие от множества обстоятельств психические процессы человека, не может быть одного, удовлетворяющего всем условиям поставленной задачи ответа. Также и в данном случае, при рассмотрении природы дислексии и дисграфии нельзя безоговорочно встать на сторону той или иной этиологической концепции, ограничиться лишь одним аспектом.

А.Н. Корнев (1995) считает, что возникновение нарушений чтения и письма у детей, как правило, является следствием взаимодействия целого комплекса этиологических факторов, среди которых он выделяет: а) конституциональные предпосылки; б) экзогенные вредности и в) условия обучения и особенности письменности того или иного языка. По мнению автора, монокаузальная модель возникновения дислексии и дисграфии не является актуальной и не отражает всей сложности нарушения. Любая из возможных внешних (экзогенных) причин вызывает патологические изменения только при наличии определенных внутренних условий (например, наследственной предрасположенности) и соответствующих социальных предпосылок (например, высокого уровня предъявляемых индивиду требований).

Контрольные вопросы и задания:

1. Определите место нарушений чтения и письма в клинической и психолого-педагогической классификации речевых нарушений. Сравните эти классификации.
2. Что понимают под нарушениями письменной речи и письма в настоящее время?
3. Дайте определение дислексии, дисграфии, дизорфографии.
4. Что понимают под дислексией западные исследователи? Сравните понимание термина «дислексия» в отечественной и зарубежной литературе.
5. Опишите вредности экзогенного характера, влияющие на возникновение нарушений чтения и письма у детей.
6. Раскройте роль наследственности в появлении нарушений чтения и письма.
7. Влияют ли социальные факторы на возникновение дислексии и дисграфии?

Основная литература:

1. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. — СПб., 1997.
2. *Лалаева Р.И.* Нарушения письменной речи // Логопедия Под ред. Л.С. Волковой. — М., 1995. — С. 346–383.
3. *Лалаева Р.И.* Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учебное пособие. — СПб., 1998.
4. *Левина Р.Е.* Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. — М., 1961.
5. *Левина Р.Е.* Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. — М., 2005.
6. *Садовникова И.Н.* Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. — М., 1995.

2.2. Симптоматика нарушений письма (дисграфии и дизорфографии)

Согласно существующей логопедической практике, заключение о наличии у школьника **дисграфии** делается на основании нескольких критериев.

Первым критерием является обнаружение в письменных работах ребенка ошибок, связанных преимущественно с несоблюдением фонетического принципа письма: звуковой состав слова отражается не полностью или искажается. Такие ошибки принято называть *специфическими*.

Вторым критерием диагностики дисграфии следует считать *частотность* специфических ошибок. Поскольку овладение фонетическим принципом письма является одной из задач начального обучения, вполне естественно, что практически все младшие школьники допускают при написании искажения звукового состава слова. Однако обычно таких ошибок немного. Проведенное нами популяционное исследование всех учащихся 2–4 классов одной из московских школ показало, что в среднем на одну письменную работу (изучались контрольные диктанты и списывания за учебный год) приходится 1,6 специфических ошибки. Значительное увеличение количества этих ошибок по сравнению со среднестатистическими популяционными данными может указывать на наличие у школьника дисграфии. Например, А. Н. Корневым, Г. М. Сумченко показано, что у детей со специфическими нарушениями письма, обучающихся в общеобразовательной школе, около 6–8 ошибок в одной работе. При этом количество дисграфических ошибок при различных видах письма (списывание и диктант) неодинаково. Обычно дети допускают при списывании меньше ошибок. Это связано с различиями в психологическом содержании процессов письма под диктовку и списывания. Тем не менее считать списывание более легким и поэтому «вполне доступным» для детей с дисграфией видом письма нельзя.

По нашему мнению, о дисграфии разумно говорить в том случае, когда количество специфических ошибок соответствует неудовлетворительной оценке согласно школьным критери-

ям (от 4–5 ошибок в одной работе). Ведь это означает, что ребенок не усваивает программу.

Третьим важным критерием диагностики специфических нарушений письма является *стойкость* ошибок: они должны обнаруживаться практически во всех письменных работах в течение длительного времени.

Кроме того, важно отметить, что заключение о дисграфии может быть сделано только при условии регулярного школьного обучения в течение длительного времени. Говорить о нарушении письма у первоклассника и тем более у дошкольника преждевременно. В этих случаях логопед может выявить предрасположенность к нарушениям письма.

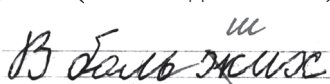
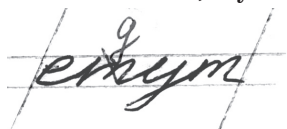
Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спировой, О.А. Токаревой, И.Н. Садовниковой, Р.И. Лалаевой и многими другими авторами накоплено большое количество данных о симптоматике специфических нарушений письма. Но единого подхода к типологии ошибок не существует. Большинство авторов объединяет ошибки по предполагаемому механизму их возникновения.

Рассмотрим группы специфических ошибок, которые описывает большинство исследователей.

1. Смещения букв, обозначающих близкие по артикуляционно-акустическим признакам звуки.

Поскольку данные ошибки носят непостоянный характер, представляется более правильным называть их именно смешениями, а не заменами. К этой группе относят такие ошибки:

- *Смещения букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные звуки в сильной позиции в слове.* Вот примеры таких смешений: собака — «сопака», три — «дри», звёзды — «свосты» (Р. Е. Левина, 1959), пароход — «бароход» (А. В. Ястребова, 1997), долго — «долко», шумно — «жумно» (И. Н. Садовникова, 1995).



У учащихся общеобразовательной школы в целом не наблюдается тенденции к озвончению или оглушению согласных звуков. Замены звонких согласных глухими и глухих звонкими встречаются с одинаковой частотой.

- Смещения букв, обозначающих свистящие и шипящие согласные звуки [с] — [ш], [з] — [ж], [с'] — [ш']: пишки — «шиски», привезли — «привежли», щенок — «сенок» (Р.Е. Левина, 1959).

^ж
Озими

в / с / шапках

- Смещения букв, обозначающих аффрикаты и их компоненты: [ч] — [ц], [ч] — [ш'], [ч] — [т'], [ц] — [с], [ц] — [т], [ц] — [т']. Например, часто — «цасто», щуки — «чуки», цветы — «светы» (Р.Е. Левина, 1959), чертит — «черчит», птицы — «пцицы» (И.Н. Садовникова, 1995).

^щ
пичу

^ц
зайца

- Смещения букв, обозначающих звуки [р] — [л]: рубашка — «лубашка», лодка — «родка» (А.В. Ястребова, 1997).

^л
тортишись

- Смещения букв, обозначающих некоторые гласные звуки в сильной позиции в слове: [а] — [о], [о] — [у]. Поскольку эти гласные звуки могут обозначаться буквами как первого ряда (а, о, у), так и второго ряда (ё, ю), то в письме наблюдаются смещения букв а-о, о-у, ё-ю. Например, часто — «чосто» (А.Н. Корнев, 1997), туча — «точа» (Р.И. Лалаева, 1995), клюква — «клёква» (И.Н. Садовникова, 1995).

^а
соффа

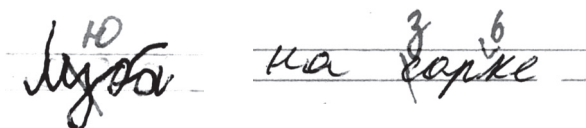
^у
взвончи

^у
лабоне

Следующую группу ошибок большинство авторов относят к смешениям по акустико-артикуляционному сходству, однако, на наш взгляд, эти ошибки следует рассматривать отдельно.

Это *нарушения обозначения мягкости согласных на письме (2)*. Напомним, что в русском письме существует два способа обозначения мягкости согласного звука: при помощи мягкого знака или гласной буквы второго ряда. У учащихся общеобразовательной школы данные ошибки не являются смешениями согласных звуков по твердости-мягкости, так как практически не наблюдается написание после твердого согласного мягкого знака или гласной второго ряда. Ошибки носят односторонний характер: после мягкого согласного ученики пропускают мягкий знак или вместо гласной второго ряда пишут соответствующую ей гласную первого ряда (чаще всего $я \rightarrow а$, $ю \rightarrow у$, $ё \rightarrow о$). Такой односторонний характер ошибок был показан в работе Г.М. Сумченко (1989) и свидетельствует о том, что дети просто не усваивают способы обозначения мягкости согласных в русском письме, поскольку они являются скорее исключением из общего характера звуко-буквенных отношений. И.Н. Садовникова (1995) вообще не считает нарушения обозначения мягкости согласных звуков стойкими ошибками и поэтому не относит их к дисграфическим.

Рассмотрим примеры таких ошибок: любит — «*любит*», письмо — «*писмо*» (Р.И. Лалаева, 1995).



3. Пропуски букв и слогов являются следующей группой специфических ошибок. К ним относят:

- *Пропуски букв, обозначающих гласные звуки*: огороде — «огорде», молодой — «малдой» (Р.Е. Левина, 1959), кисель — «кисл» (А.В. Ястребова, 1997). Как видно из этих и нижеследующих примеров, при дисграфии наблюдаются пропуски как безударных гласных, которые подвергаются сильной редукции, так и ударных.

Вот я ^ехот^ил делать подарки. Он масте-
рит их сам. Мальчик взял лист ^епло-
т^аной бумаги и скле^ил стаканчик для
вар^аидания. Он украс^ил его узорами и ба-
хромой. Стан^ачик получил в подарок
его друг Андрияша.

Пропуски букв, обозначающих согласные звуки: дыню — «дыю» (Р.Е. Левина, 1959), страна — «стана» (Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова, 1997). Исследователи указывают на то, что школьники чаще допускают пропуски согласных при их стечении (Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова, 1995, 1997).

до^ижит. про^ийду.
Над рекой ^иизю.

● Пропуски слогов: электровозы — «электрозы» (О.А. Токарева, 1971), колокольчики — «калкочи» (И.Н. Садовникова, 1995).

Возв^ира^ит^ися ба^из^ив^иного

И.Н. Садовникова (1995) отмечает, что пропуску буквы или слога могут способствовать некоторые позиционные условия: встреча двух одноименных букв на стыке слов («стал ла-

кать», «живут дружно»); соседство слогов, включающих две одинаковые буквы — «настала», «сидит».

4. Перестановки букв и слогов в слове. О.Б. Иншакова (1995) обращает внимание на то, что в примерах, приводимых под словом «перестановка», можно увидеть различные явления. Иногда в письме ребенка возникает обратный порядок букв: Москва — «маскав», ковром — «корвом» (Р.Е. Левина, 1959), все — «све» (Л.Ф. Спирова, 1968), клубок — «кулбок» (Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова, 1997). Такие ошибки можно считать реверсиями — изменением направления воспроизведения слова. К другому типу могут быть отнесены перестановки, при которых точный обратный порядок букв не соблюдается: поклажей — «плакажей» (Р.Е. Левина, 1959), тропа — «прота» (Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова, 1997).



5. Вставки букв: девочка — «девочика», дружно — «дружно», гуляем — «гуляем» (И.Н. Садовникова, 1995), «таскали» — таскали (Р.Е. Левина, 1959).

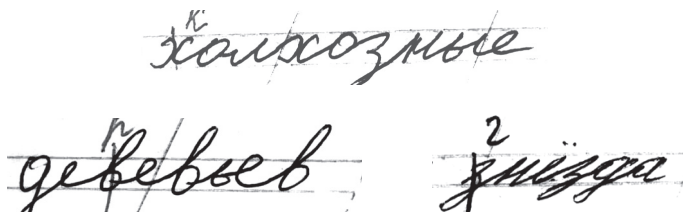


6. Персеверации букв и слогов. Под персеверациями чаще всего понимают такое написание, когда ребенок повторяет букву, слог или вместо нужной буквы (слога) воспроизводит уже написанную букву или слог. Р.Е. Левина (1959, 1961), Р.И. Лалаева (1995, 1998), И.Н. Садовникова (1976, 1995) относят к ним ошибки типа: магазин — «магазин», за машиной — «за зашиной», спускались — «спуспуклись», горка — «гогка». По нашему мнению, выделенные И.Н. Садовниковой (1995) ошибки — «Аавгуст», «Ггрибы», «Рребята» — также следует относить к группе персевераций букв. Автор обращает внимание на то, что такие ошибки являются результатом механического закрепления графо-моторных навыков, к которому приводят

первоклассников письменные упражнения в прописях, если предлагаются для письма образцы букв в следующем виде: Аа, Вв, Сс, Чч.



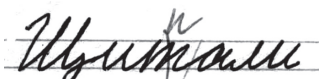
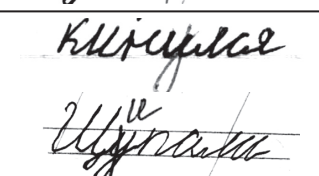
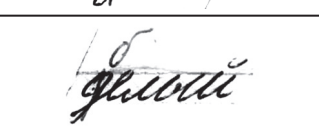
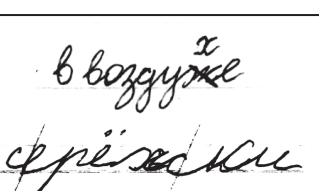
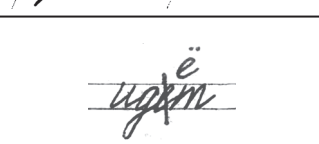
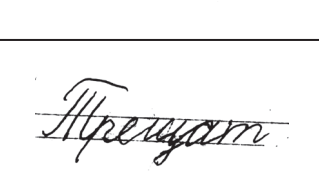
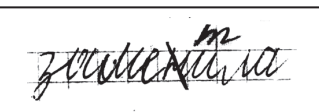
7. Антиципации букв и слогов — такое написание слова, когда буква или слог заменяется последующей буквой или слогом: на деревьях — «на девевьях», под крышей — «дод крышей» (И.Н. Садовникова, 1995) .



8. Смещения графически сходных букв. К этой группе ошибок относятся смещения букв, сходных по внешнему виду и написанию: рукописные варианты букв и-у, т-п, б-д, х-ж, л-м и т.д. О.А. Токарева (1969, 1971) и М.С. Хватцев (1959) называют эти смещения оптическими, а Р.Е. Левина (1959), Л.Ф. Спинова (1966), И.В. Троицкая (1975), Е.Ф. Собонович (1979) — графическими. На наш взгляд, наиболее точное обозначение данных ошибок имеется у Р.И. Лалаевой (1997) — *смещения графически сходных букв*. Этот термин отражает одновременно сходство и конфигурации, и способа написания букв.

Рассмотрим примеры смещений графически сходных букв: золотился — «золопился», брат — «драт» (А.В. Ястребова, 1997), мохнатые — «можнатые», муха — «миха» (И.Н. Садовникова, 1995). В таблице 3 представлены данные о частоте смещений различных пар графически сходных букв у учащихся 2–4-х классов с нарушениями письма (О.А. Величенкова, 2002).

**Частота смешений графически сходных букв у учащихся
с дисграфией**

Буквы	% от общего количества смешений графически сходных букв	Пример
<i>т-п</i>	11,4	
<i>у-и</i>	11,3	
<i>б-г</i>	10,3	
<i>х-ж</i>	10,3	
<i>е-ё</i>	8,2	
<i>ш-щ</i>	7,2	
<i>т-н</i>	3,8	

к-т	3,2	^т креслица
р-с	2,5	Подобное
т-р	1,8	смотрит
н-к	1,6	^н книжная
к-н	1,3	девочка ^к
н-р	1,1	^н апреля
к-н	1,1	Нина
к-р	0,7	коричневый ^{ку}
н-н	0,7	интересные

Из таблицы видно, что наиболее часто дети смешивают т-п, б-д, и-у, х-ж.

9. Зеркальное написание букв (с – э, г – т, э – е) представляет собой особую группу ошибок. Эти ошибки условно связаны с несоблюдением фонетического принципа письма: фонемный состав слова в данном случае школьником передается правильно, однако для обозначения звука используется несу-

ществующий знак. Тенденция к зеркальности наблюдается в основном при написании строчных букв э, с, з и прописных букв С, З, Е, Ё.

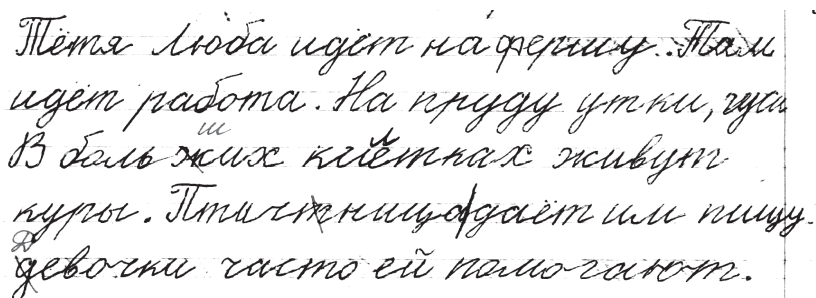
Эти Зерны ЗЕВЕРИ КНИВЫ

Существует несколько групп ошибок, которые невозможно трактовать как нарушение реализации фонетического принципа письма. Однако логопедическая традиция относит их к дисграфическим ошибкам. Вот эти ошибки.

10. Нарушения обозначения границ предложения — отсутствие заглавной буквы в начале предложения и/или точки в конце предложения: «гуси вышли изадвора» (И.Н. Садовникова, 1995). Такие ошибки в школьной практике считаются пунктуационными, учителя начальных классов обычно не относят их к «логопедическим» ошибкам. Однако, как мы увидим в дальнейшем, они могут иметь механизмы, сходные с искажениями звукового состава слова. К этой же группе следует относить неуместное написание заглавной буквы или точки в середине предложения (хотя такие ошибки встречаются гораздо реже).

Диктант.
Репка.
Андрюша и Лена взяли
мешоч. ребята намыли бороду в баню.
Девочка лепит репку. Вот хвостик.
Мухоморы мистик. уф! Андрюша вынул зайчика
слон. зайчик белый. слон белый
серый.

11. Нарушения обозначения границ слов также считают дисграфическими ошибками. Имеется в виду слитное написание нескольких слов в предложении или раздельное написание частей слова. Большинство педагогов отмечает, что наиболее часто встречаются ошибки, связанные с написанием предлогов и приставок: наступила — «на ступила», в доме — «вдоме» (Р.И. Лалаева, 1995). Дифференциация предлогов и приставок представляет трудность для многих детей, поэтому школьная программа включает упражнения на эту тему. Данные ошибки также можно понимать двояко: как орфографические и как дисграфические. Реже можно обнаружить слитное написание двух знаменательных слов или разрыв слова не на стыке морфем: светит луна — «светитлуна», брат — «б рат» (И.Н. Садовникова, 1995).



Петя Люба идет на ферму. Там
идет работа. На крыду утки, уа.
В биль жих кйётках живут
курсы. Птичница даёт им пишу.
девошки часто ей помогают.

Итак, нами перечислены основные группы ошибок, которые традиционно относят к специфическим.

Некоторые из этих ошибок являются более распространенными, некоторые типы встречаются крайне редко. По мнению Р.Е. Левиной, М.Е. Хватцева, М.С. Грушевской, А.В. Ястребовой, Л.Ф. Спириной, наиболее часто при дисграфии возникают смешения букв, обозначающих близкие по артикуляционно-акустическим признакам звуки. А так называемые, графические ошибки — относительно редкое явление (не более 9% от общего количества специфических ошибок, по данным Л.Ф. Спириной). Напротив, И.Н. Садовникова считает, что смешения графически сходных букв —

весьма распространенная ошибка у учащихся общеобразовательной школы.

Такие различия во мнениях относительно распространенности дисграфических ошибок разных видов объясняются различными вариантами трактовки самих ошибок. Например, М.С. Грушевская (1989) написание «*цветы*» вместо «цветы», «*трешали*» вместо «трещали» называет смешениями букв, обозначающих близкие по акустико-артикуляционным признакам звуки. Но и буквы ц-щ-ш схожи между собой и графически. В замене *о* на *а* один исследователь видит смешение букв, обозначающих близкие звуки, а другой — графическую ошибку. В таких разночтениях нет ничего удивительного. Действительно многие ошибки можно трактовать по-разному, их оценка зависит от педагога, носит субъективный характер. Если принимать во внимание позиционные условия конкретного написания, количество возможных вариантов трактовки ошибки еще увеличивается. Так, написание «*поропились*» вместо «*торопились*» можно считать смешением графически сходных букв *п-т*, а можно — антиципацией буквы *п*.

По нашим данным, как в популяции учащихся общеобразовательной школы в целом, так и у детей с дисграфией к числу наиболее распространенных ошибок относятся смешения графически сходных букв, нарушения обозначения границ предложения и слова, пропуски букв.

Из таблицы видно, что соотношение различных типов ошибок примерно одинаково как в детской популяции в целом, так и у детей с дисграфией. Нельзя говорить об «особом» характере ошибок при дисграфии, по крайней мере, у учащихся общеобразовательной школы.

Однако приведенные данные не означают, что в письменных работах школьников всегда наблюдается именно такое соотношение специфических ошибок. У ребенка может быть обнаружено преобладание ошибок какого-то одного типа или определенные сочетания различных видов ошибок в зависимости от механизма имеющегося нарушения письма.

Таблица 4

**Процентное соотношение различных специфических ошибок
в письменных работах учащихся общеобразовательной школы**

Вид ошибки	Все учащиеся 2-4-х классов (детская популяция).	Ученики 2-4-х классов с дисграфией
Смещения графически сходных букв	25%	20%
Нарушения обозначения границ предложения	20%	13%
Нарушения обозначения границ слова	10%	10%
Пропуски согласных	10%	10%
Пропуски гласных	7%	10%
Персеверации	7%	7%
Нарушения обозначения мягкости согласных	5%	8%
Смещения парных глухих-звонких согласных	3%	5%
Антиципации букв и слогов	3%	5%
Смещения гласных	2%	5%
Перестановки букв и слогов	2%	менее 1%

По наблюдениям Л.Г. Милостивенко, Г.М. Сумченко, И.В. Прищеповой, у многих детей с нарушениями письма имеется тесная связь между дисграфическими и орфографическими ошибками. Как правило, у детей наряду с пропусками, смещениями, персеверациями букв и другими специфическими ошибками имеется не меньшее количество «ошибок на правило». Нередко дети, прошедшие коррекционный курс по устранению дисграфии, избавлялись от дисграфических ошибок, но при этом на первый план выступали орфографические ошибки.

О **дизорфографии** говорят при наличии в письме ребенка *частотных, стойких орфографических* ошибок, связанных в основном с нарушением реализации морфологического и традиционного принципов письма.

В начальной школе изучаются следующие основные виды орфограмм:

- Заглавная буква в словах.
- Буквы после шипящих в сочетаниях жи, ши, ча, ща, чу, щу.
- Сочетания чк, чн.
- Разделительный мягкий знак.
- Двойные согласные
- Безударные гласные в корне слова.
- Парные глухие – звонкие согласные в корне слова.
- Правописание непроизносимых согласных в корне слова.
- Правописание предлогов и приставок.
- Разделительный твердый знак.
- Правописание не с глаголами.
- Безударные падежные окончания существительных.
- Правописание родовых окончаний прилагательных.
- Правописание безударных личных окончаний глаголов в настоящем и будущем времени.
- Правописание глаголов в прошедшем времени и др.

Овладение этими правилами происходит в течение всего периода начального обучения, и в зависимости от изучаемой темы меняется речевой материал диктантов и упражнений по русскому языку. В связи с этим в письменных работах учащихся 1–2-х классов с дизорфографией преобладают ошибки на правописание безударных гласных в корне слов, парных глухих — звонких согласных; ошибки в словарных словах. Для школьников 3–4-х классов характерны ошибки в правописании безударных окончаний существительных, прилагательных и глаголов.

Приводим пример итогового диктанта за курс начальной школы неуспевающего ученика 4-го класса.

Летняя прогулка.

Хорошо летом в лесу, в роше, в поле. Люблю раним утром ходить в соседнюю рощу. Стройнами рядами стоят белые березки. Сквозь листв (листву) заиграл на зелени тровы золотой лучь утренива солнца. Идеш по уской

тропинке. В густой трове краснеет самая сладкая ягода. Рвёшь душистую землянику. Вчаще распевают птицы. По всей акресности разливаюца их голоса.

Зарощей в глубоком овраге бьёт ключ. Сидиш на пенечьке у радника. Држишь (держишь) в руках прушку (кружку) и кусок чёрнова хлеба. Приятно выпить вжару родниковой воды. Какие вкусные ягоды со свежим хлебом.

Сешь (съешь) завтрак и отправишся домой.

Контрольные вопросы и задания:

1. Назовите основные диагностические критерии дисграфии и дизорфографии.
2. Перечислите основные виды дисграфических ошибок.
3. Смещения каких букв входят в группу смешений по акустико-артикуляционному сходству?
4. Какие виды специфических ошибок являются наиболее распространенными у учащихся общеобразовательной школы?
5. Наблюдается ли качественное своеобразие специфических ошибок у детей с дисграфией по сравнению с успевающими школьниками? Можно ли говорить об «особых» ошибках при дисграфии?
6. Распределите данные ошибки на две группы — дисграфические и орфографические: черного хлеба — «чернова хледа», кружка — «крушка», на пенечке — «на пенёчье», большой — «болшой», на ферму — «на верму», оделись — «адлес», леса — «лиса», окрестности — «окресности», в соседнюю рощу — «в соседнею рощу», клеят — «клеют», скачут — «скачют», чудесных — «чусесных», пьют — «пъют», гудит — «гугит», по узкой — «поуской», сидишь — «сидиш», залаяла — «залаила», у Бори — «у Боре».
7. Определите, к каким типам относятся данные специфические ошибки: стеной — «сненой», голубь — «голобь», напилит — «натилит», на дальнем — «на дльнем», тёплый — «тёблый», Люба — «Луба», в воздухе — «в воздуже», долгая — «долкая», поправлять — «поправлят».

ломают — «ломаю», под кустом — «поткустом», показалась — «показалась», из магазина — «уз магазина», прилетели — «пирлетели», грачи — «граци», поправлять — «поправилять».

Какие из этих ошибок можно трактовать двояко?

Основная литература

1. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. — СПб., 1997.
2. *Лалаева Р.И.* Нарушения письменной речи // Логопедия. Под ред. Л.С. Волковой. — М., 1995. — С. 346–383.
3. *Лалаева Р.И.* Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учебное пособие. — СПб., 1998.
4. *Левина Р.Е.* Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. — М., 1961.
5. *Левина Р.Е.* Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. — М., 2005.
6. *Садовникова И.Н.* Нарушения письменной речи их преодоление у младших школьников. — М., 1995.

2.3. Симптоматика нарушений чтения (дислексии)

Показателями дислексии являются стойкие нарушения технической и смысловой сторон чтения. Рассмотрим симптомы дислексии и особенности их выявления.

Сформированность навыка чтения традиционно определяется по следующим **техническим параметрам**: скорость, способ и правильность чтения. **Смысловая сторона** чтения оценивается по степени понимания прочитанного.

Способ чтения — важнейший показатель сформированности этого навыка. Согласно Т.Г. Егорову (1953), все дети проходят через четыре последовательные ступени формирования навыка чтения: ступень овладения звуко-буквенными обозначениями; слого-аналитическая ступень овладения чтением; ступень становления целостных приемов чтения; ступень синтетического чтения. В соответствии с программными требованиями к концу 1-го класса дети должны овладеть плавным слоговым чтением, к концу 2-го — синтетическим чтением с переходом на послоговое прочтение трудных слов, а в 3-м, 4-м классах дети должны овладеть беглым синтетическим чтением целыми словами и группами слов. На практике оказывается, что многие дети уже в первом классе читают бегло целыми словами, и в то же время в четвертом классе имеются учащиеся, которые читают аналитическим способом, то есть по слогам, или же только переходят к синтетическому чтению.

По мнению В.Г. Горецкого и Л.И. Тикуновой, о нарушениях формирования способа чтения свидетельствуют непродуктивные способы, к которым авторы относят побуквенное, позвуковое и отрывистое послоговое чтение, имеющее стойкий характер (2000).

В целом нарушение способа чтения проявляется в несоответствии ступени чтения, на которой находится ребенок, его читательскому стажу. Показателем нарушения способа чтения может быть побуквенное или позвуковое прочтение слов — «бухгалтерирование» у детей с читательским стажем не менее одного года. При побуквенном чтении ребенок изолированно называет все буквы слова: **рама** — «рэ, а, мэ, а». Позвуковое

чтение подразумевает изолированное называние всех звуков, составляющих слово: *сон* — [с], [о], [н]. Элементы побуквенного или позвукового чтения могут встречаться и при слоговом чтении, отражая нарушения формирования способа чтения. В случае, когда читательский опыт ребенка равен двум, трем и более годам, можно говорить о том, что послоговое чтение является нарушением одной из технических характеристик чтения.

О нарушении скорости чтения свидетельствует отставание индивидуального показателя от программного норматива.

Таблица 5

Программные требования к скорости чтения

Класс	Скорость чтения (количество слов в минуту)	
	<i>1 полугодие</i>	<i>2 полугодие</i>
1	—	20–25
2	25–35	40–50
3	50–60	60–70
4	70–80	80–90

Практический опыт говорит о том, что значительная часть детей, поступающих в 1-й класс, уже владеет навыком чтения, их читательский стаж равен одному и даже двум годам. Неудивительно, что программные нормативы оказываются для этой категории школьников легко выполнимыми. В то же время часть первоклассников начинает овладевать чтением только в 1-м классе, не имея читательского опыта. Для этих детей указанный норматив зачастую оказывается недостижимым. Эти факторы невозможно учесть при выработке единых программных требований. Для одних детей программные нормативы оказываются заниженными, для других — недоступно высокими. Такие «ножницы» в показателях скорости чтения исчезают уже к 3-му классу, когда большинство учащихся читает со скоростью, предусмотренной программой.

Учитель в своей работе опирается именно на программные требования к способу и скорости чтения, но имеет недостаточ-

но данных о том, каковы реальные характеристики чтения в современной детской популяции и какие показатели следует считать нарушением чтения.

Еще одной составляющей техники чтения является **правильность чтения**. Имеется в виду количественный и качественный анализ ошибок, допущенных при чтении. Программа содержит предписания к выставлению отметок за чтение в зависимости от количества допущенных ошибок, однако не оговаривается, в каком по объему тексте может быть допущено это количество ошибок. Совершенно очевидно, что допустить, предположим, три ошибки при чтении 30 слов, совсем не одно и то же, что допустить три ошибки при чтении текста в 100 слов.

Таким образом, для более точной, стандартной процедуры изучения навыка чтения необходима разработка четких количественно-качественных критериев оценки. Определение этих критериев требует вычисления реальных возрастных нормативов, полученных на больших выборках детей. Нами было проведено безвыборочное популяционное обследование сформированности навыка чтения более чем у двух тысяч учащихся начальных классов общеобразовательных школ города Москвы (М.Н. Русецкая, 2007). Средние значения скорости чтения, количества ошибок при чтении и показатели понимания прочитанного в детской популяции приведены в таблице 6.

О нарушении скорости чтения в каждом классе свидетельствуют значения, попадающие в диапазон от $(m - 1,3\sigma)^1$, о грубом нарушении — от $(m - 2\sigma)$. Из таблицы 6 видно, что, например, для второклассников средняя скорость чтения равна 70 сл./мин. При этом нормальной скоростью чтения является диапазон от 40 слов в минуту и выше, о нарушении скорости чтения свидетельствуют значения менее 39 сл./мин, о грубом нарушении — менее 22 сл./мин.

¹ Статистическим критерием отграничения нормы от патологии был принят используемый в психологических исследованиях метод определения стандартного отклонения. Находящимися в границах нормы считаются значения $1,3\sigma + m - 1,3\sigma$. Подробнее о методах описательной статистики см. Д. Гласс, Д. Стенли, 1976; Е.В. Сидоренко, 2002.

О нарушении правильности чтения в каждом классе свидетельствуют значения, попадающие в диапазон от $(m + 1,3\sigma)$, о грубом нарушении — от $(m + 2\sigma)$. Так, если среднее количество ошибок при чтении 100 слов во 2-м классе равно 5, то к нормальным показателям в этом возрасте можно относить до 8 ошибок включительно. Более 9 ошибок свидетельствует о наличии нарушения, более 12 — о грубом нарушении.

Таблица 6

**Количественная оценка сформированности навыка чтения учащихся
1-4 классов общеобразовательной школы**

Анализируе- мые параме- тры	Выраженность значения	Класс			
		1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
средняя скорость чтения (слов в минуту)	среднее значение (m)	43	70	77	84
	$m - 1,3\sigma$	19	39	42	57
	$m - 2\sigma$	10	22	35	45
среднее количество ошибок на сто прочитанных слов	среднее значение (m)	7	5	5	2
	$m + 1,3\sigma$	13	9	10	4
	$m + 2\sigma$	18	12	12	6

Качественный анализ чтения предполагает выделение основных типов ошибок, которые допускает ребенок. Детальное изучение ошибок при овладении детьми навыком чтения проведено Т.Г. Егоровым, Б.Г. Ананьевым, Р.Е. Левиной, Р.И. Лалаевой и др. В своих работах исследователи отмечали, что изучение механизмов возникновения ошибок помогает понять процесс овладения чтением и выделить в нем наиболее значимые и трудные для учащихся операции. Нужно отметить, у разных авторов имеются различия в понимании некоторых видов ошибок.

Проведенное нами популяционное исследование чтения позволило остановиться на следующей типологии ошибок:

Ошибки угадывающего чтения выделяются практически всеми исследователями (Б.Г. Ананьев, 1955; Т.Г. Егоров, 1952, 1993; Л.Ф. Спирова, 1968, Л.С. Цветкова, 1997). Эта группа ошибок является самой распространенной и встречается в чтении всех детей. Ее можно считать сборной, поскольку внутри выделяются несколько подвидов ошибок: ошибки в окончаниях слов, замены слов на основе смыслового сходства, замены слов на основе оптического сходства.

а) Ошибки в окончаниях слов. Природа этих ошибок заключается в неверной смысловой догадке, попытке предугадать окончание слова, не дочитав его до конца. К данному виду отнесены случаи неправильного прочтения окончаний слов, приводящие к нарушениям формы числа, рода, времени и др. К этой группе относятся только те случаи неправильного прочтения окончаний слов, которые допускались ребенком в первом слове словосочетания, пока форма остальных слов еще не была известна ребенку. В этих условиях механизм таких ошибок связан с ошибочным угадыванием, а не с нарушением согласования. Как правило, прочитав словосочетание или предложение до конца, ребенок замечает допущенную ошибку и самостоятельно ее исправляет. Например: жила-была коза — **«жили-была коза»**, **«жил-был коза»**; у лесных ворот — **«у лесной ворот»**; им не страшны морозы — **«им не страшен морозы»**; она увидела — муравей тонет, и бросила ему ветку — **«она увидела — муравей тонет, и бросилась ему ветку»**. Прочие случаи нарушения грамматических форм слов будут рассмотрены при описании аграмматизмов в чтении.

б) Замены слов на основе смыслового сходства. Сюда относились ошибки, также имеющие своей причиной угадывающее чтение и проявляющиеся в замене какого-либо слова, осуществляемой на основе их смысловой близости. Например: укусил его за ногу — **«укусил его за руку»**; потянулся и закрыл глаза — **«потянулся и уснул»**; так и год — **«так и круг»**. Примеры ошибок на замену слов на основе смыслового сходства свидетельствуют о том, что ребенок, выдвигая гипотезу во время чтения, не осуществлял звуко-буквенного анализа написанного слова, а опирался только на смысл прочитанного ранее фрагмента и свое понимание содержания.

в) Замены слов на основе оптического сходства. Данный вид ошибок, вслед за многими исследователями детского чтения, мы связываем с попыткой ребенка угадать слово на основе всего лишь нескольких опознанных в нем букв, как правило, начальных. Например: на всех деревьях — «на всех дверях»; И внучата — «Иванушки»; голубые — «глубокие». Справедливости ради нужно заметить, что при заменах слов на основе оптического сходства зачастую присутствует и попытка смысловой догадки. На практике не всегда представляется возможным точное разграничение этих видов ошибок угадывающего чтения.

Аграмматизмы. Традиционно под этим видом ошибок понимаются следующие случаи: изменение числа существительных, падежных окончаний существительных; неправильное согласование в роде, числе и падеже существительного и прилагательного; неправильное употребление окончаний существительных в сочетаниях с числительными; изменение числа местоимений; изменение числа, вида, времени глаголов; изменение рода глаголов прошедшего времени; пропуски, смешения предлогов и союзов; нарушения структуры предложения: пропуски, добавления, перестановки слов. Нам представляется, что аграмматизмом при чтении может быть названо искажение грамматической формы второго или третьего слова в словосочетании, когда уже прочитано слово, задающее, определяющее его форму. Если же ошибка допускается в первом слове, а форма других слов еще не известна, то эти ошибки вызваны неверной смысловой догадкой (ошибки угадывающего чтения). Примеры аграмматизмов: на всех деревьях — «на всех **деревьев**».

Зачастую в число аграмматизмов исследователи включают ошибки угадывающего чтения, где лишь формально имеет место нарушение грамматических норм речи. Разделение ошибок угадывающего чтения и аграмматизмов необходимо, поскольку они имеют разную природу. Появление ошибки угадывающего чтения еще не свидетельствует о наличии у ребенка нарушения грамматического строя речи. Что же касается аграмматизмов при чтении, то объяснять их можно только языковой, грамматической некомпетентностью ребенка. Такие ошибки требуют различных способов коррекционной работы.

Смещения букв, обозначающих звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство. Эти ошибки чаще наблюдаются на первых этапах овладения чтением, при установлении звуко-буквенных связей.

К **смещениям букв, обозначающих гласные звуки**, можно относить при синтетическом чтении — ошибки, допущенные только в сильной позиции в слове, то есть в позиции под ударением. Поскольку в безударных слогах гласные подвергаются редукции, точно охарактеризовать прочитанный звук не представляется возможным. При слоговом способе чтения этот вид ошибок можно выделить во всех позициях в слове, так как изолированное произнесение каждого слога делает все гласные ударными. Примеры: траву — «тро`ву»; высокую — «высакую»; козлятами — «козлѣтами».

Выделяются также **смещения букв, обозначающих согласные звуки, имеющие акустическое и артикуляционное сходство** (парных глухих и звонких: запорошил — «заборошил»; траву — «драву»; бок — «пок»; фыркнул — «выркнул»; аффрикат и их компонентов: хоть — «хоч», овца — «овча»; свистящих — шипящих: коза — «кожа»). По словам Г.М. Сумченко, эти виды ошибок встречаются у детей независимо от наличия у них речевых нарушений. Однако дети с недостатками речи совершают таких ошибок больше уже на элементарном звуко-буквенном уровне. При этом и у данной группы детей ошибки чтения часто не соотносятся с имеющимися нарушениями звукопроизношения. Некоторыми исследователями (М.К. Бурлакова, 2001) выделяются смещения букв, обозначающих согласные звуки, схожие по месту или способу образования. Например: избушка — «издушка»; муравей — «муравел».

Перестановки букв и слогов (реверсии). Проявляется этот вид ошибок в нарушении порядка следования единиц, составляющих слово. Внутри этой группы ошибок встречаются различные варианты перестановок или реверсий: перестановка букв (например: тонком — «**то**кном», укромные — «**ку**ромные»); перестановка слогов (например, руку — «**куру**»), зеркальное прочтение слова — изменение направления чтения, слово прочитывается справа налево (например, нос — «**сон**»).

Перестановки слов. Сюда относятся случаи нарушения последовательности слов в предложении. Как правило, меняются местами рядом стоящие слова. Примеры: что-то — **«то, что»**; попросил его — **«его попросил»**; и он развалится — **«он и развалится»**.

Пропуски и добавления букв, обозначающих как гласные, так и согласные звуки. Эти виды ошибок также традиционно выделяются всеми исследователями чтения. Дети пропускают буквы, обозначающие гласные и согласные звуки, с одинаковой частотой. Пропуски букв фиксируются не только в середине слова в местах стечения согласных, но и между гласными и даже в начале слов. Примеры: перекликаясь — **«преклика-ясь»**; забились — **«заблись»**; ставит — **«тавит»**. Добавления при чтении встречаются преимущественно в середине слова. Как правило, добавление звука ведет к образованию псевдослова, что в дальнейшем вызывает искажение смысла всего предложения и приводит к его непониманию. Примеры: стужу — **«стружу»**; росинку — **«ростинку»**; несла — **«несела»**.

Пропуски слогов встречаются в чтении детей как в начале слова, так и в середине слов и оказывают различное влияние на понимание прочитанного. В одних случаях в результате пропуска слога может измениться только форма слова, что незначительно влияет на понимание прочитанного (примеры: попросил — **«просил»**; припустился — **«пустился»**). В других случаях пропуски слогов приводят к искажениям слов или к возникновению псевдослов, изменяя значение предложения и нарушая понимание всего текста (повеселело — **«повесе ло»**).

Пропуски слов распространяются как на служебные, так и на самостоятельные части речи. Чаше пропускаются простые односложные или короткие двусложные слова.

Пропуски и повторы строк проявляются в том, что ребенок сбивается при переходе от одной строки к другой. В результате, он может повторить уже прочитанную строку еще раз или опуститься ниже не на одну, а на две строки, оставив одну строку не прочтенной. При хорошем понимании читаемого материала, ребенок, как правило, замечает допущенную ошибку и самостоятельно ее исправляет. Однако довольно часто дети не замечают этих ошибок, прочитывая дважды или пропуская строки.

Неправильная постановка ударения. Этот вид ошибок чтения является достаточно распространенным, и большинством исследователей их возникновение связывается с трудностями овладения подвижным ударением русского языка, требующим от ребенка чуткости к ритмическому строю языка. По данным Л.И. Румянцевой (1952), больше всего ошибок ударения допускается в чтении ямба (слова типа: «рука, тропа»), дактиля (слова типа: «грамота») и анапеста («глубина»).

Смещения оптически сходных букв. Смещения букв, имеющих сходный зрительный образ (*ч-н, у-х, е-о, т-г, п-н, о-ю* и др.), можно найти в описании симптомов дислексии у Б.Г. Ананьева, Т.Г. Егорова, А.Р. Лурии, Л.С. Цветковой и др.

Самым распространенным проявлением этого вида ошибок является смешение букв, различающихся только надстрочными или подстрочными элементами: *е-ё, и-й, б-р*. Смещения букв *е-ё* (ёлочки — «елочки») составляют 45% от общего числа всех смешений оптически сходных букв. Отметим, что в книгах, предназначенных для чтения в начальной школе, включая учебники по всем дисциплинам, различия между этими буквами строго маркированы: постановка двух точек над буквой *ё* обязательна. Следовательно, правомерно трактовать данные ошибки чтения как результат зрительного игнорирования надстрочных элементов буквы. Смещения букв *у-и* (у лесных ворот — «и лесных ворот») составляют более 15% случаев. Гораздо реже смешиваются буквы *б-р, к-н, д-п, к-в, е-о, ч-н, и-й, к-х, с-о, г-т, н-п, м-ы, н-в, д-и, в-б, д-в, х-у, о-ю, ы-ь, ц-щ* (башню — «рашню», нарастает — «карастает», парчою — «парною», юг — «ют»; сказал — «оказал», целая — «щелая» и др.).

Антиципации букв. Антиципации представляют собой патологические предвосхищения: замены буквы прогрессивного характера — одна из букв слова заменяется на другую, более удаленную по расположению в слове. Примеры: малы — «мылы»; хмурый — «хрурый»; совсем — «вовсем»; кубик — «бубик». Очевидно, эта ошибка имеет зрительную природу. В норме забегание глаз вперед по тексту является необходимой операцией чтения, обеспечивающей зону прогноза, готовящей восприятие чтеца. Однако в некото-

рых случаях, когда информация из зоны прогноза не притормаживается, возникает конкуренция между зонами восприятия, что и проявляется в антиципациях букв.

Персеверации букв. Представляют собой патологическое «застревание» — регрессивную замену буквы в слове. Уже прочитанная буква повторяется снова, заменяя собой какую-либо другую букву. Примеры: бобровой — «бобробой»; у лесных ворот — «у лесных вырот»; протянул — «пропянул».

Повторы букв, слогов и слов. Хотя некоторые авторы и указывают на патологическую природу повторов, большинство исследователей все же сходятся во мнении, что они являются закономерным явлением на начальных этапах автоматизации чтения, помогая актуализировать слово, прочитанное по слогам, уточнить его значение (Б.Г. Ананьев, 1955; В.Г. Горецкий, Л.И. Тикунова, 2000). Чем менее автоматизирован навык чтения, тем чаще ребенок прибегает к повторам слогов, слов и предложений, и наоборот, на верхней ступени чтения (синтетическое чтение) повторы практически отсутствуют.

Ошибки интонационного обозначения границ предложения проявляются в несоблюдении пауз в конце предложения или в необоснованных паузах внутри самого предложения, а также в постановке неверных логических ударений в процессе чтения, в неверной интонации.

Несоблюдение норм орфоэпии при чтении слов. Эти ошибки дети допускают при чтении слов, написание и произношение которых расходятся. Как известно, правила чтения требуют, чтобы слово прочитывалось так, как оно звучит в устной речи, с учетом правил орфоэпии. Для соблюдения правил чтения ребенок должен перейти от орфографического написания слова к его орфоэпическому произнесению на основе устного речевого опыта. Если ребенок прочитывает слово так, как оно написано, а не так, как оно звучит в устной речи, например: «что» вместо «што», «кого» вместо «каво», «она» вместо «ана», фиксируется ошибка, связанная с несоблюдением норм орфоэпии при чтении.

Таким образом, для тщательного анализа симптомов нарушения чтения и выявления их механизмов целесообразно выделять следующие виды ошибок:

- пропуски букв, слогов, слов;
- пропуски или повторы строк;
- перестановки букв, слогов, слов;
- персеверации букв;
- антиципации букв;
- добавления звуков;
- смещения букв, обозначающих гласные звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство;
- смещения букв, обозначающих согласные звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство;
- смещения оптически сходных букв;
- ошибки в постановке ударения;
- ошибки угадывающего чтения (в окончаниях слов);
- замены слов на основе оптического сходства;
- замены слов на основе смыслового сходства;
- аграмматизмы;
- ошибки интонационного обозначения границ предложения;
- несоблюдение норм орфоэпии при чтении.

Ниже мы приводим результаты популяционного изучения правильности чтения у учащихся 1–4-х классов одной из московских общеобразовательных школ (М.Н. Русецкая, 2003).

Таблица 7

**Процентное соотношение различных видов ошибок чтения
у учащихся 1–4 классов**

№ п/п	Вид ошибки	Класс				В среднем по всем начальным классам
		1	2	3	4	
1	Ошибки угадывающего чтения (в окончаниях слов)	19,0	17,1	25,9	21,8	21
2	Замены слов на основе смыслового сходства	6,1	11,5	9,4	13,9	10,1

3	Замены слов на основе оптического сходства	7,9	8,1	8,0	7,6	8,0
4	Ошибки в постановке ударения	5,2	8,8	9,8	9,2	8,3
5	Пропуски букв	6,4	7,6	7,6	7,9	7,4
6	Антиципации букв	6,2	8,3	6,6	4,5	6,4
7	Смещения оптически сходных букв	7,4	4,1	5,6	5,0	5,5
8	Перестановки (реверсии) букв и слогов	4,3	6,3	5,0	5,8	5,4
9	Смещения букв, обозначающих согласные звуки	9,7	3,5	3,8	1,3	4,6
10	Смещения букв, обозначающих гласные звуки	14,0	2,1	1,7	0,8	4,6
11	Пропуски слогов	1,4	0,9	4,3	5,9	3,1
12	Ошибки интонационного обозначения границ предложения	3,1	3,0	3,4	2,1	2,9
13	Пропуски слов	0,6	4,2	1,4	5,3	2,9
14	Персеверации букв	1,4	5,6	1,3	1,8	2,5
15	Добавления звуков	2,1	2,3	1,6	2,9	2,2
16	Смещения букв, обозначающих мягкие и твердые согласные звуки	3,3	0,5	1,2	0,8	1,5
17	Аграмматизмы	0,8	2,6	0,7	1,1	1,3
18	Нарушение правил орфоэпии при чтении	0,2	2,5	1,0	0	0,9
19	Пропуски и повторы строк	0,6	0,5	1,3	0,8	0,8
20	Перестановки слов	0	0,4	0,3	1,6	0,6

Анализ полученного распределения различных видов ошибок чтения в популяции учащихся 1–4-х классов свидетельствует о том, что треть всех ошибок — 39,1% — составили случаи угадывающего чтения (ошибки прочтения окончаний — 21%, замены слов на основе смыслового сходства — 10,1% и замены слов на основе оптического сходства — 8%). Однако, как видно из представленной выше таблицы 7, для каждой возрастной группы было характерно особое распределение видов ошибок. Так, преобладающими ошибками в чтении первоклассников оказались смешения гласных и согласных букв на основе акустико-артикуляционного сходства обозначаемых ими звуков, они составили 23,7% от общего количества ошибок (14% — смешение гласных и 9,7% — смешение согласных), и ошибки в окончаниях слов (19%). Во 2-м, 3-м, 4-м классах соотношение преобладающих видов ошибок изменялось: больший процент приходился на ошибки в окончаниях слов (17,1; 25,9; 21,8% соответственно) и замены слов на основе смыслового сходства (11,5; 9,4; 13,9% соответственно).

Данное распределение связано с тем, что для каждого периода обучения чтению, для каждого этапа его становления характерны наиболее трудные операции, овладение которыми закономерно сопряжено со специфическими ошибками. Если проанализировать полученное распределение не с учетом класса, в котором обучались дети, а с учетом ступени чтения, на которой они находились, то становится отчетливо видно, что для школьников, читающих по слогам, типичны смешения гласных и согласных букв на основе акустико-артикуляционного сходства обозначаемых ими звуков, вызванные незавершенностью процесса формирования звуко-буквенных связей. Ученикам, осваивающим синтетические приемы чтения (третья ступень) свойственны ошибки в окончаниях слов, связанные со стремлением ускорить прочтение слова на основе смысловой догадки. Дети, овладевшие синтетическим чтением, переходят к глобальному восприятию слов, которое зачастую сопровождается заменами слов на основе смыслового сходства.

О нарушении смысловой стороны чтения свидетельствует непонимание значений отдельных слов текста, грамматических конструкций, искажение фактического материала читаемого

текста, неумение выделить основную мысль текста (Б.Г. Ананьев, Б.А. Богуславская, В.К. Воробьева, В.Г. Горецкий, Л.И. Тикунова, Р.И. Лалаева, А.А. Леонтьев, Л.Ф. Спирова, Д.Б. Эльконин). Непонимание прочитанного может быть обусловлено нарушениями правильности чтения (наличием пропусков, добавлений, перестановок, смешений букв), поскольку звуковой образ слова при неправильном чтении плохо узнается, и его связь со значением слова не устанавливается. Однако иногда нарушения понимания наблюдаются и при технически правильном чтении. Это свидетельствует о возможном отсутствии безусловной зависимости между технической и смысловой сторонами чтения. В том случае, если технически чтение правильное, а понимание прочитанного грубо нарушено, чтение называют «механическим» (А.Н. Корнев, 1997; В. Матанова, 2001 и др.).

Исследование смысловой стороны чтения представляет некоторую трудность, поскольку носит субъективный характер, не предполагает точной количественной оценки и не может быть в точности повторено другими исследователями. В таблице 8 приведены данные обследования понимания прочитанного московскими школьниками (М.Н. Русецкая, 2007).

Таблица 8

Количественно-качественная оценка сформированности смысловой стороны чтения учащихся 1–4 классов общеобразовательной школы

Анализируемые параметры	Выраженность значения	Класс			
		1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Среднее количество неверных ответов по содержанию текста (%)	Среднее значение (m)	27	27	27	9
	$m + 1,3\sigma$	50	50	50	30
	$m + 2\sigma$	64	64	64	45

Итак, сформулируем основные **диагностические критерии дислексии**:

Нарушение технической и/или смысловой стороны чтения. Нарушения техники чтения могут проявляться в длительном сохранении непродуктивных способов чтения, низком темпе чтения, большом количестве ошибок. Обычно трудности понимания прочитанного сочетаются с плохой техникой чтения, но могут встречаться и обособленно. Выраженность данных нарушений может быть оценена только в сравнении со средневозрастными показателями и с учетом индивидуального читательского стажа ребенка.

Важным критерием диагностики дислексии является **стойкость** описанных выше нарушений: они должны обнаруживаться при чтении различных по стилю и жанру текстов в течение длительного времени.

И наконец, обязательный критерий — **наличие регулярного школьного обучения**. В дошкольном возрасте или в 1-м классе можно говорить лишь о предрасположенности к нарушениям чтения.

Контрольные вопросы и задания

1. Опишите технические и смысловые характеристики чтения.
2. Сравните программные требования к чтению с реальными показателями в детской популяции. Объясните различия.
3. Охарактеризуйте возрастную динамику технических и смысловых показателей чтения.
4. Перечислите основные виды ошибок чтения, приведите примеры.
5. В чем разница между ошибками угадывающего чтения и аграмматизмами?
6. Какие из ошибок чтения характерны для ранних этапов обучения, какие преобладают на этапе синтетического чтения? Почему?
7. Какие ошибки чтения являются наиболее частотными у младших школьников?

8. Можно ли сказать, что существуют ошибки чтения, характерные только для детей с дислексией и не встречающиеся у успевающих школьников?

Основная литература

1. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. — СПб., 1997.
2. *Лалаева Р.И.* Нарушения письменной речи // Логопедия. Под ред. Л.С. Волковой. — М., 1995. — С. 346–383.
3. *Лалаева Р.И.* Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учебное пособие. — СПб., 1998.
4. *Левина Р.Е.* Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды/ Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. — М., 2005.
5. *Садовникова И.Н.* Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. — М., 1995.

2.4. Психолого-педагогический подход к изучению патогенеза нарушений чтения и письма

Психолого-педагогический подход к исследованию патогенеза дислексии и дисграфии у школьников широко распространен. Возникновение нарушений чтения и письма представители этого направления связывают с несформированностью психических функций, обеспечивающих процесс письма.

Еще на начальных этапах изучения нарушений чтения и письма у детей в отечественной и зарубежной логопедии сформировались две основные концепции, объясняющие возникновение дислексии и дисграфии у детей: концепция речевого (а в зарубежной литературе — фонологического) дефицита и концепция зрительного дефицита. Именно с нарушением данных психических функций связывали возникновение дислексии и дисграфии. Причем если на Западе эти две концепции представлены одинаково широко, то у нас большее распространение получила теория речевого дефицита.

Начало целенаправленному педагогическому изучению нарушений письма у детей в нашей стране положили работы Р.Е. Левиной и ее учеников. В рамках данной научной школы дисграфия рассматривается как следствие нарушений устной речи: дефектов звукопроизношения, фонематического восприятия, анализа и синтеза, лексико-грамматического строя. Благодаря трудам Р.Е. Левиной и ее коллег изучение нарушений чтения и письма приобрело психолого-педагогическую направленность.

Начиная с кандидатской диссертации «Исследование алексии и аграфии в детском возрасте», защищенной в 1941 году, Р.Е. Левина выстраивает концепцию общего недоразвития речи у детей, в основе которой лежит нарушение фонематического восприятия звучащей речи. В соответствии с этой концепцией нарушения чтения и письма трактуются как результат устноречевой неподготовленности ребенка к обучению грамоте. На первое место выносятся трудности фонематических и морфологических обобщений. В 1961 году в своей докторской диссертации «Нарушения письма у детей с недоразвити-

ем речи» Левина показала системные взаимосвязи формирования устной и письменной речи. Ее идеи, базирующиеся на рассмотрении дислексии и дисграфии как компонента речевых нарушений при общем или фонетико-фонематическом недоразвитии речи, развиты большим количеством работ ее учеников и последователей (Г.А. Каше, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.). Благодаря трудам Р.Е. Левиной, ее учеников и коллег появляется новый раздел логопедии — нарушения чтения и письма у детей.

В 1967 году выходит книга «Основы теории и практики логопедии» под редакцией Р.Е. Левиной, которая стала обобщением результатов работы сотрудников сектора логопедии Института дефектологии АПН СССР. В двух главах книги приведено описание механизмов этих нарушений, система их устранения и предупреждения. Глава «Нарушения чтения и письма у детей с недоразвитием речи» написана И.К. Колповской, Л.Ф. Спировой и Н.А. Никашиной; глава «Предупреждение нарушений чтения и письма» — Г.А. Каше. Итогом этой работы стало формирование существующей системы психолого-педагогической диагностики и логопедической помощи детям с речевыми нарушениями, затрудняющими процесс обучения грамоте. Создаются школы для детей с тяжелыми нарушениями речи и логопедические пункты в общеобразовательных школах. Основным направлением их работы является преодоление нарушений письма, обусловленных ФФН и ОНР.

Итак, в отечественной логопедии центральным патогенетическим механизмом дислексии и дисграфии у детей считается недостаточность речевых функций. Различные авторы называют следующие речевые предпосылки успешного овладения грамотой:

- Ребенок дифференцирует звуки речи и на слух, и артикуляционно, выделяет смыслоразличительные признаки звуков, то есть имеет представление о фонеме. Нечеткий образ звука затрудняет соотнесение буквы с конкретным звуком. В результате в чтении и письме ребенка могут появиться смешения букв, обозначающих акустически и артикуляционно сходные звуки.
- Ребенок имеет представления о звуковом составе слова, ему доступны элементарные формы звукового анализа и синтеза.

Нарушение в формировании этих операций приводит к трудностям слогослияния и овладения синтетическим чтением; пропускам, добавлениям и повторам букв при чтении и письме.

- У ребенка в практическом плане сформированы морфологические и грамматические обобщения, обеспечивающие правильное словообразование и словоизменение, согласование слов в предложении. Эти устноречевые навыки обеспечивают при чтении предвосхищение содержания и понимание прочитанного. Их недостаточная сформированность приводит к аграмматизмам в чтении и при составлении самостоятельного письменного высказывания.

- У ребенка имеется достаточный словарный запас, определяющий смысловую догадку при чтении и адекватное понимание смысла прочитанного.

Рассмотрим основные патогенетические механизмы возникновения различных типов специфических ошибок чтения и письма с точки зрения научной школы Р.Е. Левиной.

Смещения на письме и в чтении букв, обозначающих близкие по акустико-артикуляционным признакам звуки, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова, И.К. Колповская, Н.А. Никашина, М.С. Грушевская, А.В. Ястребова объясняют дефектами звукопроизношения и фонематического восприятия. Дети с отставанием в развитии фонетической стороны речи, с произносительными смещениями и заменами звуков, недостаточно четко дифференцируют на слух парные звонкие-глухие согласные, свистящие — шипящие звуки, *р-л*, некоторые гласные. Это приводит к соответствующим ошибкам в письме и чтении. Особо подчеркивается, что у учащихся с нарушениями произносительной стороны речи дисграфия и дислексия встречаются значительно чаще, чем у детей без речевой патологии.

Пропуски, перестановки, вставки букв и слогов, по мнению этих же авторов, являются результатом трудностей формирования у школьников как простых, так и тем более сложных форм фонематического анализа и синтеза. Дети с речевым недоразвитием затрудняются в подборе слов на заданный звук, не могут определить число звуков в слове, назвать их последовательность, составить слово из заданных звуков. Нарушения

звукового анализа и синтеза приводят к искажениям звукового состава слова на письме и при чтении.

Что касается *ошибок обозначения границ предложения и слова на письме*, то они объясняются лексико-грамматическим недоразвитием, на фоне которого задерживается формирование навыков языкового анализа и синтеза. Учащиеся, допускающие подобные ошибки, слабо вычленяют из речевого потока предложение как законченную мысль и слово как самостоятельную смысловую единицу. Предлог вместе с последующим словом воспринимается ими как нерасчлененное целое, связанное с конкретной ситуацией. Нет понимания самостоятельного значения предлогов, которое формируется в результате наблюдения за языковыми явлениями, и обобщения их.

Аграмматизмы в чтении также трактуются как проявление лексико-грамматического недоразвития.

Такие ошибки, как *персеверации и антиципации букв и слов, смещения графически сходных букв на письме, оптические ошибки в чтении*, первоначально не включались Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, А.В. Ястребовой и др. в основной симптомокомплекс нарушений чтения и письма. Эти ошибки считались вторичными по отношению к устноречевому дефекту. «Затруднения звукового анализа ведут к снижению зрительного контроля, ослабляют внимание к начертанию букв» (Л.Ф. Спириной, 1966, с. 54). Плохая концентрация внимания, снижение самоконтроля не рассматривались Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, А.В. Ястребовой в ключе патогенеза дислексии и дисграфии. «Графические ошибки усложняют картину нарушений письма у детей с недостатками речи, но ни в коей мере не составляют картину дефекта» (Л.Ф. Спириной, 1966, с. 53).

В последующие годы идеи Р.Е. Левиной получили дальнейшее развитие в исследованиях Р.Д. Триггер, И.В. Троицкой, А.В. Ястребовой, Л.Н. Ефименковой, Е.Ф. Соботович, Е.М. Гопиченко, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, А.Н. Корнева и других авторов. Появились новые подходы к изучению патогенеза нарушений чтения и письма и трактовке некоторых видов специфических ошибок.

И сегодня наибольшее сходство взглядов наблюдается относительно механизма *смешений букв, обозначающих*

близкие звуки. Действительно, эти ошибки можно считать достаточно «однозначными» по механизму возникновения. Их связывают с недоразвитием у детей фонематического восприятия. Но психофизиологические исследования последних лет, показавшие, насколько сложен процесс восприятия речи, привели исследователей к необходимости более тонкого анализа затруднений фонемного распознавания у школьников. Согласно данным Е.Ф. Собонович, Е.М. Гопиченко (1979), при различении звуков ученики могут опираться на их артикуляционные признаки и недостаточно использовать слуховой контроль. Напротив, О.А. Токарева (1969, 1971), И.Н. Садовникова (1995), Р.И. Лалаева (1995), А.Н. Корнев (1997) указывают на возможность при дислексии и дисграфии нарушений как акустических, так и артикуляционных дифференцировок. Таким образом, показана необходимость диагностики и специальной коррекции нарушений слухового и кинестетического различения звуков речи у детей, допускающих смешения букв, обозначающих близкие звуки.

Пропуски, перестановки, вставки букв и слогов в настоящее время большинство педагогов объясняет недостаточностью фонематического анализа и синтеза. Однако есть и другие подходы к изучению данных ошибок. Например, О.А. Токарева считает их проявлениями моторных трудностей ребенка при «слитном написании слов или отдельных слогов...». «Дети как бы забывают порядок букв в слогах или словах и не могут его правильно воспроизвести на письме» (1971, с. 68). Она выделяет особое нарушение письма — моторную дисграфию.

Н.П. Карпенко, А.И. Подольский (1980) в качестве одного из основных патогенетических факторов пропусков, перестановок букв и специфических ошибок вообще называют нарушения внимания у детей. И.М. Плоткина (1978) связывает такие ошибки с нарушением сукцессивных функций.

О.Б. Иншаковой (1995) описаны нарушения чтения и письма у школьников с признаками левшества в моторной и сенсорной сфере. Автор отмечает особый характер перестановок букв у учащихся-неправшей, обусловленный несформированностью стереотипа слежения взором слева направо, тенденцией к зеркальному восприятию и зеркальной организации движений в письме и чтении.

Несколько изменился за последние годы подход к механизму *персевераций и антиципаций букв и слогов*: многие представители психолого-педагогического направления считают их ошибками фонематического анализа и синтеза. И.Н. Садовникова (1995) видит в персеверациях и антиципациях явления аналогичные прогрессивной и регрессивной ассимиляции и объясняет их слабостью дифференцировочного торможения.

Ошибки обозначения границ предложения и слова на письме в настоящее время объясняют нарушением языкового анализа — трудностями вычленения из речевого потока устойчивых единиц — слов, законченной мысли — предложения (Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова и др.). Однако, согласно А.Н. Корневу (1997), языковой анализ является одной из форм интеллектуальной деятельности, поэтому подобные ошибки могут быть следствием неполноценности предпосылок интеллекта. По нашим данным, подобные ошибки могут быть связаны с недостаточностью произвольной регуляции и контроля акта письма (2001, 2002). Ребенок с регуляторными трудностями не справляется с достаточно сложной программой написания предложения, опускает такие значимые ее компоненты, как выделение начала и конца предложения, обособление слова.

Оптические ошибки в чтении в настоящее время объясняют нарушениями зрительных функций. Большинство исследователей психолого-педагогического направления сейчас считают зрительные трудности самостоятельным патогенетическим механизмом дислексии, наряду с нарушениями устной речи. Отечественные авторы (М.Е. Хватцев, О.А. Токарева, Р.И. Лалаева и др.) описывают оптическую дислексию как особый вид нарушения и включают в ее симптоматику смешения букв, сходных по зрительному образу¹.

¹ В западной литературе концепция зрительного дефицита получила большее распространение, чем в отечественной логопедии (W. Morgan, G.Th. Pavlidis, H. Irlen). К проявлениям зрительных трудностей относят не только оптические ошибки. Зарубежные авторы отмечают также наличие пропусков букв, реверсий букв и слогов вследствие нарушений зрительной памяти, зрительного внимания и работоспособности. Особое место занимают исследования нарушений офтальмокинеза у детей с дислексией. То есть зрительное восприятие рассматривается как целостная функциональная система, в соответствии с чем нарушения восприятия текста могут быть следствием несформированности любого из ее компонентов (гностических и регуляторных).

Наиболее дискуссионной на сегодняшний день группой специфических ошибок являются *смещения графически сходных букв на письме*.

С одной стороны, широкое распространение в современной коррекционной педагогике получила теория зрительного и зрительно-пространственного дефицита. Так, Б.Г. Ананьев (1955) описывает смещения букв *и-у, т-п, б-д* и др. как ошибки пространственного различения в письме. М.С. Хватцев (1959) объясняет данные смещения нарушением формирования зрительного образа слова, О.А. Токарева (1969, 1971) — неустойчивостью зрительных представлений. Исследования Р.И. Лалаевой аккумулируют взгляды разных авторов — смещения графически сходных букв она связывает с «недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений» (1995, с. 369). Вслед за М.С. Хватцевым, О.А. Токаревой она выделяет особый вид дисграфии — оптическую — и предлагает соответствующую коррекционную работу по развитию зрительных и зрительно-пространственных функций.

С другой стороны, Е.Ф. Собонович и Е.М. Гопиченко не смогли обнаружить у детей с дисграфией отклонения в оптико-мнестической сфере. Они предполагают, что смещения этого типа возникают из-за трудности переключения с одной буквы на другую в определенных позиционных условиях.

Принципиально новую трактовку смещений графически сходных букв ошибок предложила И.Н. Садовникова (1995). По ее представлениям, смещения букв происходят не по оптическому, а по их кинетическому сходству, то есть сходству движений при написании. Анализ оптически сходных букв рукописного шрифта позволил автору обнаружить, что к числу наиболее часто смешиваемых букв относятся те, у которых есть совпадение начертания первого элемента: *б-д, и-у, УЧ, п-т, П-Т, л-м, Л-М, х-ж, ч-џ, Г-Р, Н-К* и т.д. В то же время, буквы типа *с-е, о-с, у-д-з, м-ш, в-д*, являющиеся оптически сходными, практически не смешиваются учащимися общеобразовательной школы. Начальные элементы этих пар не совпадают. И.Н. Садовникова делает вывод о двигательной природе смещений графически сходных букв: написав первый элемент, ребенок не может далее дифференцировать движение руки в соответствии с замыслом и либо

неправильно передает количество однородных элементов (*т-п, л-м, и-ш*), либо ошибочно выбирает следующий элемент (*д-б, Г-Р, т-к, и-у, Н-К, х-ж*). Эти ошибки возникают вследствие инертности двигательных стереотипов, недостаточности кинетической стороны двигательного акта (серийной организации движений).

Еще одним аргументом, свидетельствующим не в пользу оптической природы таких ошибок, следует, по нашему мнению, считать возрастную динамику подобных смешений. К 4-му классу процент смешений графически сходных букв от общего числа специфических ошибок не только не уменьшается, но и возрастает. Более того, это одна из самых частых «описок» и у взрослых людей. Логично предположить, что даже в том случае, если у ребенка имеются нарушения зрительных функций, к концу начальной школы они должны подвергаться спонтанной коррекции: большой стаж письма обеспечивает запоминание в общем-то ограниченного набора графических символов. Скорее увеличение доли таких ошибок можно связать с кинетическими трудностями на фоне возрастающих требований как к темпу письма, так и к уровню сложности решаемых параллельно орфографических задач. Кроме того, существует видовое «расписание» созревания различных психических функций, и кинетический праксис относится к одним из поздно формирующихся функций, в отличие от зрительного восприятия.

Вероятно, смешения графически сходных букв неоднозначны по своей природе. По нашему мнению, они имеют полифакторную модель возникновения, и этим, по всей видимости, объясняется наибольшая распространенность этих ошибок по сравнению с другими. Действительно, взаимозамены описанных рукописных букв можно считать смешениями, как по кинетическому, так и по оптическому сходству (в основном на ранних этапах обучения грамоте). Однако нужно учитывать еще один возможный механизм таких смешений: в ряде случаев — артикуляционное сходство звуков, которые обозначают данные буквы. Напомним, что к числу наиболее частых смешений относятся взаимозамены букв *п-т, б-д*. Звуки, которые обозначают эти буквы, различаются только местом артикуляции. Ребенок с трудностями кинестетического анализа может

при проговаривании спутать собственно звуки, а не оптический или двигательный образ буквы.

Относительно *зеркальных ошибок письма* среди исследователей практически нет разногласий — указывают на недостаточность пространственного различения. Наиболее полно ошибки зеркального характера у детей изучены Н.Л. Немцовой (1999, 2001). По мнению автора, они тесно связаны с наличием пространственных трудностей, зеркальных движений у детей с признаками левшества.

Итак, в рамках психолого-педагогического направления не только накоплены сведения о симптоматике дислексии и дисграфии у детей, но и имеются указания на патогенез этих расстройств. Если на начальных этапах изучения нарушений чтения и письма у детей в нашей стране основная роль отводилась речевым патогенетическим механизмам, то в настоящее время исследователи приходят к выводу, что в основе нарушений чтения и письма у школьников лежит недостаточная сформированность различных психических функций. Специфические ошибки чтения и письма объясняют нарушениями как устной речи, так и зрительного и зрительно-пространственного восприятия, памяти, мышления, внимания, кинетического и кинестетического компонентов моторики, зрительно-моторных координаций.

На основании такого подхода разными авторами был создан *ряд классификаций* нарушений чтения и письма, учитывающих ведущий патогенетический фактор.

По мнению *М.Е. Хватцева* (1959), у детей можно выделить *фонематическую, оптическую и оптико-пространственную дислексию*. Дисграфии у детей автор предлагает классифицировать следующим образом: *дисграфия на почве дефектов фонематического восприятия, дисграфия на почве расстройств устной речи* (имеются в виду нарушения звукопроизношения), *дисграфия на почве нарушений произносительного ритма, оптическая дисграфия*.

О.А. Токаревой (1963, 1969, 1971) в основу классификации положен принцип первичного нарушения какого-либо анализатора — слухового, зрительного, двигательного. Соответственно, она выделяет *акустическую, оптическую, моторную*

дислексию и дисграфию. При акустической дислексии и дисграфии имеются смешения по акустико-артикуляционному сходству, трудности установления звуко-буквенных связей. При оптической дислексии и дисграфии, по мнению автора, преобладают оптические и зеркальные ошибки в чтении и письме. Моторная дисграфия характеризуется затруднениями в организации движений руки при письме и, как результат, — пропусками и перестановками букв. При моторной дислексии имеются нарушения движения глаз во время чтения, приводящие к потере строки, пропускам букв и слов.

Наибольшее распространение в нашей стране получила *классификация, предложенная Р.И. Лалаевой (1989).* Рассмотрим виды дислексий, выделяемые автором.

Фонематическая дислексия связана с недоразвитием функций фонематической системы. Причем первая форма фонематической дислексии связана с недоразвитием фонематического восприятия (дифференциации фонем), которое проявляется в трудностях усвоения букв, а также в заменах звуков, сходных акустически и артикуляторно (*б-п, д-т, с-ш, ж-ш* и т.д.). Вторая форма обусловлена недоразвитием фонематического анализа. При этой форме наблюдаются побуквенное чтение, искажения звуко-слоговой структуры слова: пропуски согласных при стечении, вставки гласных между согласными при их стечении (пасла — «пасала»); перестановки звуков (утка — «тука»); пропуски и перестановки слогов (лопата — «лата», «ло-тапа»).

Семантическая дислексия (механическое чтение) проявляется в нарушении понимания прочитанного при технически правильном чтении. Она обусловлена двумя факторами: трудностями звуко-слогового синтеза (у детей недостаточно сформирована способность синтезировать, восстанавливать в представлении, искусственно разделенную на слоги устную речь) и нечеткостью, недифференцированностью представлений о синтаксических связях внутри предложения (при этом в процессе чтения слова воспринимаются изолированно, вне связи с другими словами предложения).

Аграмматическая дислексия обусловлена недоразвитием грамматического строя речи, чаще всего наблюдается у детей

с системным недоразвитием речи. При этой форме дислексии наблюдаются: изменение падежных окончаний, неправильное согласование, изменение числа и т.п.

Мнестическая дислексия, по мнению Р.И. Лалаевой, проявляется в трудностях усвоения букв, в их недифференцированных заменах. Она обусловлена нарушением процессов установления связей между звуком и буквой и нарушением речевой памяти.

Оптическая дислексия проявляется в трудностях усвоения букв и в смешениях сходных букв (*л-д, з-в, т-г, ь-р, н-и*). Она связана с недоразвитием оптико-пространственного восприятия и представлений, а также с нарушением зрительного гнозиса, анализа и синтеза.

В классификации *дисграфий* Р.И. Лалаева¹ описывает следующие виды нарушений письма.

Артикуляторно-акустическая дисграфия. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Проявляется эта дисграфия в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи.

Дисграфия на почве нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам.

Дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза. В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в смешениях и искажениях графически сходных рукописных букв.

Аграмматическая дисграфия. Автор описывает различные трудности составления самостоятельного письменного

¹ В создании этой классификации принимали также участие сотрудники кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена.

высказывания: нарушения связности, последовательности изложения, пропуски членов предложения, ошибки в предложно-падежных конструкциях, нарушения согласования и т.д.²

Одна из последних классификаций нарушений письма принадлежит **А.Н. Корневу (1997)**. Его классификация учитывает наметившуюся тенденцию разделения нарушений письма на дисграфию и дизорфографию:

А. Специфические нарушения письма:

І. Дисграфии (аграфии):

Дисфонологические дисграфии (аграфии):

- а) паралалическая дисграфия (косноязычие в письме);
- б) фонематическая дисграфия.

Метаязыковые дисграфии:

- а) дисграфия вследствие нарушений языкового анализа и синтеза;
- б) диспраксическая (моторная) дисграфия.

ІІ. Дизорфография.

Б. Неспецифические нарушения письма вследствие задержки психического развития, умственной отсталости, педагогической запущенности и т.д.

Однако большинство представителей психолого-педагогического направления придерживается какого-то одного варианта объяснения разных типов ошибок.

В тех же случаях, когда ошибки школьника имеют разнообразный характер, говорят о так называемых смешанных формах дислексии и дисграфии. Причем подобные заключения — смешанная дисграфия (дислексия) — встречаются на практике очень часто, в подавляющем большинстве случаев. Это связано с тем, что в письме и чтении детей с дисграфией и дислексией, как правило, имеются и пропуски букв, и смешения графически сходных букв, и другие ошибки.

² Такие ошибки сейчас чаще относят к нарушениям письменной речи, а не письма как навыка.

При описанном выше подходе не учитывается такое важное обстоятельство, как полифакторное происхождение многих ошибок. Представим наглядно в виде таблицы возможные механизмы различных специфических ошибок.

Таблица 9

Возможные механизмы различных ошибок чтения и письма

Вид ошибки	Возможные механизмы возникновения
Смещения букв, обозначающих близкие по акустико-артикуляторным признакам звуки	Нарушения фонематического восприятия (вследствие трудностей акустического или кинестетического анализа)
Пропуски букв, персеверации и антиципации букв	1. Нарушения звукового анализа и синтеза. 2. Нарушения динамических моторных функций (серийной организации движений). 3. Нарушения внимания (произвольной регуляции)
Перестановки букв	1. Нарушения звукового анализа и синтеза. 2. Нарушения динамических моторных функций. 3. Несформированность стереотипа слежения и графической деятельности слева направо у учащихся-неправшей
Смещения графически сходных букв на письме	1. Нарушение зрительных и зрительно-пространственных функций. 2. Нарушения динамических моторных функций (серийной организации движений). 3. Нарушения кинестетического анализа артикулем
Оптические ошибки в чтении, зеркальные ошибки	Нарушение зрительных и зрительно-пространственных функций
Ошибки обозначения границ предложения и слова	1. Нарушения языкового анализа и синтеза. 2. Нарушения внимания (произвольной регуляции)

Из таблицы видно, что практически каждая ошибка может возникнуть вследствие нескольких разных причин. При чем любой из возможных вариантов объяснения ошибки имеет право на существование, базируется на многолетних исследованиях педагогов и психологов.

Первый вывод, который можно сделать в этой связи: *специфические ошибки многозначны (полифакторны) по своей природе.*

Второй важный вывод — *специфические ошибки могут возникнуть при недостаточной сформированности любого из компонентов функциональной системы чтения и письма.*

Каким же образом может быть определен тип нарушения, его патогенез, если любая ошибка может быть объяснена по-разному? Конечно, для решения этой задачи недостаточно только изучить ошибки в чтении и письменных работах школьника. Следует провести сравнительный анализ специфических ошибок и состояния различных компонентов функциональной системы чтения и письма.

Отсюда третий вывод: *для изучения механизма дислексии и дисграфии необходимо изучение не только письма, чтения, устной речи, но и состояния всех компонентов функциональной системы чтения и письма.*

Рассмотрим теперь основные механизмы такого нарушения письма, как **дизорфография**. Поскольку дисграфия и дизорфография чаще всего являются сопутствующими нарушениями, можно предполагать наличие сходных патогенетических факторов.

Для того чтобы понять какие трудности может испытывать ребенок при овладении морфологическим, традиционным и другими принципами орфографии, обратимся к анализу алгоритма решения орфографической задачи.

Во-первых, орфограмма должна быть обнаружена.

Умение быстро обнаруживать орфограммы и определять их типы (орфографическая зоркость) формируется и спонтанно, и в процессе специального обучения. Педагог учит школьников обращать внимание на опознавательные признаки орфограмм. К ним относятся (М.Р. Львов, 1998):

- Несовпадение написания и произношения (буквы и звука).
- Наличие в слове определенных звуков и звукосочетаний (букв и буквосочетаний).
- Особенности морфемного состава слова (корень, приставка, суффикс).

После обнаружения орфограммы школьник должен применить правило. Однако выбор правила зависит от проведенного ребенком морфемного и морфологического анализа слова, поскольку сами правила могут быть отнесены к двум основным категориям:

- Правила, указывающие, какая буква должна быть написана. Алгоритм применения этих правил очень короткий — из одного шага. Так, правила *жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк-чн* вводятся уже в 1-м классе, они простые, основаны только на привлечении внимания к звучанию слова.
- Правила — предписания к выполнению проверки, дающие пошаговый достаточно длинный алгоритм установления правильного написания в зависимости от того, в какой части слова встретилась орфограмма, к какой части речи относится данное слово, какая грамматическая категория выражается.

В том случае, если морфемный и морфологический анализ слова проведен верно, ребенок актуализирует правило, что само по себе может представлять трудность, так как некоторые правила сами являются сложными многоступенчатыми алгоритмами.

Затем школьник должен привлечь лексический или морфологический материал, необходимый по условиям правила. Это требует определенного уровня лексической и грамматической компетенции.

В общем виде алгоритм решения орфографической задачи выглядит так: обнаружение орфограммы — морфемный и морфологический анализ слова — актуализация правила — привлечение лексического или морфологического материала, необходимого по условиям правила — запись и проверка. Таков порядок решения орфографической задачи на начальных этапах обучения, затем, по мере автоматизации, этот алгоритм «сворачивается». Однако происходит это в лучшем случае

к концу средней школы, «забыть» же о правилах может, скорее всего, взрослый уже человек.

Какие же нарушения могут привести к невозможности решения орфографической задачи?

Прежде всего, наиболее очевидным механизмом дизорфографии, по мнению большинства исследователей, являются речевые трудности (М.Р. Львов, Н.Н. Алгазина, Д.Н. Богоявленский, Г.Г. Мисаренко, И.В. Прищепова). Наличие речевого дефекта затрудняет решение орфографической задачи на любом ее этапе. У детей с ФФН или ОНР возникают сложности уже при обнаружении орфограммы, так как у них недостаточно сформирован фонематический анализ и синтез, представления о различии звука и буквы, фонематические представления и обобщения, позволяющие определять категориальные признаки звуков.

Для выбора правила необходим морфемный и морфологический анализ — у детей с речевой патологией метаязыковые навыки (умение наблюдать и обобщать языковые явления) формируются с трудом, так как страдает сама основа для формирования этих навыков — лексика и грамматический строй речи.

При слабости слухоречевой памяти (которая всегда наблюдается при речевом дефекте) детям трудно запомнить сами правила, которые могут быть очень длинными и насыщенными терминами.

Что касается привлечения лексического или морфологического материала, необходимого по условиям правила, то при бедности словаря, семантических трудностях (неточном понимании значений слов), грамматических нарушениях этот этап вызывает наибольшие затруднения. Создается, по выражению М.Р. Львова, лексический барьер в орфографии — ребенок знает правила, но не может применить их из-за бедности словаря и его пассивности.

Однако, кроме речевых нарушений, существуют и другие возможные механизмы затруднений при формировании орфографического навыка. Нам представляется, что к наиболее значимым из них нужно отнести регуляторные нарушения. Дети со слабостью произвольной регуляции деятельно-

сти, с дефицитом концентрации, переключения и распределения внимания не способны следовать сложной, многоступенчатой программе решения орфографической задачи. Им трудно вовремя обнаружить орфограмму. Такие школьники могут отвлечься на второстепенные признаки при проведении морфологического и морфемного анализа. Сами правила представляют собой сложные, порой разветвленные программы, и поэтому дети с трудностями программирования и контроля деятельности склонны «упрощать» их, пропуская некоторые пункты. И даже в том случае, когда решение о конкретном написании принято верно, такие школьники могут допустить ошибку уже в процессе письма вследствие недостаточного текущего контроля.

Таким образом, мы убедились, во-первых, в тождественности патогенетических механизмов дисграфии и дизорфографии, а во-вторых, в наличии сходной полифакторной модели возникновения орфографических ошибок. Орфографическая (как и дисграфическая, как и ошибка чтения) ошибка может быть обусловлена несформированностью ряда компонентов функциональной системы чтения и письма.

Взаимосвязь нарушений чтения и письма (и трудностей в обучении в целом) с недостаточной сформированностью структурных компонентов, составляющих психическую функцию как функциональную систему, изучается в рамках нейропсихологического направления.

Контрольные вопросы и задания:

1. Раскройте роль недоразвития устной речи в патогенезе нарушений чтения и письма.
2. Сформулируйте речевые предпосылки овладения грамотой.
3. Используя работы О.А. Токаревой (1969, 1971) и Р.И. Лалаевой (1995), А.Н. Корнева (1997) опишите имеющиеся на сегодняшний день психолого-педагогические классификации нарушений чтения и письма.
4. Опишите возможные механизмы смешений графически сходных букв.

5. Раскройте полифакторную природу специфических ошибок.
6. Найдите возможный общий механизм таких ошибок письма, как пропуски букв, смещения графически сходных букв, нарушения обозначения границ предложения.
7. Как вы думаете, почему к числу наиболее частотных ошибок письма в детском возрасте относятся пропуски букв и смещения графически сходных букв?
8. Какие механизмы, по вашему мнению, могут лежать в основе нарушения обозначения мягкости согласных на письме?
9. Почему изучение патогенеза дислексии и дисграфии требует не только анализа ошибок, но и исследования всех составляющих функциональной системы чтения и письма?
10. Сравните патогенетические механизмы дисграфии и дизорфографии.
11. Охарактеризуйте трудности решения орфографической задачи у детей с речевой патологией и нарушениями произвольной регуляции.

Основная литература:

1. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. — СПб., 1997.
2. *Лалаева Р.И.* Нарушения письменной речи // Логопедия. Под ред. Л.С. Волковой. — М., 1995. — С. 346–383.
3. *Лалаева Р.И.* Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учебное пособие. — СПб., 1998.
4. *Левина Р.Е.* Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. — М., 1961.
5. *Левина Р.Е.* Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. — М., 2005.
6. *Львов М.Р.* Правописание в начальных классах. — М., 1998.
7. *Садовникова И.Н.* Нарушения письменной речи их преодоление у младших школьников. — М., 1995.

25. Нейропсихологический подход к изучению патогенеза нарушений чтения и письма

В последние годы появилось большое количество работ по нейропсихологии детского возраста. Внимание многих нейропсихологов привлечено к изучению нарушений чтения и письма у детей. О необходимости применения нейропсихологических методов в коррекционной педагогике сейчас пишут специалисты разного профиля: психологи, нейропсихологи, физиологи, педагоги. Такие ученые, как В.А. Москвин, Н.В. Москвина, Е.Д. Еремеева, Т.П. Хризман, говорят даже о формировании специального направления в образовании — нейропедагогике, которая имеет такое же право на существование как нейролингвистика, нейропсихология и др. Появление такой науки является, конечно, делом будущего. Однако дальнейшее развитие коррекционной педагогики, несомненно, требует от специалистов овладения знаниями смежных наук. По словам М.К. Бурлаковой, «в настоящее время нейропсихологические исследования становятся необходимыми для молодых логопедов, которым предстоит работать в XXI веке, и для нового витка развития логопедии как науки» (1997, с. 264).

Рассмотрим особенности нейропсихологического подхода к изучению нарушений чтения и письма у школьников.

Методологической основой нейропсихологического направления исследования дислексии и дисграфии у детей являются фундаментальные теоретические положения Л.С. Выготского и А.Р. Лурия о системном строении высших психических функций. Любая психическая функция представляет собой функциональную систему, состоящую из взаимосвязанных звеньев. Каждое из этих звеньев (в отличие от психической функции в целом) может быть локализовано. Так, письмо (и чтение) включает избирательную активацию (I функциональный блок мозга); операции по переработке слухоречевой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации (II функциональный блок); серийную организацию движений; программирование, регуляцию и контроль акта письма (III блок мозга). Согласно данным Т.В. Ахутиной

(1997, 1998, 2001), Л.С. Цветковой (1988, 1997), А.В. Семенович (2001), процессы чтения и письма могут быть нарушены при недостаточной сформированности любого из этих компонентов. Нейропсихологические методы диагностики как раз и направлены на изучение отдельных компонентов психической функции.

Кроме того, они позволяют выявить системную взаимосвязь различных психических функций. Многие психические функции (или, точнее, функциональные системы) имеют общие звенья, то есть осуществляются при участии общих компонентов. Например, письмо и устная речь включают в свой состав серийную организацию движений, расстройство которой особым образом отразится на обеих психических функциях. Точно так же первичное нарушение любого из названных компонентов чтения и письма закономерно сказывается не только на этих навыках, но и на ряде других психических функций, в состав которых данный компонент входит. Это означает, что дисграфия и дислексия не являются изолированными нарушениями, а сопровождаются расстройствами как устной речи, так и других психических функций. Причем эти расстройства имеют специфический характер в зависимости от того, какой именно структурный компонент недостаточно сформирован (Т.В. Ахутина, Е.Д. Хомская, Ю.В. Микадзе, Н.К. Корсакова, Л.С. Цветкова, А.В. Семенович). Таким образом, нейропсихологические методы позволяют обнаружить связь специфических нарушений чтения и письма у детей с особенностями других психических функций и выявить патогенез не только дислексии и дисграфии, но и трудностей в обучении вообще. Именно этим обусловлен возросший в последние годы интерес педагогов и школьных психологов к нейропсихологии.

В нейропсихологических исследованиях большое внимание уделяется трудностям обучения, связанным с функциональной слабостью III блока мозга, в состав которого входят а) серийная организация движений и речи; б) программирование, регуляция и контроль деятельности.

Рассмотрим, прежде всего, нарушения чтения и письма, которые выявляются у детей с регуляторными трудностями,

то есть со слабостью: а) серийной организации движений и речи; б) программирования, регуляции и контроля деятельности.

Недостаточная сформированность серийной организации движений отражается на письме в трудностях плавного, автоматизированного исполнения двигательной серии, какой является каждое слово (Т.В. Ахутина, 2001; Н.Н. Полонская, Л.В. Яблокова, 1998). В результате в письменных работах школьников возникают специфические ошибки особого характера.

Во-первых, ошибки по типу инертности. Т.В. Ахутина, Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова, А.В. Семенович и другие исследователи относят к ним персеверации элементов букв (*и-ш, п-т*), букв, слогов и даже слов, обусловленные невозможностью вовремя остановить начатое движение. Именно такое понимание смещений графически сходных букв предлагает И.Н. Садовникова. Однако кроме этих смещений в письме детей с регуляторными нарушениями имеются и другие характерные ошибки.

Во-вторых, Т.В. Ахутина выделяет ошибки, связанные с трудностями удержания программы написания — антиципации и персеверации букв, а также с упрощением двигательной программы — пропуски букв и слогов. Важно, что такие пропуски букв не связаны с нарушением звукового анализа, их следует рассматривать как пропуски кинем. При этом категориальные признаки звуков не имеют значения, и в письме школьников наблюдается равное количество пропусков букв, обозначающих как гласные, так и согласные звуки.

Кроме того, М.Г. Храковская отмечает у детей с недостаточностью серийной организации движений «неровность линий на письме, длительное становление почерка, замедленный темп письма» (2001, с. 230).

В чтении трудности серийной организации движений проявляются и в глазодвигательном, и в артикуляционном плане и приводят как к ошибкам, вызванным нарушением зрительного слежения, так и к артикуляционным ошибкам — реверсиям, пропускам, персеверациям и антиципаниям букв и слогов.

Более общие регуляторные нарушения, а именно слабость функций программирования, регуляции и контроля деятель-

ности, проявляются при письме в трудностях удержания программы действий, слабой ориентировке в задании, импульсивности, инертности при переключении с одного задания на другое. Как пишет А.В. Семенович, главной особенностью детей с регуляторными нарушениями этого типа является «... стремление к упрощению программы вне зависимости от конкретной задачи...» (2001, с. 117). Т.В. Ахутина приходит к выводу, что упрощение программы деятельности обнаруживается, например, в невозможности распределить внимание между технической стороной письма и необходимостью дополнительно обозначать законченную мысль — предложение (2001). В письме под диктовку и даже при списывании у учащихся с регуляторными трудностями имеется большое количество ошибок обозначения границ предложения (отсутствие точки и заглавной буквы). Наглядным проявлением снижения ориентировочной деятельности, характерного для этих детей, можно считать также ошибки обозначения границ слова (раздельное написание слова или слитное написание нескольких слов) (Т.В. Ахутина, 2001; О.Б. Иншакова, О.А. Величенкова, 2001, 2002).

Вместе с тем в письме и чтении школьников с нарушениями программирования и контроля деятельности не имеется большого количества смешений букв, обозначающих схожие по акустико-артикуляционным признакам звуки; зеркальных ошибок, поскольку такие функциональные компоненты чтения и письма, как переработка слуховой, кинестетической, зрительной и полимодальной информации, у них первично сохранены.

Помимо специфических ошибок, для письменных работ детей с регуляторными нарушениями характерно значительное число орфографических ошибок, что вполне закономерно, так как само по себе орфографическое правило является сложной многоступенчатой программой, реализовать которую учащиеся не могут.

Итак, у школьников с функциональной слабостью III блока мозга в письме обнаруживаются следующие специфические ошибки: персеверации, антиципации, пропуски букв и слогов, нарушения обозначения границ предложений и слов. Это дало

возможность Т.В. Ахутиной выделить особый вид специфических нарушений письма — *регуляторную дисграфию* (2001).

Кроме пропусков, песевераций, антиципаций, перестановок букв и слогов, к нарушениям чтения, которые могут быть объяснены регуляторными трудностями, следует отнести замедленный темп чтения, несоответствующий читательскому стажу тип чтения, трудности понимания прочитанного. Явлениями импульсивности, недостаточного контроля можно объяснить также и наличие у ребенка большого количества ошибок угадывающего чтения.

Однако серийная организация движений и программирование, регуляция и контроль деятельности входят в качестве структурных компонентов в состав не только чтения и письма.

Трудности серийной организации движений и действий сказываются на состоянии практически всех уровней устной речи: артикуляционном, синтаксическом, смысловом (А.Р. Лурия, 1950, 1973; Т.В. Ахутина, 1989).

Так, произнесение слова — это серия плавно сменяющихся артикуляционных движений. Хорошо известно, что при недостаточности серийной организации речи у детей имеют место нарушения слоговой структуры слова. Они выражаются в упрощениях артикуляторной программы сложных слов (пропуски слогов, иногда звуков) и трудностях удержания артикуляторной программы (перестановки звуков, слогов): «спетакли», «коракрушение», «милицанер», «фрукки». В речи детей можно заметить сокращение словаря за счет трудных в моторном отношении слов.

Согласно данным афазиологии, построение предложения требует «последовательной грамматической программы, где от формы подлежащего зависит форма сказуемого, а от нее — форма дополнения» (Т.В. Ахутина, 1996, с. 52). Синтаксис детей с недостаточностью серийной организации речи отличается, по мнению А.В. Семенович, крайней бедностью (2001). Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова считают, что при построении предложений такие школьники допускают аграмматизмы особого рода: употребление существительных в именительном падеже вместо косвенного или глаголов в неопределенной форме (1997). В работе Т.В. Ахутиной «Нейро-

лингвистика нормы» (1998), посвященной анализу речи взрослых и детей с функциональной слабостью различных блоков мозга, содержатся наиболее полные сведения об особенностях синтаксиса детей с динамическими трудностями. Обращается внимание на преимущественное употребление в самостоятельной речи простых предложений, малую длину синтагмы и текста в целом. Вместе с тем, учащимся этой группы не свойственны выраженные лексические нарушения: дети не стремятся к замене знаменательных частей речи местоимениями, о чем свидетельствует низкий индекс прономинализации (отношение числа местоимений к числу существительных в самостоятельных рассказах).

Для построения текста необходима последовательная смысловая программа. Трудности построения развернутого рассказа у детей с недостаточностью серийной организации движений являются наиболее стойкими. Изложение событий бывает непоследовательным, часты пропуски значимых фрагментов текста.

Приведем примеры пересказов басни Л.Н. Толстого «Курица и золотые яйца» детьми с регуляторными трудностями (О.А. Величенкова, 2002).

Пересказ ученика 2 класса, 9 лет:

«Золотая курица.

Несла курица золотые яйца... Подумал дед и зарезал курицу... Думал он, что внутри ее масса золота».

Рассказ этого же ребенка по серии картинок:

«Кошки увидели птичку на пне. Побежали... Потом с разбегу прыгнули. Птичка улетела. А они вместе голову об голову ударились».

Пересказ ученика 2 класса, 8 лет:

«У курицы яйца.

У одного хозяина курица... Она снесла золотое яйцо... Хозяин убил курицу... И он захотел побольше золота... Он подумал, что в ней много золота... И он убил курицу... А курица оказалась простая».

Рассказ по серии картинок ученика 2 класса, 9 лет:

«Котята увидели птичку... Нет. Котята гуляли... Потом увидели птичку... Нет. Потом они хотели поймать. А птичка улетела. Потом они ушли, а птичка прилетела опять».

Что касается более общих регуляторных нарушений, то они также отражаются на состоянии вербальных функций особым образом. У детей с трудностями программирования и контроля деятельности недостаточно сформирована регулирующая функция речи, то есть способность организовывать свои действия в соответствии с внешней инструкцией или внутренней самоинструкцией.

Изучение других психических процессов детей с дисфункцией III блока обнаруживает модально неспецифические нарушения: трудности усвоения программы действий и следования инструкции, инертность при переключении от одного задания к другому, тенденцию к персевераторному стилю деятельности, нарушение избирательности действий (Т.В. Ахутина, Н.Н. Полонская, Л.В. Яблокова, Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова, А.В. Семенович). Такие особенности весьма характерны для всей учебной деятельности детей. Обычно классные руководители учащихся с регуляторными трудностями жалуются на невнимательность, трудности самостоятельной работы по заданию, повышенную отвлекаемость. Специальные нейропсихологические методы обследования серийной организации движений и программирования и контроля деятельности выявляют их несостоятельность.

Таким образом, связь нарушений чтения и письма и нарушения других психических функций у описанной группы детей очевидна и закономерна, поскольку в основе этих нарушений лежит несформированность одного функционального компонента — программирования, регуляции и контроля деятельности.

Перейдем к анализу дислексии и дисграфии, обусловленной недостаточностью других структурных компонентов чтения и письма, относящихся к блоку приема, переработки и хранения информации.

Функциональная асимметрия данного блока является отчетливо выраженной: каждое полушарие обеспечивает особую гностическую стратегию. Очень важно, что нарушения переработки слухоречевой, кинестетической, зрительной и полимодальной информации могут обнаруживаться при дисфункции как левого, так и правого полушария. Но каждый раз данные нарушения имеют особый характер. В связи с этим на сегодняшний день в нейропсихологии детского возраста наметилась тенденция исследования трудностей в обучении, обусловленных гностической левополушарной или гностической правополушарной недостаточностью.

На особенности чтения и письма у школьников с нарушениями переработки информации по левополушарному типу указывают Л.С. Цветкова, Т.В. Ахутина, А.В. Семенович, W.H. Gaddes. По мнению А.В. Семенович, именно при левополушарных гностических трудностях наблюдается самое большое количество ошибок.

Все авторы подчеркивают, что преобладающими ошибками чтения и письма являются смешения букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционным признакам звуки: парные звонкие и глухие, свистящие и шипящие, аффрикаты и их компоненты. В основе таких ошибок — недостаточная сформированность фонематического восприятия. По данным Т.В. Ахутиной, смешения согласных встречаются в письменных работах учащихся гораздо чаще, чем смешения гласных. По-видимому, данный факт объясняется тем, что в распознавании согласных звуков ведущая роль принадлежит левому полушарию (Л.Я. Балонов, М.К. Бурлакова, В.Л. Деглин, А.Р. Лурия, Е.Д. Хомская, Л.С. Цветкова, Т.В. Черниговская).

Распространенными ошибками в письме и чтении являются пропуски букв, связанные с нарушением определения последовательности и количества звуков в слове, то есть фонематического анализа и синтеза (Т.В. Ахутина, А.В. Семенович, Л.С. Цветкова). Согласно нашим данным, для письма детей с левополушарными трудностями более характерны пропуски букв, обозначающих согласные звуки, чем пропуски букв, обозначающих гласные (2001, 2002).

А.В. Семенович обращает внимание на наличие у школьников ошибок обозначения на письме границ слов, обусловленных недостаточностью переработки слухоречевой информации — языкового анализа и синтеза.

К ошибкам чтения, характерным для детей этой группы, можно отнести также аграмматизмы. Кроме того, отмечается замедленное овладение звуко-буквенными отношениями, низкий темп чтения, проблемы понимания прочитанного.

Исходя из этого, к особенностям дислексии и дисграфии на почве нарушения переработки информации по левополушарному типу следует отнести: значительное количество смещений букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционным признакам согласные звуки, большое число пропусков букв и ошибок обозначения границ слов на письме.

Остается заметить, что в письменных работах учащихся, кроме дисграфических, имеется большое число орфографических ошибок, которые вызваны затруднениями при постановке ударения, подборе проверочных слов, выделении морфем, то есть специфическими речевыми трудностями.

В рамках нейропсихологического направления изучения дислексии и дисграфии одни и те же ошибки объясняются различными механизмами. И в этом нет методологических противоречий, поскольку в каждом конкретном случае проводится сопоставительный анализ специфических ошибок ребенка и сформированности у него компонентов функциональной системы чтения и письма.

Взаимосвязь дислексии и дисграфии и особенностей устной речи и других психических функций у детей с недостаточностью переработки информации по левополушарному типу можно проследить в работах Э.Г. Симерницкой, Т.В. Ахутиной, Н.Н. Полонской, Л.С. Цветковой, А.В. Семенович.

В первую очередь левополушарные гностические нарушения сказываются на состоянии всех компонентов устной речи. Например, Н.Н. Полонская подчеркивает наличие дефектов звукопроизношения и искажений звуко-слоговой структуры сложных слов. Интересно, что в отличие от школьников с регулярными трудностями, дети с гностическими левополушарными нарушениями чаще оказываются в состоянии воспро-

известии слоговую структуру слова, но искажают его звуковой состав. При произнесении сложных слов в их речи возможны фонетические замены: *«регулировчик»*, *«миницанер»*.

Т.В. Ахутиной показано, что лексические нарушения учащихся этой группы выражаются в бедности словарного запаса, вербальных парафазиях, стремлении к замене знаменательных частей речи местоимениями (высокий индекс прономинализации — отношение числа местоимений к числу существительных в составленном тексте).

Особенности грамматического строя речи при левополушарной гностической недостаточности проявляются в ошибках согласования, когда для выражения какого-либо значения выбирается неверная грамматическая форма. Однако при этом в речи детей отсутствует тенденция к построению очень коротких предложений и текстов, характерная для регуляторных нарушений.

Что касается других психических функций, то у школьников часто имеются модально-специфические трудности: нарушения слухового гнозиса, кинестетического праксиса, слухоречевой памяти. Отмечаются трудности переработки полимодальной информации, связанные с расстройством преимущественно аналитической стратегии.

Итак, основным механизмом описанных нарушений письма, чтения, устной речи и других психических функций можно считать несформированность приема, переработки и хранения информации по левополушарному типу.

Сегодня огромный интерес нейропсихологов вызывают трудности в обучении обусловленные недостаточностью переработки информации по правополушарному типу. Объясняется это произошедшим в науке пересмотром отношения к правому полушарию исключительно как к субдоминантному, а также накоплением в последние годы сведений о ведущей роли правого полушария на ранних этапах онтогенеза (Т.В. Ахутина, Н.Г. Манелис, Л.И. Московичюте, Э.Г. Симерницкая, А.В. Семенович и др.).

Описывая специфические ошибки чтения и письма при правополушарных гностических трудностях, исследователи, как правило, указывают на их разнообразие.

Выделяются, прежде всего, ошибки, связанные с трудностями переработки зрительно-пространственной информации: смешения зрительно похожих букв в письме и чтении (*К-Н, Г-Р* и т.д.); устойчивая зеркальность при письме букв *З, Е, э, с*; смешения рукописных букв *У-Ч, д-б, д-в*. Как пишет Т.В. Ахутина, пространственные нарушения на письме проявляются не только в виде дисграфических ошибок, но и в целом ряде других особенностей:

- в сложностях ориентировки на листе бумаги (нахождение начала строки, центра);
- в трудностях удержания строки;
- в постоянных колебаниях наклона и высоты букв;
- в несоответствиях элементов букв по размеру (метрические ошибки);
- в трудностях актуализации графического образа буквы;
- в заменах рукописных букв печатными;
- в необычных способах написания букв, особенно прописных.

Э.Г. Симерницкая, Т.В. Ахутина, Э.В. Золотарёва пишут о преобладании в письменных работах детей с дисфункцией правого полушария пропусков и смешений букв, обозначающих гласные звуки, над пропусками и смешениями согласных. Этот факт объясняется доминированием правого полушария в процессах распознавания гласных звуков.

Помимо перечисленных ошибок, у данной группы школьников имеются перестановки букв в письме и чтении, связанные с правополушарными трудностями воспроизведения порядка стимулов.

Несформированность холистической (целостной) стратегии восприятия, которая обеспечивается правым полушарием, приводит к нарушениям выделения целостного образа слова, вследствие чего возникают ошибки обозначения границ слов. Близкую природу имеют описанные Т.В. Ахутиной и Э.В. Золотарёвой трудности формирования идеограммного письма: несмотря на частотность отдельных слов, их написание не закрепляется (*«Клоссная работа», «Упрожнение»*).

В целом нарушения чтения и письма у детей с несформированностью переработки информации по правополушарному типу можно охарактеризовать так: разнообразие специфических ошибок; большое количество смещений графически сходных букв, зеркальных ошибок, перестановок букв (реверсий при чтении), ошибок обозначения границ слов на письме; преобладание пропусков и смещений букв, обозначающих гласные звуки, над пропусками и смещениями согласных. Присутствие в письме ребенка таких ошибок позволяет говорить о *зрительно-пространственной (холистической) дисграфии* (Т.В. Ахутина, Э.В. Золотарёва).

Сейчас уже мало у кого возникают сомнения, что нарушения речевого развития у детей могут быть следствием правополушарных дисфункций. Однако речевые нарушения в этом случае носят особый характер. Для устной речи детей характерны вербальные трудности, которые не всегда компенсируются избыточным использованием местоимений. Частые лексические замены могут иметь вербально-перцептивный оттенок, что обусловлено диффузностью как значений слов, так и стоящих за ними образов (Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, А.В. Семенович).

Наиболее разработанным аспектом проблемы правополушарной гностической недостаточности у детей являются зрительно-пространственные нарушения. При обследовании конструктивной деятельности школьников А.В. Семенович констатирует наличие метрических ошибок: неправильная оценка и воспроизведение углов, пропорций, явления «расфокусировки» фрагментов эталонного образа. О.А. Красовской, Э.Г. Симерницкой, А.В. Семенович, Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой, Л.В. Яблоковой показан дефицит холистической стратегии восприятия, при котором нарушается общая структурная схема объекта, его целостный образ.

Зрительно-пространственные трудности приводят к несформированности зрительно-моторных координаций. Дети не могут соотнести движение с вертикальными и горизонтальными координатами. Частыми симптомами гностических правополушарных нарушений являются ошибки по типу зеркальности — реверсии формы объекта, реверсии направления графической деятельности, реверсии порядка предъявляемых стимулов.

Трудности воспроизведения порядка стимулов характерны не только для графической деятельности школьников этой группы. Они обнаруживаются при исследовании слухоречевой и зрительной памяти. Интересно, что нарушение порядка стимулов, как правило, сочетается с правильным воспроизведением их объема.

Отсюда видно, имеющиеся у детей данной группы нарушения письма, чтения, устной речи, других психических функций не исчерпываются зрительно-пространственными трудностями — имеется несформированность общей стратегии переработки информации по правополушарному типу.

Завершая анализ психолого-педагогической и нейропсихологической литературы по проблеме нарушений чтения и письма, следует сделать вывод, что для понимания их механизма необходимы следующие условия:

- во-первых, анализ собственно чтения и письма;
- во-вторых, изучение взаимосвязи нарушений письма, чтения, устной речи и других психических функций.

Выполнение первого условия возможно при использовании психолого-педагогических методов исследования нарушений чтения и письма, поскольку именно в области коррекционной педагогики накоплен богатейший материал об их симптоматике.

Второе условие может быть выполнено только при применении наряду с психолого-педагогическими нейропсихологических методов диагностики. Психология и педагогика располагают достаточно чувствительными инструментами обследования различных психических функций, однако выявить их системную связь позволяет именно нейропсихология. Это крайне важно, поскольку, как отмечает Г.В. Чиркина, «раскрытие связей между речевыми нарушениями и другими сторонами психической деятельности помогает найти пути воздействия на психические процессы, участвующие в образовании дефекта» (1989, с. 8).

Контрольные вопросы и задания:

1. Раскройте роль нейропсихологических методов исследования в выявлении системной взаимосвязи различных психических функций.
2. Опишите трудности обучения, связанные с регуляторными нарушениями.
3. Охарактеризуйте взаимосвязь нарушений письма, чтения и устной речи у ребенка с трудностями серийной организации движений.
4. Как могут отразиться на речевом развитии трудности зрительно-пространственного анализа?
5. Используя параграф 2.5 и работу Т.В. Ахутиной «Нейролингвистика нормы» (1998), сравните речевые особенности детей с регуляторными проблемами и гностическими левополушарными трудностями.
6. Назовите возможные причины трудностей в формировании навыков чтения и письма.
7. Используя статью «Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика» (2001), опишите классификацию дисграфии, предложенную Т.В. Ахутиной.

Основная литература:

1. *Ахутина Т.В.* Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Чтение и письмо: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. — М., 2001.
2. *Ахутина Т.В., Игнатьева С.Ю., Максименко М.Ю., Полонская Н.Н., Пылаева Н.М., Яблокова Л.В.* Методы нейропсихологического обследования детей 6–8 лет // Вестник Моск. ун-та. Серия 14, Психология. — 1996. — № 2. — С. 51–58.
3. *Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю.* Неуспевающие дети: Нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. — М., 1997.
4. *Полонская Н.Н.* Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста. — М., 2007.
5. *Семенович А.В.* Введение в нейропсихологию детского возраста. — М., 2008.

Глава 3.

Система обследования младших школьников с нарушениями чтения и письма

3.1. Оценка навыка чтения

Для анализа чтения учащихся начальных классов используются тексты, рекомендованные Министерством Образования РФ (В.Г. Горецкий, Л.И. Тикунова «Контрольные работы в начальной школе по чтению», 2000). Поскольку чтение текстов, имеющих различную логико-грамматическую и ритмическую структуру, имеет качественно-количественные различия, для чтения в каждой параллели (2-е, 3-е, 4-е классы) можно подобрать по три текста: стихотворение, рассказ-диалог и рассказ-монолог.

Оценка навыка чтения у школьников предусматривает анализ его технической и смысловой сторон. Техническая сторона включает: способ чтения, правильность (количество допущенных ошибок), скорость чтения. Смысловая сторона предполагает понимание значений отдельных слов и основного содержания текста. Оценить уровень развития чтения можно только по совокупности его качественно-количественных показателей. Смысловая сторона, являясь ведущей, более значимой, зависит от технической, обслуживающей ее стороны.

Ход исследования чтения может быть следующим. Ребенку дается напечатанный на отдельном листе текст. Логопед имеет такой же текст, напечатанный с большим междустрочным интервалом. Время, затраченное ребенком на чтение всего текста, фиксируется при помощи секундомера. Затем для каждого тек-

ста вычисляется количество слов, прочитанных за одну минуту — скорость чтения. Ошибки, допущенные ребенком при чтении, логопед помечает в своем тексте. Фиксируется также тип чтения (побуквенное, слоговое, слоговое с элементами синтетического, синтетическое). После прочтения текста логопед задает вопросы по содержанию и записывает ответы ребенка.

В дальнейшем логопед проводит более детальный анализ ошибок, допущенных ребенком при чтении, так как провести такой анализ по ходу чтения невозможно. Учитываются следующие типы ошибок:

- пропуски букв;
- пропуски слогов;
- пропуски слов;
- перестановки слов;
- пропуски или повторы строк;
- персеверации букв;
- антиципации букв;
- добавления звуков;
- перестановки (реверсии) букв;
- смешения букв, обозначающих гласные звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство;
- смешения букв, обозначающих согласные звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство;
- смешения оптически сходных букв;
- смешения твердых — мягких согласных при чтении;
- ошибки в постановке ударения;
- ошибки угадывающего чтения (в окончаниях слов);
- аграмматизмы;
- замены слов на основе оптического сходства;
- замены слов на основе смыслового сходства;
- ошибки интонационного обозначения границ предложения;
- несоблюдение норм орфоэпии при чтении.

Все индивидуальные показатели сформированности технической и смысловой сторон чтения могут быть отражены в протоколе исследования чтения, который приводится в Приложении (см. Характеристика чтения учащегося).

3.2. Методика оценки письменных работ

Для анализа письма учащихся 2–4-х классов удобнее всего использовать контрольные тетради по русскому языку, а для анализа письменной речи — тетради по развитию речи. Письменные работы в этих тетрадях бывают выполнены в полном соответствии с методическими требованиями начального обучения. Тексты для основных видов контрольных работ — диктантов и списываний, подобраны с учетом изученных правил и отработанного речевого и грамматического материала. Рабочие тетради по русскому языку, тексты словарных диктантов используются в качестве дополнительного материала.

Рассмотрим, каким образом анализируют письмо детей. Выявляются дисграфические и орфографические ошибки, допущенные учащимся в нескольких диктантах и списываниях. Логопед определяет тип ошибки и заносит их в индивидуальные карты учета ошибок (см. Приложение на CD-диске). В карте указывается фамилия, имя ученика, класс, возраст, количество изученных диктантов и количество списываний.

Необходимо изучить не одну-две, а достаточное число письменных работ для определения стойкого характера имеющихся у ребенка нарушений письма. Число проанализированных диктантов и списываний следует указывать для того, чтобы иметь возможность в дальнейшем сравнить среднее количество ошибок в одной работе данного ученика с другими детьми и определить тяжесть имеющихся нарушений письма. Раздельный анализ списывания и письма под диктовку и может дать дополнительные сведения о характере нарушений письма. Например, если при письме под диктовку имеется большое число специфических ошибок, а при списывании они практически отсутствуют, то можно предполагать наличие трудностей переработки слухоречевой информации и исследовать этот функциональный компонент письма более тщательно. Для удобства анализа в предлагаемые карты учета ошибок ошибки в диктантах и списываниях можно заносить разным цветом.

В карты учета ошибок заносится не только количество ошибок того или иного типа, но и приводятся примеры из детских работ. Особенно это касается таких ошибок, как:

— нарушение обозначения границ слов (примеры ошибок помогают понять, имеются ли нарушения обозначения границ двух знаменательных слов или преобладают слитные написания предлогов со словами, раздельное написание приставок);

— смешения графически сходных букв (указывается пара смешиваемых букв и отдельно выписывается количество ошибок для каждой из пар);

— зеркальные ошибки (указывается искаженная буква и количество ошибок при ее написании);

— перестановки букв (примеры помогают понять, имеется ли соблюдение точного обратного порядка букв, или нет);

— персеверации букв (персеверировать ли ребенок строчную букву в слове, или имеется патологическое закрепление графомоторного навыка из упражнений в прописях).

По нашему мнению, в карты учета специфических ошибок следует заносить также и ошибки, исправленные ребенком самостоятельно. Они дают дополнительный материал для изучения соотношения ошибок, которые допускает ребенок в письме.

Существуют и такие случаи дисграфических ошибок, когда логопеду приходится фиксировать не один, а несколько типов ошибок, «цепочку ошибок». Например, вместо слова «зайчиха» ученик пишет «цайчиха». В данном случае произошло смешение не непосредственно звуков [з] — [ц], а цепочка смешений [з] — [с] — [ц]. И в карту учета ошибок следует занести две ошибки, а не одну: смешение по глухости — звонкости и смешение аффрикат и их компонентов.

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

графическим и грамматическим материалом в 1–4-х классах, основные изучаемые понятия и особенности речевого материала упражнений. Эта таблица соответствует программе начального обучения по учебнику Т.Г. Рамзаевой и может помочь не только при изучении нарушений письма, но и при планировании коррекционной работы по преодолению дисграфии и дизорфографии.

Таким образом, логопед выявляет соотношение дисграфических и орфографических ошибок, их преобладающие типы.

На основании такого анализа чтения, письма и дальнейшего исследования устной речи и других функций может быть сделано заключение относительно механизма нарушений чтения и письма, определены направления коррекции.

3.3. Логопедическое обследование учащихся начальных классов

В логопедической практике накоплен богатейший опыт изучения устной речи у детей младшего школьного возраста (Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребва, Г.В. Чиркина, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, О.Б. Иншакова и др.). В последние годы появились методические разработки, посвященные комплексному педагогическому и нейропсихологическому анализу устной речи школьников, содержащие подробную стандартизованную схему критериев оценки (Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова, 2004). Такие стандартизованные методики значительно упрощают возможность использования логопедами нейропсихологических методов изучения речи.

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

Для обследования устной речи используется стандартная схема, которая представлена в речевой карте, заполняемой на каждого ребенка с нарушениями чтения и письма в общеобразовательной школе (см. Приложение на CD-диске). Рассмотрим подробно основные пункты этой схемы.

1. Состояние артикуляционного аппарата:

а) Строение артикуляционного аппарата (отмечается наличие и характер анатомических аномалий в строении челюстей, зубов, языка, дефекты прикуса).

б) Состояние орального праксиса и артикуляционной моторики. Ребенку предлагают выполнить ряд действий по речевой инструкции (Т.А. Фотекова, 2004): «Делай, пожалуйста, так, как я скажу:

— *Надуй щеки.*

— *Одну щеку.*

- Другую.
- Вытяни губы вперед «трубочкой».
- Упри язык в правую щеку.
- Помести язык между верхними зубами и верхней губой».

Если движение по инструкции ребенок не выполняет, то предлагается образец. Все последующие пробы делаются по показу: *«Повторяй за мной движения»*.

«Лопатка» — широкий распластанный язык лежит на нижней губе, рот приоткрыт.

«Маятник» — рот открыт, язык высунут наружу и равномерно передвигается от одного уголка рта к другому.

«Качели» — рот открыт, язык поочередно касается то верхней, то нижней губы.

«Улыбка-трубочка» — чередование движений губами.

Оценивается точность и правильность выполнения (замедленность и напряженность выполнения; выполнение по показу; длительный поиск позы или неполный объем движения; невыполнение или наличие синкинезий, гиперкинезов, тремора).

2. Состояние звукопроизношения. Определяется характер нарушения произношения звуков (замены, смешения, искажения звуков) в различных позиционных условиях — во фразовой речи; в начале, середине, конце слов; в стечениях согласных; в слогах; изолированно. Используются предметные и сюжетные картинки, специально подобранные тексты, включающие звуки, произношение которых исследуется (О.Б. Иншакова, 1998). При обнаружении замен и смешений различных звуков в речи ребенка логопед может сделать вывод о наличии нарушений фонематического восприятия.

3. Особенности произношения слов различной звуко-слоговой структуры. Ребенку предлагают назвать по картинкам (О.Б. Иншакова, 1998; Г.В. Бабина, 2005), а затем повторить слова различной звуко-слоговой структуры. Для повторения могут быть предложены слова: *скакалка, кинотеатр, танкист, баскетбол, космонавт, перепорхнуть, милиционер, аквалангист, сковорода, термометр*.

Оценивается четкость и правильность воспроизведения слова. При этом логопед обращает внимание на преобладание на-

рушений слоговой или звуковой структуры слова. Нарушения слоговой структуры слова (замедленное, напряженное или послоговое воспроизведение; пропуски, перестановки, уподобление слогов) могут указывать на трудности серийной организации артикуляционных движений. Нарушения звуковой структуры слова (пропуски, перестановки, уподобление звуков внутри слова) могут указывать на кинестетические затруднения.

4. Состояние фонематического восприятия. Для исследования фонематического восприятия традиционно в логопедической практике используются задания двух типов — повторение цепочек слогов с оппозиционными согласными и различение слов-паронимов.

Ребенку предлагают повторить серию из трех слогов с шипящими — свистящими согласными; аффрикатами и их компонентами; согласными, противопоставленными по твердости — мягкости, глухости — звонкости. Например: *ша-са-ша, це-це-че, ти-ти-чи, па-ба-па, жи-ши-ши, са-са-ся* и т.д. При повторении цепочек слогов учитывается наличие напряженного или замедленного воспроизведения; уподобление слогов, искажение, сокращение количества слогов. Однако такое выполнение данной пробы может свидетельствовать как о нарушении фонематического восприятия, так и о трудностях серийной организации движений.

Различение слов-паронимов проводится по предметным картинкам (О.Б. Иншакова, 1998).

5. Словарный запас. Исследуется в основном номинативная функция речи: называние предметов, действий, признаков. Для изучения предметного словаря ребенка используют следующие задания:

— Называние по картинкам малознакомых предметов (низкочастотные слова типа: *якорь, рояль, мельница* и т.д.).

— Называние по картинкам близких по значению слов (*вагон-поезд, троллейбус-трамвай* и т.д.).

— Перечисление однородных предметов, принадлежащих к тематическим группам «Фрукты», «Овощи», «Домашние и дикие животные», «Птицы», «Одежда», «Обувь», «Мебель», «Транспорт», «Инструменты». Называние обобщающих понятий.

— Беседа по лексическим темам «Профессии», «Дни недели», «Времена года», «Части тела».

— Объяснение значений существительных (что такое *молоток, пирожное, библиотека* и т.д.).

Для изучения глагольного словаря детей можно использовать задания:

— Называние характерных действий предмета (как передвигается лягушка, рыба, змея, лошадь и т.д.; что делает художник, пекарь, маляр, доктор, учитель и т.д.).

— Называние по картинкам близких по значению действий (типа *шьёт-вяжет-вышивает, жарятся-пекутся-варятся*).

Словарь признаков изучается при помощи заданий:

— Называние качественных прилагательных, обозначающих форму, цвет, вкус и другие признаки предмета.

— Подбор синонимов (скажи по-другому: храбрый — ..., печальный — ... и т.д.).

— Подбор антонимов (скажи наоборот: нижний — ..., сухой — ..., высокий — ...).

При анализе словарного запаса логопед учитывает объем словаря, точность употребления слов, наличие и типы лексических замен.

6. Грамматический строй речи. Изучаются навыки словоизменения, словообразования, особенности грамматического структурирования.

Для анализа навыков словоизменения применяются задания:

— Образование множественного числа существительных в именительном и родительном падежах (*стол-столы, лев-львы, ухо-уши; много окон, звезд, пней* и т.д.).

— Согласование существительных и прилагательных в роде и числе (называние предметов и их признаков по картинкам).

— Согласование существительных и числительных (*одно яблоко — пять яблок* и т.д.).

— Употребление предложно-падежных конструкций по картинкам (конструкции с простыми и сложными предлогами).

Навыки словообразования исследуются при помощи заданий:

— Образование названий детенышей животных (коза — ..., слон — ..., лягушка — ..., медведь — ...). Целесообразно включить в это же задание животных, названия детенышей которых нельзя получить путем словообразования (лошадь — жеребенок, корова — теленок и др.). Оценивать эту часть задания нужно как особенность словарного запаса.

— Образование относительных прилагательных, обозначающих материал (*деревянный, шерстяной, железный* и т.д.).

— Образование притяжательных прилагательных (чей хвост — чья голова: *лисий, лисья, медвежий, медвежья* и т.д.).

Особенности грамматического структурирования выявляются в ходе выполнения заданий:

— Составление предложений по картинкам (картинки предполагают составление предложений различной сложности).

— Составление предложений из слов в начальной форме: *груша, бабушка, внучка, давать; под, мяч, закатиться, стол; ветви, снег, деревья, лежать, на.*

— Завершение незаконченных предложений:

Игорь промочил ноги, потому что...

Мама огорчилась, потому что...

Петр опоздал в школу, потому что...

— Верификация предложений (Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова, 2004). Инструкция: «Исправь ошибку в предложении, если заметишь»:

Собака вышла в будку.

По морю плывут корабль.

Дом нарисован мальчик.

Хорошо спится медведь под снегом.

Над большим деревом была глубокая яма.

— Повторение предложений (Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова, 2004):

В саду было много красных яблок.

Ранней весной затопило весь наш луг.

Дети катали из снега комки и делали снежную бабу.

Коля сказал, что он не пойдет сегодня гулять, потому что холодно.

На зеленом лугу, который был за рекой, паслись лошади.

В процессе выполнения этих заданий ребенком логопед анализирует наличие нарушения порядка слов, пропуски предиката и других членов предложения, наличие аграмматизмов.

Кроме того, фиксируются допущенные детьми не только синтаксические, но и лексические, смысловые и фонетические ошибки.

7. Особенности связной речи. Исследуется возможность самостоятельного составления ребенком рассказа по серии картинок и пересказа текста (басни «Галка и голуби», «Курица и золотые яйца»). Логопед фиксирует рассказы детей в речевой карте, выделяя многоточием паузы в их речи, демонстрирующие длину синтагмы.

Данные задания являются многофункциональными. Логопед анализирует:

- наличие фонетических ошибок;
- лексические трудности: поиск слов; наличие вербальных замен, бедность лексики; частые замены существительных местоимениями и употребление глаголов с местоименным значением (типа «делает» вместо «лепит», «строит» и т.д.);
- особенности грамматического оформления высказывания: наличие преимущественно простых и однотипных грамматических конструкций; нарушения порядка слов; наличие аграмматизмов и параграмматизмов;
- смысловую адекватность и особенности построения (программирования) высказывания: понимание сюжетного (в том числе и скрытого) смысла; сохранение последовательности смысловых звеньев текста, отсутствие «смысловых скважин» в тексте; наличие связующих звеньев между частями текста; отсутствие повторов слов или стереотипного использования грамматических конструкций; употребление непродуктивных слов.

В ходе всего логопедического обследования оцениваются также темп и внятность речи, особенности голоса, наличие заикания.

У учащихся 2–4-х классов, а также у первоклассников (во втором полугодии 1-го класса) исследуется сформированность навыков языкового анализа и синтеза, орфографических знаний.

8. Сформированность навыков языкового анализа и синтеза:

— Определение количества предложений в тексте. Логопед предлагает прослушать небольшой текст (из 3–4 предложений), при чтении интонационно выделяет конец предложения. Школьник определяет количество предложений в тексте.

— Определение количества, последовательности и места слов в предложении, которое читает логопед (предложения из 3–6 слов, в том числе и с предлогами).

— Анализ количества и последовательности слогов в слове. Используются слова, которые читает логопед, и предметные картинки. Речевой материал включает 2–4 сложных слова.

— Слоговой синтез: составление слов из слогов, данных в неправильном порядке. Слоги предъявляются как на слух, так и в печатном варианте.

— Фонематический анализ: выделение звука из слова; определение места звука в слове (начало, середина, конец); выделение первого и последнего звука в слове; определение количества и последовательности звуков в слове; определение места звука по отношению к другим звукам слова.

— Фонематический синтез: составление слова из звуков, данных в прямом и нарушенном порядке.

— Фонематические представления: придумывание слова с заданным количеством звуков; придумывание слова, начинающегося с гласного (согласного) звука.

9. Орфографические знания. Детям предлагаются задания с учетом изученных орфографических правил и грамматических понятий, программных требований к речевому материалу.

Для учащихся 2-го класса предлагаются задания на определение ударения в слове, ударных и безударных гласных; задания на подбор родственных слов и определение корня слова. Во втором полугодии 2-го класса исследуется умение проверять безударные гласные и парные глухие — звонкие согласные в корне слова.

Для учеников 3–4-го класса кроме указанных выше предлагаются задания на определение состава слова, частей речи и их грамматических категорий (рода, числа, падежа существительных и прилагательных, времени глаголов).

Данное речевое обследование является полным, позволяет логопеду получить точное представление обо всех сторонах речевой системы школьника. Однако оно очень продолжительно по времени. В ряде случаев логопеду необходимо достаточно быстро сделать предварительное заключение о состоянии речи ребенка. Некоторые из наиболее информативных, многофункциональных проб развернутого логопедического обследования могут быть включены в экспресс-обследование, которое проводится в условиях дефицита времени.

В экспресс-обследование могут войти следующие задания:

1. Исследование звукопроизношения и звуко-слоговой структуры слова (называние слов с определенными звуками по картинкам, повторение слов различной слоговой структуры).

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

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

3.4. Изучение состояния компонентов функциональной системы чтения и письма

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

Т.В. Ахутина, Л.В. Яблокова (1999) предлагают для исследования механизмов трудностей в обучении следующий набор тестов, взятый из методики нейропсихологической диагностики А.Р. Лурия и адаптированный ими для младших школьников.

БЛОК ПРОГРАММИРОВАНИЯ И КОНТРОЛЯ	
1. Серийная организация движений и действий	• Пробы на динамический праксис • Графическая проба • Завершение предложений, рассказ по серии картинок (данные пробы входят в блок логопедического обследования)
2. Программирование и контроль произвольных действий	• Реакция выбора • «Пятый лишний» • Раскладывание серии картинок, а также другие комплексные пробы (гностические и мнестические), которые требуют предварительной ориентировки, произвольного внимания и контроля
БЛОК ПРИЕМА, ПЕРЕРАБОТКИ И ХРАНЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ	
1. Обработка кинестетической информации	• Пробы на праксис позы пальцев • Пробы на оральный праксис (входят в логопедическое обследование)

2. Обработка слуховой информации	• Воспроизведение ритмов • Пробы на фонематическое восприятие (входят в логопедическое обследование) • Пробы на слухоречевую память
3. Обработка зрительной информации	• Узнавание перечеркнутых, наложенных, незаконченных изображений • Пробы на зрительную память
4. Обработка полимодальной информации	• Пробы Хэда • Кубики Кооса • Копирование трехмерного объекта
ЭНЕРГЕТИЧЕСКИЙ БЛОК	
Его состояние оценивается во время выполнения всех проб батареи, при этом учитываются колебания внимания, истощаемость, микро- и макрография	

ИССЛЕДОВАНИЕ СЕРИЙНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДВИЖЕНИЙ И ДЕЙСТВИЙ

Пробанадинамический праксис (проба «Ладонь — Кулак — Ребро»)

Ребенку предлагается по образцу последовательно придавать своей руке положение ладони, лежащей на столе плашмя, кулака и распрямленной кисти, расположенной «ребром»:

Ладонь — Кулак — Ребро.

После этого ребенку предлагают выполнить задание самостоятельно (*первая серия*). Если ребенок воспроизводит движение правильно, но медленно, его просят делать побыстрее. Если задание не выполняется ребенком правильно, образец повторяют (*вторая серия*). Если после второго предъявления имеются ошибки, педагог предупреждает: «Показываю последний раз» и предлагает ребенку выполнять движения совместно, используя проговаривание: «Ладонь — Кулак — Ребро» (*третья серия*). Возможны только 3 серии.

Оценивается усвоение программы, плавность выполнения действия, наличие ошибок в серийной организации движений.

Однако могут быть обнаружены и ошибки, не связанные с трудностями серийной организации движений. Например,

вместо горизонтального положения кулака ребенок воспроизводит вертикальный кулак. Такая ошибка может быть вызвана пространственными трудностями.

Графическая проба

Ребенку предлагается образец высотой 1 см на нелинованной бумаге.



Его просят на отдельном листе нелинованной бумаги рисовать этот узор, не отрывая ручки от бумаги, пока экспериментатор не остановит его. Задание выполняется в течение одной минуты. Оценивается серийная организация движений:

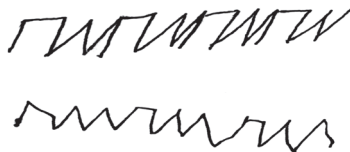
Типичными ошибками являются остановки, компенсаторное изменение программы по типу расподобления (разная величина элементов) или уподобления (замена вертикальных линий пологими):



Искажение программы — появление «площадки» между элементами, единичные персеверации:



Расширение программы, стойкая тенденция к персеверациям:



Стойкие персеверации упрощенной программы:



Скорость выполнения графической пробы также является важным показателем состояния динамического праксиса.

В графической пробе могут быть видны проявления проблем развития других блоков. Утомление, соскальзывание с программы, макро- и микрография, уход с горизонтальной линии свидетельствуют о дисфункции I блока. Могут обнаруживаться пространственные ошибки, например, поворот образца на 180 градусов.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОГРАММИРОВАНИЯ И КОНТРОЛЯ ПРОИЗВОЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Реакция выбора

Ребенку предлагают стукнуть карандашом по столу один раз в ответ на два стука экспериментатора, и наоборот — два раза в ответ на один стук: «Будем стучать. Когда я постучу один раз, ты постучишь два раза (стук). Когда я постучу два раза, ты постучишь один раз (стук)».

Экспериментатор стучит в такой последовательности:

I I I I I I

Если ребенок не усвоил, повторяют еще раз.

Затем ломается стереотип и дается другая последовательность:

I I I I I I I

Таким образом, в первой части выясняется, как ребенок усваивает инструкцию, может ли действовать по ней. Во второй части выявляется возможность переключения при «ломке стереотипа».

Ошибки, которые указывают на трудности произвольной регуляции:

- эхопраксии (ребенок простукивает то, что услышал);
- пропуски;
- импульсивные ответы (ребенок не дослушал, но начал стучать).

«Пятый лишний»

Ребенку предъявляются слова (экспериментатор читает слова). Инструкция: «Здесь 4 предмета похожих и один лишний. Какой? Почему?»

1. Тюльпан, лилия, ромашка, фасоль, фиалка.
2. Река, море, пруд, мост, озеро.
3. Саша, Витя, Стасик, Петров, Коля.
4. Стол, ковер, кресло, табурет, кровать.
5. Курица, петух, орел, гусь, индюк.

Учитывается количество правильных ответов и правильных объяснений выбора. К ошибкам, которые могут указывать на регуляторные нарушения, относятся:

- категориальное объяснение (фасоль — она съедобная)
- неадекватный ответ (мост — не может плыть)
- ориентировка на несущественные признаки (ковер — мягкий).

Следует заметить, что хотя данные пробы и направлены на изучение программирования и контроля деятельности у школьников, эти функции трудно поддаются формальному изучению. Это связано с тем, что в процессе обследования педагог задает программу поведения, следит за ее выполнением, то есть берет на себя регуляцию деятельности. На уроке педагог организует деятельность всего класса, не может сосредоточить свое внимание на отдельном ученике. Поэтому для изучения функций программирования и контроля важны методы следящей диагностики — метод наблюдения. На уроке, а также в ходе обследования можно увидеть, что дети с регуляторными трудностями плохо включаются в задание, не прослеживают задание до конца (импульсивны), недостаточно анализируют инструкцию, не следуют единому плану решения задачи, часто отвлекаются. Результат деятельности такие дети не контролируют, не сравнивают с замыслом. Отчетливо видна инертность при переходе от одного задания к другому.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАБОТКИ КИНЕСТЕТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ (КИНЕСТЕТИЧЕСКОГО ПРАКСИСА)

Пробы на праксис позы пальцев

Выполнение заданий по зрительному образцу

Ребенку предлагается повторить несколько положений пальцев рук. Ребенок должен воспроизвести позу той же ру-

кой. Если испытуемый выполняет задание другой рукой, экспериментатор обращает на это внимание ребенка словами: «Сделай той же рукой, что и я».

Проба 1. I и II пальцы правой руки соединены в кольцо.

Проба 2. Пальцы правой руки сжаты в кулак, II и III вытянуты.

Проба 3. Пальцы правой руки сжаты в кулак, II и V вытянуты.

Пробы 4–6. Ребенка последовательно просят выполнить те же задания, что и в пробах 1–3 левой рукой. Процедура проведения проб такая же.

Выполнение по тактильному образцу

Этот вариант выполнения проб более сложный. Глаза ребенка закрыты. Исследователь придает правой руке ребенка определенную позу. Затем позу снимают и просят воспроизвести ее той же рукой.

Основная задача в изучении кинестетического праксиса — оценка возможности точно выполнять движение. О проблемах переработки кинестетической информации будут свидетельствовать: «поиск» позы, «перебор пальцев», использование зрительного контроля, помощь другой рукой, неправильное воспроизведение позы (при котором ребенок кроме нужных пальцев выставляет и другие).

Однако могут быть и ошибки, свидетельствующие о трудностях восприятия пространства. Например, зеркальное воспроизведение позы: вместо II и III пальцев показывают IV и V.

Если учащийся с трудом переключается на новую позу, повторяет одно из предыдущих положений, это может указывать на инертность движений, трудности произвольной регуляции.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАБОТКИ СЛУХОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Воспроизведение ритмов по слуховому образцу

Пробы данной серии являются комплексными. С одной стороны, они оценивают слуховой гнозис, с другой стороны — взаимодействие слухового анализатора и моторных функций

(слухо-моторные координации). Ребенок при выполнении задания должен не только правильно оценить ритм, но и отсчитать его, построить серию движений. Экспериментатор, в связи с этим должен не только оценить продуктивность воспроизведения ритмов, но и провести качественный анализ ошибок.

Проба 1. Исследователь выстукивает простой ритм: П П П, ребенку предлагается повторить его.

Проба 2. Повторить простой ритм: П П П П.

Проба 3. Повторить простой ритм: П П П.

Проба 4. Повторить акцентированный ритм: П П П П П П П.

Проба 5. Повторить акцентированный ритм: П П П П П П П.

Оценивается продуктивность воспроизведения, а также проводится качественный анализ ошибок. Так, потеря структуры ритма в ходе его выполнения может быть обусловлена и слабостью акустических следов (трудности переработки слуховой информации), и потерей моторной программы (трудности серийной организации движений). Персеверации предыдущего ритма объясняются инертностью движений (трудности серийной организации движений).

ИССЛЕДОВАНИЕ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ

Проба 1. На запоминание двух групп по три слова. Ребенку предлагают повторить за экспериментатором группу слов: «холод, цветок, книга». После этого предъявляется вторая группа слов, которую повторяет ребенок: «слон, вода, пол». Затем экспериментатор спрашивает: «Какая была первая группа слов?» а после этого: «Какие слова были во второй группе?». Если ребенок допускает ошибки или не может воспроизвести слова, процедура повторяется, но не более пяти раз.

Проба 2. На запоминание пяти слов. Исследователь называет слова: «дом, кот, лес, ночь, звон» и просит ребенка повторить эти слова в том же порядке. При неудаче процедура повторяется, но не более пяти раз.

Проба 3. На воспроизведение слов после интерференции. Испытуемого просят припомнить слова первой группы, затем слова второй группы, а после этого пять слов, которые он только что воспроизвел.

Оценивается продуктивность воспроизведения, количество повторений, необходимых для правильного воспроизведения, проводится анализ ошибок.

Ошибки, которые допускают дети при воспроизведении слов, могут носить разнородный характер. О трудностях переработки слухоречевой информации свидетельствуют:

— звуковые ошибки при воспроизведении слов (замена 1–2 звуков слова): «*стол*» вместо «*слон*», «*звонк*» вместо «*звон*».

— нарушение порядка воспроизведения слов: «*дом, кот, лес, звон, ночь*».

— наличие так называемых «горизонтальных повторов» слов (воспроизведение одного и того же слова в обеих группах): «*Холод, цвeток, книга. Слон, цвeток, пол*».

Соскальзывание на побочные ассоциации, вплетение новых слов указывают на нарушение избирательности мнестической деятельности, то есть регуляторные проблемы: «*Первую группу не помню. А вторая — пол... картина*».

ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАБОТКИ ЗРИТЕЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Узнавание перечеркнутых, наложенных, незаконченных изображений

В качестве стимульного материала для этих проб можно использовать альбом «Диагностика развития зрительно-вербальных функций» Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой (2003). Очень важно применять в диагностических целях только апробированный, стандартный стимульный материал. Это поможет избежать большого количества ошибок, так как неправильный самостоятельный подбор стимулов может привести к тому, что задания окажутся слишком легкими или слишком трудными для младших школьников.

Проба 1. Ребенку показывают частично перекрывающие друг друга изображения и спрашивают, что здесь нарисовано.

Проба 2. Аналогичным образом предъявляются перечеркнутые (зашумленные) изображения.

Проба 3. Ребенку показывают незаконченные изображения и просят сказать, что хотел изобразить художник.

При выполнении проб оценивается продуктивность узнавания изображений, а также проводится качественный анализ ошибок:

— Вербально-перцептивные ошибки. Ребенок называет слово из той же семантической области и обозначающее внешне (зрительно) схожий предмет: балалайка — гитара; кувшин — ваза, кружка; шуба — пальто, куртка. Такие ошибки могут наблюдаться при лексических нарушениях (трудностях переработки слухо-речевой информации) и при перцептивных трудностях (трудностях переработки зрительной информации).

— Перцептивные замены. Называется слово из другой семантической области, но обозначающее внешне похожий предмет. Механизмом таких ошибок чаще всего бывает недостаточность зрительного восприятия.

— Ошибки фрагментарности при опознании недорисованных изображений: ножницы — ложка, указка, стрелка. Такая ошибка свидетельствует о нарушении зрительного гнозиса и указывает на трудности целостного (холистического) восприятия.

— Смещение фигуры и фона при опознании перечеркнутых изображений: молоток — молния. Такая ошибка встречается у детей с регуляторными нарушениями.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ

Проба 1. Задание выполняется на листе нелинованной бумаги формата А4. Ребенку предлагают срисовать пять фигур:



После этого образец убирают, и ребенок должен воспроизвести его по памяти. При невозможности или ошибках воспроизведения образец предъявляется повторно (ребенку показывают образец до тех пор, пока он не говорит, что запомнил фигуры), но не более пяти раз.

Проба 2. Задание выполняется на листе нелинованной бумаги формата А4 левой рукой. Ребенку предлагают скопировать пять букв:

Е Г Р К У

Процедура проведения пробы та же, что и в пробе 1.

Проба 3 на воспроизведение зрительных стимулов после интерференции. Испытуемого просят нарисовать все фигуры, а потом все буквы, которые предъявлялись ему для запоминания.

Оценивается продуктивность воспроизведения фигур и букв, правильность воспроизведения порядка стимулов, количество повторений, необходимых для правильного воспроизведения, проводится анализ ошибок.

Наиболее характерные ошибки:

— Искажения фигур, связанные с нарушением обработки зрительно-пространственной информации.



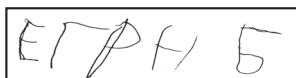
— Зеркальные ошибки при воспроизведении фигур также указывают на зрительно-пространственные трудности.



Стрелкой на рисунке показано направление графической деятельности ученика. Такое направление может указывать на особенности зрительно-моторной координации и слежения взглядом, связанные с левшеством.

Кроме этого, у учащихся-неправшей могут обнаруживаться и другие феномены зеркальных движений (ФЗД) — воспроизведение фигур в обратном порядке (реверсии порядка фигур).

Вплетения новых символов указывают на нарушение избирательности зрительного запоминания, связанное с недостаточностью произвольной регуляции и контроля.



ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАБОТКИ ПОЛИМОДАЛЬНОЙ (ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ) ИНФОРМАЦИИ

Пробы Хэда

Педагог сидит напротив и показывает ребенку определенное пространственное положение руки. Испытуемый должен воспроизвести положение той же рукой. Инструкция: «То, что я делаю правой рукой, и ты делаешь правой рукой (касание руки ребенка). То, что я делаю левой рукой, и ты делаешь левой рукой (касание)».

- Тыл правой кисти — к подбородку.
- Левая рука — правая бровь (внешний угол).
- Тыл правой кисти — к правой щеке.
- Левая рука — правое ухо (касаемся мочки).
- Правая ладонь — к левой щеке.
- Тыл левой кисти — к левой щеке.
- Левая рука — правая щека, одновременно — тыл правой кисти на левом локте.
- Тыл левой кисти на правый вертикальный кулак.
- Левая рука — правое ухо (мочка), одновременно — тыл правой кисти — к левой щеке.

При выполнении этих заданий оценивается продуктивность воспроизведения и, прежде всего, пространственные ошибки: смешение правой и левой сторон, неправильное положение руки в пространстве.

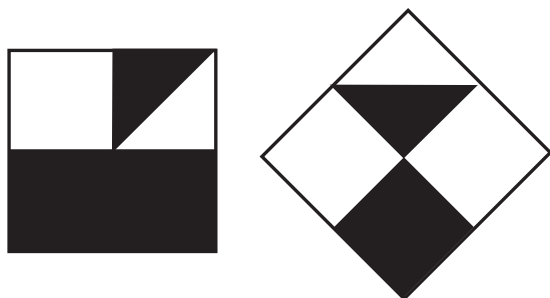
Кроме пространственных ошибок могут встретиться:

- Соматотопические ошибки (промахивание, неточное нахождение места). Если таких ошибок много, следует обратить внимание на состояние кинестетического анализа.
- Регуляторные ошибки — импульсивное, часто зеркальное, как «эхо», выполнение, отсутствие стремления к коррекции ошибок.

Кубики Кооса

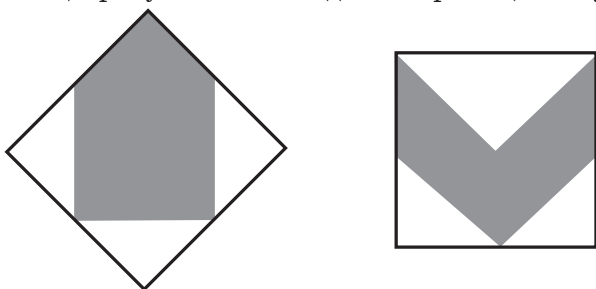
Ребенку дается образец и 6 кубиков (больше, чем нужно). Его просят построить фигуру по образцу.

1. Границы рисунка совпадают с границами кубика.

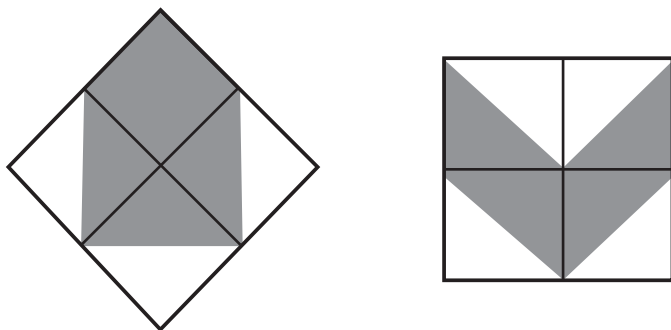


Если ребенок не справляется в течение минуты, оказывается организующая помощь.

2. Границы рисунка не совпадают с границами кубика.



Если ребенок не справляется в течение минуты, дают расчерченные образцы и оказывается организующая помощь.



К пространственным ошибкам относятся:

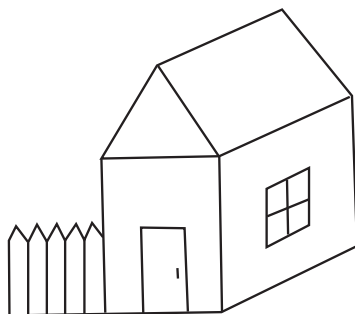
— Разворачивание ромбов, неверная ориентация деталей при соблюдении рамки (менее грубая ошибка).

— Попытки передать фигуру без учета рамки (более грубая ошибка).

Копирование трехмерного объекта

Проба 1. Ребенка просят самостоятельно нарисовать домик, человечка. Задание выполняется на листе нелинованной бумаги формата А4.

Проба 2. Испытуемому предлагается срисовать с образца домик. Задание выполняется на листе нелинованной бумаги формата А4.



ОЦЕНКА СТЕПЕНИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ УЧАЩИХСЯ

Оценка степени функциональной асимметрии у детей с нарушениями чтения и письма позволяет логопеду получить данные об особенностях их латеральных предпочтений в моторной и сенсорной сфере.

Эти данные могут помочь в оценке механизма имеющих у ребенка трудностей. Многие исследователи указывают на наличие признаков левшества у детей с речевой патологией (Э.Г. Симерницкая, О.Б. Иншакова, А.В. Семенович, В.И. Голлод, А.Н. Шеповальников). О.Б. Иншаковой показан особый характер дислексии и дисграфии у учащихся-неправшей: большее количество ошибок, преобладание смещений графически сходных букв, особый характер перестановок при списывании и в чтении, связанный с феноменом зеркальных движений, реверсией взора.

Кроме того, логопеду довольно часто приходится сталкиваться с ситуацией, когда родители ребенка с несформированными в достаточной степени латеральными предпочтениями

перед началом обучения в 1-м классе «выбирают» руку, которой он будет писать. Оценить мануальную асимметрию в данном случае можно только при специально организованном исследовании.

ИССЛЕДОВАНИЕ МАНУАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ

Для оценки мануальной асимметрии может использоваться модифицированный тест Аннет-Чуприков (1995). Каждому ребенку предлагается выполнить 18 различных действий с предметами (пробы 1–18). Первые девять действий являются основными, часто совершаемыми в быту. Последние девять — неосновные, совершаемые реже. На предпочтении руки при их выполнении возможное влияние социальной среды (обучения, переучивания) сказывается в меньшей степени.

При проведении исследования педагог находится напротив ребенка. Все предметы, которые используются при выполнении действий, выкладывают строго посередине стола, так что ребенок может взять предмет любой рукой.

Проба 1. «Напиши свое имя на листе бумаги».

Проба 2. «Нарисуй что-нибудь на листе бумаги».

Проба 3. «Брось мяч одной рукой».

Проба 4. «Возьми ложку и покажи, как ты ешь».

Проба 5. «Покажи, как ты забиваешь гвоздь игрушечным молотком».

Проба 6. «Разрежь ножницами лист бумаги».

Проба 7. «Покажи, как ты расчесываешься».

Проба 8. «Сотри карандашную линию ластиком».

Проба 9. «Покажи, как ты чистишь зубы».

Проба 10. «Раздай карточки для игры в лото».

Проба 11. «Нанижи бисер на проволоку». Ведущей считается рука, которая совершает активное действие.

Проба 12. «Похлопай в ладоши так, чтобы одна рука была сверху».

Проба 13. «Раскрути авторучку». Ведущей считается активная рука.

Проба 14. «Намотай нитку на катушку». Ведущей считается активная рука.

Проба 15. «Завяжи узелок на нитке одной рукой».

Проба 16. «Подними руку так, как будто отвечаешь на уроке».

Проба 17. «Открой спичечный коробок». Ведущей считается активная рука.

Проба 18. «Подними пуговицу с пола».

В протоколе фиксируется, какой рукой ребенок выполняет каждую пробу. Выполнение более 12 проб одной рукой свидетельствует о предпочтении этой руки. Выполнение одной рукой от 6 до 12 проб указывает на равенство обеих рук.

Помимо этого теста, исследование мануальной асимметрии можно проводить измерением скорости выполнения любых заданий каждой рукой. Ведущая рука быстрее.

Для детей от 7 лет и старше используется также проба Чернашека. Перед ребенком кладется чистый лист бумаги; в правую и левую руку дается по карандашу. Инструкция: «Закрой глаза. Нарисуй, пожалуйста, одновременно: правой рукой (касание к правой руке) — квадрат, а левой (касание) — круг. Еще раз: (касание) — квадрат, (касание) — круг. Запомнил?» Затем под первой парой рисунков предлагается нарисовать по аналогичной инструкции следующую, например, «треугольник — квадрат», «круг — квадрат» и т.д. до восьми раз. При этом педагог достаточно громко приговаривает: «Быстрее, быстрее» и внимательно следит за тем, чтобы ребенок не открывал глаза, рисовал одновременно двумя руками. Субдоминантная рука в этой пробе или повторяет движение ведущей, или демонстрирует запаздывающее выполнение задания.

ИССЛЕДОВАНИЕ СЕНСОРНОЙ (СЛУХОВОЙ И ЗРИТЕЛЬНОЙ) АСИММЕТРИИ

Исследование слухоречевой асимметрии может быть проведено при помощи теста S. Coren (1993), который оценивает слуховую асимметрию по результатам выполнения четырех действий, требующих предпочтения правого или левого уха (пробы 1–4). Этот же тест содержит пробы для оценки зрительной асимметрии — четыре действия, требующих предпочтения правого или левого глаза (пробы 5–8).

Проба 1. Перед учеником ставится телефон, его просят снять трубку и сказать: «Алло». В протоколе фиксируется, к какому уху ребенок подносит трубку.

Проба 2. Ребенку предлагают послушать тиканье наручных часов. В протоколе фиксируется, какое ухо ребенок подносит к часам.

Проба 3. Ребенка просят приложить ухо к двери и послушать, что за ней происходит.

Проба 4. Школьника, стоящего спиной к экспериментатору, просят обернуться, когда его позовут. Считается, что проба выполняется с предпочтением правого уха, если ребенок поворачивается вправо, и с предпочтением левого уха, если ребенок поворачивается влево.

Проба 5. Ребенку дают игрушечный калейдоскоп и предлагают посмотреть в него. Фиксируется, каким глазом ученик смотрит в калейдоскоп.

Проба 6. Ученику дают игрушечный пистолет и просят прицелиться. Ведущим считается глаз, который остается открытым.

Проба 7. «Посмотри в замочную скважину».

Проба 8. «Посмотри в дырочку в карте».

В протоколе фиксируется, с предпочтением какого уха, глаза ребенок выполняет каждую пробу.

Контрольные вопросы и задания:

1. Как проводится анализ чтения младших школьников?
2. Каким образом логопед анализирует письменные работы учащихся?
3. Опишите схему логопедического обследования.
4. Какие задания, направленные на исследование речевых функций, могут быть предложены первокласснику?
5. Подберите задания на исследование фонематического восприятия, анализа и синтеза у младших школьников.
6. Каковы критерии анализа самостоятельного связного высказывания учащихся?
7. Какие методики используются для диагностики гностических и регуляторных функций у детей?

Основная литература:

1. Ахутина Т.В., Игнатьева С.Ю., Максименко М.Ю., Полонская Н.Н., Пылаева Н.М., Яблокова Л.В. Методы нейроп-

сихологического обследования детей 6–8 лет // Вестник Моск. ун-та. Серия 14, Психология. — 1996. — № 2. — С. 51–58.

2. *Горецкий В.Г., Тикунова Л.И.* Контрольные работы по чтению в начальной школе: Метод. пособие. — М., 2000.
3. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. методических рекомендаций. — СПб., 2001.
4. *Иншакова О.Б.* Альбом для логопеда. — М., 1998.
5. *Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В.* Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. — СПб., 1997.
6. *Полонская Н.Н.* Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста. — М., 2007.
7. *Фотекова Т.А., Ахутина Т.В.* Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. — М., 2007.

Глава 4.

Коррекционно-педагогическая работа при нарушениях чтения и письма у младших школьников

4.1. Организация логопедической работы в общеобразовательной школе

Организация логопедической работы в общеобразовательной школе регулируется Инструктивным письмом Минобразования РФ «Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения» от 2001 года (см. Приложение на CD-диске).

К логопедическому пункту прикрепляются 5–10 начальных классов. Нагрузка учителей-логопедов — 20 часов в неделю.

С 1 по 15 сентября формируются группы и подгруппы детей, которые будут заниматься на логопункте в течение учебного года. Для комплектования групп в первой половине дня в учебное время проводится обследование устной речи всех учеников 1-го класса, а также устной речи, чтения и письма тех учеников 2–4-х классов, которые перешли из других школ. Если учитель-логопед работает в данной школе первый год, он проводит обследование устной речи, чтения и письма всех учащихся 2–4-х классов. В этом случае сроки проведения обследования и комплектования групп могут быть немного изменены.

Обследование первоклассников направлено на выявление детей, у которых в дальнейшем могут возникнуть трудности формирования навыков чтения и письма. Оно проводится в несколько этапов:

- экспресс-обследование устной речи всех первоклассников;
- развернутое логопедическое обследование тех детей, которые могут быть отобраны для занятий в ходе предварительного изучения;
- изучение состояния предпосылок формирования функциональной системы чтения и письма у детей, которые могут быть отобраны для занятий: особенностей произвольной регуляции и серийной организации движений; особенностей гностических функций (зрительного и слухового гнозиса, кинестетического праксиса, зрительно-пространственных функций).

Группа 1-х классов формируется с целью профилактики возможных нарушений чтения и письма. В группу отбираются дети, имеющие сходные нарушения устной речи и определенных предпосылок формирования навыков чтения и письма.

Обследование учащихся 2–4-х классов строится следующим образом. В том случае, если логопед работает в школе первый год, он проводит экспресс-обследование устной речи всех учеников 2–4-х классов. После этого логопед анализирует письменные работы (контрольные тетради по русскому языку) всех учащихся. Выявляет учеников с выраженными, стойкими нарушениями письма. Оформляет на каждого из этих учеников карту учета специфических и орфографических ошибок. Затем проводится анализ чтения этих детей, а также тех учащихся, к чтению которых имеет какие-либо замечания классный руководитель. Ошибки чтения также заносятся в специальную карту учета ошибок для дальнейшего анализа (см. Приложение на CD-диске).

У школьников с нарушениями чтения и письма проводится развернутое обследование устной речи и орфографических и грамматических навыков, а также компонентов функциональной системы чтения и письма. На учащихся, которые будут посещать логопедические занятия, оформляется речевая карта (см. Приложение на CD-диске), к которой прилагаются образцы диктантов и списываний ученика.

В группы 2–4-х классов для занятий по преодолению нарушений чтения и письма принимаются дети, имеющие сходную структуру дефекта.

Целесообразно проводить экспресс-обследование учащихся в урочное время (используя для этого уроки ИЗО, физкультуры и т.п.), так как оно отнимает минимум времени у ученика и не создает препятствий для усвоения программы. В то же время логопед имеет возможность во время уроков побеседовать со всеми школьниками. Анализ письменных работ и развернутое психолого-педагогическое обследование отдельных учащихся лучше проводить во внеурочное время.

Результаты экспресс-обследования заносятся в «Журнал обследования устной речи учащихся», который ведется несколько лет и содержит следующие графы:

№ п/п	Фамилия, имя	Класс, возраст	Состояние устной речи	Примечания	Домашний телефон, ФИО родителей

После заполнения журнала обследования логопед связывается с родителями учащихся, нуждающихся в логопедических занятиях, и назначает время для индивидуальных консультаций.

В графе примечания логопед отмечает, зачислен ли ребенок в группу для занятий, назначены ли индивидуальные занятия, поставлен ли учащийся на очередь, какие рекомендации даны родителям.

Таким образом, в ходе обследования с 1 по 15 сентября формируются группы учащихся для профилактики (1-й класс) и коррекции нарушений чтения и письма (2–4-е классы); выявляются дети, нуждающиеся в индивидуальных занятиях по преодолению нарушений звукопроизношения. Оформляется «Журнал обследования устной речи учащихся», заполняются карты учета ошибок чтения и письма и речевые карты на тех учащихся, которые будут посещать логопедические занятия.

Регулярные занятия проводятся с 16 сентября по 15 мая. Формируются 3–4 группы (по 4–6 человек) для профилактики или коррекции нарушений чтения и письма. Групповые занятия проводятся 3 раза в неделю. Продолжительность занятия для учеников 1-х классов — 35 минут, для 2–4-х классов — 40–45 минут. Возможны подгрупповые занятия с учениками, имеющими тяжелые нарушения устной речи, чтения и письма, — по 20–25 минут.

На основании проведенного обследования логопед составляет перспективный годовой план работы с каждой группой, в котором указывает:

- основные цели и задачи коррекционной работы,
- изучаемые в течение года темы,
- количество часов, отводимое на изучение каждой темы,
- грамматический и речевой материал по теме.

Кроме групповых занятий по преодолению нарушений чтения и письма, логопед проводит индивидуальные занятия. Чаще всего на индивидуальные занятия приглашаются дети с нарушениями звукопроизношения. Это могут быть как школьники, посещающие групповые занятия, так и дети, не имеющие нарушений чтения и письма. Логопед должен построить свою работу в течение года таким образом, чтобы по возможности исправить нарушения звукопроизношения у учеников начальной школы. Проводятся индивидуальные занятия 2 раза в неделю по 15 минут. По мере исправления нарушений звукопроизношения в течение учебного года учащиеся отчисляются с логопункта, и зачисляются дети, которые ожидали своей очереди.

На индивидуальные занятия могут быть приглашены также школьники, имеющие тяжелые речевые нарушения, нуждающиеся в особой коррекции (тяжелые нарушения голоса, ринолалию, дизартрию, заикание).

И групповые, и индивидуальные занятия проводятся во внеурочное время. Единовременно на логопункте должно заниматься не более 25 человек: от 12 до 20 детей, посещающих групповые занятия в течение всего года, и от 13 до 15 детей, зачисляемых по мере освобождения места на индивидуальные занятия.

Логопед ведет «Журнал учета посещений» детьми групповых и индивидуальных занятий. Этот журнал ведется аналогично классному журналу. Для каждой группы отводится 3–4 страницы. Логопед пишет список группы, отмечает число и присутствие ребенка на данном уроке, а также записывает тему урока на соседней странице. Для индивидуальных занятий достаточно одной страницы на каждого ребенка, так как обычно коррекция нарушений звукопроизношения не занимает длительного времени. Оценки учеников в «Журнал учета посещений» не ставятся.

На групповых занятиях школьники выполняют задания в рабочих тетрадях. Эти тетради ведутся в соответствии со школьными требованиями и хранятся на логопункте. Домашние задания для детей, посещающих групповые занятия 3 раза в неделю, не предусмотрены.

На индивидуальных занятиях по коррекции звукопроизношения ведется тетрадь, в которой логопед фиксирует отрабатываемые артикуляционные упражнения, приемы постановки звуков, речевой материал для автоматизации звуков. Эта тетрадь с домашним заданием выдается ребенку на дом.

Кроме часов, отведенных на групповые и индивидуальные занятия, в рабочем графике логопеда могут быть консультативные часы (2 часа в неделю), которые предназначены для бесед с родителями, учителями, дополнительных обследований учащихся.

Логопед составляет свое расписание, указывая время групповых и индивидуальных занятий, консультативные часы. Логопед работает *во внеурочное время*. Расписание работы логопедического кабинета должно быть заверено директором школы.

В последние две недели учебного года проводится обследование устной речи, чтения и письма учащихся 1–4-х классов с целью предварительного комплектования групп на следующий год.

В каникулы занятия с детьми не проводятся. Логопед использует каникулярное время для дополнительного изучения письменных работ школьников, пополнения оборудования логопедического кабинета, бесед с родителями и учителями. В июне логопед может организовать занятия по коррекции

нарушений звукопроизношения для детей, поступающих в 1-й класс в следующем учебном году.

Кроме коррекционной работы, логопед должен в течение года проводить пропаганду логопедических знаний среди учителей и родителей: выступать на родительских собраниях, на методических объединениях учителей начальных классов, помещать информацию о речевых нарушениях и их преодолении на стендах для родителей.

В конце года логопед сдает директору школы отчет о проделанной работе. Форма этого отчета имеется в Приложении.

Перечислим еще раз документацию, которая ведется на школьном логопункте:

1. Журнал обследования устной и письменной речи учащихся.
2. Индивидуальные речевые карты, с приложенными образцами письменных работ.
3. Индивидуальные карты учета ошибок чтения и письма.
4. Перспективные планы работы с группами.
5. Журнал учета посещаемости занятий учащимися.
6. Планы-конспекты уроков.
7. Рабочие тетради учащихся.
8. Тетради для индивидуальных занятий по коррекции звукопроизношения.
9. Расписание занятий групп и подгрупп, заверенное директором.
10. Копии отчетов за учебный год.

Все эти документы хранятся на логопедическом пункте в течение нескольких лет.

Контрольные вопросы и задания:

1. Ознакомьтесь с Инструктивным письмом Минобразования РФ «Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения» от 2001 года и опишите особенности работы школьного логопеда.

2. Как комплектуются группы для занятий по профилактике и коррекции нарушений чтения и письма?
3. Какую документацию ведет школьный логопед?
4. Подготовьте небольшой доклад о речевых нарушениях у школьников для выступления на родительском собрании или на методическом объединении учителей начальных классов.

Основная литература:

1. *Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г.* Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте: Пособие для логопеда. — М., 1991.
2. Инструктивное письмо Минобразования РФ «Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения» // Вестник образования. — 2001. — №2.
3. *Ишимова О.А.* Логопедическая работа в школе. — М., 2004.
4. *Ястребова А.В., Бессонова Т.П.* Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе: Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией. — М., 1996.



4.2. Основные направления и приемы коррекционно-педагогической работы по преодолению дислексии и дисграфии

Механизмы специфических нарушений чтения и письма являются сходными, поскольку функциональный состав этих процессов очень близок. К структурным компонентам, составляющим функциональные системы чтения и письма, относятся: произвольная регуляция и серийная организация движений; операции по переработке слуховой, зрительной, кинестетической и полимодальной информации; избирательная активация (поддержание тонуса). Тщательный анализ письма, чтения, устной речи, а также всего комплекса компонентов, входящих в состав чтения и письма, позволяет педагогу обнаружить «слабые» стороны, определяющие возникновение дислексии и дисграфии. В зависимости от структуры обнаруженных у ребенка нарушений коррекционная работа направляется на развитие тех компонентов функциональных систем чтения и письма, которые недостаточно сформированы.

Рассмотрим возможные направления коррекционно-педагогической работы по преодолению дислексии и дисграфии. Эти направления соответствуют функциональному составу чтения и письма:

- Развитие и коррекция речевых функций.
- Развитие и коррекция переработки зрительной информации.
- Развитие и коррекция переработки полимодальной информации.
- Развитие и коррекция серийной организации движений.
- Развитие и коррекция программирования, регуляции и контроля деятельности.

4.2.1. Развитие и коррекция речевых функций

Развитие и коррекция речевых функций как направление в школьной логопедической работе описано многими авторами весьма подробно. Поскольку традиционно нарушения чтения и письма у школьников связывали с недоразвитием речи, в логопедической практике накоплен богатый материал по форми-

рованию фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза, словарного запаса, грамматического строя речи.

Развитие фонематического восприятия (дифференциации фонем).

Развитие фонематического восприятия у школьников предполагает, прежде всего, дифференциацию звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство. Логопедическая работа по дифференциации оппозиционных согласных и некоторых гласных звуков строится с учетом ошибок, которые допускают в письме и чтении учащиеся, посещающие групповые занятия. Составление так называемого профиля группы может помочь логопеду разработать перспективный план коррекции (Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко). В профиле группы логопед отмечает те смещения по акустико-артикуляционному сходству, которые допускают школьники данной группы.

Профиль группы

Фамилия	Смещения по акустико-артикуляционному сходству					
	Звонкие-глухие согласные	Свистящие-шипящие	Аффрикаты и их компоненты	Согласные звуки [р]-[л]	Гласные звуки [о]-[у] (буквы о-у, ё-ю)	Гласные звуки [о]-[а]
Иванов	+					
Петров	+	+	+		+	
Белова	+	+			+	
Седов	+		+		+	

Дальнейшая работа включает дифференциацию именно тех пар звуков, которые смешиваются детьми.

Дифференциация конкретных пар смешиваемых звуков включает два этапа, традиционно выделяемых в методике логопедической работы в школе (Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Г.Г. Мисаренко, И.Н. Садовникова): 1) уточнение артикуляционно-акустических признаков каждого из звуков смешиваемой пары; 2) дифференциация звуков.

На первом этапе с опорой на зрительное, слуховое, кинестетическое восприятие уточняется артикуляторный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Отдельный урок посвящается каждому из смешиваемых звуков. Например, если в письме ребенка наблюдаются смешения [с]-[ш], то первый этап работы по дифференциации звуков будет включать уроки: «Буква с, звук [с]» и «Буква ш, звук [ш]». Уже на начальном этапе каждый из звуков соотносится с соответствующей буквой, проводятся как устные, так и письменные упражнения. Объем письменной работы зависит от класса и должен примерно соответствовать программным требованиям¹.

Работа над звуком на уроке начинается с уточнения признаков изолированного звука. Учащиеся, пользуясь индивидуальными зеркалами, рассматривают движения артикуляционных органов при произнесении звука, определяют наличие и характер преграды для воздушной струи. Опора на зрительный анализатор осуществляется также и при рассмотрении беззвучной артикуляции, использовании схем.

Звук	Схема	
а		Логопед обращает внимание детей, что при изолированном произнесении звука а рот широко раскрыт, губы образуют круг
о		При произнесении звука о губы слегка вытягиваются вперед и становятся похожими на овал или букву о
у		При произнесении звука у губы сильно вытянуты вперед, образуют «трубочку», поэтому схема звука — маленький кружок
ш		При изолированном произнесении звука ш губы слегка выдвигаются вперед, напоминая квадрата
с		При изолированном произнесении звука с губы растягиваются в «улыбку», которая и служит схемой звука

¹ Ученики 1-х классов также выполняют письменные упражнения на уроке: в первом полугодии — списывание (печатными буквами) слогов, слов с уже знакомыми буквами, во втором полугодии — списывание слов и предложений, запись под диктовку слогов и слов.

Кроме опоры на зрительный анализатор, возможно уточнение признаков звука с использованием кинестетического контроля¹. В работе над определением глухости/звонкости звука применяется следующий прием: ребенок располагает руку на передней поверхности шеи, на голосовых связках и пытается почувствовать вибрацию, дрожание связок, определить, «звенит» звук или нет, звонкий он или глухой. Когда пройден один из парных по глухости/звонкости звуков (как правило, начинают с глухого звука), возможен и такой прием: ребенок закрывает уши руками и произносит звук, определяя «звенит» звук или нет.

Таким образом, при помощи логопеда дети формулируют категориальные признаки звука: гласный/согласный, твердый/мягкий, звонкий/глухой, парный/непарный, свистящий/шипящий. Полезно записывать характеристику звука в тетради так, как это делается в ходе фонетического разбора в школьной программе:

[ш] — согласный, твердый, глухой, парный.

Уточнение акустических и артикуляционных признаков целесообразно начинать с глухих согласных, так как они обладают, по данным Л.А. Чистович, более четким акустическим эффектом. При дифференциации парных глухих и звонких согласных следует начинать работу с целевых звуков (*ш-ж, с-з, ф-в*), поскольку возможность длительного произнесения этих согласных облегчает ребенку на первоначальном этапе возможность выделения их признаков. Кроме того, само различие оппозиции глухость-звонкость удобно начинать именно с пары [ш]-[ж], поскольку эти звуки не имеют мягких пар и работа не осложняется необходимостью обсуждать с детьми еще и оппозицию твердость-мягкость.

После того как определены основные признаки звука, на уроке проводятся устные и письменные упражнения, которые предполагают постепенное усложнение речевого материала в последовательности: выделение звука на фоне других звуков;

¹ Развитие кинестетического анализа не выделяется как самостоятельное направление коррекции. Однако при уточнении произносительных признаков звука или при формировании графомоторного образа буквы на логопедических занятиях активно используется кинестетический контроль, закрепляются схемы графических движений письма. То есть развитие кинестетического анализа проводится как в артикуляционном, так и в мануальном плане.

в слоге; в слове (определение наличия и места звука в слове); в предложении, тексте. Например, на уроке «Буква с, звук [с]» могут быть последовательно предложены такие задания:

- Хлопни в ладоши, если услышишь звук [с]: *с, ж, ф, в, с, п, с, ч*.
- Прочитай написанную на доске слоговую таблицу, затем по заданию логопеда быстро найди и покажи слоги: *са, ас, со, ус, ос, су*.

СА	СО	СУ
АС	ОС	УС

- Запиши под диктовку только те слоги, в которых есть звук [с]: *аф, со, фас, ка, сту, жи, хо, ска, ох, сы*. Проверь, подчеркни букву «с» синим карандашом.
- Посмотри на картинки (сом, жаба, санки, носки, петух, нос, хвост) и отбери те, в названии которых есть звук [с].
- Запиши слова в два столбика — со звуком [с] в конце слова и со звуком [с] в начале слова (используются схемы слов ● и ●): *пёс, сом, халат, миска, слон, трус, стакан, шарф, утёс*. Проверь написанное, подчеркни букву «с» синим карандашом.
- Придумай как можно больше слов, начинающихся со звука [с].
- Вставь пропущенную букву «с», запиши слова в тетрадь: ...*орока, ве...ы, ве...на, на...о..., ку...ок, поя..., ле...ной, на...орил*.
- Прослушай предложение, назови слова со звуком [с]: *Саша пьет томатный сок. В саду растут старые яблони. Наступила долгожданная весна*.
- Составь схему предложения, обозначая звук [с] в слове: *Посадил дед репку. Туча повисла над лесом. Автобус стоит на остановке*.

	С	_____	_____	_____	•
	_____	_____С_____	_____	_____С_____	•
	_____С_____	_____С_____	_____	_____С_____	•

● Запиши под диктовку предложения: *Алёша искал в лесу грибы. Барсук спит в своей норке. Над рекой растут высокие сосны.* Проверь написанное, подчеркни букву «с» синим карандашом.

На втором этапе проводится сопоставление смешиваемых звуков в артикуляционном и слуховом плане. Если в письме ребенка наблюдаются смешения [с]-[ш], то после уроков «Буква с, звук [с]» и «Буква ш, звук [ш]» на втором этапе проводится урок (или несколько уроков) по теме «Звуки [с] — [ш]». Дифференциация звуков на уроке осуществляется в той же последовательности, что и работа над каждым звуком — от простого к сложному: от различения изолированных звуков к различению звуков в слогах, словах, предложениях.

Например, на уроке «Звуки [с] — [ш]» могут выполняться такие упражнения:

● Логопед раздает детям карточки со схемами звуков, дает задание: если услышишь звук [с], подними карточку с «улыбочкой» , а если услышишь звук [ш] — карточку с «квадратом» . Называются изолированные звуки: *с, с, ш, с, ш, ш, с, ш, с, ш.*

● Запиши в тетради тот слог, который повторяется: *са-са-ша, шо-со-шо, сы-сы-ши, аш-ас-аш, ус-уш-уш.*

● Расставь картинки в два вагончика (используется наборное полотно «Паровозик»): в первый вагончик — слова со звуком [с], во второй — со звуком [ш]. Предметные картинки: слон, мышь, сумка, мост, лошадь, вишня, камыш, коса.

● Запиши под диктовку слова в два столбика — со звуком [с] и со звуком [ш]: *мишка, миска, кошка, барсук, старик, шишки, насос, спать, шумит, башня.* Подчеркни буквы «с» и «ш» синим карандашом.

● Придумай слова со звуком [с] и со звуком [ш], соответствующие схеме: *с _____, _____ с _____, ш _____, _____ ш _____.*

● Спиши слова, вставь пропущенные буквы «с» и «ш»: *...у...ить, ...у...ка, на...ме...ить,а...а, па...ту...ок, ...ме...ной, ...лы...у, ...тару...ка.* Проверь, подчеркни буквы «с» и «ш».

● Прослушай предложения и выпиши слова со звуком [ш]: *Шумят на ветру вершины сосен. У подъезда посадили кусты шиповника. В подполе тихонько шуршит мышь.*

● Запиши под диктовку предложения: *Саша решил сложную задачу. Школьник сам исправил ошибку. Тишину нарушил громкий свист. Сом, ёрш и судак живут в пресной воде.* Проверь, подчеркни буквы «с» и «ш».

Таким образом, логопедическая работа по развитию дифференциации фонем включает а) работу с каждым из смешиваемых звуков (уточнение признаков звуков) и б) собственно упражнения по дифференциации смешиваемых звуков (сравнение признаков звуков). Исходя из этого, планирование уроков по развитию фонематического восприятия может быть следующим:

Дифференциация парных глухих-звонких согласных.

1. «Парные глухие-звонкие согласные звуки» (1–3 занятия, на которых повторяются категориальные признаки согласных звуков, формируется общее представление о парных по глухости-звонкости согласных).

2. «Буква Ш, звук [ш]» (1 занятие).
3. «Буква Ж, звук [ж]» (1 занятие).
4. «Звуки [ш] — [ж]» (1–2 занятия).
5. «Буква С, звуки [с], [с']» (1 занятие).
6. «Буква З, звуки [з], [з']» (1 занятие).
7. «Звуки [с] — [з]» (1 занятие).
8. «Звуки [с'] — [з']» (1 занятие).
9. «Буква Ф, звуки [ф], [ф']» (1 занятие).
10. «Буква В, звуки [в], [в']» (1 занятие).
11. «Звуки [ф] — [в]» (1 занятие).
12. «Звуки [ф'] — [в']» (1 занятие).
13. «Буква П, звуки [п], [п']» (1 занятие).
14. «Буква Б, звуки [б], [б']» (1 занятие).
15. «Звуки [п] — [б]» (1 занятие).
16. «Звуки [п'] — [б']» (1 занятие).
17. «Буква Т, звуки [т], [т']» (1 занятие).
18. «Буква Д, звуки [д], [д']» (1 занятие).
19. «Звуки [т] — [д]» (1 занятие).
20. «Звуки [т'] — [д']» (1 занятие).
21. «Буква К, звуки [к], [к']» (1 занятие).
22. «Буква Г, звуки [г], [г']» (1 занятие).
23. «Звуки [к] — [г]» (1 занятие).

24. «Звуки [к'] — [г']» (1 занятие).
25. Контрольная работа.

Дифференциация свистящих-шипящих согласных.

1. «Буква Ш, звук [ш]» (1 занятие).
2. «Буква С, звук [с]» (1 занятие).
3. «Звуки [ш] — [с]» (1–2 занятия).
4. «Буква Ж, звук [ж]» (1 занятие).
5. «Буква З, звук [з]» (1 занятие).
6. «Звуки [ж] — [з]» (1–2 занятия).
7. «Буква Щ, звук [щ]» (1 занятие).
8. «Буква С, звук [с']» (1 занятие).
9. «Звуки [щ] — [с']» (1–2 занятия).
10. Диктант.

Дифференциация аффрикат и их компонентов.

1. «Буква С, звук [с]» (1 занятие).
2. «Буква Т, звук [т]» (1 занятие).
3. «Буква Ц, звук [ц]» (1 занятие).
4. «Звуки [ц] — [с]» (1 занятие).
5. «Звуки [ц] — [т]» (1 занятие).
6. «Буква Т, звук [т']» (1 занятие).
7. «Буква Щ, звук [щ]» (1 занятие).
8. «Буква Ч, звук [ч]» (1 занятие).
9. «Звуки [ч] — [т']» (1 занятие).
10. «Звуки [ч] — [щ]» (1 занятие).
11. Диктант.

Дифференциация гласных.

1. «Буква А, звук [а]» (1 занятие).
2. «Буква О, звук [о]» (1 занятие).
3. «Звуки [а] — [о]» (1 занятие).
4. «Буква У, звук [у]» (1 занятие).
5. «Звуки [у] — [о]» (1–2 занятия).
6. Буква Ё, звук [о]» (1 занятие).
7. «Буква Ю, звук [у]» (1 занятие).
8. «Буквы Ё-Ю» (2 занятия).
9. Диктант.

Аналогичным образом планируются уроки по различению сонорных [р]-[л], [й]-[л'] и заднеязычных согласных, если в письме школьников обнаружены смешения этих звуков.

Развитие речевых функций как направление коррекции дислексии и дисграфии, кроме работы над фонематическим восприятием, включает развитие языкового анализа и синтеза, словарного запаса и грамматического строя речи, слухоречевой памяти.

Развитие языкового анализа и синтеза.

Развитие навыков языкового анализа и синтеза предполагает постепенный переход от анализа и синтеза крупных языковых единиц к более мелким и состоит из нескольких этапов: анализ и синтез текста, анализ и синтез предложения, слоговой анализ и синтез, и наконец — звуковой. Таким образом строится не только логопедическая работа, но и обучение грамоте аналитико-синтетическим методом. В 1-м классе уроки добукварного периода последовательно включают темы: «Речь», «Предложение», «Предложение и слово», «Слог, ударение», «Звуки речи», «Гласные и согласные звуки».

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

Вводятся понятия «речь», «текст», «предложение». Происходит практическое знакомство с различными типами предложений. Учащиеся 1–2-го класса учатся читать предложения с разной интонацией — повествовательной, вопросительной, восклицательной. Сами понятия «повествовательное», «вопросительное», «побудительное» предложение вводятся в 3-м классе. Формируется умение обозначать границы предложения на письме. В процессе коррекционной работы используются схемы предложений, обозначающие количество предложений в тексте.

Количество слов в предложении на такой схеме пока не обозначается. Учащиеся показывают только число предло-

жений в тексте, начало и конец предложения; схемы рисуют в тетради. Также удобно пользоваться заранее заготовленными комплектами карточек со схемами предложения (у каждого ребенка — 5–7 карточек-схем в конверте) и цифровым рядом (карточки с цифрами от 1 до 10). Цифровой ряд часто используется в различных видах логопедической работы. В данном случае школьники с его помощью показывают количество предложений в тексте.

Для первоначального анализа подбираются тексты, состоящие из простых по структуре и смыслу предложений. Учащимся должно быть доступно выделение законченной мысли в тексте, которая и будет составлять предложение. Кроме того, логопед обращает внимание на паузы между предложениями при чтении текста, на которые должны ориентироваться дети при определении границ предложения при письме под диктовку.

Рассмотрим некоторые приемы коррекционной работы на этом этапе:

- Прослушайте текст, определите количество предложений, нарисуйте схемы предложений. Назовите первое (второе, третье) предложения. Логопед читает текст, акцентируя паузы между предложениями:

Мы приготовили завтрак. Мама заварила душистый чай. Я расставила чашки. Сестра принесла свежий хлеб и масло.

_____	.	_____	.
_____	.	_____	.

- Определите количество предложений в тексте, дополните этот текст еще одним предложением:

Погода начала портиться. Внезапно подул резкий холодный ветер. Солнце скрылось за тучами. Вдали прогремел гром.

- Прослушайте рассказ, определите количество предложений. К каждому предложению подберите картинку. Перескажите текст по картинкам, делая небольшие паузы между предложениями:

Рано утром брат с сестрой отправились на рыбалку. Вот тихая заводь. Дети забросили удочки. Скоро в ведерке плескалось пять окуней. Прекрасная будет уха!

- Составьте рассказ по картинке так, чтобы он состоял из четырех предложений. Используйте схемы предложений.
- Логопед читает текст на доске, обращая внимание на интонацию предложения. Дети рассматривают знаки препинания в конце предложений. Затем учащиеся читают текст, выделяя интонационно вопросительные и восклицательные предложения:

Каковы приметы ранней осени? Ночи становятся все прохладнее. В небе видны первые стаи перелетных птиц. А какими яркими красками одевается лес! Березовые листочки желтеют. На кленах и осинах появляются красные, оранжевые листья.

- Прослушайте текст. Повторите повествовательное (вопросительное) предложение (для учащихся 3-го класса). Составьте схемы предложений:

Как быстро пролетело лето! Чем занимались ребята в июне, июле и августе? Многие отдохнули в детских лагерях. Кто-то ездил на море или на дачу. Все загорели и окрепли.

_____! _____? _____.
_____. _____.

- Прочитайте текст, определите границы предложений. Спишите, обозначая границы предложений:

Играет бодрая музыка высоко в небе летят воздушные шары ветер колышет флаги парад уже начинается.

- Составьте рассказ из предложений, данных в неправильном порядке:

Он склеил из спичечных коробков шкатулку. Мише очень понравился подарок. Коля решил сделать подарок другу. У Миши сегодня день рождения. В этой шкатулке много маленьких ящичков. В них можно положить гвоздики, гайки, скрепки.

Развитие навыков анализа и синтеза предложений.
Дальнейшая работа по развитию языкового анализа и син-

теза предполагает обучение выделению слова в предложении и составлению предложения из слов. В ходе изучения темы «Предложение. Слово» формируется навык раздельного написания слов в предложении. В коррекционной работе применяются схемы, обозначающие количество слов в предложении:



Проводится дифференциация понятий «слово» — «предложение». Учащиеся выясняют, что в предложении содержится законченная мысль, сообщается что-то новое, а слово только называет предмет, действие или признак. Происходит знакомство с морфологическим значением слова. В 1-ом классе и первом полугодии 2-го класса учащиеся различают слова-действия, слова-предметы и слова-признаки. На определенном этапе работы по теме «Предложение. Слово» целесообразно ввести различное графическое изображение слов, обозначающих предмет, действие или признак:



Упражнения по анализу состава предложений с точки зрения морфологического значения слов готовят детей к усвоению в 3-м классе темы «Части речи». Логопед пользуется терминами «существительное», «прилагательное», «глагол», начиная со второго полугодия 2-го класса.

На начальных этапах работы анализируются предложения без союзов и предлогов. После того как представление о раздельном написании слов в предложении достаточно закреплено, вводятся предложения с предлогами. На схемах предложений целесообразно особо выделять предлоги (обводить их в кружок, обозначать треугольником):

Чашки ставили на стол. 

Мяч летит в ворота. 

По реке плывут льдины. 

Не основной, но важной частью работы по данной теме является наблюдение взаимосвязи и зависимости слов в предложении. Дети анализируют согласование слов (слов-предметов и слов-действий) в числе и роде. Логопед обращает внимание на их равноправные отношения в предложении: слово-предмет меняется в зависимости от слова-действия и наоборот. Затем анализируются отношения слов-признаков, и других слов: слова-признаки зависимы от слов-предметов, «дружат» с ними, «прилагаются» к ним; и «не дружат» со словами-действиями.

Рассмотрим приемы коррекционной работы на данном этапе:

- Определите на слух количество слов в предложении, составьте схему из карточек (индивидуальные наборы карточек в конвертах):

Идет дождь.

Совенок громко пищал.

Мама жарит котлеты.

Строитель забил гвозди молотком.

- Посчитайте количество слов в предложении, которое читает логопед, поднимите соответствующую цифру:

Цыпленок вылупился. Врач лечит людей. Река замерзла. Дети танцуют польку. Ночью лил сильный дождь. Косолапый мишка любит мед.

- Увеличьте количество слов в предложении, вставив подходящее слово из слов в скобках:

Дмитрий выращивает ... фиалки. Луг покрыла ... роса. Крышу покрасили ... краской. Таня ... заплакала. (красивые, утренняя, красной, громко).

- Составьте схему предложения, запишите предложение в тетрадь. Проверьте, отдельно ли написаны слова в предложении, и соответствует ли оно схеме:

Миша пил сок.

Мурзик ловит рыбку.

Белые козы щиплют траву.

- Составьте предложение из слов и запишите. Проверьте правильность написания: обведите в кружок карандашом главную букву и точку:

*книгу, ученик, читает.
светит, солнце, ярко, утреннее.
землю, старый, роет, крот.
большое, бабушка, яблоко, Кате, дала.*

- Составьте предложение, изменяя слова так, чтобы они «подружились» между собой:

*Внуки, помогать, бабушка, копать, огород.
Школьники, изучать, согласные, звуки.
Братья, любить, играть, в, шашки.*

- Придумайте предложение по схеме:

_____.
_____.
_____ цветы _____.
_____ _____ _____.

- Используя цифровой ряд или схемы предложений, определите на слух место слова в предложении (какое по счету указанное слово):

*Слон. Головой кивает слон.
Пять. Гриша сорвал пять груш.
Едет. Московский поезд едет быстро.
Рисовали. Ребята рисовали цветными карандашами.*

- Послушайте текст, найдите предложение из 4 слов:

Загорелся красный сигнал светофора. Машины остановились. Дорогу переходят пешеходы.

- Выпишите из предложений в первый столбик слова, отвечающие на вопрос кто? что?, а во второй столбик слова, отвечающие на вопрос что делает?:

Петя живет на третьем этаже. Почему мальчик сидит грустный? Семья отдыхает на море. Николай небрежно пишет в прописи.

- Составьте схему предложения, обозначая слова-действия, слова-признаки, слова-предметы, запишите предложения в тетрадь. Проверьте правильность написания — обведите в кружок карандашом заглавную букву и точку:

Тает рыхлый снег. Душистый ландыш расцвел. Плотник чинит старые рамы. Дети увидели ёжика.

- Составьте предложения по схеме:

_____ = = = _____ .

- Найдите в предложении предлоги. Как они пишутся с другими словами? Спишите предложения, обведите предлоги в кружок карандашом:

В булочную привезли свежий хлеб. По реке плывут огромные льдины. На какой улице ты живешь? У меня заболел брат. Почтальон стучит к соседям.

- Составьте предложения по схемам:

_____ в _____ .
 На _____ .
 _____ под _____ .

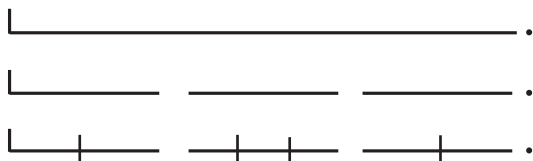
Развитие навыков слогового анализа и синтеза. Учащиеся овладевают умением делить слово на слоги, составлять слово из слогов. При работе над этой темой невозможно обойтись без уточнения представлений детей о гласных и согласных звуках, так как учащиеся должны усвоить слогообразующую роль гласного звука и, исходя из этого, строить проверку правильности слогоделения. Таким образом, в начале работы над слоговым составом слова логопед уделяет внимание способам образования гласных и согласных звуков, дети выполняют небольшое количество заданий на различение гласных и согласных. Затем переходят к собственно слоговому анализу и синтезу.

На начальных этапах работы можно использовать вспомогательные приемы, облегчающие слогоделение. Например, «прохлопывание» или «прошагивание» слова с проговариванием по слогам. Логопед может продемонстрировать также проговаривание слова по слогам с ладонью, расположенной под подбородком. В слове столько слогов, сколько раз при артикулировании подбородок «ударит» по руке. Этот прием хорошо известен в методике начального обучения. Однако при подборе речевого материала нужно учитывать, что широкий раствор рта при артикуляции (а значит и «удар» по руке) возможен только при произнесении нелабиализованных гласных. Следовательно, нельзя давать для разбора слова типа:

«сумки», «окна» и т.д. (со звуками [о], [у]). Полезно также проговаривание слова по слогам с одновременным показом на схеме. В логопедической практике лучше использовать те схемы, которыми дети пользуются в классе в зависимости от особенностей выбранной учителем программы. Наиболее часто применяются следующие схемы, в которых знакомый детям символ — черта, обозначающая слово, делится на несколько частей (слов):



Таким образом, дети при помощи данных схем осознают последовательность изучения материала: речь состоит из предложений, предложение из слов, слово из слогов, слог из звуков. На стенде в логопедическом кабинете можно по мере изучения тем поместить опорную схему:



Сначала деление слова на слоги дети осуществляют только в плане громкой речи, потом про себя. Что касается речевого материала для упражнений, то он постепенно усложняется: на первых этапах используются слова из 1–3 прямых слогов, затем — более длинные слова, в том числе и со стечениями согласных. В этом смысле логопеду полезно проанализировать программный речевой и грамматический материал и отобрать для анализа те слова, которые часто используются на уроках, но могут представлять для детей произносительную трудность.

В результате школьники должны научиться составлять слово из слогов и делить слово на слоги устно и письменно. Обязательным условием письменных упражнений является последующая проверка. Учащиеся делят написанное слово на слоги вертикальными черточками (так, как на схеме), подчеркивают гласные красным карандашом. Логика такой проверки должна быть ясна детям: во-первых, в слове столько сло-

гов, сколько гласных звуков, во-вторых, в каждом слоге должна быть гласная и только одна.

После того как навыки слогоделения сформированы у школьников в достаточной степени, логопед может уделить внимание теме «Перенос слова», которая тесно связана со слоговым анализом. Учащимся сообщают правило о том, что слово делится для переноса по слогам, но одну букву на строчке оставлять нельзя, даже если она составляет слог. В школьной практике детям часто приходится сталкиваться с заданиями типа: раздели слова на слоги, раздели слова для переноса. Ученики порой не видят разницы между этими заданиями. Поэтому в логопедической работе целесообразно специально дифференцировать эти упражнения, приучить детей к их различному выполнению. Слова на слоги ребенок должен разделить следующим образом:

е|ха|ли, о|зе|ро, мол|ни|я, по|е|ли.

Эти же слова для переноса школьник должен разделить так:

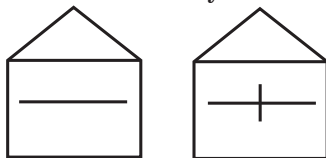
еха-ли, озе-ро, мол-ния, по-ели.

Рассмотрим конкретные приемы коррекционной работы, направленные на развитие у детей навыков слогового анализа и синтеза.

- Повторить за логопедом слово по слогам. Сосчитать количество слогов. Нарисовать схему слова на доске. Назвать первый слог:

каша, ваза, рама, собака, шар, мосты.

- Разложить картинки в два домика (наборные полотна) в зависимости от количества слогов в словах. Предметные картинки: *лук, сова, шар, рука, шарф, стол, рыба, шапка, балкон, сапоги*. Какое слово лишнее и почему?



- Сосчитать количество слогов в словах, которые называет логопед, поднять соответствующую цифру (индивидуальные конверты с цифровым рядом):

лайка, трамвай, сорока, кран, танк, июнь, поливает.

- Определить пропущенный слог в слове, вставить, записать слова в тетрадь. Разделить слова на слоги, проверить, подчеркнуть гласные.

- Вставить слог, который служил бы концовкой первого слова и началом второго:

<i>мис...</i>	<i>...мыш</i>	<i>кни...</i>	<i>...зета</i>
<i>сто...</i>	<i>...жи</i>	<i>лам...</i>	<i>...ра</i>
<i>приро...</i>	<i>...ша</i>	<i>жа...</i>	<i>...пата</i>

Материал для справок: *ка, лы, да, га, па, ло.*

- Составить слово из слогов, данных в неправильном порядке:

ну, ми, та; на, лу; ро, ко, ва; ки, мар; ет, де, ла; лый, бе.

- Составить как можно больше слов из данного набора слогов:

<i>на</i>	<i>ша</i>	<i>та</i>	<i>кар</i>	<i>ти</i>
-----------	-----------	-----------	------------	-----------

- Придумать и записать по три слова с соответствующим количеством слогов в каждый столбик:



- Выделить второй слог из слов, записать его в тетради:
плавать, домой, музыка, поёт, колёса, паук, маяк, лилия.

- Составить цепочку из слов, данных на карточках. Следующее слово должно начинаться с того же слога, на который заканчивается предыдущее. Логопед выставляет на доске первое слово:

обида, гонка, ладони, нива, Данила, вагон, катамаран.

- Прослушать предложение, выписать из него слова, состоящие из трех слогов:

Мой отец работает на заводе. Там делают машины.

- Выписать слова, в которых есть слог из одного гласного звука:

орех, машина, аист, юг, тополь, уютюг, союз, ёлка, осень, фонарь, тигр.

- Записать слова в тетради в два столбика, разделив их на слоги и разделив для переноса:

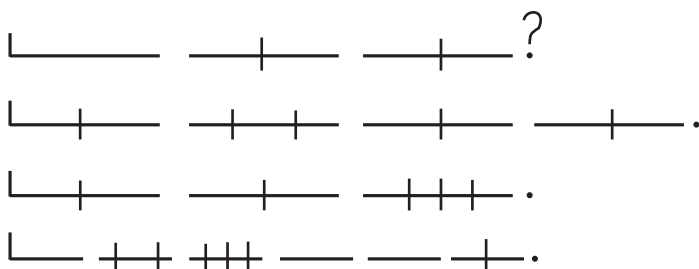
ехали, ели, строгий, корабль, Ирина, ручьи, игрушки, одежда, радость, страус.

Образец:

e|xa|ли еха-ли

- Составить схему предложения, обозначив количество слогов в словах:

Ты любишь сказки? Ночью ударил сильный мороз. Весной цветёт черемуха. На арене выступали львы и тигр.



Последнее задание демонстрирует, каким образом сохраняется преемственность материала при изучении тем внутри направления коррекции, посвященного развитию языкового анализа и синтеза.

Заключительным этапом работы здесь является развитие звукового анализа и синтеза.

Развитие звукового анализа и синтеза. Логопедическая работа начинается с темы «Звуки речи» и дифференциации понятий «звук»-«буква», «звук»-«слог».

Важно научить детей правильно называть буквы и произносить звуки. Использование большой настенной азбуки с названиями букв поможет детям запомнить «имя» каждой буквы и правильно отвечать на вопросы типа: назови букву — назови звук, какую букву пишем в слове — какой звук произносим в слове и т.д.

Дети должны усвоить различия между звуком и буквой. В формулировании этих различий может помочь хорошо известная в методике начального обучения наглядная памятка:



В начале работы по развитию звуко-буквенного анализа и синтеза лучше использовать такой речевой материал, где буквы употребляются в своих основных значениях: «кот», «суп», «сумка», «зонт» и т.д. В дальнейшем логопед постепенно формирует у детей представление о том, что одна буква может обозначать несколько звуков, и наоборот — несколько букв могут обозначать один звук. Понимание такого рода звуко-буквенных отношений позволяет ребенку в полной мере овладеть, например, слоговым принципом письма (напомним, что в русском письме это написание типа: «яма», «моя»), различными способами обозначения мягкости согласных на письме (при помощи мягкого знака и гласных второго ряда), а также готовит его к изучению большого количества орфографических правил.

В процессе логопедического обследования, проведенного в период комплектования группы, логопед выявляет, какие формы фонематического анализа и синтеза доступны учащимся, и определяет необходимый уровень сложности материала. В случае необходимости логопедическая работа начинается с простых форм звукового анализа и синтеза.

К простым формам фонематического анализа и синтеза относятся: выделение звука на фоне слога, слова; определение места звука в слове (начало, середина, конец), составление слова из небольшого количества звуков, данных в прямом порядке. Надо учитывать, что гласные (ударные) лучше выделяются

из начала слова (*улей, аист*). На этом этапе речевой материал подбирается так, чтобы перед ребенком стояла задача выделить именно ударный гласный (не подвергающийся редукции). Щелевые согласные звуки выделяются легче, чем взрывные.

Используются следующие схемы, демонстрирующие место звука в слове:



Постепенно осуществляется переход к формированию более сложных форм звукового анализа: определение количества и последовательности звуков в слове, их места по отношению к другим звукам. Работу над сложными формами фонематического анализа удобно начинать с дифференциации гласных и согласных звуков (тема «Гласные и согласные звуки»).

Основным отличием гласных и согласных звуков, которое должны усвоить дети, является наличие/отсутствие во рту преграды для воздуха при произнесении. Школьники на уроке рассматривают при помощи индивидуальных зеркал артикуляцию гласных [а], [о], [э]. При произнесении этих звуков рот достаточно широко открыт, и дети легко делают вывод о том, что воздух свободно выходит изо рта, не встречая преграды. Затем рассматривают артикуляцию таких, например, согласных звуков, как [п], [т], [н], и определяют наличие и характер преграды для воздушной струи: язык, зубы, губы.

Достаточно часто в школьной практике можно услышать от учащихся с нарушениями чтения и письма такой ответ на вопрос об отличии гласных от согласных: «У согласных есть преграда, а у гласных нет». Такой ответ свидетельствует о формальном заучивании правила, без его понимания. Логопеду важно выработать у детей не формальное перечисление этих различий, а дать практический способ различения гласных и согласных на начальных этапах овладения грамотой (естественно, грамотный человек просто знает гласные и согласные звуки, не прибегая к практическим приемам их различения).

В учебнике по русскому языку для 2-го класса Т.Г. Рамзаевой сформулированы следующие отличия гласных и согласных:

Гласный звук.

1. При произнесении воздух не встречает преград: [а], [о], [и], [ы], [у], [э].
2. Произносится только с голосом.
3. Гласный звук образует слог: и-ва, о-сень.

Согласный звук.

1. При произнесении воздух встречает преграду: губы, зубы, язык.
2. Произносится с голосом и шумом или только с шумом.
3. Слог образует только вместе с гласным звуком: стра-на, Оль-га.

На логопедическом занятии необходимо использовать те грамматические понятия и правила, которые содержатся в учебнике. Это позволит сохранить единство требований и преемственность в работе учителя и логопеда.

Обязательным в ходе развития звукового анализа и синтеза является изучение категориальных признаков гласных (ударный — безударный) и согласных звуков (звонкий — глухой, парный — непарный, твердый — мягкий), необходимое для дифференциации смешиваемых фонем и для изучения ряда грамматических тем. Учащиеся должны уметь называть признаки гласных и согласных звуков.

Применяются максимально детальные звуковые схемы. Например, на звуковой схеме слова «клюква» обозначены не только гласные и согласные звуки, но и категориальные признаки согласных звуков. Синим цветом обозначены твердые согласные, зеленым — мягкие. Колокольчик указывает на звонкий согласный. Такие схемы дети выкладывают на столе из индивидуальных наборов красных, синих, зеленых карточек.



Рисовать в тетради цветными карандашами целесообразно более простые схемы:



Такие схемы дети изображают достаточно быстро, в то время как звуковые схемы, предлагаемые в азбуке, представляют даже для успевающих детей значительную трудность.

Сначала фонематический анализ и синтез проводится с опорой на вспомогательные средства: схему слова, цифровой ряд; затем — в речевом плане. Слово называется, определяют первый, второй, третий и т.д. звуки, уточняется их количество. После этого происходит формирование фонематического анализа в умственном плане, без произнесения слова.

Активно используется как полный, так и краткий фонетический разбор. Приведем образец полного фонетического разбора, который дети выполняют по программе начальной школы (количество звуков и букв записывается после разбора слова):

я-ма — 2 слога, 3 буквы, 4 звука.

я — [й] — согласный, мягкий, звонкий, непарный.

[а] — гласный, ударный.

м — [м] — согласный, твердый, звонкий, непарный.

а — [а] — гласный, безударный.

Краткий фонетический разбор не включает запись характеристики звуков:

ель — [йэл'], луг — [лук], шьёт — [шйот].

Рассмотрим некоторые виды заданий, которые направлены на развитие простых и сложных форм фонематического анализа и синтеза.

- Назвать правильно буквы, которые показывает логопед, какие звуки они обозначают: *а, р, с, о, у, к, ш, п*.
- Прочитать и сравнить слоги в таблице:

ас	са
ос	со
ус	су

Составить и прочитать самостоятельно такую таблицу, заменив букву «с» на букву «м».

Записать в тетрадь только те слоги, в которых есть звук [с]: *ос, от, ту, су, ша, ас, цат, ста, спа, жа, нас*. Подчеркнуть букву «с».

- Прочитать и сравнить слова. Какими звуками они различаются?

дом — сом, палка — галка, сок — ток, бочка — почка, пилка — вилка, врачи — грачи, ветка — сетка.

- Прочитать слова. Подобрать слова, которые отличаются от данных слов одним звуком:

мак — ..., пар — ..., лом — ..., нора — ..., капля —

- Посмотреть на картинки и послушать слова. Назвать те слова, в которых есть звук [м]:

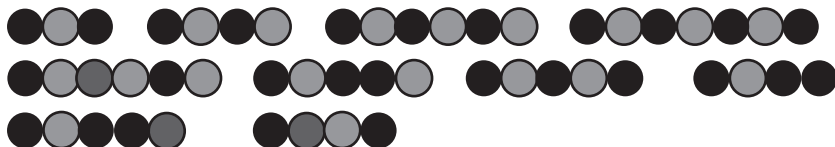
нос, дом, ноты, маяк, волк, лампа, потолок, комбайн.

- Назвать первый звук в словах, которые называет логопед:

уши, осы, Аня, облако, иголка, иней, астры, окна, он, имя.

- Определить место звука [р] в словах, которые называет логопед, подобрать схему:

пар, роза, корова, пароход, сорока, ракета, полка, парад, торт, корабль, крем.



Какое слово лишнее и почему?

- Вставить пропущенную букву, записать слова в тетрадь: картинки и подписи к ним

к...от, с...ол, та...к, сум...а, гол...бь, тра...вай.

- Вставить в слово разные буквы так, чтобы получилось несколько слов:

...ар, ...ак, ...ол, ...ень.

- Составить слово из звуков. Логопед называет звуки в прямом порядке:

[с], [о], [н]; [к], [о], [т]; [г], [р], [а], [ч]; [к], [р], [ы], [ш], [а].

Записать слова в тетрадь.

- Найти общий звук в словах, которые называет логопед:

луна — стол, кино — игла, окна — дом.

- Придумать цепочку слов, в которой следующее слово начинается с той буквы, которой заканчивается предыдущее: *лес — сон — ножка* и т.д.

- Разместить предметные картинки в домики с красной и синей крышей (наборные полотна): в первый домик слова, начинающиеся с гласного, во второй — с согласного звука:

лавка, санки, облако, диван, овощи, игла, цветок, апельсин.

Подобрать схемы к картинкам:

			
• у • а	• е • а	• а • а	• о • а

- «Зашифровать» слова, которые диктует логопед, по образцу:

• а • • а (лампа): вилка, гром, сливки, красил, тряпка, кролик, слог, твёрдый, дедушка.

- Вставить гласные в слова в заданном порядке:

в.рбл.д

е, ю.

сбрн

о, а, и, е.

гл.бь

о, у.

стркз

е, о, а.

к.н.

о, у, и.

смвр

а, о, а.

- Составить схемы слов, которые называет логопед по образцу:

миска — ●●●●●

тина, голос, пень, шить, синий, трава, игрушка.

- Пользуясь цифровым рядом, определить количество звуков в слове, поднять соответствующую цифру:

ток, горы, сарай, плот, торт, дупло, старт, плотник.

- Придумать и записать слова, состоящие из 3, 4, 5 звуков.
- Записать только те слова, которые подходят под схему



Логопед диктует слова: рога, кошка, сачок, точка, лейка, дочка, носок, травка, почка.

- Придумать и вписать слова в «кроссворд»:

		с		
		с		
с				
				с
		с		

- Составить слова из букв разрезной азбуки:
К, Ш, А, А, М, Р, А, Т, С, Т, Р, О, М, О, К, А, С, В,
- Придумать как можно больше слов из букв слова *ромашка*.
- Придумать слова, подходящие под схемы:



- Определить «соседей» звука [к] (то есть предыдущий и последующий звуки) в словах, которые называет логопед:
утка, уклон, сказал, полка, покрасил, воскресенье, Москва.
- Дать характеристику последнему звуку слов: *сад, кот*. Какая буква пишется на конце этих слов?
- Сравнить звучание и написание (то есть звуковой и буквенный состав) слов:

луг — лук

ел — ель

мал — мjal

пруд — прут

галка — галька

лук — люк

плод — плот

полка — полька

мыл — мил

стог — сток

угол — уголь

вол — вёл

рот — род

мел — мель

нос — нёс

- Придумать несколько слов, в которых звуков меньше, чем букв.
- Выбрать из диктуемого логопедом предложения слова, состоящие из пяти звуков, записать их:

Лодка причалила к берегу. Высокие волны бьют о камни. Морской ветер несет брызги. Над водой кружат и кричат чайки.

- Заполнить таблицу:

Слова	Слоги	Буквы	Звуки
<i>собака</i>	3	6	6
<i>ягода</i>			
<i>поёт</i>			
<i>шьют</i>			
<i>деньки</i>			
<i>ель</i>			

- Сделать фонетический разбор слов:

ёлка, льют, сад, маяк.

По нашему мнению, это направление коррекции должно включать и работу по формированию умения обозначать мягкость согласных на письме. Как уже отмечалось, учащиеся общеобразовательной школы практически не допускают смешений твердых и мягких согласных, которые могли бы быть обусловлены нарушением фонематического восприятия. Данные ошибки связаны с трудностью овладения самим способом обозначения категориального признака согласных звуков, так как оппозиция твердость–мягкость передается на письме не одной буквой, а двумя (буква, обозначающая согласный звук, + мягкий знак или гласная буква второго ряда). Такой способ обозначения мягкости согласного звука требует достаточного уровня развития фонематических представлений и нуждается в автоматизации, закреплении, поскольку является исключением из общего принципа звукобуквенного письма.

Рассмотрим последовательность работы по теме «Обозначение мягкости согласных на письме».

Эта тема может быть включена в качестве завершающей на этапе развития звукового анализа и синтеза. После уроков «Звуки речи», «Гласные и согласные звуки» может идти тема «Обозначение мягкости согласных при помощи мягкого знака», а затем — «Обозначение мягкости согласных гласными второго ряда».

На этапе овладения грамотой в букварный период дети практически знакомятся сначала с обозначением мягкости

согласных при помощи гласных второго ряда. После гласных букв «а», «о», «у» первоклассники знакомятся с буквой «и» и, читая слоги с этой гласной, наблюдают различия в звучании согласных (ма, мо, ми). Такая последовательность материала в букваре понятна — этот способ обозначения мягкости согласных более частотный по сравнению с другим (при помощи мягкого знака). Однако с точки зрения сложности эти два способа не равнозначны. Обозначение мягкости согласных на письме при помощи мягкого знака значительно проще — ребенку требуется только «определить» мягкость звука и написать после согласной буквы мягкий знак. При обозначении мягкости согласных при помощи гласных второго ряда ребенку приходится следовать более сложному алгоритму написания — не только «определить» мягкость согласного, но и в зависимости от последующего гласного звука [а], [о], [у], [э] выбрать соответствующую гласную букву второго ряда «я», «ё», «ю», «е» или «и».

В связи с этим при коррекции дисграфии целесообразно сначала давать тему «Обозначение мягкости согласных при помощи мягкого знака», а затем — «Обозначение мягкости согласных гласными второго ряда».

При изучении темы «Обозначение мягкости согласных при помощи мягкого знака» учащиеся повторяют свойства согласных звуков, выполняют несколько упражнений на определение твердости — мягкости согласных звуков (большое количество таких упражнений дети выполняли на предыдущих занятиях по развитию звукового анализа и синтеза). Затем можно предложить школьникам для чтения слоговые таблицы типа:

АС	АСЬ
ОН	ОНЬ
УЛ	УЛЬ
ЭТ	ЭТЬ

Дети читают слоги, сравнивают звуковой и буквенный состав и делают вывод о способе обозначения мягкости согласного звука на письме.

После этого проводятся письменные упражнения, направленные на закрепление навыка обозначения мягкости соглас-

ных при помощи мягкого знака. Причем сначала речевой материал подбирается так, чтобы мягкий знак стоял в конце слова, а затем вводятся упражнения со словами с мягким знаком в середине.

Рассмотрим некоторые упражнения по данной теме:

- Вставить в конце слов мягкий знак, прочитав получившиеся слова:

мел — мель, угол — ..., цел — ..., вес — ..., жар — ...

- Изменить слова так, чтобы они называли один предмет. Записать пары слов в тетрадь, подчеркнуть мягкий знак:

лоси — лось, тюлени — ..., олени — ..., дни — ..., пни — ..., лебеди — ..., цепи — ..., голуби — ...

- Записать только слова с мягким знаком на конце. Логопед диктует слова:

дверь, соль, пол, моль, карамель, целый, костер, тетрадь.

Мягкость какого согласного звука обозначена мягким знаком?

- Придумать и вписать слова в кроссворд:

			ь		
				ь	
					ь

- Дописать слог, чтобы получилось слово. Подчеркнуть мягкий знак:

крыль..., апель..., коль..., ступень..., огонь..., паль..., холодиль..., пись..., аль...

- Образовать от слов, обозначающих предметы, слова, обозначающие признак предмета. Записать пары слов, подчеркнуть мягкий знак:

Образец: *даль — дальний.*

пыль, сталь, боль, уголь, мебель, апрель..

- Списать слова, вставляя, где нужно, мягкий знак:

огон...ки, бол...шой, вес...на, игол...ка, дол...го, портфел..., сед...мой, строй...ка, мыл...ница.

- Сделать фонетический разбор слов: *соль, полька*. Придумать еще два слова, в которых букв больше, чем звуков.

- Записать под диктовку предложения. Подчеркнуть в словах мягкий знак:

У меня есть маленькая сестренка Оленька. Брат любит со мной играть. Мы стали рисовать в альбоме. Торт украсили дольками апельсина.

В ходе изучения темы «Обозначение мягкости согласных гласными второго ряда» учащиеся повторяют гласные звуки и гласные буквы. Школьники должны уметь называть гласные звуки: [а], [о], [у], [э], [ы], [и], а также гласные буквы первого (а, о, у, э, ы) и второго ряда (я, ё, ю, е, и). Раскрывается двойная роль гласных букв второго ряда — они обозначают гласные звуки и показывают мягкость предшествующего согласного. На занятии можно использовать следующую наглядную схему:

А	О	У	Э	Ы
↓	↓	↓	↓	
Я	Ё	Ю	Е	И

Сравнивается звучание согласных в слоговых таблицах типа:

СА	СЯ
СО	СЁ
СУ	СЮ
СЭ	СЕ

Проводятся упражнения по чтению слоговых таблиц и слов с гласными первого и второго ряда для закрепления навыка чтения слога с ориентировкой на последующую гласную букву.

Письменные упражнения на формирование умения обозначать мягкость согласного при помощи гласных второго ряда можно проводить, сравнивая попарно употребление букв а-я, о-ё, у-ю (по одной паре на каждом занятии: «Буквы а-я», «Буквы о-ё», «Буквы у-ю»). Пара е-э не изучается на отдельном занятии, так как в русском языке практически нет слов с буквой э в середине слова. Проводить сравнение случаев употребления букв и-ы не имеет смысла, поскольку учащиеся обще-

образовательной школы не заменяют при обозначении мягкости согласного звука букву «и» на «ы». Эти буквы не образуют пары, обозначают разные гласные звуки.

Приведем несколько упражнения по этой теме:

- Логопед диктует цепочки слогов. Школьники должны записать тот слог, который повторяется:

са-ся-ся, тё-то-тё, рю-рю-рю, ме-мэ-ме, вя-вя-ва, ке-ке-кэ, по-пё-пё, на-ня-на.

Какой слог лишний и почему?

- Записать слова, в которых мягкость согласного звука обозначается гласной второго ряда. Подчеркнуть букву, обозначающую мягкий согласный, зеленым цветом, гласную букву второго ряда — красным цветом двумя чертами:

пол, дом, лес, конь, сел, май, люк, бил, лось, мёд, клён.

- Заменить гласную букву первого ряда на парную гласную второго ряда, записать слова в тетрадь. Подчеркнуть букву, обозначающую мягкий согласный, зеленым цветом, гласную букву второго ряда красным цветом двумя чертами:

лук — ..., рад — ..., мал — ..., воз — ..., нос — ..., вол — ..., слог — ..., ров — ..., мать — ...

- Записать слова в два столбика — с гласными первого и второго ряда. Объяснить употребление гласных букв второго ряда:

мыло, тигр, мыть, собака, лилия, лепит, мелкий, Лёня, служба, мать, школа, треск, тюлень.

- Записать слова, соответствующие схеме ____я____а. Слова диктует логопед:

шляпа, тачка, клятва, няня, пряжки, тряска, каска, зябкий, лямка, лампа, Тёмка, скамья, знамя, мяла.

- Вставить в слова пропущенные буквы а-я, списать предложения:

В в...зе зав...ли л...ндыши. На п...р...д идёт отр...д. Выступает анс...мбль песни и пл...ски. Пир...ты спр...тали кл...д в б...шине.

Итак, мы рассмотрели логопедическую работу по развитию навыков языкового анализа и синтеза, которая включает поэтапный переход от анализа текста к звукобуквенному анализу и синтезу. Планирование уроков внутри данного направления может выглядеть следующим образом:

1. «Речь. Предложение» (4 занятия).
2. «Предложение. Слово» (6 занятий).
3. Контрольная работа (1 занятие).
4. «Деление слова на слоги» (5 занятий).
5. «Перенос слова» (1–2 занятия).
6. Контрольная работа (1 занятие).
7. «Звуки речи» (2 занятия).
8. «Гласные и согласные звуки» (9 занятий).
9. Диктант (1 занятие).
10. «Обозначение мягкости согласных при помощи мягкого знака» (2 — 3 занятия).
11. «Обозначение мягкости согласных гласными второго ряда» (4 занятия);
12. Проверочная работа (1 занятие).

Количество часов по каждой теме определяется логопедом в зависимости от особенностей нарушений чтения и письма у конкретной группы учащихся. Кроме перечисленных тем, для учащихся, например, 2–3-го класса (в соответствии со школьной программой) могут быть запланированы темы: «Виды предложений», «Слова, обозначающие предметы», «Слова, обозначающие действия», «Слова, обозначающие признаки» (или «Части речи», «Существительное», «Прилагательное», «Глагол»), «Предлоги», «Фонетический разбор», «Разделительный мягкий знак».

Развитие словарного запаса и практического умения пользоваться им.

В ходе логопедической работы по преодолению нарушений чтения и письма у учащихся общеобразовательной школы обязательно уделяется внимание развитию словарного запаса детей. Особенно важна работа над лексикой с точки зрения коррекции нарушений чтения, поскольку именно лексическими трудностями обусловлены такие ошибки, как чтение по догадке, когда ребенок, достаточно бегло читающий, ориентируется на контекст и «угадывает» следующее слово. Однако недостаточный словарный запас и языковая компетентность не позволяют сделать это правильно, и по догадке подбирается неподхо-

дящее слово. Кроме того, с лексическими нарушениями у детей с дислексией связаны трудности понимания прочитанного.

Большое значение имеет лексическая работа и для предупреждения дизорфографии и нарушений самостоятельной письменной речи. Совершенствуя словарный запас учащихся, логопед готовит их к овладению морфологическим принципом письма. Этот принцип требует соблюдения правил, которые основаны на подборе родственных, близких по значению слов, а также на четком понимании грамматического значения слова.

Специальных логопедических занятий, посвященных развитию словарного запаса учащихся, в практике общеобразовательной школы, как правило, нет. В процессе изучения других тем (практически тождественных темам школьной программы по русскому языку) школьники выполняют задания, направленные на преодоление имеющихся у них лексических нарушений.

Работа над лексикой учащихся предполагает расширение и активизацию словаря, уточнение значений слов, закрепление семантических связей между словами, совершенствование процесса поиска слов.

Расширение словаря проводится в нескольких направлениях:

а) обогащение номинативной лексики путем «накопления» новых слов внутри тематических групп: «Фрукты», «Овощи», «Домашние и дикие животные», «Птицы», «Одежда», «Обувь», «Мебель», «Транспорт», «Инструменты», «Профессии». Важными являются также лексические темы: «Времена года», «Дни недели», «Время суток», «Школа» и т.д.;

б) накопление глагольного словаря за счет характерных действий предмета (как передвигаются, подают голос, едят различные животные; какие звуки издают разные предметы и явления; какие действия выполняют представители различных профессий и т.д.);

в) накопление словаря признаков за счет:

— качественных прилагательных, обозначающих форму, цвет, вкус и другие свойства предмета;

— прилагательных со значением отнесенности к определенному времени года, суток, месту, материалу и т.д. (весенний, утренний, школьный, шерстяной, грушевый и др.);

— прилагательных с эмоционально-оттеночным значением;

г) введение в речь детей служебных частей речи (предлогов, союзов, междометий), без которых невозможно построение предложения и связного текста.

Знакомство с новым словом и уточнение значений слов осуществляется при помощи ряда приемов. В случае наличия у слова конкретного значения, возможно использование наглядности: рисунок, муляж и т.д. Для объяснения слов с абстрактным значением применяются другие средства: словесное описание-объяснение, подбор синонимов и/или антонимов, использование контекста, из которого становится понятен смысл слова (А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирова, Т.П. Бессонова, 1997).

Рассмотрим более подробно эти приемы. Словесное описание-объяснение нового слова — прием достаточно распространенный в методике начального обучения. В учебниках по русскому языку встречается большое количество коротких текстов-объяснений малознакомых слов. Такие тексты могут использоваться и в логопедической работе при выполнении упражнений:

Кедры — хвойные деревья. Эти великаны растут в сибирских лесах.

Осадки — это дождь и снег.

Пескарь — небольшая рыба, которая живёт у песчаного дна. Она подолгу роется в песке, выискивая себе пищу.

Экскаватор — машина, которая с помощью ковша вынимает землю.

Эскалатор — лестница, которая движется, например в метро.

При работе с любым речевым материалом могут встретиться слова незнакомые учащимся. Особые затруднения у младших школьников вызывают диалектные и устаревшие слова, профессиональная лексика и научные термины, фразеологические обороты, слова с переносным значением. В тех случаях, когда логопед часто спрашивает детей о значении каких-либо слов, школьники приобретают привычку обращать внимание на незнакомые слова в тексте, сами задают вопросы

о значении слова. На определенном этапе работы можно начать использовать школьные толковые словари, побуждая детей к самостоятельной работе над уточнением значения слова. В толковых словарях школьники встречаются с уже знакомыми им по учебнику и логопедическим занятиям словесными описаниями-объяснениями слов.

Более глубокому пониманию оттенков значения слова способствует рассмотрение взаимоотношений данного слова с другими словами, их сочетаемости и словообразовательных связей. Использование синонимии и антонимии играет особую роль при уточнении значений прилагательных и глаголов (с терминами «синоним» и «антоним» ученики знакомятся во втором полугодии 2-го класса при изучении темы «Имя прилагательное»). Например, можно предложить детям:

- Продолжить ряд синонимов:
унылый — печальный, ...
отважный — храбрый, ...
крупный — огромный, ...
- Сравнить слова по смыслу:
красный — красноватый; синий — синеватый; золотой — золотистый; мокрый — мокроватый.
- Подобрать слово-синоним к названиям профессий:
доктор — ..., преподаватель — ..., портниха — ..., конди-тер — ..., художник — (Слова для справок: *учитель, швея, врач, живописец, пекарь*).

С усвоением языковой синонимии тесно связано понимание детьми многозначности (полисемии) многих слов. Только накапливая опыт употребления и подбора слов-синонимов, ученики начинают понимать и использовать в речи переносные значения слов (*железный гвоздь — железный характер, мальчик идет — часы идут*).

В некоторых случаях, как пишут А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирова, Т.П. Бессонова (1997), весьма плодотворным приемом, позволяющим раскрыть семантику слова, является одновременное использование синонимии и антонимии. Например:

	СИНОНИМ:	АНТОНИМ:
<i>свежий (вечер)</i>	прохладный	теплый
<i>свежий (воздух)</i>	чистый	спертый
<i>свежий (воротник)</i>	чистый	грязный
<i>свежий (журнал)</i>	новый	старый
<i>свежий (хлеб)</i>	мягкий	черствый

При выполнении упражнений на подбор антонимов логопеду следует обращать внимание на преодоление характерной для детей с лексическими трудностями тенденции к простому отрицанию признака: грустный — негрустный, смелый — не смелый. Достаточно часто в речи школьников встречаются также замены прилагательных с конкретным эмоционально-оттеночным значением прилагательными, содержащими самую общую оценку: злой — хороший, трудолюбивый — плохой. Рассмотрим некоторые упражнения по подбору антонимов:

- Подобрать слова, противоположные по смыслу:
добрый — ..., громкий — ..., светлый — ..., низкий — ..., вредный — ..., трусливый — ..., день — ..., сесть — ..., закат — ..., больной — ..., чужой — ..., близко — ..., вспомнить —
- Подобрать противоположные признаки предметов:
арбуз сладкий, а лук горький; день ..., а ночь...; дорога ..., а тропинка...; камень ..., а пух
- Выписать сначала словосочетания со словами-антонимами, затем — со словами-синонимами:
нет худа без добра; цел и невредим; вопрос жизни и смерти; от мала до велика; из пустого в порожнее; ни конца ни краю; и стар и млад.
- Вставить слова-антонимы в пословицы и поговорки:
Глупый осудит, а ... рассудит. Маленькое дело лучше ... безделья. Мягко стелет, да ... спать.

Значение многих слов может быть объяснено путем словообразовательного анализа (подснежник, подсолнух и т.д.), особенно это касается сложных слов (медведь — мёд + ведь — «ведающий мёд», спасибо — спаси + Бог и т.д.).

Однако словарная работа не исчерпывается уточнением значения слова. Поскольку у детей наблюдаются нарушения лексической сочетаемости слов, большое место занимают упражнения на развитие навыков словоупотребления — умения включать слово в контекст, выбирать наиболее подходящее по семантике слово для данного высказывания. Школьники учат строить словосочетания и предложения с изученными словами. Используются задания типа:

- Подобрать слово из списка, сочетающееся с парой слов. Записать словосочетания:

человек, время — ...; волк, ветер — ...; бабушка, солнце — ...; костер, закат — ... (идет, воеет, жарит, горит).

- Подобрать как можно больше а) определений и б) действий к словам:

снег, дождь, туман.

- Составить словосочетания, используя слова из двух столбиков:

<i>морозный</i>	<i>ковёр</i>
<i>искристый</i>	<i>мороз</i>
<i>лютый</i>	<i>снег</i>
<i>снежный</i>	<i>воздух</i>

- Заменить выделенные слова синонимами (близкими по смыслу словами). Составить предложения так, чтобы эти слова были употреблены в другом значении:

*У моего брата — **железное** здоровье. На уроках математики должна быть **железная** дисциплина. Школьные годы — **золотое** время.*

- Составить несколько предложений со словом «свежий» так, чтобы это слово было употреблено в разных значениях.

- Придумать предложения со словами:

шить — вязать — вышивать;

печь — жарить — варить;

мыть — стирать;

одевать — надевать.

- Переписать текст, заменяя повторяющиеся слова синонимами:

Олень — северное животное. Олень хорошо переносит ледяной ветер и длинные морозные ночи. Нос у оленя покрыт

шерсткой, которая защищает от мороза. Олень легко бежит по тайге, переплывает быстрые реки.

- Закончить предложения:

Сахарница — это ...

Маслѐнка — это ...

Берлога — это ...

Конура — это...

Развитие грамматического строя речи.

Развитие грамматического строя речи является важной составляющей логопедической работы в школе. На начальных этапах основной задачей является устранение возможных нарушений словообразования и словоизменения у школьников, развитие навыков согласования слов в словосочетании и предложении, формирование умения строить предложения различной структуры. Практическое усвоение грамматики языка, норм словоизменения и словообразования готовит детей к обобщению, типизации языковых явлений в старшем возрасте. По мере овладения учащимися программой начальной школы по русскому языку все большее значение приобретает развитие у детей морфологических и синтаксических представлений. Изучение морфологии предполагает формирование знаний о грамматическом значении слова, грамматических категориях различных частей речи (роде, числе, падеже, склонении, лице и т.д.); изучение синтаксиса — знаний о синтаксической роли в предложении различных частей речи. Школьники заучивают и осмысливают грамматические термины.

Упражнения на развитие навыков словоизменения и словообразования могут включаться в логопедические занятия на различные темы. Поскольку темы «Речь. Предложение», «Предложение. Слово», «Слова-предметы», «Слова-действия», «Слова-признаки» (1–2-й класс) предполагают анализ связи слов в предложении и словосочетании, значительная часть упражнений по развитию грамматического строя речи приходится именно на такие уроки.

В процессе наблюдения за изменением различных частей речи формируется основа для изучения грамматических категорий существительного, прилагательного, глагола. Так, с одной стороны, школьники учатся вычленять общее значение

словоформ и способы выражения этого значения в однородном ряду: *краски, банки, пули, кости*. С другой стороны, проводятся упражнения по дифференциации грамматических форм и выбору нужной формы из парадигматического ряда. Развитие словоизменения предполагает практическое знакомство с различными формами выражения каждой грамматической категории. Это необходимо для преодоления тенденции к употреблению наиболее частотной формы (ее унификации). Например, для образования множественного числа существительных дети часто используют окончание —ы с сохранением основы единственного числа и в тех случаях, когда происходит чередование: лев — *левы*, лоб — *лобы*, стул — *стулы*. Родительный падеж множественного числа существительных школьники с лексико-грамматическими трудностями часто выражают окончанием -ов без изменения основы: *ботинков, котёнков*.

Особое внимание уделяется трудным для детей грамматическим формам различных частей речи.

Развитие навыков словоизменения и словообразования существительных.

- Дифференциация единственного и множественного числа существительных в именительном падеже.
- Образование множественного числа существительных с чередованиями в основе (*лист — листья, ухо — уши, пень — пни, львенок — львята и т.д.*).
- Употребление несклоняемых имен существительных: *пальто, кофе, какао, пюре, пианино, кино, радио, желе*.
- Образование падежных форм существительных единственного и множественного числа (в том числе некоторых трудных случаев образования родительного падежа множественного числа существительных типа *апельсинов, баклажанов, мандаринов, помидоров, яблок; гольфов, носков, сандалий, петель, простынь, рейтуз, рукавов, чулок, блюдец, оладий, тефтелей, тортов; обручей, ружей; рельсов, шоферов и т.п.*).
- Образование предложно-падежных конструкций: существительное в предложном падеже с предлогами *на, в*; в творительном падеже с предлогами *за, над, под, перед*; в дательном падеже с предлогами *по, к*; в винительном падеже с предлога-

ми *в, за, на, под*; в родительном падеже с предлогами *у, с, из, до, из-за, из-под*.

- Образование существительных наиболее продуктивными способами (суффиксальным и приставочно-суффиксальным): уменьшительно-ласкательных существительных, названий профессий, названий предметов по назначению, названий детенышей животных и др.

- Образование сложных существительных сложением основ: *сенокосилка, пароход, водопровод и т.д.*

Развитие навыков словоизменения и словообразования прилагательных.

- Согласование прилагательных с существительными в единственном и множественном числе (в том числе с существительными типа *пальто, брюки, перчатки*).

- Согласование прилагательных с существительными в роде (включая существительные среднего рода, а также некоторые существительные, представляющие особую трудность для детей: *зал, занавес, калоша, клавиша, кофе, манжета, рельс, сандалия, тюль, шампунь, какао, пианино и т.д.*).

- Согласование прилагательных с существительными в падеже.

- Образование качественных прилагательных с малопродуктивными суффиксами: *дождливый, беловатый, доверчивый, тоненький и т.д.*

- Образование относительных прилагательных: *шерстяной, мясной, железный, грушевый, рябиновый и т.д.*

- Образование притяжательных прилагательных: *дедушкин, лисий, медвежья и т.п.*

- Образование сравнительной степени прилагательных как при помощи суффиксов *-ее, -ей, -е* (особенно с чередованием согласных): *выше, длиннее, дороже, звонче, проще, резче, слаще, суше, туже*; так и при помощи других корней: *хороший — лучше, плохой — хуже*.

Развитие навыков словоизменения и словообразования глаголов.

- Согласование глаголов и существительных в числе.

- Согласование глаголов прошедшего времени и существительных в роде.

- Изменение глаголов по временам.
- Изменение глаголов по лицам в настоящем и будущем времени (особенно с чередованиями в основе: *жгу — жжет — будет жечь*).
- Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида, образование глаголов совершенного вида при помощи приставок (*пить — выпить*), образование глаголов несовершенного вида суффиксальным способом (*сбрить — сбрасывать*).
- Дифференциация возвратных и невозвратных глаголов.
- Образование глаголов приставочным способом.

Навыки словоизменения и согласования слов закрепляются в словосочетаниях и предложениях.

Школьники учатся составлять глагольные и именные словосочетания различного типа, словосочетания с наречиями, местоимениями и числительными.

При работе над предложением происходит постепенное усложнение речевого материала. Дети сначала анализируют и составляют простые предложения с одним второстепенным членом. При этом более доступными по синтаксической структуре являются предложения с дополнением (прямым и/или косвенным), более сложными — предложения с обстоятельством места, выраженным существительным с предлогом. Используются упражнения на распространение предложений, составление предложений с однородными членами. В дальнейшем переходят к составлению сложных предложений. Сложносочиненные предложения представляют меньшую трудность для учащихся, чем сложноподчиненные. Школьников побуждают в соответствии с моделью употреблять в собственной речи сложные предложения с придаточными времени, места, цели, причины, а также с определительными придаточными.

Контрольные вопросы и задания:

1. Опишите логопедическую работу по развитию фонематического восприятия у младших школьников.
2. Какова последовательность работы по развитию навыков языкового анализа и синтеза?

3. Используя литературу по данной теме, подберите задания, направленные на развитие звукобуквенного анализа и синтеза.
4. Составьте план-конспект урока по одной из тем: «Предложение. Слово», «Деление слова на слоги», «Звуки речи», «Парные глухие и звонкие согласные», «Обозначение мягкости согласных при помощи мягкого знака».
5. Каковы особенности логопедической работы по развитию грамматического строя речи в общеобразовательной школе?
6. Подберите упражнения на развитие навыков словоизменения прилагательных.
7. Раскройте основные составляющие работы над лексикой младших школьников.

Основная литература:

1. *Ефименкова Л.Н.* Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. — М., 2015.
2. *Ефименкова Л.Н. Мисаренко Г.Г.* Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте: Пособие для логопеда. — М., 1991.
3. *Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н.* Исправление и предупреждение дисграфии у детей. — М., 1972.
4. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. — СПб., 1997.
5. *Лалаева Р.И.* Логопедическая работа в коррекционных классах: Книга для логопеда. — М., 1998.
6. *Лалаева Р.И.* Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учебное пособие. — СПб., 1998.
7. *Лалаева Р.И.* Нарушения письменной речи // Логопедия. Под ред. Л.С. Волковой. — М., 1995. — С. 346–383.
8. *Садовникова И.Н.* Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. — М., 1995.
9. *Ястребова А.В., Бессонова Т.П.* Обучаем писать и читать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. — М., 2007.

4.2.2. Развитие и коррекция зрительных функций

Данное направление предполагает развитие у младших школьников всего комплекса зрительных функций: зрительного восприятия и представлений, зрительного внимания и памяти. Поскольку трудности запоминания и актуализации зрительного образа буквы, смещения оптически сходных букв при чтении встречаются в основном в начальном периоде обучения, развитие зрительных функций как отдельное направление предупреждения и коррекции дислексии и дисграфии актуально для учащихся 1–2-го класса.

По мнению Н.М. Пылаевой и Т.В. Ахутиной (2001), формирование зрительных функций у детей 6–8 лет может включать несколько методических блоков. Сами блоки состоят из заданий, ориентированных на формирование различных аспектов зрительного восприятия. Эти упражнения включаются в логопедические занятия по различным темам, соответствующим школьной программе (см. пример перспективного планирования в Приложении). Упражнения на развитие буквенного гнозиса могут быть составной частью уроков букварного периода в 1-м классе, уроков по развитию звукобуквенного анализа в 1–2-м классах.

Первый методический комплекс включает задания на *идентификацию (опознание) изображений*. Школьникам предлагаются для опознания черно-белые, контурные, схематические изображения предметов, и производится сравнение их с реальными изображениями. Сличение реальных объектов и их обобщенных изображений помогает ребенку выделить значимые признаки предметов, направляет его внимание на сканирование контура, организует перцептивное поле, формирует зрительные представления.

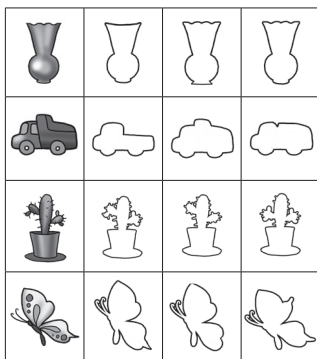
На этом же этапе работы проводится выделение значимых признаков букв, которому способствуют задания на сопоставление образов печатных и рукописных букв. Сначала детям предлагается совместить печатную букву с соответствующей рукописной, прописную со строчной, а затем вербализовать найденные сходство и различия.

Оречевление воспринимаемой зрительно информации, описание существенных признаков предметов и букв, их сход-

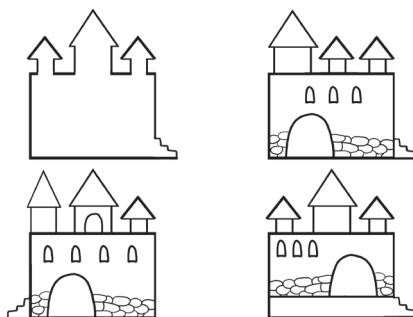
ства и различия является важной составляющей развития зрительных функций, формирует зрительные представления и связь «образ — слово».

Рассмотрим некоторые упражнения, которые могут выполняться на данном этапе.

Найти соответствующее реальному контурное изображение:



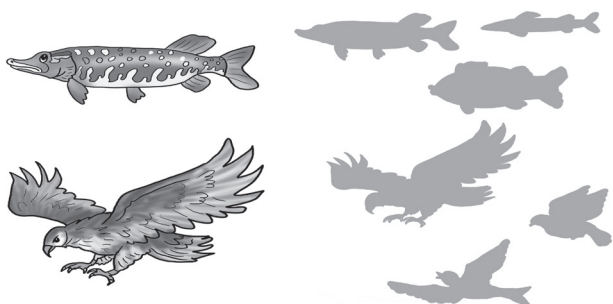
- Найти дом, чертеж которого изображен на первой карточке:



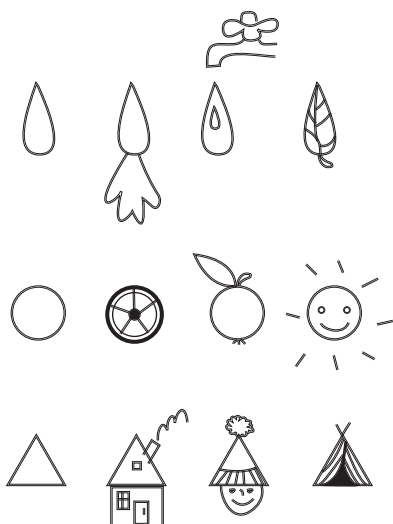
- Угадать, какие подарки приготовил Дед Мороз для детей:



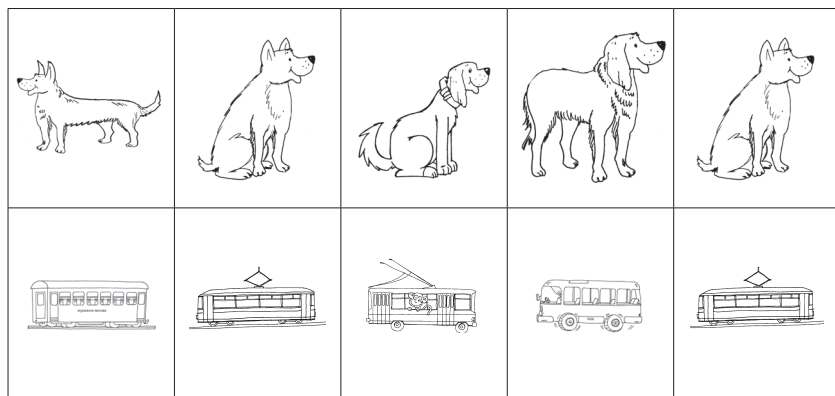
- Подобрать пару, совместив реальное изображение с черно-белым:



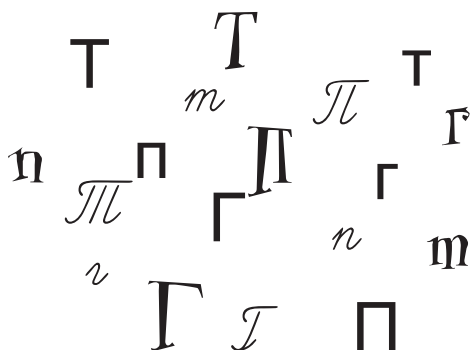
- «Дорисовать» круг, квадрат, треугольник, овал до какого-нибудь предмета. При этом внимание уделяется передаче существенных признаков предмета.



- Найти две одинаковые картинки в каждом ряду:



- Найти и обвести в кружок все буквы «Т»:



- В каждой строке найти две буквы, написанные одинаково:

А	А	А	А	А	А
К	К	К	К	К	К
Р	Р	Р	Р	Р	Р
М	М	М	М	М	М
У	У	У	У	У	У
Я	Я	Я	Я	Я	Я
Ж	Ж	Ж	Ж	Ж	Ж

- Разделить буквы на группы так, чтобы написание букв в каждой группе было похожим:

О	я	с	х	е
В	а	л	г	ш
g	к	б	ж	н
т	м	и	р	ю
п	ф	у	з	ц

- Найти буквы, состоящие из одинакового количества элементов — «палочек»:

Н Ж Ш А К Е

- Подобрать пару, совместив печатную букву с рукописной (задание может выполняться как игра в лото):

Т	Д	П	Г
т	д	п	г

- Прочитать в таблице сначала все слоги, составленные из строчных букв, а потом все слоги, составленные из заглавных букв (читать слева направо):

ка	ми	та	зя	су	ву	до
фи	ры	па	шо	ла	су	ты
бо	де	ри	жу	до	ха	ку
не	ки	ку	пи	ма	ча	вы

до	де	не	ГО	ЛО	пи	су
ШИ	мо	му	ТЕ	ки	ра	УЕ
зи	ПЕ	фы	ЦУ	се	ха	бо

- Сравнить прописную и строчную буквы:

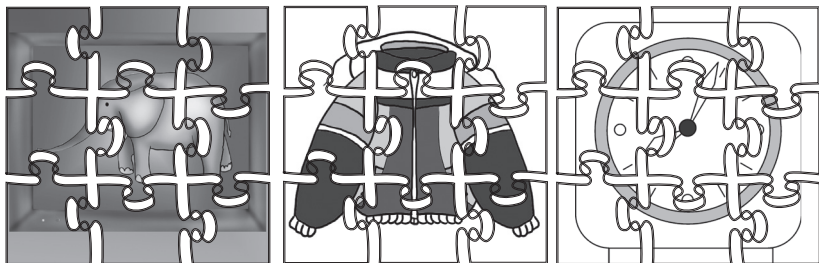
рукописные пары *А-а, Б-б, Д – д, У-у, Ф-ф.*

Следующим комплексом упражнений является *перцептивное моделирование* — воссоздание целостного образа из частей. Задания на перцептивное моделирование следует предъявлять в порядке увеличения сложности, учитывая зону ближайшего развития каждого ребенка. Наиболее простыми формами заданий являются складывание изображений из симметричных частей, нахождение половинок симметричных объектов среди нескольких (расположенных обычным образом и развернутых на 30°, 90°, 180°). Более сложной формой упражнений является составление целого из 3–20 частей (например, складывание пазлов). Все эти задания могут выполняться как реальное складывание и как бланковое, когда ребенок соединяет линиями нужные части изображения на листе бумаги. На бланке части предметов могут располагаться с сохранением пространственного расположения относительно друг друга или с его изменением так, что для получения целостного изображения требуется их «мысленное вращение».

Постепенно переходят от воссоздания образов знакомых предметов к воссозданию из элементов печатных и рукописных букв. Для закрепления зрительного образа букв детям предлагается опознать недописанные буквы (и слова), составить букву из элементов. Необходимо учитывать, что буквы как графические объекты обладают различной степенью сложности. Начинать работу целесообразно с букв, имеющих две оси симметрии (*О, о, Н, н, Х, х, Ж, ж*). Затем можно обратиться к буквам, имеющим вертикальную ось симметрии (*А, Д, д, Л, л, Ш, ш, М, м*), горизонтальную ось симметрии (*З, з, С, с, К, к, Э, э, Ю, ю, Е, е*) и, наконец, несимметричным (*Б, б, Г, г, Я, я, У, у, И, и, Ч, ч, Ц, ц, Ц, ц*).

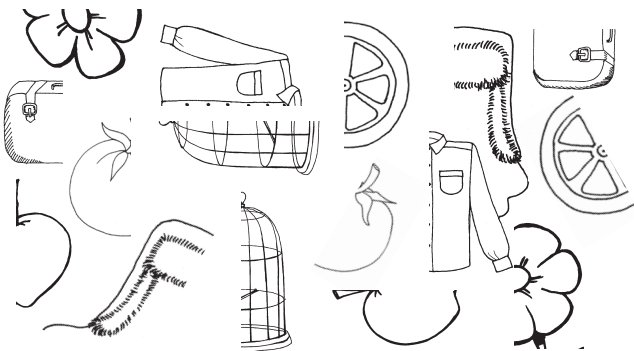
Примеры заданий:

- Соединить части:



- Найти и соединить линиями части изображений (бланковое складывание):

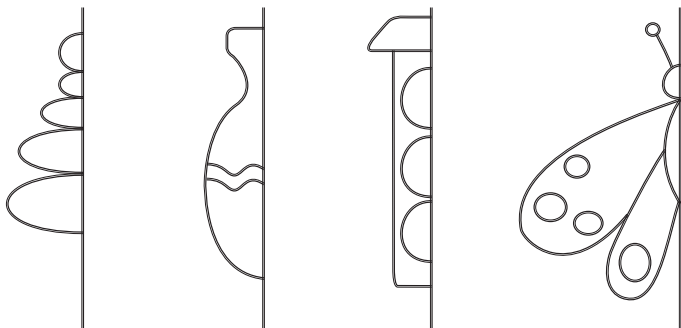
а) картинки с изображением половинок симметричных предметов, развернутых на 30° , 90° .



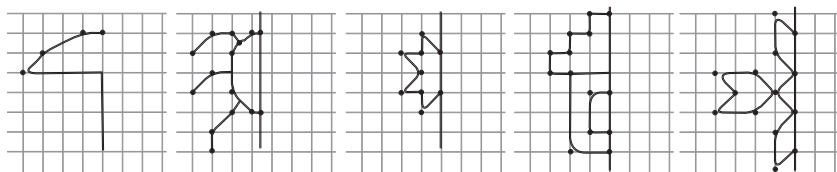
б) картинки с изображением частей несимметричных предметов (контурное изображение).



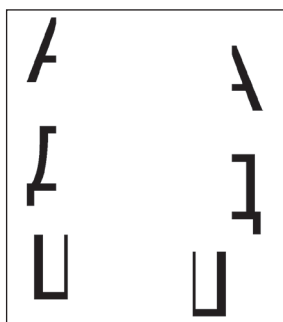
- Дорисовать симметричный предмет до целого:



- Дорисовать по клеточкам симметричный предмет до целого:



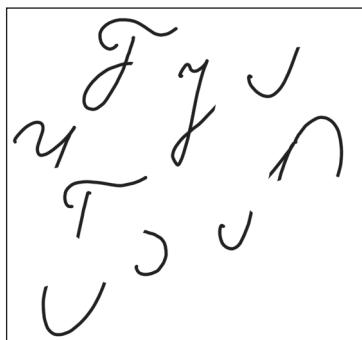
- Собрать букву из двух половинок:



- Собрать как можно больше букв из двух, трех, четырех палочек:

	Л, Т, Г, Х, У
	К, Н, А, П, Ж, И
	М, Ш.

- Собрать рукописную букву из элементов (элементы рукописных букв б, ю, г, у):



- Узнать и дописать недорисованную букву:



- Догадаться, какое слово написано на сложенной карточке:



- Угадать, какие слова были написаны на доске до того, как начали уборку:

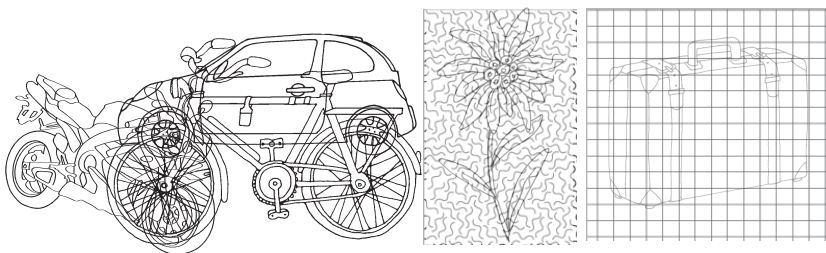
белки, ветки,

звери, цветы, зимы

Следующим блоком упражнений можно считать **опозна-
ние «зашумленных» изображений**. «Зашумление» состоит в
перечеркивании изображений, наложении контурных изобра-
жений друг на друга, расположении изображений на слож-
ном, конкурирующем фоне. Важно подобрать соответствую-
щий уровень сложности заданий. Учащимся общеобразова-
тельной школы предъявляются изображения, в которых «за-
шумляющая» линия по толщине и характеру соответствует
изображению предмета¹. Для опознавания перечеркнутых, на-
ложенных изображений сначала лучше использовать те сти-
мулы, которые уже предъявлялись детям на предыдущих эта-
пах работы, а затем вводить новые изображения, буквы, слоги,
слова. Эти задания развивают как зрительный гнозис, так и
зрительное внимание, помехоустойчивость зрительного вос-
приятия.

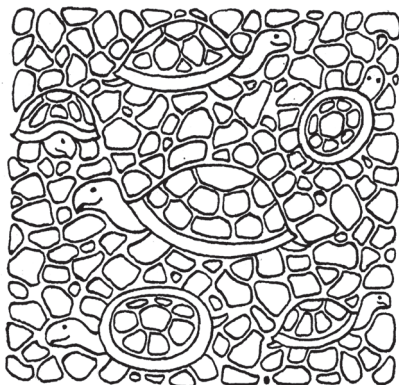
Поскольку любой напечатанный текст представляет со-
бой «зашумленные» условия для опознавания букв, в коррек-
ционной работе используют упражнения на нахождение букв
среди других в тексте, а также различные шрифты, интерва-
лы и цвет букв. Важной частью работы является чтение сло-
говых таблиц, слов с оптически сходными буквами. Рассмотрим
упражнения по опознаванию зашумленных изображений и
букв.

- Назвать изображенные на картинках предметы:



¹ Стандартный стимульный материал, применяемый для исследования зри-
тельных (или каких-либо других) функций, не должен применяться в коррек-
ционной работе, так как в этом случае в диагностической ситуации можно полу-
чить некорректный результат.

- Найти и сосчитать всех черепах:



- Найти всех морских обитателей:

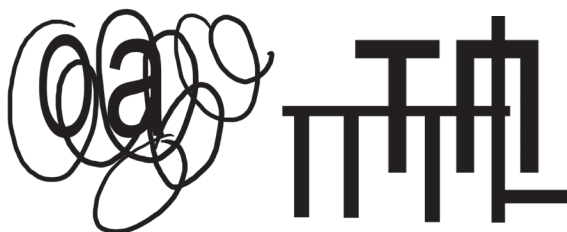


- Найти все изображения на картинке:



*Наш котенок хоть и мал,
Но игрив и прыток,
Вот что он нарисовал
На полу из ниток.
(А. Лаптев)*

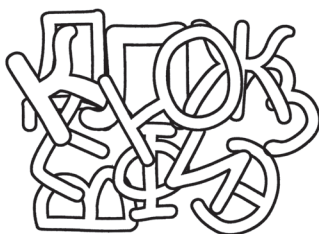
- Найти и назвать буквы:



- Обвести цветными карандашами все буквы, которые «перепутались».



- Какие буквы высыпались из коробки?



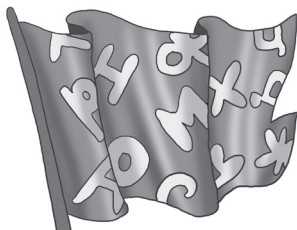
- Найти все буквы, которые спрятались на картинке:



- Прочитать слова, которые зачеркнул ученик:

~~Поскакал~~ баран по горам.
~~Попал~~ ~~попал~~ в Мелитополь.
 Мышка ~~сунула~~ насунушила.

- Прочитать буквы на флаге:



- Прочитать загадки, если нужно выделяя границы слов карандашом:

СТОИТАНТОШКАНАОДНОЙНОЖКЕ
ЦВЕТНОЕКОРОМЫСЛОНАДРЕКОЙПОВИСЛО
НАДБАБУШКИНОЙИЗБУШКОЙВИСИТХЛЕБАКРА-
ЮШКА

- Найти и зачеркнуть в тексте все буквы П.
- Вычеркнуть в тексте буквы П и Н (Ц-Щ, Г-Т и т.д.).
- Чтение слоговых таблиц с оптически сходными буквами. Сначала ребенок старается прочитать таблицу без ошибок. Затем читает таблицу на время. Следующим вариантом работы будет поиск в таблице слога по заданию педагога. Дается установка на быстрый поиск и прочтение.

а)

БА	ВА	ВО
ВУ	БЫ	БО
БЕ	БИ	БУ
ВЫ	ВЕ	ВИ

б)

КАК	КАХ	КУК
ХАК	ХОК	КОК
КУХ	ХОХ	КОХ
ХУК	ХАХ	КУХ

в)

лада	дула	лила
удал	дала	лида
дела	дали	удел

г)

МОИ	МАЙ	ПАЙ
ПОЙ	ПАИ	БОЙ
БОИ	МОЙ	ПОИ

- Чтение цепочек слогов с оптически сходными буквами:
СПИ — СНИ — СЛИ — СМИ.
ВЕЛ — ВЁЛ — НЁС — НЕС — ПЕС — ПЁС.
ТАК — ГАК — ГОН — ТОН — ГУЛ — ТУЛ.

Развитие зрительной памяти при коррекции нарушений чтения и письма обязательно предполагает упрочение зрительного образа буквы. Для закрепления зрительного представления о букве используются дополнительные мнемонические приемы: соотнесение буквы со сходным по форме предметом (желательно, чтобы название предмета начиналось с соответствующей буквы), вербализация образов букв с помощью коротких двустиший.

 В – как в варежке рука. Будешь знать наверняка.	 У – улитка на дорожке, Кверху вытянула рожки.	 Плачет С, простая сушка. Съела правый бок норушка.
 Буква Д стоит, как дом. Кто хозяин в доме том?	 Буква П известна мне, Как дверной проем в стене.	 Буква Ж ползет, как жук; Издает такой же звук.

В детской литературе можно найти множество подобных коротких стихотворений (С. Маршак, С. Михалков, А. Шибаев и др.)

Можно предложить учащимся самостоятельно разработать приемы запоминания букв, попросив «дорисовать» букву до какого-нибудь предмета:



С целью актуализации зрительного образа буквы и закрепления его связи с названием буквы можно использовать задания на узнавание буквы с закрытыми глазами. Логопед дает ребенку в руки картонную букву и просит узнать ее на ощупь. Другим вариантом задания будет отгадывание с закрытыми

глазами буквы, которую логопед «написал» на ладошке ребенка. Можно выполнять такие задания по цепочке, так чтобы каждый ребенок угадывал следующую букву слова.

С интересом школьники выполняют задания на конструирование букв из палочек или на выкладывание их из веревки. Такие задания также способствуют актуализации и закреплению зрительного образа буквы:



Можно попросить детей перечислить по памяти печатные буквы, которые состоят из двух, трех, четырех палочек.

Контрольные вопросы и задания:

1. Опишите виды работы по развитию зрительного восприятия.
2. Подберите приемы работы по перцептивному моделированию изображений и букв.
3. Какие упражнения можно предложить для развития зрительного внимания?
4. Проанализируйте зрительные образы печатных букв. Какие буквы являются оптически сходными? Подберите упражнения на дифференциацию этих букв при чтении.

Основная литература:

1. *Ахутина Т.В., Пылаева Н.М.* Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. — СПб., 2008.
2. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. — СПб., 1997.
3. *Лалаева Р.И.* Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учебное пособие. — СПб., 1998.
4. *Пылаева Н.М., Ахутина Т.В.* Коррекция зрительно-вербальных функций у детей 5—7 лет // Школа здоровья. — 1999. — № 2.

5. *Семенович А.В.* Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. М., 2007.

4.2.3. Развитие и коррекция зрительно-пространственных функций и зрительно-моторной координации

Данное направление коррекционной работы предполагает развитие межанализаторных связей и включает:

1. развитие зрительно-пространственных функций;
2. развитие квазипространственных функций;
3. развитие зрительно-моторной координации.

Развитие зрительно-пространственных функций.

Как указывают Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова и др., в процессе логопедической работы необходимо учитывать закономерности формирования пространственных функций в онтогенезе. Учет этих закономерностей позволяет выделить следующие этапы развития зрительно-пространственных функций у детей с дисграфией и дислексией.

1) *Уточнение представлений детей о схеме собственного тела.* Логопед проводит работу по дифференциации правой и левой частей тела. В том случае, если все учащиеся логопедической группы праворукие, в коррекции можно опираться на определение ребенком ведущей руки.

Школьники должны научиться: а) совершать различные действия правой, левой рукой; б) соотносить другие части тела с правой, левой рукой; в) выполнять по инструкции сложные действия, требующие одновременного участия правой и левой сторон тела; г) усвоить речевые обозначения сторон собственного тела.

На данном этапе обучения можно предлагать детям такие задания:

- Показать правую, левую руку.
- Дотронуться правой (левой) рукой до различных предметов по заданию логопеда.

- По команде показать правый глаз, левую бровь, правый висок, правое ухо и т.д.
- Логопед просит дотронуться левой рукой до правого уха, правой рукой до левого колена и т.д.
- Логопед показывает на определенную часть тела, ребенок должен назвать ее: «правая рука», «левое ухо» и т.д.

Безусловно, эти и другие описанные ниже упражнения не составляют урока, а могут быть включены в состав нескольких уроков, посвященных другим темам. Подобные упражнения могут выполняться детьми в ходе организационного момента в начале или на физкультминутке в середине урока.

2) *Развитие ориентировки в окружающем пространстве.* Осознание учащимися схемы тела позволяет им перенести усвоенные навыки на окружающее пространство. Причем развитие ориентировки в окружающем пространстве начинается именно с вертикальной плоскости, поскольку она представляет для школьников меньшую трудность, чем ориентация на листе бумаги. Детей учат различать правую и левую стороны в пространстве относительно себя; ориентироваться в схеме тела стоящего напротив человека; в пространственном расположении и последовательности предметов.

На данном этапе нужно уточнить понимание и употребление предложных конструкций, обозначающих пространственные отношения.

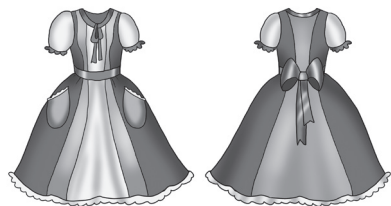
Чрезвычайно важно обучить детей правильной стратегии сканирования перцептивного поля: сверху вниз, слева направо, так как именно такие направления зрительного слежения и движений руки характерны для русского чтения и письма. Логопед на занятии следит за тем, чтобы ряд картинок или любой другой стимульный материал назывался детьми в правильной последовательности — слева направо и сверху вниз. Следует избегать как устных, так и письменных упражнений, которые могут «тренировать» ребенка в использовании обратных направлений зрительного слежения, так как это лишь провоцирует ошибки типа перестановок, персевераций и антиципаций.

Для облегчения ориентировки в пространстве применяют вспомогательные приемы, например, расположение букв *Л* и *П* в левом и правом углах доски.

Рассмотрим возможные на данном этапе коррекционной работы упражнения, которые описаны в методической литературе (И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, А.В. Семенович, Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева и др.):

- Школьников просят назвать предметы, расположенные слева или справа от них.
- На наборном полотне учащихся просят расположить картинку в определенном месте среди других картинок: слева от вишенки, но справа от грибка; справа от груши и справа от яблока; между мячом и домом. Для этого упражнения нужно использовать картинки с изображением неодушевленных предметов, так как в случае с людьми или животными просьба расположить картинку справа или слева от них может на данном этапе работы запутать учеников. Расположение правой и левой частей тела у одушевленных объектов, расположенных лицом к зрителю, нуждается в специальном объяснении и демонстрации.
- Предлагается таблица, состоящая примерно из 36 ячеек. В каждой ячейке находится предметная картинка. Ученик «загадывает» картинку и описывает ее местонахождение в таблице, например: под лампой, над щеткой, справа от облака, слева от книги.
- Логопед, стоя спиной к ученику, берет его правой рукой за правую руку. Учащиеся обращают внимание на то, что у человека, стоящего спиной к ним, расположение правой и левой частей тела совпадает с их собственным. Затем логопед, не отпуская руки ребенка, поворачивается к нему лицом. Такая демонстрация легко позволяет детям сделать вывод о том, что у стоящего к ним лицом человека расположение правых и левых частей тела перекрестно их собственному. После этого логопед, стоя лицом к ученикам, просит показать его левую руку, правую ногу и т.д.
- Учащимся предлагается рассмотреть две картинки, расположенные на доске: на одной картинке девочка стоит спиной к зрителю, на другой — лицом. Школьники должны показать правую руку, левую ногу девочки сначала на первой, а затем на второй картинке. Это задание может выполняться и в другом варианте — детей просят назвать часть тела, которую показывает логопед на картинке: правая рука, левый глаз и т.д.

- Показать на картинках правые и левые детали: правый карман, левый рукав, след от правого ботинка и т.д (И.Н. Садовникова, 1995).



- Игра «Капризный фотограф» (А.В. Семенович, 2007). Учитель изображает фотографа, который никак не может расставить людей для группового снимка. Дети по команде переставляют фигурки: мальчика слева от дедушки, маму справа от сына и т.д.
- Педагог, стоя напротив учащихся, показывает им определенное действие: поднимает левую руку, поднимает правую руку, дотрагивается правой рукой до правого уха, дотрагивается левой рукой до правого колена и т.д. Дети должны выполнить действия той же рукой.
- Назвать часть тела, которую показывает логопед на кукле: левый глаз, правое ухо, правая нога и т.д.

3) *Развитие ориентировки на плоскости листа.* Необходимость этого этапа коррекции и его очередность обусловлены имеющимися у школьников трудностями ориентации на плоскости листа, которая требует перешифровки, прежде всего, понятий «верх» — «низ». Кроме того, дети должны располагать объект на плоскости, учитывая его место в системе координат «верх» — «низ» и «право» — «лево». Поэтому особое внимание нужно уделять развитию ориентировки в тетрадном листе: освоению понятий «верхняя строка»; «следующая строка»; «начало», «середина и конец строки»; «верхняя линия» и «нижняя линия строки».

На первых занятиях с первоклассниками педагог следит за тем, чтобы все ученики овладели последовательностью и правилами заполнения тетрадного листа письменными упражнениями.

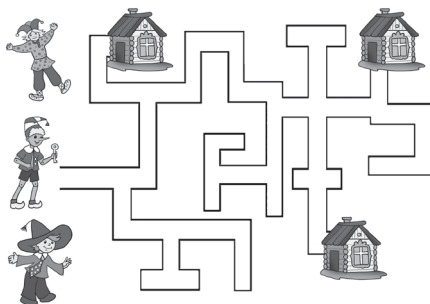
ми. Так, для облегчения ориентации учащихся в пространстве листа на начальных этапах работы логопед может выделять место для подписи числа, а также начало рабочей строки точкой. Непосредственно перед записью обязательно обсуждается, где пишется число (посередине строки), на какой строке ведется дальнейшая запись (что такое следующая строка). Постепенно ученики начинают сами «готовить» свою тетрадь к классной работе — ставить точку на первой рабочей строке, пропустив от предыдущей работы определенное количество строк.

В качестве примера можно привести упражнения, предлагаемые школьникам на этом этапе:

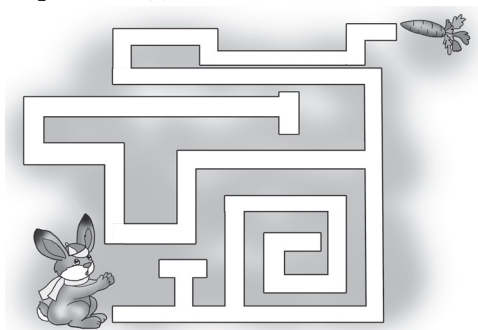
- «Найди слово». Учащимся выдается таблица букв. Логопед объясняет детям, что сейчас они будут «искать» слова буква за буквой. Красная буква — начало слова. Чтобы прочитать слово целиком, школьники ищут в таблице буквы по команде логопеда: направо, вниз, направо, вниз (кошка); направо, направо, вниз, вниз (кочка); вниз, вниз, направо, направо (кукла).

к	о	ч
у	ш	к
к	л	а

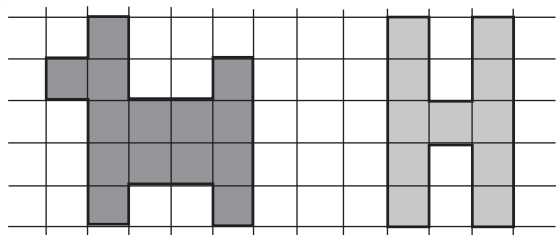
- «Угадай, кто где живет». Ученик должен по лабиринту довести каждого героя до своего домика по команде логопеда: влево, вверх, влево, вверх, вправо, вверх, вправо.



- «Проведи зайку к морковке». Учащиеся сами дают команду, куда должен двигаться зайка, чтобы получить морковку: влево, вверх, вправо и т.д.



- «Графический диктант». Детям раздают листы в клеточку. Логопед диктует, сколько клеточек и в какую сторону дети должны отсчитать и провести линию: клеточку вправо, клеточку вверх, клеточку вправо, две клеточки вниз и т.д. Если задание выполнялось правильно, у ребенка получается несложный рисунок или буква. Исходная точка отмечена.



- «Графический диктант по наглядной схеме». Детям дают графическую программу, по которой нужно нарисовать, например, букву: 5→, 1↓, 2←, 4↓, 1←, 4↑, 2←, 1↑. Цифрой обозначено количество клеточек.
- «Графический диктант наоборот» (или «Непослушный ученик»). Ученик должен выполнять действия противоположные команде логопеда. Если логопед диктует: клеточку вправо, нужно нарисовать линию влево и т.д.
- Нарисовать картину по заданию. Логопед диктует: солнышко — в левом верхнем углу листа, облако — в правом верхнем углу, посередине — домик, справа — елочку, слева от елочки — грибок, слева от домика — будку и т.д.

- Нарисовать через равные промежутки точки на верхней, нижней линии строки, работая слева направо:

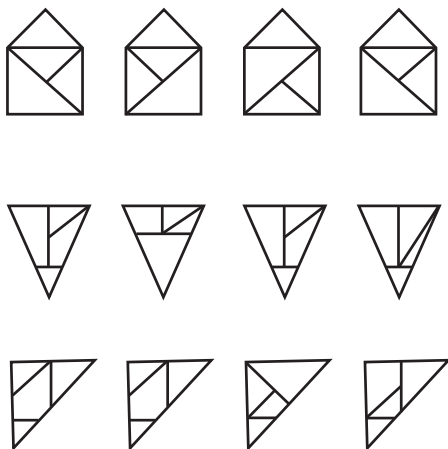


- Нарисовать по просьбе логопеда точку на, над, под верхней или нижней линиями строки.
- Назвать (или написать) букву справа (слева) от заданной.
- Найти на строке букву **т**, назвать предыдущую, следующую буквы (освоение понятий «предыдущий» и «следующий» также представляет для детей сложность, связанную с отсутствием стереотипа слежения взглядом слева направо).
- Назвать буквы, элементы которых выходят за верхнюю (нижнюю) линии строки.

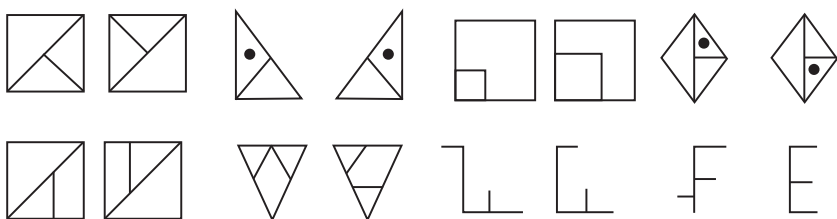
К более трудным заданиям относятся предлагаемые различными авторами (А.В. Семенович, Л.А. Венгер и др.) упражнения на составление планов или ориентацию на плане. Такие задания требуют перешифровки воспринимаемого трехмерного пространства в двухмерную проекцию.

4) *Развитие ориентировки в пространственных признаках изображений и букв.* Данный этап работы включает наиболее сложные задания:

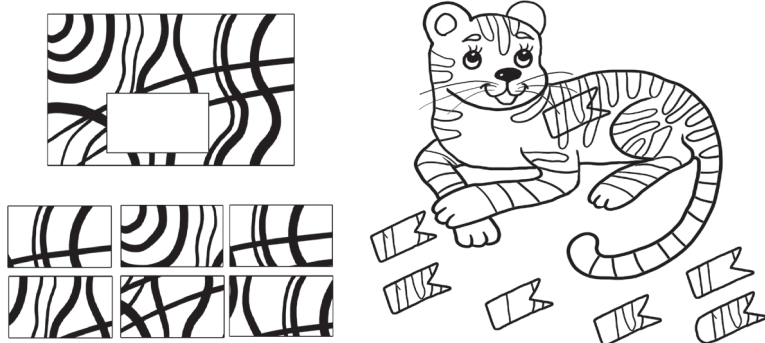
- Найти фигуру среди ряда сходных:



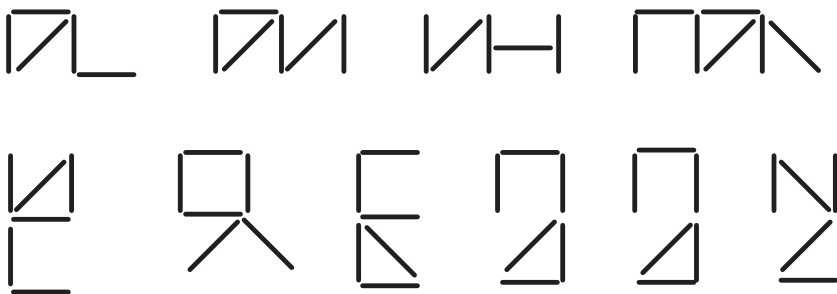
- Сравнить пары графических изображений, отличающихся пространственным расположением или величиной элементов.



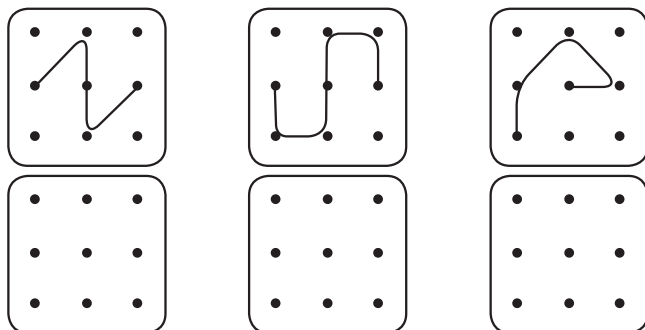
- Выбрать из предложенных фрагментов единственно верный и вставить его в рисунок.



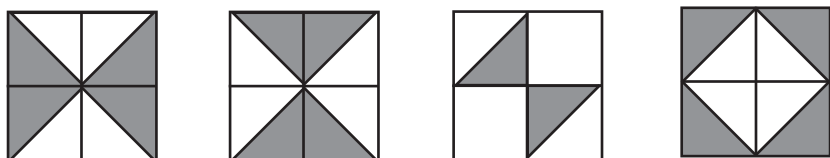
- Сложить фигуру по образцу:



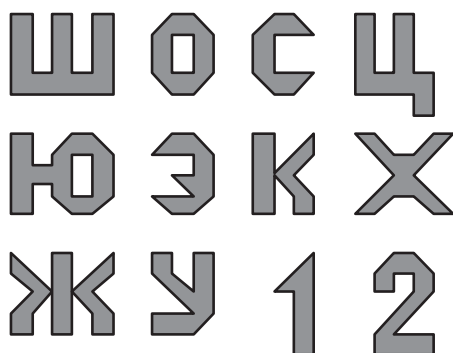
- Скопировать фигуру по точкам:



- Конструирование из плоской геометрической мозаики или плоскостного варианта кубиков Кооса:

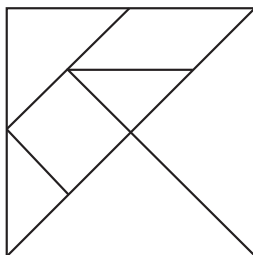


- Конструирование из кубиков Кооса или их аналогов (методика «Сложи узор» Б.П. Никитина):

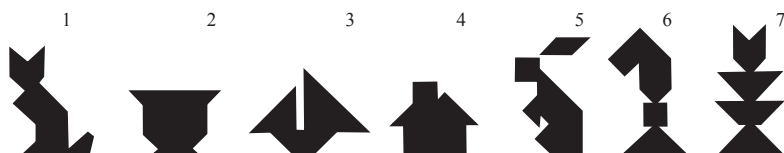


- Игра «Танграм»:

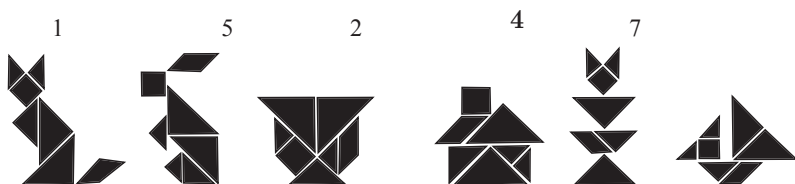
Схема разрезания квадрата



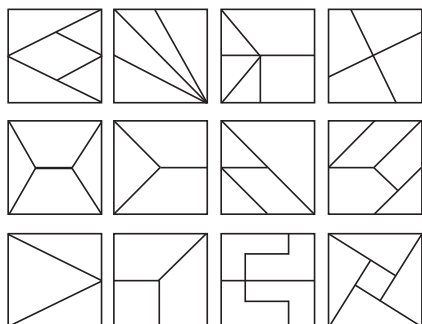
Задания:



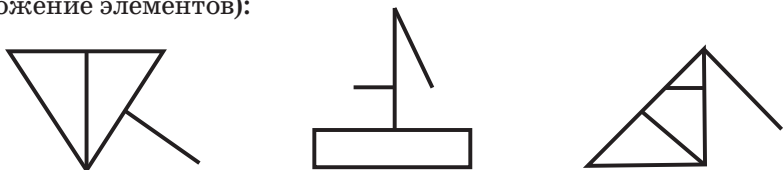
Ответы:



- Игра «Сложи квадрат» (Б.П. Никитин, 1989). Квадрат разрезается на несколько частей в виде геометрических фигур. Можно оказывать помощь в виде предъявления первоначально сложенного квадрата:



- Игра «Перевертыши». Учитель раздает бланки с нарисованными фигурами. Дети должны нарисовать фигуры так, как их видит Незнайка, сидящий напротив (то есть мысленно повернуть фигуру на 180°, сохранив пространственное расположение элементов):



- Сравнить буквы, отличающиеся пространственным расположением и величиной элементов, а также описать их сходство и различие:

<i>В-Ѣ</i>	<i>Ѣ-Д</i>	<i>г-џ</i>	<i>ѡ-ѣ</i>
<i>к-н</i>	<i>з-ѣ</i>	<i>ц-у</i>	<i>р-ѣ</i>

Б-В	Р-Ь	Б-Ь	В-Р
Щ-Ц	Ш-Щ	О-Ю	Л-Д

- Найти и обвести по контуру только правильно написанные буквы:

С	Ѣ
И	Н
Я	Р
Ю	ОИ
Ч	р
У	ѣ

- Копирование букв с поворотом:
а) Буквы «упали», нужно нарисовать их правильно:



- б) Повернуть букву так, как показано на рисунке:



А Р С В К Ч Я

- Собрать из элементов печатную букву Р, сделать из нее букву Ъ. По аналогии «превратить» прописанную В в Д, печатную И в Н, Н в П.
- Присоединить к палочке различные элементы, чтобы получились асимметричные буквы Ч, Р, Е, Г, К и т.д.



- Нарисовать «разницу» между первой фигурой и второй (то, что отличает одну фигуру от другой). Какая буква получилась?



- Провести «научный анализ» строчных букв (Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, 2008). Выяснить, используя алфавитную таблицу, какие буквы выходят за строку (9 букв: б, в, д, з, р, у, ф, щ, ц); какие из них имеют надстрочные (б, в), какие подстрочные элементы (д, з, р, у, ф, щ, ц).

б, в, д, з,
р, у, ф, щ, ц

Развитие квазипространственных функций.

С формированием восприятия пространства самым тесным образом связано развитие ряда речевых (квазипространственных) функций, к которым относится понимание и употребление предложных конструкций с пространственным значением, некоторых логико-грамматических конструкций. Действительно, понять и передать при помощи предлога пространственные отношения предметов можно, только адекватно воспринимая пространство. Что касается других речевых конструкций, то связь с пространственным гнозисом может быть не столь очевидной. Однако для понимания конструкций типа — *Директор поблагодарил работника. Миша старше Коли. Вова моложе Гали, но старше Веры. Перед ужином ребята сходили в кино. Школа находится дальше от дома, чем бассейн.* — необходим очень близкий к пространственному (квазипространственный) анализ. Нужно определить «точку отсчета» в таком предложении — поскольку предметы равнозначны, они легко могут поменяться местами — данные конструкции являются обратимыми. Сравните: *Работник поблагодарил директора. Коля старше Миши.* «Точку отсчета» и направленность действия или сравнения необходимо не только определить, исходя из грамматических особенностей слов, но и запомнить.

Центральное место в формировании квазипространственных функций занимает работа над обратимыми предложными конструкциями. Поскольку именно такие конструкции могут затруднять ребенка со зрительно-пространственными пробле-

мами, речевой материал для упражнений подбирается соответствующий. Так, пространственные отношения предметов в предложении типа — *Человек надел шляпу на голову.* — очевидны. Голову на шляпу надеть нельзя. Данная конструкция необратима. А вот конструкция — *Положите коробку на чемодан.* — обратима, и понять ее можно, только осмыслив пространственное значение предлога, последовательность слов и их форму.

В логопедической практике широко используются схемы предлогов, наглядно передающие их пространственное значение (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова и др.).

Предлоги места обозначаются схемой с точкой:

<i>на</i>	<i>в</i>	<i>над</i>	<i>под</i>
<i>за</i>	<i>перед</i>	<i>около, у</i>	

Предлоги направления действия обозначаются схемой с точкой и стрелкой, демонстрирующей направленность:

<i>с(со)</i>	<i>из</i>	<i>по</i>	<i>от</i>
<i>в</i>	<i>через</i>	<i>к</i>	<i>до</i>
<i>из-за</i>	<i>из-под</i>		

Предлоги места усваиваются детьми легче, чем предлоги направления, поэтому логопедическую работу следует начинать именно с предлогов места.

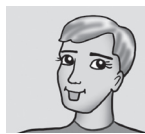
В ходе работы над предложными конструкциями уточняется пространственное значение предлогов, сравниваются предлоги сходные и противоположные по значению. Проводится дифференциация близких по значению предлогов (на — над, в — на, из — с). Особую сложность представляет для детей различие некоторых предлогов места и направления (на — по, за — из-за, под — из-под), поэтому предлагаются упражнения на их дифференциацию. Специальное внимание уделяется сложным предлогам *из-за*, *из-под* — их правописанию и дифференциации с предлогом *из*.

Школьники учатся определять предлог в предложении и подбирать соответствующую схему; располагать предметы в соответствии с предложной конструкцией; составлять предложения с заданными предлогами; заменять предлог места предлогом направления; подбирать пропущенный предлог, ориентируясь на форму слов в предложении. Кроме того, формируется навык раздельного написания предлога со словом.

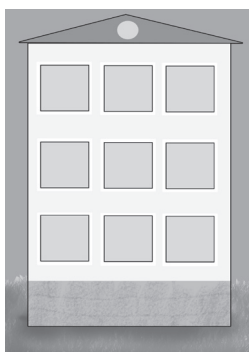
- Определить предлог в словосочетании, которое называет учитель, показать схему (карточки с изображением предлогов). Определить, что сверху:

книга на альбоме, птичка над клеткой, плюс под минусом, салфетка под тарелкой, на газете журнал, под табличкой звонок, надпись под фотографией, карта над портретом.

- Расселить семью по заданию логопеда: *девочку над дедушкой, маму под дедушкой, отца около дедушки, сына над отцом, бабушку под отцом.*

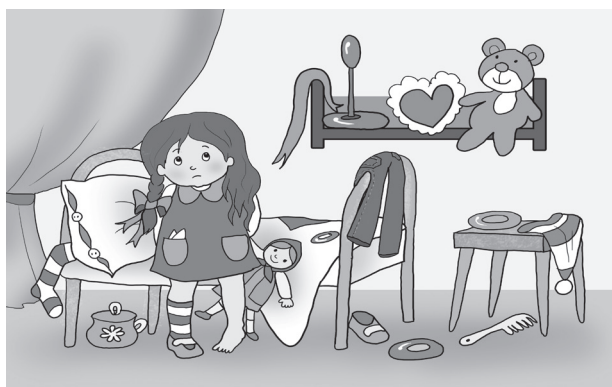


- Определить, кто живет на самом верхнем этаже: *лиса под зайцем и над медведем, крот над мышкой и над волком, белка над ежиком, но под петушком.*



- Составить схему предложения, обозначив на ней предлог: *Поезд прибыл на станцию. Положи книгу под подушку. Ученик стоит у парты. До другого берега плывут на пароме. Лестницу прислонили к яблоне. По реке плывут льдины. Под окном слышна песня.*

- Игра «Маша-растеряша». Рассмотреть картинку и помочь Маше найти вещи, правильно назвав предлог в предложении. Например, *платье лежит на стуле, носки валяются под кроватью* и т.д.



- «Скажи наоборот» — игра с перекидыванием мяча. Необходимо подобрать предлог, противоположный по значению данному: *над окном — под окном, под столом — ..., к стене — ..., перед обедом — ..., после урока — ..., до поворота — ..., перед машиной — ..., от дома — ...*.

- Заменить предлог на противоположный по значению:

в-из: положить в коробку — достать из коробки, налить в стакан — ..., насыпать в миску — ..., войти в дверь — ..., въехать в гараж —

на-с: положить на стол — убрать со стола, писать на доске — ..., вскочить на коня — ..., залезть на дерево — ..., надеть на голову — ...

до-от: доехать до дома — отъехать от дома, добежать до столба — ..., дойти до двери — ..., доплыть до берега — ..., докатить до стены -...

- Списывать, заменяя предлог близким по значению. Слова для справок: на, около, сквозь.

Ледокол пробивается через льды. Магазин находится возле моста. В полях работают комбайны.

- Поменять местами слова в словосочетании, записать, что получилось. Образец: чашка на блюде — блюде на чашке.

Дверь за занавеской, бабка за дедкой, книга под тетрадью, за ночью день, Вася перед Машей, лес за горами, кнопка под табличкой.

- Составить предложение по схеме:

_____  _____ .

 _____ .

_____  _____ .

- Вставить пропущенные предлоги: Красные лапки щиплют ... пятки. ... неба пришёл, ... землю ушёл. Мчат колеса ... дороге, ... дорогой мчатся ноги. Разноцветное коромысло ... рекой повисло. ... рук, ... топорёнка построена избёнка.

- Вставить предлоги в или на:

Работать ... почте, ... библиотеке, ... стройке, ... вокзале, ... театре, ... школе, ... музее, ... фабрике, ... депо, ... милиции, ... заводе.

● Словосочетания с предлогом *в* заменить на словосочетания с предлогом *из*: *Был в школе — пришёл из школы, был в лесу — ..., носил в кармане — ..., ехал в вагоне — ..., пряталась в норе — ..., пекла в духовке — ...*

● Словосочетания с предлогом *на* заменить на словосочетания с предлогом *с*: *Отдыхал на курорте — вернулся с курорта, гуляла на улице — ..., грелась на крыше — ..., работает на заводе — ..., живёт на окраине — ...*

● Вставить предлоги *из* или *с*, ориентируясь на схему *в → из*, *на → с*:

Вернулся ... школы, ... театра, ... поездки, ... магазина, ... работы, ... путешествия, ... улицы, ... библиотеки, ... почты.

● Вставить предлоги *на* или *по*: *Машины двигались ... дороге. Грузовик стоял ... дороге. ... реке плывёт баржа. Лёд ... реке был крепкий. Идите вниз ... тропинке. ... тропинке нам повстречался ёжик. Катись ... блюдечку, наливное яблочко. Подайте ... блюдечке с голубой каёмочкой.*

● Составить словосочетания по образцу, вставив предлоги: *Был под кроватью — выкатился из-под кровати.*

Прятался под ёлкой — ..., лежали под подушкой — ..., закатился под машину — ..., упала под диван — ..., хранили под полом — ..., укрылась под навесом — ...

● Вставить предлоги *из-под* или *из-за*:

Выглядывает ... стола, ... рубашки, ... дивана, ... туч, ... поворота, ... крышки, ... спины, ... угла, ... подушки.

Можно привести также примеры упражнений с другими логико-грамматическими конструкциями, требующими квазипространственного анализа.

● Игра «Что бывает после?». Ответить на вопрос, что бывает после осени, ноября, зимы, четверга, завтрака, весны, лета, понедельника, вечера, марта, обеда и т.д.

● Определить, что было раньше, проанализировав конструкции типа:

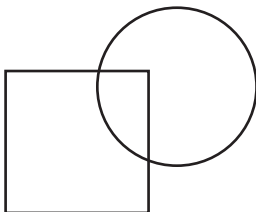
Я съел мороженое, после того как пообедал. Перед тем как идти в театр, дети читали сказку. После того как прошел ураган, дворники подмели улицы. Перед сном мы чистили зубы.

● Игра «Кто самый-самый?». Определить, кто самый старший, младший, веселый и т.д. в конструкциях типа:

Миша старше Пети, но младше Гали. Папа выше бабушки, но ниже сына. Дочь светлее матери, а мать светлее бабушки. Самолет быстрее поезда, а поезд быстрее велосипеда.

- Поставить точку так, чтобы она была расположена:

- а) вне круга и вне квадрата;*
- б) внутри круга, но вне квадрата;*
- в) внутри круга и внутри квадрата.*



- Сказать, что Карлсон любит больше всего:
*орехи больше, чем конфеты, но меньше, чем апельсины;
торты больше, чем крем, а крем больше, чем свечи;
конфеты больше, чем повидло, но меньше, чем пастилу.*
- Поставить знак равенства между одинаковыми по значению словосочетаниями:

сын дяди

внучкина бабушка

хозяин собаки

мамина дочка

Васин племянник

продавец книг

дядин сын

бабушкина внучка

собака хозяина

дочкина мама

племянник Васи

книга продавца

Развитие зрительно-моторной координации

Развитие зрительно-моторных координаций обусловлено необходимостью выработки координации развиваемых у детей зрительных и зрительно-пространственных функций с двигательными функциями. Эта часть коррекционной работы предусматривает развитие комплекса графомоторных навыков. Формирование зрительно-моторных координаций включает несколько этапов.

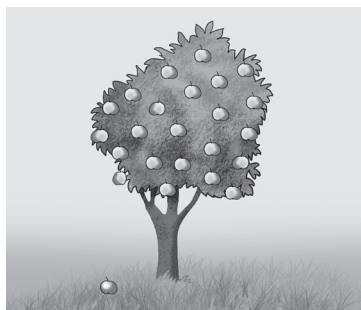
1) Выработка совместных движений взора и руки в направлениях сверху вниз, слева направо, против часовой стрелки. Упражнения, применяемые на данном этапе работы, подробно описаны О. Б. Иншаковой, Н. Л. Немцовой (1999, 2000).

Такие задания могут быть взяты из прописей для дошкольников. Однако необходимо следить за тем, чтобы при выполнении этих упражнений были исключены движения справа налево и снизу вверх.

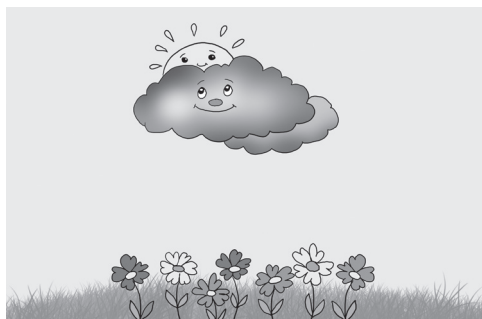
В ходе выполнения заданий учащиеся оречевляют направление графической деятельности: сверху вниз, слева направо. Графические движения, которые выполняют дети, являются крупноразмашистыми. Постепенно переходят к более мелким движениям, а на последующих этапах — к движениям внутри строки.

Рассмотрим некоторые упражнения.

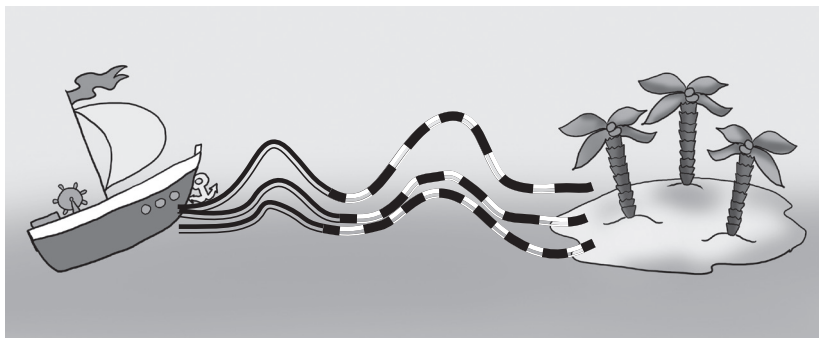
- Логопед выдает детям бланки с рисунком и объясняет, что одно яблоко уже созрело и упало с яблони. Учащиеся должны провести линии сверху вниз, чтобы показать, куда упадут другие яблоки:



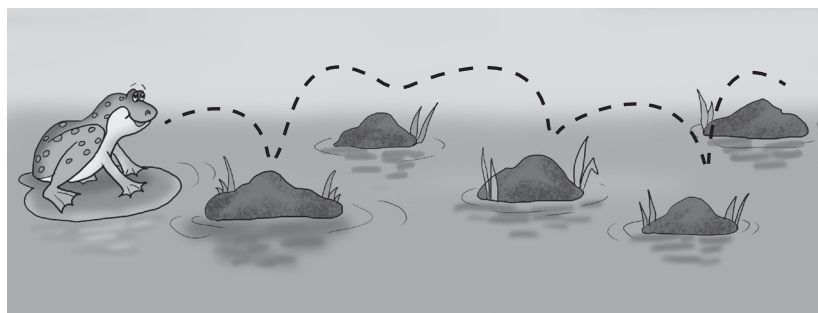
- Нарисовать дождик так, чтобы на каждый цветок попала капля. Рисование сопровождается проговариванием: сверху вниз.



- Помочь кораблику доплыть до берега, дорисовать волны такой же высоты, проговаривая: слева направо



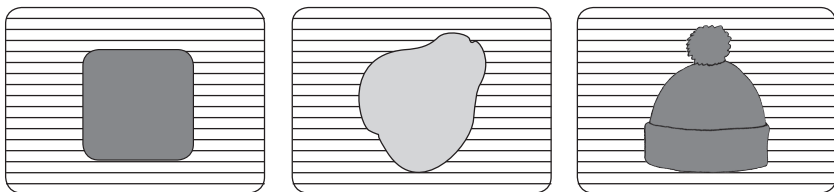
- Помочь лягушке проскакать по кочкам:



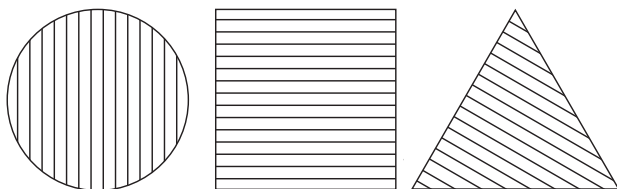
- Провести мышку к сыру по лабиринту:



- Продолжить штриховку, «разорванную» геометрической фигурой или предметным контуром, соблюдая направление слева направо:



- Заштриховать фигуры по образцу, соблюдая направление штриховки и одинаковое расстояние между линиями:



2) *Формирование умения «удерживать» строку при письме.* Школьники должны научиться не только ориентироваться на строке (различать верхнюю и нижнюю линии строки, пространство над и под строкой), но и осуществлять графические движения в границах строки. Дети учатся обводить рабочую строку, рисовать в ее пределах элементы букв, а затем серии соединенных друг с другом элементов.

Для того чтобы привлечь внимание учащихся к необходимости учитывать при письме границы строки, логопед может предложить детям подумать, на что похожа строка (на дорогу на поезд, на трубу и т.п.) и выполнить ряд упражнений.

- Нарисовать шпалы на железной дороге:



- Нарисовать вагоны поезда по образцу.



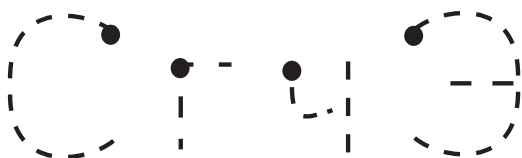
- Продолжить строку:



3) *Формирование устойчивого стереотипа написания буквы.* Большинство элементов рукописных букв русского алфавита пишутся в направлении сверху вниз, слева направо, против часовой стрелки. Для правильного написания букв необходимо совмещение движений руки и взора в этих направлениях. Школьникам, имеющим трудности переработки полимодальной информации, бывает сложно не только выбрать правильное направление движения руки и взора, но и автоматизировать двигательный навык. Особенно это касается нечастотных букв, написание которых детям сложно запомнить на начальных этапах овладения грамотой.

Для преодоления этих трудностей используются упражнения:

- Логопед демонстрирует на доске правильное написание буквы *з*, сопровождая его проговариванием: «сверху вниз, слева направо». Предлагаемая речевая инструкция должна быть максимально короткой, но информативной. Учащиеся пишут букву на доске или в тетради, также проговаривая алгоритм написания.
- Ребенка просят написать букву пальчиком на манной крупе или мелком песке, проговаривая написание.
- Обвести буквы по пунктиру (или на кальке), начав с выделенной точки.



- «Радужная буква». Ребенка просят написать букву С, соблюдая правильное направление графических движений. Затем букву делают «радужной» — цветными фломастерами обводят ее по внешнему контуру, соблюдая то же направление движений.

Итак, мы рассмотрели коррекционную работу, направленную на преодоление возможных у школьников с дисграфией и дислексией гностических трудностей. Некоторые из аспектов этой работы хорошо описаны в логопедической литературе.

Перейдем к анализу такого недостаточно изученного вопроса, как преодоление регуляторных трудностей у детей с нарушениями чтения и письма.

Контрольные вопросы и задания:

1. Опишите этапность работы по развитию зрительно-пространственных функций у школьников.
2. Используя предложенную литературу, выберите задания на развитие у детей ориентировки в пространственных признаках изображений и букв.
3. Что вы понимаете под развитием зрительно-моторной координации?
4. Что такое квазипространственные функции?
5. Каким образом ведется логопедическая работа над предложенными конструкциями с пространственным значением?

Основная литература:

1. *Ахутина Т.В., Пылаева Н.М.* Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. — СПб.: Питер, 2008.
2. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. — СПб., 1997.
3. *Лалаева Р.И.* Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учебное пособие. — СПб., 1998.
4. *Семенович А.В.* Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. — М., 2007.

4.2.4. Развитие и коррекция серийной организации движений

Целью коррекционной работы по преодолению дислексии и дисграфии, обусловленных регуляторными трудностями, является развитие и коррекция у учащихся функций программирования, регуляции и контроля деятельности.

Регуляторные трудности школьников выражаются, во-первых, в нарушениях серийной организации движений (как на мануальном, так и на артикуляционном уровнях), а во-вторых, в более общих нарушениях программирования, регуляции и контроля деятельности. Поэтому основными задачами коррекционной работы являются:

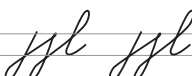
1. развитие и коррекция серийной организации движений;
2. развитие и коррекция функций программирования, регуляции и контроля деятельности.

В соответствии с первой задачей коррекционная работа направляется на выработку у детей способности программировать и выполнять серии плавно сменяющихся движений руки, необходимых для письма. Приемы коррекционной работы по формированию серийной организации движений предложены М.Г. Храковской (2001).

Они включают графические упражнения, нацеленные на тренировку регуляции направления, амплитуды и переключения движений руки. Учащиеся пишут по образцу серии элементов букв (орнаменты). Все упражнения выполняются на строке в соответствии с определенным ритмом. Ритм задается: а) речевым сопровождением — синхронным счетом в такт каждому графическому элементу или оречевлением направления движения; б) зрительным восприятием образца копирования.

Начинают работу с воспроизведения небольших трехтактных орнаментов, постепенно увеличивая количество тактов до шести.

Дописать строчку, сопровождая написание серии проговариванием:

«Вниз, вниз, вверх»: 

«Вверх, вниз, вверх»: 

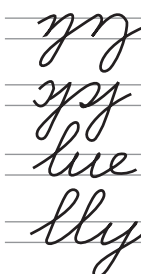
«Раз, два, раз, раз»: 

«Раз, два, три, раз»: 

«Вниз, вверх, вниз, вниз, вверх»:



- Дописать строчку по образцу, проговаривая про себя:



Эти упражнения могут выполняться детьми в начале или в конце урока как «минутки чистописания». Их продолжительность составляет 5–10 минут.

Затем предложенные упражнения можно использовать и при дифференциации тех пар графически сходных букв, которые смешиваются детьми, из-за имеющих у них нарушений серийной организации движений. В данном случае логопедическая работа направляется не на зрительную дифференциацию графически сходных букв, а на развитие способности программировать написание сходных кинем и переключаться с одного движения на другое. Прописывание серий графически сходных букв также занимает 5–10 минут урока.

В дальнейшем логопед проводит отдельные занятия по дифференциации каждой из пар букв. Например, перспективный план работы может включать следующие уроки: «Буквы п-т», «Буквы д-б», «Буквы и-у», «Буквы л-м», «Буквы х-ж» и т.д.

Дифференциация кинетически сходных букв на уроке начинается с выделения тех опорных признаков, которые помогут различить эти буквы и составить программу речевого сопровождения при написании. Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой предложены методические приемы, которые облегчают ученикам зрительное различение этих букв, однако эти приемы могут быть использованы и при составлении речевой программы написания серий из данных букв.

Например, при различении букв *n*-*m* логопед обращает внимание на количество «ног» у этих букв: у буквы *m* — три ноги (слово три начинается с буквы *m*), а у буквы *n* — пара ног (слово пара начинается с буквы *n*). При написании серий этих букв можно использовать речевую программу типа — «пара, три, три, пара», или зрительную программу — 2, 3, 3, 2.

При написании серий букв *б* и *д*, опираясь на направление выходящего за границы строки элемента, можно использовать самодиктовку «вверх, вниз, вниз» или зрительную программу в виде стрелочек, указывающих направление элемента: ↓↑↓↑. Можно предложить речевую программу с опорой на графический образ:



Похожая зрительная программа может использоваться и при работе над парой *и-у*. Вертикальной стрелкой обозначается буква *у* с ее подстрочным элементом, горизонтальной стрелкой — буква *и*: →↓→↓.

После того как выделены опорные признаки для составления речевой или зрительной программы, дети переходят к

написанию серий из смешиваемых букв. Данные упражнения аналогичны упражнениям, предложенным М. Г. Храковской:

Закончить строчку, сопровождая написание самодиктовкой: «три, пара, три»:

тптт

- Написать строчку из серий букв *и-у*, опираясь на зрительную программу: $\downarrow \rightarrow \rightarrow \downarrow$.

- Списать с доски серии из трех-пяти графически сходных букв, обращая внимание на то, что в порядок букв в каждой серии различен. Написание серии сопровождается самодиктовкой:

иуиуи, иуиуи, иуиуи, иуиуи, иуиуи, иуиуи,

тпттп, тпттп, тпттп, тпттп, тпттп,

лллллл, лллллл, лллллл, лллллл, лллллл, лллллл,

- Расшифровать символы и записать соответствующую последовательность букв:

Вместо $\downarrow$ пишите *б*, вместо $\uparrow$ пишите *б*.

$\downarrow\uparrow\downarrow, \downarrow\uparrow\uparrow, \downarrow\uparrow\downarrow, \uparrow\downarrow\downarrow, \uparrow\uparrow\downarrow, \uparrow\downarrow\uparrow$.

Вместо $\rightarrow$ пишите *и*, вместо $\downarrow$ пишите *у*.

$\rightarrow\downarrow\rightarrow\downarrow, \downarrow\downarrow\rightarrow\rightarrow, \downarrow\rightarrow\downarrow\rightarrow, \downarrow\rightarrow\rightarrow\downarrow, \rightarrow\rightarrow\downarrow\downarrow$.

Вместо 2 пишите *п*, вместо 3 пишите *т*.

2-3-2-3, 3-3-2-3, 2-2-3-2, 3-2-3-3.

На уроке после упражнений по написанию серий из смешиваемых букв переходят к написанию слов, словосочетаний, предложений, включающих пару кинетически сходных букв.

Надо отметить, что с точки зрения развития серийной организации движений и дифференциации сходных кинем упражнения, в которых ученику требуется записать только одну букву

(а не слово, как двигательную серию) не являются методически оправданными. Примером могут служить задания типа: «Запиши букву *п* или *т* в зависимости от того, какая из них имеется в диктуемых словах». Эти упражнения могут быть использованы в тех случаях, когда смещения букв вызваны зрительными трудностями. Если же у ребенка страдает серийная организация движений, то упражнения по дифференциации графически сходных букв должны быть направлены на тренировку способности программировать и выполнять несколько плавно сменяющихся движений, включая и сходные кинемы. Поэтому материалом для письменных упражнений являются именно слова, словосочетания и предложения со смешиваемыми буквами.

Рассмотрим некоторые задания, которые могут выполняться после написания серий графически сходных букв. Упражнения, которые приводятся ниже, включают различные пары графически сходных букв. Напомним, однако, что каждой паре букв посвящается отдельный урок.

- Вставить пропущенные буквы *и-у*, записать слова в тетрадь, подчеркнуть буквы *и-у*:

к...лак, к...но, с...льный, кл...мба, л...жа, гл...на, л...вень, болт...н, кл...бника, вк...сный, ляг...шка, р...башка.

- Записать слова под диктовку, подчеркнуть буквы *п* и *т*: *пол, стол, пуля, туман, запах, вата, цветы, кусты, мосты, купцы.*

- Списать слова с буквами *б-д*, подчеркнуть эти буквы. Придумать еще одно слово, в котором есть буквы *б* и *д*:

будка, дубок, добрый, бодаться, будильник, забудка, бадминтон, бедный, обедать, свобода.

- Рассмотреть картинки и записать в тетрадь только те слова, в которых есть буква *ж*:



- При помощи приставки от- образовать новые глаголы и записать их, подчеркнув буквы *п-т*:

плыл, править, пустила, копали, хлопает, топтать.

- Составить словосочетания с существительными *день, дело, бабушка* и прилагательным *добрый*, изменяя окончание прилагательного. Подчеркнуть буквы *д-б*.

- Записать под диктовку предложения. Проверить текст, подчеркнув буквы *м-л*:

Наш самолет поднялся в воздух. Под нами лежит огромный город. Мы видим Кремль, Москву-реку. Велика Москва и красива!

Контрольные вопросы и задания:

1. Опишите методику М.Г. Храковской по развитию динамического праксиса у детей, используя работу «Методика восстановления и формирования двигательного навыка письма при нарушениях динамического праксиса» (2001).
2. Составьте план-коспект урока по одной из тем «Буквы *т-п*», «Буквы *б-д*», «Буквы *и-у*», «Буквы *х-ж*».
3. Подберите задания на развитие динамического праксиса у детей, используя список литературы.

Основная литература:

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. — СПб., 2008.
2. Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте: Пособие для логопеда. — М., 1991.
3. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. — М., 1972.
4. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. — М., 1995.
5. Храковская М.Г. Методика восстановления и формирования двигательного навыка письма при нарушениях динамического праксиса // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. — СПб., 2001. — С. 230–239.

4.2.5. Развитие и коррекция программирования, регуляции и контроля деятельности

По мнению Н.М. Пылаевой, Т.В. Ахутиной (1997), коррекционная работа, направленная на преодоление регуляторных нарушений у детей, должна строиться таким образом, чтобы «программа действия, которой вначале владеет взрослый, стала внутренним достоянием ребенка». Методологической основой такого коррекционного обучения являются положения Л.С. Выготского об интериоризации психических функций и теория о поэтапном формировании умственных действий П.Я. Гальперина. На основании этих научных разработок Н.М. Пылаевой и Т.В. Ахутиной предложены основные этапы преодоления регуляторных нарушений у детей:

1. Совместное пошаговое выполнение действия по речевой инструкции взрослого. На этом этапе программирование и контроль обеспечиваются педагогом.
2. Совместное пошаговое выполнение действия по наглядной программе. На этом этапе программирование и контроль разделяются между взрослым и ребенком. Педагог организует следование программе и контрольные действия ученика — сличение результата с программой.
3. Совместное выполнение действия по наглядной программе с переходом от пошаговой к более свернутым формам реализации программы. На этом этапе роль учителя в программировании и контроле сокращается.
4. Самостоятельное выполнение действия по интериоризованной программе с возвращением к наглядной программе при затруднениях. Ребенок самостоятельно выполняет и контролирует свои действия. Взрослый следит, обращается ли ребенок при затруднениях к наглядной программе, и по мере надобности напоминает об этом.
5. Самостоятельное выполнение действия по внутренней программе или перенос ее на новый материал. Возможность переноса контролируется взрослым.

Навыки произвольной регуляции письма, чтения и учеб-

ной деятельности в целом формируются педагогом последовательно на каждом занятии. Сформулированные выше общие принципы преодоления регуляторных трудностей должны соблюдаться как при выполнении отдельных учебных заданий, так и при построении всего урока.

В начале года логопед на вводном уроке объясняет детям цель логопедических занятий, знакомит с распорядком работы и основными правилами поведения на уроке. Организуя работу учащихся на занятии, педагог следит за выполнением этих правил. Первоклассникам сложно бывает овладеть самыми простыми моментами урока: подготовка рабочего места, приветствие в начале занятия, необходимость поднять руку для ответа на вопрос и т.д. Особенную сложность овладение всеми этими правилами представляет для школьников с регуляторными нарушениями. Залогом успеха будет являться постоянство требований педагога.

Логопедическое занятие должно иметь четкую структуру, к которой школьники привыкают и которая способствует оптимизации их учебной деятельности. Урок начинается с организационного момента, во время которого учитель дает возможность школьникам переключиться с игровой ситуации на перемене на учебную ситуацию. Далее следует повторение материала, изученного на прошлом занятии, и сообщение темы текущего занятия. Очень важно, чтобы учащиеся понимали, какова цель урока, для чего выполняются те или иные упражнения, осознавали преемственность и последовательность изучаемого материала. Все это помогает школьникам видеть свои трудности и сознательно стараться их преодолеть.

Упражнения на уроке подбираются от простого к сложному. Однако оставлять на конец урока самое сложное задание нельзя, так как ученики уже достаточно утомлены, и хорошего результата получить не удастся. Важно, чтобы дети не просто выполняли письменные упражнения, а еще и постоянно повторяли устно изучаемый материал, понимали, что каждое отдельное задание направлено на закрепление этого материала. Если учитель в течение урока не раз спрашивает о цели занятия, просит воспроизвести определение, правило, то учени-

кам легко будет в конце урока ответить на вопрос о теме занятия и вспомнить пройденное на последующих уроках.

При подборе упражнений логопед следит за обеспечением адекватного восстановления сил детей. Этому способствует смена видов деятельности, чередование устных и письменных заданий, периодов напряженной работы и расслабления. Актуальны на логопедических занятиях физкультминутки.

Упражнения, которые выполняют ученики на уроке, не должны быть однотипными. Учитель подбирает разнообразные, интересные задания, которые, однако, имеют одну общую цель, соответствующую теме урока. Это способствует развитию у детей с регуляторными проблемами способности переключаться с одной программы действий на другую, преодолевать инертность — повторять не повторяясь.

В конце урока подводятся итоги: логопед спрашивает о пройденной теме, отмечает хорошо работавших учеников.

Что касается построения отдельных заданий, то вначале при выполнении детьми нового задания, логопед организует пошаговое следование его устной инструкции, следит за одновременной работой всей группы, предупреждает импульсивные действия одних учеников и отставание других. Программа выполнения отдельных учебных задач выносится во внешний план в виде наглядной схемы, памятки. Например, схема, опираясь на которую учащиеся дают характеристику звука, может выглядеть следующим образом:

Звук [...]

- | | | |
|-----------------------|--------|--------------------|
| 1. гласный | —————→ | 1. согласный |
| 2. ударный/безударный | —————→ | 2. твердый/мягкий |
| | | 3. звонкий/глухой |
| | | 4. парный/непарный |

По мере того как дети запоминают последовательность выполнения действия, внешняя программа сворачивается. Например, можно использовать краткую схему характери-

стики звука, в которой указывается только «количество шагов»:

Звук [...]

1. гласный

1. согласный

2.

2.

3.

4.

Позднее эффективным приемом работы является самостоятельное повторение учеником последовательности действий при выполнении какого-либо задания. Остальные школьники следуют этой программе.

И наконец, учащиеся овладевают навыком выполнения определенных учебных задач, программа переводится во внутренний план, интериоризируется.

Важным аспектом развития регуляторных функций является формирование у школьников навыков упреждающего, текущего и следового контроля за результатом своей деятельности.

Так, перед записью детьми слова или предложения логопед обращает внимание на возможные «ошибкоопасные» места, постепенно приучая учеников анализировать текст перед написанием, предупреждать ошибки. При написании слова учащиеся могут проговаривать его вслух. Учитель следит за тем, чтобы скорость самодиктовки соответствовала скорости письма.

Обязательным условием выполнения любого упражнения является последующая его проверка детьми. Причем простое напоминание о том, что написанное надо проверить, обычно не дает результатов. Ученики невнимательно читают то, что написали, не замечают ошибок. Учитель обязательно должен указать на способ проверки, который зависит от типа задания: подчеркни букву, проверь наличие гласной в каждом слоге при слогоделении. Для детей с регуляторными нарушениями особую трудность представляет обозначение границ предложения на письме. Поэтому проверка наличия заглавной буквы и точ-

ки должна стать обязательной частью проверки всего задания. Учащиеся простым карандашом обводят заглавную букву и точку в кружок.

По мере того как дети усваивают алгоритм проверки написанного, учитель может «сворачивать» его, напоминая учащимся, например, о том, что они должны выполнить четыре знакомых им действия.

Постепенно неукоснительное следование единому алгоритму выполнения задания (упреждающий контроль — написание и текущий контроль — проверка написанного) позволяет автоматизировать навыки контроля. Учитель просто делает небольшие паузы между упражнениями, во время которых школьники проверяют правильность написания, не нуждаясь в специальном напоминании об этом.

Педагоги начальных классов довольно часто используют при проверке детских работ не собственно исправление, а обозначение на полях только количества ошибок на данной строчке, побуждая детей к самостоятельному поиску ошибок.

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

Интересный методический прием, позволяющий развивать у школьников навыки самоконтроля, предложен М.М. Безруких (2000). Учащиеся выписывают слова, в которых сделали ошибку, на отдельных карточках. Карточки помещаются в «копилку ошибок». Слова из этой копилки используются учителем в качестве материала для упражнений на последующих уроках.

В последние годы появились методики, специально направленные на развитие функций программирования, регуляции и контроля деятельности у младших школьников. Н.М. Пылаева и Т.В. Ахутина предлагают методику «Школа внимания» (1997), основанную на числовом ряде, и «Путешествие с Бимом и Бомом в страну Математику» (2006) — на более сложном математическом материале. Первые зада-

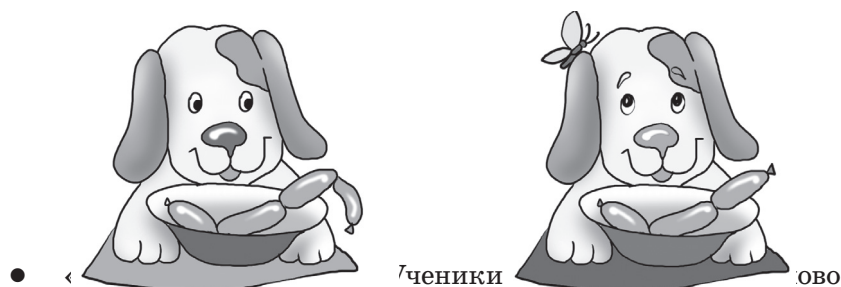
ния методики предполагают действия в знакомой ситуации по развернутой материализованной программе, а в последующем — опору на речевой план с дальнейшим свертыванием (интериоризацией) программы. При этом постепенно усложняются и материал, и контекст заданий. Каждое задание имеет разные по сложности программирования варианты выполнения. Подобные методики удобны, например, для работы в классах коррекционно-развивающего обучения. Их может использовать педагог начальных классов и школьный психолог.

Нужно сказать также, что хотя в коррекции регуляторных трудностей важнейшая роль принадлежит соблюдению общедидактических требований, специальной организации коррекционного процесса в соответствии с описанными выше методологическими принципами, существуют также специальные упражнения, игровые задания, направленные на тренировку произвольной регуляции у детей. Эти упражнения полезно применять в логопедической работе в школе, они могут быть рекомендованы родителям и педагогам дополнительного образования.

Можно условно разделить такие упражнения на несколько типов: а) игры на внимание; б) логические игры; в) игры на развитие сукцессивных функций.

Рассмотрим варианты игр на внимание:

- «Найди все отличия»:



или предложение, спрятанное среди букв:

**ялорирпавяблокипрпрпросозреλιοлипр
орорвлешугокгромкотьиитрычитло
машеичорсшилиобырвлыкрасныйорсарафаноролтиб**

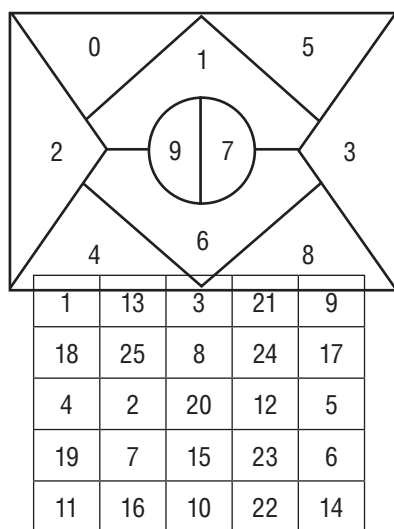
- «Ищем букву». Это упражнение может выполняться на

материале геометрических фигур или букв и представляет собой модификации корректурной пробы. Ребенок должен вычеркивать по заданию одну или две буквы в бланке (зачеркивать одну букву и обводить другую и т.п.):

п	к	о	н	м	с	к	р	и	с	в	т	с	п	е	в	у
р	е	н	г	п	м	л	к	о	в	у	п	т	ш	л	п	с
у	е	н	р	и	т	о	о	ь	п	н	г	л	о	р	и	п
у	п	р	и	е	н	г	о	л	и	п	т	л	н	г	р	о
п	а	н	г	о	м	н	а	н	г	р	л	щ	т	д	п	м
н	г	п	м	л	к	о	в	л	и	п	т	л	н	г	р	о
п	к	о	н	л	и	п	т	н	г	р	л	щ	т	д	п	м
р	е	н	г	н	г	р	л	с	к	р	и	с	в	т	с	р

● «Веселый счет» — упражнение представляет собой разные модификации таблиц Шульте:

а) найти и назвать все цифры по порядку (или через один).



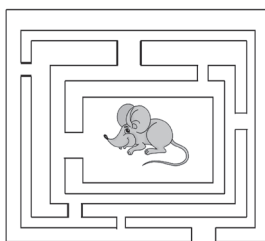
б) найти и назвать по порядку только черные цифры;

- в) найти и назвать в обратном порядке только серые цифры;
 г) найти и назвать по порядку цифры попарно черные и серые:

1	1	14	2	3	8
8	11	2	5	15	10
6	11	4	12	7	12
10	3	5	13	13	7
6	14	15	9	9	4

- «Лабиринты». Необходимо проследить путь в лабиринте. Такие задания, хотя и требуют пространственной ориентации (как и описанные в предыдущей главе), направлены преимущественно на тренировку устойчивости внимания, развитие следящих движений глаз.

а) помоги мышке найти выход из норки:

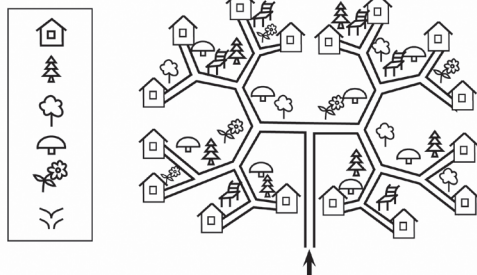


б) узнай, какую рыбку поймал капитан:



в) пр.....крась доро.....мику:

- «Запретное слово». По условиям игры нельзя называть



какое-нибудь слово. Например, «запретной» может быть цифра или название предмета. Учитель показывает детям картинки (цифры), а они называют их, стараясь не произнести запретное слово. Другими вариантами этого упражнения являются словесные игры типа «Съедобный — несъедобный», «Летает — не летает», «Да и нет». Возможен также невербальный вариант — участники договариваются о запретном движении, а затем повторяют за ведущим разные движения.

Логические игры предполагают установление некой логической связи, последовательности, закономерности. Они требуют ориентации в задании, удержания программы действий, умения выделять существенные признаки объектов.

К таким упражнениям относятся, например, различные шифровки. Детей учат обозначать цифры или буквы какими-то знаками по предложенному образцу (пользоваться шифром), предлагают выдумать шифр самостоятельно. При этом ребенок должен понимать логику соотнесения двух знаков.

● «Отгадай, как нас зовут». Школьники должны отгадать, как зовут девочек, прочитав шифр:

*	+	λ	$\rightarrow$	γ	Δ	∞
а	и	н	р	с	м	л



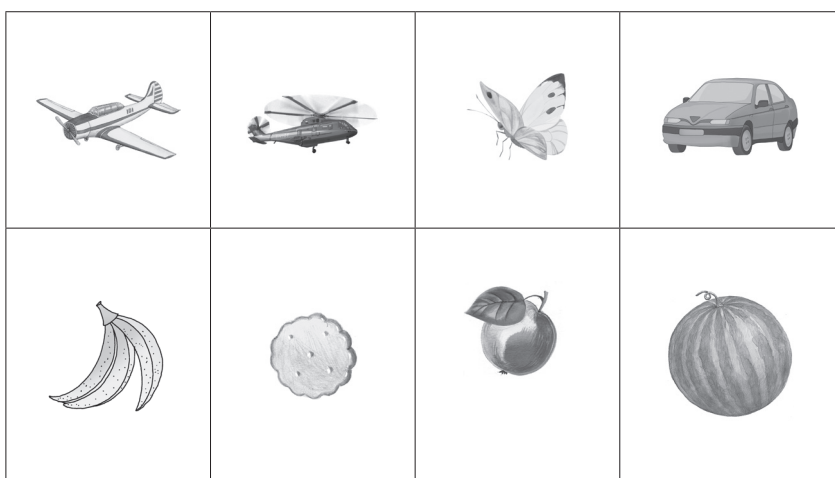
Δ * $\rightarrow$ + λ * | ∞ * $\rightarrow$ + γ *

- Зашифровать предложение, обозначив каждую букву ее порядковым номером в алфавите (используется алфавитная таблица в классе).

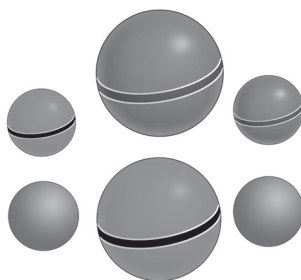
К задачам на логику относятся также различные загадки и ребусы, игры-классификации, упражнения на сравнение и выделение существенных признаков.

- Игра «Логический поезд». Вариантов такой игры множество. Например, участники должны присоединять вагончик с изображенным на нем предметом к следующему, объясняя связь между предметами (например, это животные, или они одного цвета и т.д.). Такие цепочки можно составлять из геометрических фигур, отличающихся несколькими признаками (см. ниже логические блоки Денъеша).

- Игра «Четвертый лишний». Необходимо найти лишний предмет и объяснить, почему он не подходит к остальным. Игра «Лишнее слово» представляет собой вербальный вариант того же задания. Интересным вариантом упражнения является предъявление стимулов, среди которых лишним может быть назван не один предмет:

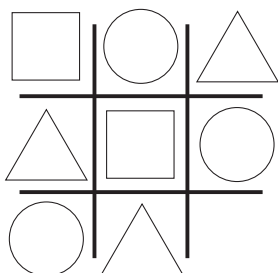


- «Классификации». Разделить на две группы следующие предметы. Сколькими способами это можно сделать? Как можно назвать эти группы?

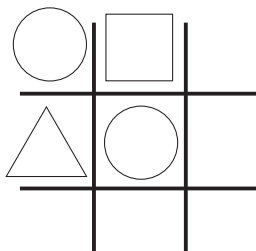


- «Закономерности». Необходимо нарисовать или выбрать из предложенных недостающую фигуру или картинку:

а)



б)



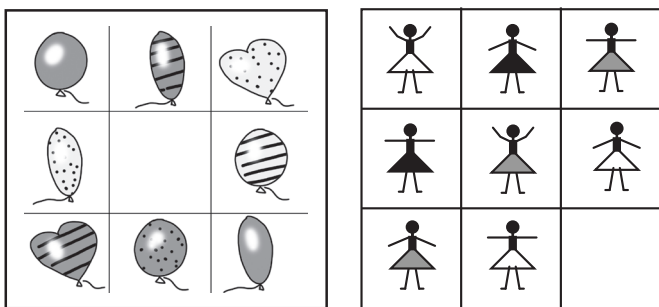
в) какую игрушку надо вставить?



Выбор:

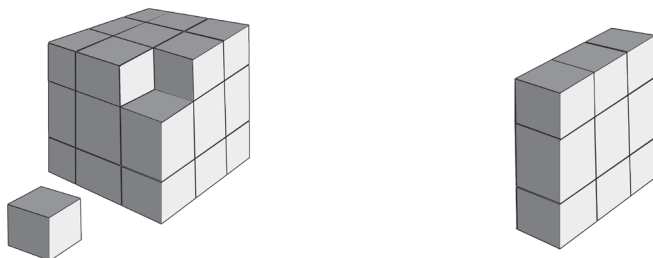


- Более сложными являются упражнения типа задач Айзенка. Устанавливая закономерность, ребенок должен ориентироваться сразу на несколько признаков. Вставить недостающую фигуру:



- Логические блоки Денъеша. Эта методика предоставляет большие возможности для классификаций, установления закономерностей. Имеются объемные геометрические фигуры, отличающиеся четырьмя признаками — формой, цветом, размером, толщиной. Возможны варианты игры: а) фигуры нужно разложить на группы по одному признаку; б) по двум признакам; в) найти фигуру, которая может быть отнесена в две группы (пересекающиеся множества); г) построить цепочку фигур, соблюдая закономерность; д) построить цепочку фигур так, чтобы каждая следующая отличалась от предыдущей только одним признаком и т.д.

- Куб Линка («Уникуб» Б.П. Никитина). Данное задание требует, кроме пространственного анализа, достаточного уровня произвольности, ориентировки в задании, способности следовать программе. Из кубиков с неодинаково раскрашенными гранями нужно собрать куб одного цвета.



Полный вариант игры может быть сложен для младших школьников. Можно предложить собирать не весь куб 3х3 кубика, а только одну грань. Ребенку предлагается собрать грань из кубиков.

- «Чего больше?» Это задание основано на понимании иерархии понятий. Нужно ответить, чего больше:

птиц или ворон, людей или мужчин, бабочек или насекомых, квадратов или прямоугольников, берез или деревьев, тюльпанов или цветов и т.д.

- «Назови одним словом». Это упражнение хорошо известно в логопедической практике. Предъявляются предметные картинки или слова — ученики должны подобрать обобщающее понятие.

- «Чем похожи — чем отличаются». Сравнить пары слов, сказать, чем похожи и чем отличаются предметы: *стол — стул, часы — градусник, береза — ель, стакан — чашка, бабочка — стрекоза, сапог — тапок и т.д.*

Упражнения на развитие сукцессивных функций — это задания, требующие установления порядка действий, событий, понимания их логики.

- «Продолжи ряд». Необходимо дописать цифру, фигуру, раскрасить картинку, сохраняя закономерность:

а)

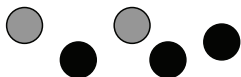


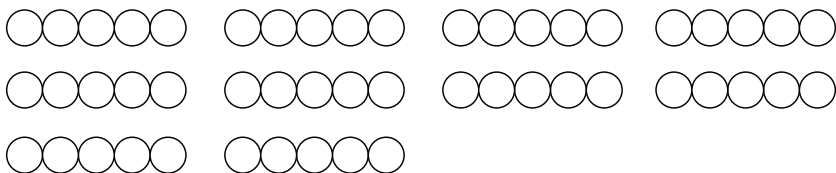
б) 1, 3, 5, ...; 9, 7, 5, ...; 1, 4, 7, ...;

в)



- Составить бусы всеми возможными способами, не повторяя последовательность:





● «Расположи по порядку». В подобных упражнениях закрепляется последовательность времени суток, дней недели, месяцев, времен года, а также устанавливается логическая очередность действий:

а) *вторник, среда, понедельник, воскресенье, суббота, пятница, четверг;*

б) *сегодня, позавчера, послезавтра, вчера, завтра;*

в) *март, май, апрель;*

г) *делаю уроки, обедаю, завтракаю, иду в школу, ложусь спать.*

● «Объясни, почему». Ребенок должен предположить причину, предысторию какого-то события или действия:

Митя пьет лекарство, потому что... (заболел). Я раскрыла зонт, потому что... Соседи вызвали пожарных, потому что... Снег растаял, потому что...

— Составление рассказов по серии сюжетных картинок. Картинки предъявляются как в прямом, так и в нарушенном порядке.

— Пересказы небольших рассказов (басен), содержащих логически обусловленную последовательность событий.

Контрольные вопросы и задания:

1. Сформулируйте основные положения теории Л.С. Выготского об интериоризации психических функций и теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.
2. Каковы основные этапы преодоления регуляторных нарушений у школьников?
3. Сформулируйте основные требования к построению урока с точки зрения развития программирования и контроля деятельности у детей.

4. Каким образом педагог работает над формированием навыков упреждающего, текущего и следового контроля на уроке?
5. Подберите задания на развитие функций произвольной регуляции у школьников.

Основная литература:

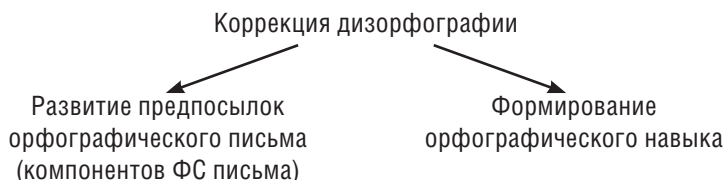
1. *Ахутина Т.В., Пылаева Н.М.* Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. — СПб., 2008.
2. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов. — М., 1960.
3. *Гальперин П.Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. — М., 1959. — Т. 1.
4. *Семенович А.В.* Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. М., 2007.
5. *Пылаева Н.М.* Нейропсихологические методы развития функций программирования и контроля // Школа здоровья. 2002. — № 4.



4.3. Коррекция дизорфографии (формирование орфографического навыка)

Методические разработки по преодолению дизорфографии у учащихся общеобразовательной школы появились сравнительно недавно (Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова, Г.Г. Мисаренко, О.В. Елецкая и др.).

В коррекции дизорфографии можно выделить две основные составляющие. С одной стороны, это направления, связанные с развитием предпосылок орфографического письма — речевых и зрительно-пространственных функций, произвольной регуляции и т.д. С другой стороны — методические разработки по формированию орфографического навыка у детей с трудностями в обучении различного генеза.



Поскольку работа по развитию основных функциональных компонентов чтения и письма была описана выше, остановимся на вопросах собственно методики обучения правописанию.

Логопедическая работа по коррекции дизорфографии должна строиться на основе психологических и педагогических разработок в области начального обучения правописанию. В исследованиях Д.Н. Богоявленского, С.Ф. Жуйкова, В.В. Давыдова, Л.И. Айдаровой представлен психологический анализ овладения орфографическим письмом. Педагогические рекомендации по обучению русскому языку в начальной школе содержатся в работах таких ученых-методистов, как Н.С. Рождественский, М.Р. Львов, Н.Н. Алгазина, М.М. Разумовская, М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Т.Г. Рамзаева.

При преодолении дизорфографии у учащихся общеобразовательной школы, имеющих речевую патологию, необходимо использовать тот огромный опыт, который накоплен в методике обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми на-

рушениями речи. Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, Р.И. Шуйфер, К.В. Комаровым и др. показаны специфические речевые трудности, возникающие у детей при решении орфографической задачи, и пути их преодоления. Р.И. Лалаевой, В.В. Воронковой, Р.Д. Триггер, Г.Г. Мисаренко, Е.А. Логиновой разработаны аспекты методики русского языка в системе коррекционно-развивающего обучения.

Овладение основными принципами орфографии в начальной школе происходит постепенно. Если для 1-го класса основной является работа по формированию звуко-буквенных связей, овладение собственно графикой, то в последующем на первый план выходит работа по овладению морфологическим и традиционным принципами орфографии. Как пишут многие методисты, важно чтобы дети поняли роль правописания в передаче значения слова. Для взрослого грамотного человека единообразие передачи на письме морфем (корня, приставки, суффикса) или грамматических значений (категории лица, числа, времени, наклонения и т.д.) облегчает понимание читаемого, тем самым способствует коммуникации. Сравним написание слов: *лиса-леса, код-кот, Надежда-надежда, строится-строиться, спится-спица* и т.п., которые произносятся одинаково. При этом взрослый человек в большинстве случаев не задумывается при выборе того или иного варианта написания, у него нет необходимости вспоминать правило. Ребенок же, не имея достаточного опыта чтения и письма, вынужден пользоваться правилом как алгоритмом выбора правильного варианта написания из нескольких возможных. Орфографические правила, по сути, являются «костылем» для недостаточно грамотного человека. Однако правила порой бывают очень сложны и требуют столь высокого уровня языковой компетенции, что далеко не все дети в состоянии использовать их.

Напомним, что алгоритм решения орфографической задачи можно представить следующим образом: обнаружение орфограммы — морфемный и морфологический анализ слова — актуализация правила — привлечение лексического или морфологического материала, необходимого по условиям правила — запись и проверка.

Очевидно, что логопедическая работа по коррекции дизорфографии должна включать формирование всех компонентов орфографического навыка:

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

4.3.1. Развитие орфографической зоркости

Уже в букварный период в текстах для чтения встречаются слова, написание которых не соответствует их произношению. Это, например, личные местоимения *она, оно, они*. Идя «от буквы к звуку», учитель специально обращает внимание детей на различия в написании и произношении. Формируется практическое представление о неоднозначности звукобуквенных отношений в русском письме, с одной стороны, и о мотивированности написания значением слова, с другой стороны: слово *он*, имеет похожее значение со словами *она, они*. Анализируя вместе с учениками подобные слова, а также написание заглавной буквы в начале предложения, в именах собственных и другие случаи письма по правилу, учитель создает основу для дальнейшего формирования орфографической зоркости — умения находить ошибкоопасное место. Это первый ориентировочный этап орфографического письма.

Рассмотрим подробнее опознавательные признаки орфограмм:

- Несовпадение написания и произношения (буквы и звука). Этот признак формируется, когда ребенок видит буквенное изображение слова, а затем слышит его (от буквы к звуку). Учитель привлекает внимание ребенка к несовпадению написания и звучания. Выявление и запоминание таких несовпадений происходит уже на самых ранних этапах обучения в процессе чтения, звуко-буквенного анализа и синтеза, фонетического разбора.

- Наличие в слове определенных звуков и звукосочетаний (букв и буквосочетаний), которые дают наибольшее количество несовпадений и создают опасность ошибок. Этот признак предполагает другой путь анализа — от звучания к написанию. Детей учат замечать в словах «опасные» звуки-буквы: гласные *а/о, е/и*, парные звонкие-глухие согласные, сочетания согласных *стн/сн, здн/зн*, сочетания *жи-ши, ча-ща, чу-щу*, звуко-сочетания [ja], [jo], [jy], [jэ] и буквы, которые могут их обозначать.

- Особенности морфемного состава слова. Наличие определенных корней, приставок, суффиксов, окончаний, соединительных гласных, постфиксов (сь, ся), сочетания морфем — две приставки, два суффикса и т.д. Упражнения по морфемному членению слова позволяют школьнику целенаправленно искать орфограмму, так как он заранее знает, какие именно трудности могут встретиться в приставке, корне и т.д.

Как пишет М.Р. Львов, самостоятельно младшие школьники обнаруживают в тексте от 15 до 45% орфограмм, а в классах, где учитель специально работает над орфографической зоркостью — 70–90%.

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

Упражнения на развитие орфографической зоркости:

- Прочитать слова, найти те, которые произносятся иначе, чем пишутся:

сом, след, рыбка, нора, мороз, моль, спит, бабушка, дед.

- Найти слова в тексте, которые произносятся иначе, чем пишутся:

*Лисий след ведет к норе, Лис крадется вдоль тропы.
След собачий — к конуре. Вряд ли ищет он грибы.*

*Сорвать прут — Был бы покос,
не большой труд. Да пришел мороз.*

- Орфографическое чтение слов:

воробей, что, кого, какого, вдруг, собака, горох, картофель, осина, кажется, разобрать, ответ, ученик, пенал, вокруг, Москва, ребята, хорошо, город.

- Придумать слова, которые произносятся иначе, чем пишутся.

- Списать словосочетания, найти в упражнении слова, которые пишутся по-разному, а произносятся одинаково:

*Широкий луг — репчатый лук, хитрая лиса — листвен-
ные леса, вязальная спица — хорошо спится, букет роз — бы-
стро рос, спросить у Надежды — не терять надежды, грусть-
тоска — съедобный груздь.*

- Прочитать словосочетания, указать слова, которые пи-
шутся одинаково, а произносятся по-разному:

*а) громкий хлопок — собирать хлопок, скачки напряже-
ния — спортивные скачки, книжные полки — боевые полки,
замок на воротах — рыцарский замок; б) растрепанная воро-
на — увидел ворона, мою полы — читаю мою книгу — полы
пальто, школьный мелок — пруд мелок.*

- Сделать фонетический разбор слов, сравнить звуки и бук-
вы (написание и произношение):

плод, мороз, солнце, сказка, очки.

- Записать под диктовку «с окошком» (знаю букву — пишу,
не знаю — пропускаю):

*Многие звери меняют к зиме свой наряд. Новые меховые
шубки гуще и теплее. Посмотри, как нарядилась лисица. Она
надела чудесную пушистую шубку. Белочки теперь серенькие.
Зимнее платье зайца белое. И зовут его за это беляк.*

- Найти в тексте на слух все слова с безударными гласными
в корне:

*Холодно и голодно птицам зимой. Без корма птички сла-
беют и замерзают. Пожалей пернатых друзей! Брось им пше-
на, привяжи кусочки сала. В столовую прилетят синички,*

снежири. Ведь птицы платят добром за добро. Это они спасают сады и огороды от вредителей.

- Прочитать предложения, найти все орфограммы, определить их вид:

Мне подарили новенькие коньки. Декабрь — первый зимний месяц. Открой тетрадь и учебник русского языка. Машина провалилась и начала тонуть. Писатель начал писать рассказ. Кружка молока и черный хлеб — вот наш полевой завтрак.

- Перечислить корневые орфограммы.
- Объяснительный диктант:

Ноябрь — холодный месяц. На деревьях уже нет листьев. Лужи покрылись льдом. Хмурое серое небо висит низко над землей. Воробьи распушили перышки и не чирикают. Природа готовится к зиме.

4.3.2. Формирование теоретических фонематических, морфологических, грамматических, морфемных представлений

Орфографическими навыками учащиеся могут овладеть только на базе фонетических, морфематических и морфологических знаний. Предусмотрены темы, которые «готовят» ученика к овладению морфологическим принципом письма, к письму по правилу. Программа 1-го класса преимущественно состоит из таких «подготовительных» тем. Дети знакомятся с категориальными признаками звуков (гласные-согласные, твердые-мягкие, звонкие-глухие, шипящие), способами обозначения мягкости согласных на письме, способами слогоделения и переноса слов, ударением, различают слова-предметы, слова-действия и слова-признаки.

Во 2-м классе происходит дальнейшая работа по развитию фонетических представлений, а также ознакомлению с частями речи и составом слова (корнем, корневыми орфограммами).

В 3-м классе формируются основные понятия, теоретические знания в области морфологии и морфемики, которые необходимы для решения орфографической задачи: понятие о значимых частях слова (корень, приставка, суффикс, оконча-

ние) и о частях речи (существительное, прилагательное, глагол). Даются сведения о грамматических категориях различных частей речи: роде, числе, падеже, склонении, времени и т.д.

Поскольку логопедическая работа по развитию звукового и слогового анализа и синтеза, фонематических представлений была описана в предыдущих разделах, посвященных преодолению дислексии и дисграфии, рассмотрим подробнее работу по темам: «Ударение», «Состав слова», «Части речи».

Ударение

Изучение этой темы «готовит» ребенка к овладению, прежде всего, правописанием безударных гласных, так как успех их проверки зависит от умения «слышать» ударение и обнаруживать безударные звуки. Неподготовленность детей по этой теме приводит к ошибкам: либо к написанию гласной без проверки (учащемуся кажется, что звук слышится ясно), либо школьник начинает проверять ударный звук, и такая проверка, конечно, не удастся и приводит к ошибке (М.Р. Львов, 1998).

Практическое знакомство с понятиями «ударение», «ударный слог», «ударный гласный» происходит еще в букварный период. Формальное же правило о том, что такое ударение, дается в первом полугодии 2-го класса: «Ударение — это выделение голосом одного из слогов в слове. Тот слог, который произносится в слове с большей силой, называется ударным. Остальные слоги в слове безударные».

Однако Г.Г. Мисаренко отмечает, что ребенок с ЗПР, ОНР, не осознавший свою речь, привыкший замечать только смысловую сторону речи, не может понять суть этого правила, так как ни один человек не произносит слог или звук сильнее или громче остальных. Дети не понимают, чем ударение отличается от повышения голоса при произнесении фразы. Это непонимание формальной стороны правила выражается в такой, например, манере искать ударение: *со-ба-ка*, где каждый слог произносится с нажимом, скандированно. Ударение в этом случае сохраняется, но совершенно не осознается. При этом смысл слова для ребенка понятен при любом произнесении, поскольку для него более зрима смысловая сторона слова, чем

звуковая. А.Н. Матвеева, Г.Г. Мисаренко подчеркивают, что очень важно научить детей произносить слово целиком, не деля его на слоги, *слегка* подчеркивая голосом ударный слог. Слово произносится в обычной разговорной манере. После таких упражнений детям предлагают сравнить звучание гласных звуков в правильном и неправильном словах и сделать вывод, что ударный звук произносится несколько протяжнее, чем безударный.

Только после этого вводится формальное правило об ударении. Детей продолжают упражнять в постановке правильного ударения. На начальных этапах для упражнений отбираются двусложные слова и их формы. Школьники наблюдают перемещение ударения с одного слога на другой при изменении формы слова: трава — травы — по траве. Такие упражнения, накапливающие словоформы, полезны и на начальных этапах изучения правописания безударных гласных корня. Затем речевой материал усложняют до трех- и четырехсложных слов. Для выявления смыслоразличительной роли ударения включаются слова типа *кру́жки* — *кружкí* отличающиеся только ударением. И.Н. Садовникова указывает, что школьники должны научиться не только определять ударение в слове, осознать его смыслоразличительную роль ударения, но и усвоить некоторые орфоэпические нормы. Рассмотрим несколько упражнений по теме «Ударение»:

- Поставить ударение в словах:
кошка, лыжник, плачет, звонит, книга, правда. Какое слово лишнее и почему?
- Подобрать схемы к словам:
кружка, дом, сорока, забор, кенгуру, бабочка.
Слоговые схемы с ударением и картинки.
- Найти слова, в которых неверно обозначено ударение:
ла́мпа, корáбль, воробéй, большóй, крáсит, загáдка, сапогí, у́лица.
- Записать только ударный слог диктуемых слов:
крыша, собака, дача, наука, сорока, Василий, лисы, ударение, грушевый, алфавит.
- Придумать слова с ударением на первом, втором, третьем слоге.

- Найти и записать слова с ударной гласной *а*:
травка, кружка, плавать, кожа, лопата, рубашка, красивый.
- Списать слова, поставить ударение, точкой обозначить безударные гласные:
Москва, завод, машина, корова, язык, заяц, народ, молоко, воробей, сапоги, пенал.
Что это за слова?
- Списать слова, подчеркнуть ударный слог:
сёла, клёны, тёмный, слёзы, ёжик, звёздочка, вёсла, таёжный, полёт.
В каком слоге пишется буква *ё*?
- Выписать из каждой пары слово, в котором ударение стоит на первом слоге:
воды — вода, трава — травка, пятна — пятнистый, синий — синева, белишь — белый, родной — Родина.
- Расставить ударение в словах. Запомнить, как произносятся эти слова:
начать, квартал, звонит, грушевый, красивее, свёкла, каталог, столяр, заржаветь, ремень, щавель, творог, договор.
- Прочитать стихотворение, расставить ударение в словах. Как изменяется смысл слова при смене ударения?

*Вопрос мой прост и краток — На пути я вижу сорок
Промолвил носорог: Резво скачущих сорок.
Что лучше — сорок пятюк Этот вид мне очень дорог
Или пятюк сорок? Средь неведомых дорог.
Никто ему на это (И. Соколов-Микитов)
Ответа дать не мог.*

*(Б. Заходер) Косит косец, а зайчишка
косит.
Трусит трусишка, а ослик
трусит.*

(Я. Козловский)

- Прочитать, поставить ударение в выделенных словах:
*На том берегу **реки** — пристань. Волга и Днепр — судоходные **реки**. Лесные птицы поют на разные **голоса**. Я никогда не слышал такого прекрасного **голоса**. Наши **полки** пошли в*

атаку. Вдоль стены стоят книжные полки. Сколько стоит эта картина? На перекрестке стоит поставой.

- Поставить ударение в парах слов, составить словосочетания с ними:

чудно́ — чу́дно, окуни́ — о́куни, мука́ — му́ка, за́мок — замóк.

- Разгадать шарады:

*Я — сборник карт; от ударе-
нья*

Зависят два моих значенья.

*Хочу — преобразжусь в назва-
нье*

*Блестящей шелковистой
ткани.*

(атлас — атлас)

*Я — травянистое растение
С цветком сиреневого цвета,*

Но переставьте ударение,

И превращаюсь я в конфету.

(ирис — ирис)

После того как дети научились ставить ударение, переходят к наблюдению за звучанием ударного и безударного гласного и за соответствием звука букве. Например, в слове «гора» под ударением звук соответствует написанной букве, без ударения — нет [гара]. Путь от написанного слова к произношению (от буквы к звуку) сохраняется. В итоге ученики должны усвоить, что:

- в каждом слове есть один ударный гласный звук;
- в ударной позиции пишется буква, соответствующая звуку;
- в безударной позиции звук может не соответствовать букве: [а] — а, о; [и] — и, е, я.

Таким образом детей подводят к усвоению правописания безударных гласных в корне слова. Однако усвоение этого правила в его окончательном виде невозможно без овладения еще одной важной темой — состав слова.

Состав слова

В 1-м классе нет специальной темы, касающейся состава слова. Однако учитель в ходе урока привлекает внимание детей к сходству звучания и значения некоторых слов. Детей

учат важному для орфографии умению — сравнивать слова. Без этого умения невозможно будет в дальнейшем выделять части слова, подбирать проверочное слово, определять части речи. Для сравнения с целью выделения общей части сначала подбираются написанные слова, в которых нет повторяющихся букв, кроме корневых: коса — косы, бег — бегун, корм — кормить, вода — водный.

Как пишет Г.Г. Мисаренко, вначале дети выделяют по одной букве, постепенно «собирая» из них общую часть (корень). Поэтому слова типа *рыба* — *рыбак* не подходят, так как в них дети будут выделять общие буквы и в корне, и вне корня. Учитель обращает внимание на сходство смысла слов. Такие упражнения, нацеленные на зрительное сравнение и запоминание похожих по смыслу слов, М.Р. Львов считает не менее важной работой, чем методы звукового анализа.

Во 2-м классе вводятся понятия «родственные слова», «корень слова». Правило звучит следующим образом: *слова, которые имеют общую (одинаковую) часть и общее значение называются родственными. Общая часть родственных слов называется корнем. Поэтому родственные слова иначе называются однокоренными.*

Учитель подчеркивает, что родственные слова только те, которые имеют одинаковую звукобуквенную часть и смысловое единство. Одного из признаков недостаточно. Дети с лексическими и регуляторными трудностями часто игнорируют смысловой компонент, подбирая родственные слова типа: *удивляться* — *девочка*, *щебетушка* — *щи*. Ориентация на звучание слова является для детей более очевидной, простой. Поэтому необходимы упражнения по выявлению общего смысла родственных слов.

На начальных этапах работы для выработки понимания смыслового сходства родственных слов подбирают слова с доступным детям и действительно похожим значением. Например, схожесть значения слов *дом* — *домик*, *коса* — *косит*, *мороз* — *морозный* очевидна ребенку. А слова типа *родина* — *родители*, *весна* — *веснушка*, *стол* — *столовая* — *столяр* нуждаются в обсуждении. Упражнения с такими словами лучше отложить на более поздние этапы работы.

Сначала для упражнений используют слова без чередований в корне (типа *снег — снежок*), поскольку детям с речевой патологией позиционные изменения осложняют понимание темы.

Важно, чтобы школьники поняли, что для родственных слов обязательным является и звуковое, и смысловое сходство. В этом смысле полезны упражнения, описанные Л. Н. Ефименковой, И. Н. Садовниковой и др. авторами, со словами сходными по звучанию, но далекими по смыслу (объяснить, почему слова «*рис — рисунок*», «*гора — горе*», «*шипит и шипы*» не родственные).

Для работы над смысловой стороной родственных слов, для развития языкового чутья и словарного запаса учащихся Г.Г. Мисаренко предлагает интересные лексические упражнения, которые побуждают детей вдумываться в значение слов (С каким деревом «дружит» гриб подберезовик? Как поет кукушка? Почему растение называли шиповником?).

Поскольку у школьников с речевыми нарушениями словарный запас беден, в логопедической работе особое место занимает накопление «гнезд родственных слов». Сначала дети образуют родственные слова, опираясь на вопросы учителя, затем самостоятельно. Р.Д. Триггер предлагает вести словарь родственных слов. Слова заносятся в табличку по единой схеме: исходное слово, слово с оттеночным значением, слово-предмет, слово-действие, слово-признак.

				
лес	лесок	лесник	—	лесной
сад	садик	садовник посадка	посадить	садовый
соль	—	солонка	солить	соленый

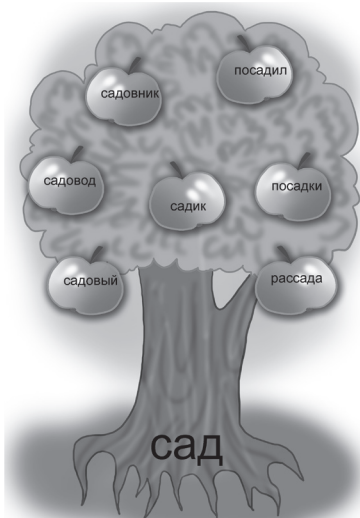
Детей приучают обращаться к этому словарю в случае затруднений при выполнении упражнений или при подборе проверочного слова.

В 3-м классе вводится тема «Состав слова». Сначала уточняется понятие корень — «общая часть однокоренных слов, в которой передается их основное значение». Дети усваивают, что корень — основная часть слова, и автоматизируют алгоритм выделения корня (можно использовать памятки для морфемного анализа, предложенные Р.Д. Триггер и Н.А. Цыпиной):

1. Подбираю родственные слова к слову _____.
2. Сравниваю родственные слова.
3. Общая часть — _____.
4. Значит, корень слова — _____. Обозначаю его.

Рассмотрим упражнения по темам «Родственные слова», «Корень слова».

- Прослушать стихотворение Е. Измайлова «Как растут слова». Рассмотреть рисунок. Найти родственные слова, объяснить их смысловое сходство, выделить общий корень:



*Когда-то много лет назад
Посадили странный сад.
Не был сад фруктовым —
Был он просто словом.
Это слово, слово-корень,
Разрастаться стало вскоре
И плоды нам принесло —
Стало много новых слов.
Вот из сада вам рассада,
Вот еще посадки рядом.
А вот садовод,
С ним садовник идет.
Очень интересно
Гулять в саду словесном!*

- Списать однокоренные слова, обозначить корень:
бегать, бег, бегун, пробег, беговой; дом, домашний, домишко, домовой, домик; трава, травка, травяной, травушка, травянистый.
- Как пишутся гласные в корне однокоренных слов?

- Заменить выделенные слова однокоренными, которые отвечают на вопросы *какой? какая? какое?* по образцу:

Ветка березы — березовая ветка.

Ствол осины — ..., лист клена — ..., варенье из сливы — ..., гроздь рябины — ..., воротник из меха — ..., шишка сосны — ...

Выделить корень в родственных словах.

- Доказать, что слова являются однокоренными:

лес — лесной, цветы — цветник, чайник — чай, рыжий — рыжик.

- Являются ли родственными пары слов:

рисунок — рис, корова — теленок, пятно — пять, летать — лето, лошадь — жеребенок. Объяснить, почему.

- Определить, с какого дерева упали листья-слова. Обратить внимание, что у слов такие же корни, как у деревьев (водный, половодье, водоем, заводной, проводник, водитель, водоросль, водник, поводок, провод, заводь):



- Придумать как можно больше родственных слов с корнем *лёт-* (*бег-, ход-, вод-, вар-*).
- Найти лишнее слово в каждом ряду. Объяснить:
Вода, водяной, водник, водичка, проводка.
Пятнистый, пять, пятно, пятнышко.
Горевать, горе, гора, пригорюнился, горестный.

● Решить кроссворд:

1.			б	е	с	е	д			
2.			б	е	с	е	д			
3.			б	е	с	е	д			

1. Легкая постройка в саду для отдыха, для беседы.

2. Тот, кто участвует в беседе.

3. Вести беседу.

● Родственные ли слова в предложениях:

Маша машет. Коля колет. Тоня тонет. Катя катит. Света светит.

● Подобрать однокоренные слова к словам:

рисунок и рис, пар и пара, речка и речь.

В 3-м классе в ходе дальнейшего изучения темы «Состав слова» вводится понятие об окончании: «*Окончание — изменяемая часть слова. Служит для связи слов в предложении*».

Детям показывают словоизменительную роль окончания — оно только меняет форму слова, а значение слова остается прежним. Наблюдают над изменением слов в связной речи: какие слова в предложении связаны по смыслу и как эта связь выражается грамматически. Целесообразно предлагать школьникам тексты, в которых необходимо самостоятельно изменять форму слова так, чтобы предложения стали понятны. Уделяют внимание дифференциации словоизменения и подбора родственных слов. Для этого школьников приучают различать задания типа: подбери родственные слова — измени слово, наблюдая изменение значения в первом случае и изменение только формы слова (окончания) во втором.

Памятка для выделения окончания:

1. Нахожу окончание слова _____.

2. Для этого изменяю слово по числам или вопросам _____.

3. Часть слова, которая изменяется, и есть окончание.

В слове _____ это _____.

4. Выделяю окончание.

Естественно, что при введении понятия об окончании для упражнений подбираются слова с ударными окончаниями. Внимание ребенка при этом сосредоточено только на выделении окончания. В дальнейшем такие слова используются как «помощники» при написании по аналогии безударных окончаний слов той же формы. Накопление таких аналогий готовит ребенка к овладению в дальнейшем сложной системой правил написания безударных окончаний различных частей речи.

- Записать слова во множественном числе, выделить окончание:

герб — гербы, голова — ..., торт — ..., снег — ..., трава — ..., крот — ..., грач —

- Изменить окончания (в скобках) так, чтобы слова в словосочетании были связаны:

сочн(ый) груша, грустн(ый) музыка, остр(ый) ножи, морозн(ый) дымка, глубок(ий) озёра. Выделить окончание.

- Составить предложения из данных слов, изменяя, если нужно, окончания. Выделить окончания:

Ваня, обед, делает, уроки, после.

Вечер, мы, пили, чай, самовар, из.

Мохнатый, имели, над, кружились, цветок.

- Записать слова с предлогами, изменив окончание:

над(цветы), по (дорога), из-за (туча), из-под (стол), в (болото), с (Нина), за (пригорок).

- Заполнить таблицу, изменив слова по вопросам, выделить окончание:

Что?	Пила	Топор	Ведро	Тиски
По чему?				
Из чего?				
На что?				
Чем?				
О чём?				

- Игра «Один — много». Образовать форму множественного числа слов:

стул — стулья, кол — ..., перо — ..., крыло — ...; лев — львы, пень — ..., сон — ..., день — ..., лоб — Записать пары слов, выделить окончание.

После изучения окончания в 3-м классе переходят к теме «Приставки и суффиксы». Важными задачами при изучении этих тем являются развитие навыков словообразования, расширение словаря, уточнение значений слов, формирование представлений о значении частей слова — приставки и суффикса.

«Приставка — часть слова, которая стоит перед корнем и служит для образования новых слов». В первую очередь показывают детям словообразовательную роль приставки. Используются упражнения по присоединению различных приставок к одному глагольному корню, которые помогают понять, какая морфема образует новые слова и какое новое значение приобретает слово. Даются упражнения на подбор антонимов (приехал-уехал, вошел-вышел и т.д.), направленные на преодоление лексических трудностей.

Памятка:

1. Нахожу приставку в слове _____.
2. Для этого выделяю корень. В слове _____ корень _____.
3. Часть слова, которая стоит перед корнем — приставка. В слове _____ приставка _____.
4. Выделяю приставку.

Целесообразно применять опорные пособия по правописанию приставок, к которым дети могли бы обращаться в затруднительных случаях.

О:	о-, от-, ото-, об-, обо-, про-, до-, по-, под-, со-, во-.
А:	за-, на-, над-

В 3-м классе проводится дифференциация предлогов и приставок. Детей учат практическим приемам определения предлогов: между предлогом и словом можно вставить другое

слово или вопрос. Предлоги никогда не стоят перед словами-действиями (глаголами).

- Объяснить, как образовались слова:

полет, вылет, перелет, недолет, облет, отлет. Выделить приставку и корень в словах.

- Образовать и записать однокоренные слова, прибавляя к слову приставки:



- Подобрать однокоренные слова с противоположным значением, изменив приставку:

приклеить — отклеить, налить — ..., подъехать — ..., пристегнуть — ..., впустить — ..., прикатить — ...

- Придумать как можно больше слов с приставками *от-* и *по-*. Записать слова в два столбика.

- Как изменяется значение слов, если приставку *за-*, заменить на приставку *от-*:

зашумел, заморосил, запел, зацвел, засмеялся.

- Объяснить разницу в значении однокоренных слов:

переделка, поделка, подделка, отделка, проделка, недоделка.

Выделить приставки.

- Составить предложения со словами:

поступок — проступок, вышел — сошел, притащить — протащить, заморский — приморский.

- Выписать слова только с указанными приставками:

От-: отрезать, отбежать, отчизна, отучить, отоварить.

Об-: обложить, обучить, общий, обновить, обить, обежать.

Под-: подкинуть, подумать, подбрить, подарить, подмазать.

По-: повар, поплыл, поклониться, полка.

- Списать словосочетания с предлогами, обозначить приставки:

(за) катился (за) диван, (от) резал (от) пирога, (от) плыл (от) берега, (до) бежал (до) поворота, (на) ехал (на) столб, (со) рвал (с) ветки, (от) кусил (от) краюхи, (в) нес (в) дом.

- В стихотворениях найти предлоги и приставки, которые пишутся одинаково:

*На лошадке ехали,
До угла доехали.
Сели на машину,
Налили бензину.
На машине ехали —
До реки доехали.*

*Покатился в огород,
Докатился до ворот,
Подкатился под ворота,
Добежал до поворота...*

(С. Маршак)

(И. Токмакова)

- Дополнить словосочетания, вставив между предлогом и словом признак предмета:

подбежал к другу, пролетел над полем, зашли в зал, наши на улице, встретились во дворе, прогонит со двора, приколот к кителю.

- Прочитать словосочетания, объяснить написание, списать:

Подождем под дождем, загорал за городом, наступил на ступеньку, замкнул замок на замок, поднес поднос под (самый) нос.

В учебнике по русскому языку для 3-го класса дается следующее определение суффикса: «*Суффикс — часть слова, которая стоит после корня и служит для образования новых слов*». Целесообразно сравнить приставку и суффикс. Смысловая роль и сходство данных морфем в том, что при их помощи образуются новые слова. Различия в том, что приставка стоит перед корнем, суффикс — после.

Многие методисты пишут, что суффикс — наиболее трудно выделяемая учениками часть слова. Это объясняется объектив-

ными причинами: и многообразием суффиксов в языке, и наличием часто в словах двух и более суффиксов, и их схожестью между собой. Поэтому для выделения суффикса нужно иметь достаточно богатый словарный запас, уметь быстро подбирать много однокоренных слов, понимать способы словообразования.

Для закрепления правописания наиболее употребительных суффиксов используются опорные пособия:

о-е:	оньк-еньк, онок-енок, ок-ек, очек-ечек, очк-ечк, от, осьт, ов-ев, оват, он-ен, ечь, ец, тель
и:	ик, ич, чик, щик, ник, нич, ниц, щиц, чиц, чич, ищ, ин, ист, ил
а:	аст, ат, ан, арь

Упражнения по образованию новых слов от разных корней при помощи одного суффикса (существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, детеныши животных, профессии и т.д.) используются для наблюдения над сходством значения, которое вносит один и тот же суффикс в разные слова, а также для развития лексических и грамматических навыков.

Памятка:

1. Нахожу суффикс в слове _____.
 2. Для этого выделяю корень. В слове _____ корень _____.
 3. Нахожу окончание.
 4. После корня стоит часть слова, которая не изменяется. Значит в слове _____ суффикс _____.
 5. Выделяю суффикс.
- Образовать новые слова, используя суффиксы -ок, -ик:
сад — садик, дом — ..., дуб — ..., столб — ..., город — ..., гриб — ..., шарф —
 - Назвать ласковую форму имени:
Наташа — Наташенька, Саша — ..., Алеша — ..., Юра — ..., Таня — ..., Боря —
- Какие суффиксы использовали для этого?

- Прочитать и записать слова, образованные при помощи разных суффиксов от корня *печ*. Выделить суффиксы в словах:

ПЕЧЬ, ПЕЧ-к-а, ПЕЧ-ечк-а, ПЕЧ-ур-к-а, ПЕЧ-н-ой, ПЕЧ-ник, ПЕЖ-арь.

- Найти общие суффиксы в группах слов. Какое значение у этих суффиксов?

а) дяденька, тетенька, рученька, ноченька, доченька, ноженька;

б) деревушка, лебёдушка, голубушка, журавушка, сторо-нушка, речушка;

в) зайчонок, волчонок, бельчонок, медвежонок, галчонок;

г) улочка, булочка, лапочка, козочка, розочка, палочка, галочка.

- Придумать профессии, в названии которых есть суффикс -тель.

- Выделить суффикс в словах:

морской, крановщик, связист, прибавка, тучка, козочка, кузовок, земляк, смелость, дождинка, котище, лапища, по-жарник, сильный, водица.

- Выписать только те прилагательные, в которых есть суф-фиксы:

больной, веселый, холодный, большой, тоскливый, тёплый, задорный, туристский, слабый, тихий, сероватый.

После ознакомления со всеми морфемами проводятся ито-говые занятия, формирующие у школьников целостное пред-ставление о составе слова. Отрабатывается как морфемный анализ (словообразовательный разбор, разбор слова по составу), так и синтез (словообразовательные упражнения).

- Разобрать по составу слова:

кошка, школьница, посторонний, золотистый, подсказ-ка, лыжник, спела, перевозчик.

Составить слова из частей, разобрать по составу:

по, к, воз, а

н, страш, ый

ник, ель

плат, за, к, а

очк, труб, а

сад, ник, ов, и

нос, е, ищ

пис, под, к, а

еньк, бел, ий

- Найти слово, подходящее под схему:



походы, указка, ключик, стрелка, повара, безусый, должок, полоса, заводь, удавы.

- Составить схему слов из набора карточек (карточки):
подносы, кони, горка, прическа, подруга, иголка, пришкольный, вода, рисовая, окрик.

- Придумать слова, подходящие под схему:



- Отгадать загадку:

Корень мой находится в цене.

В очерке найди приставку мне.

Суффикс мой в тетрадке все встречали,

Вся же — в дневнике я и в журнале. (Оценка)

- Прочитать пары слов. Определить, какое слово от какого образовано и с помощью чего:

вода — водный, учить — обучить, липовый — липа, заграница — граница, нос — переносица, переводчик — перевод.

Тема «Состав слова» готовит учащихся, прежде всего, к усвоению корневых орфограмм. Программный материал в начальной школе составлен так, что к середине 3-го класса сообщаются основные сведения по фонетике и морфемике, необходимые для правописания орфограмм корня. Основными изучаемыми правилами с 1-го по 3-й класс являются:

- правописание безударных гласных в корне слова;
- правописание слов с парными глухими и звонкими согласными в корне;
- правописание слов с непроизносимыми согласными в корне¹.

¹ См. ниже обработку алгоритмов решения орфографических задач.

Части речи

Целенаправленное систематическое изучение некорневых орфограмм (в основном безударных окончаний) начинается с середины 3-го класса. Овладение этими сложными правилами требует от школьников знаний не только в области фонетики и морфемики, но и морфологии. Поэтому основную часть курса русского языка в 3-м классе составляет тема «Части речи». Однако практическое знакомство с частями речи и их признаками происходит с 1-го класса.

В конце 1-го класса школьники учатся различать слова, отвечающие на вопросы разных частей речи (кто? что? какой? какая? какое? какие? что делает? что делают?). Дети ставят вопросы к этим словам, обращая внимание на различия в их значении. В логопедической практике для обозначения частей речи в первом классе используют термины: слова-предметы, слова-признаки, слова-действия.

Во втором полугодии 2-го класса вводятся понятия:

— существительное (слово, которое обозначает предмет и отвечает на вопросы: кто? и что?);

— глагол (слово, которое называет действие и отвечает на вопросы: что делать? что делает? что делал? что будет делать? что сделал? что сделает?);

— прилагательное (слово, которое называет признак предмета и отвечает на вопросы: какой? какая? какое? какие?);

— предлог (слова *к, на, с, от, над, под, по, до, из, без, у, в, для, о, около, об, за* — предлоги, они служат для связи слов в предложении).

Грамматические признаки частей речи (род, число, падеж и т.д.) в 1–2-м классах не изучаются. В логопедическую работу изучение частей речи (именно на таком уровне сложности грамматического материала) хорошо включается в темы «Предложение» и «Слово» (работа по развитию языкового анализа и синтеза). Логопед может запланировать в 1–2-м классах уроки: «Слова-предметы», «Слова-действия», «Слова-признаки» (или «Существительные», «Глаголы», «Прилагательные», «Предлоги» — в конце 2-го класса).

В 3-м классе, когда начинается основная работа по преодолению дизорфографии, к этим темам возвращаются, но на

более сложном уровне. Согласно программе, все второе полугодие 3-го класса — это изучение темы «Части речи», которое направлено на систематизацию материала по морфологии и овладение грамматическими признаками разных частей речи. Дети знакомятся с такими грамматическими категориями как род, число, падеж, существительных и прилагательных; число, время, форма глаголов. Изучение этих категорий позволяет в дальнейшем (в 4-м классе) перейти к овладению правилами написания безударных падежных окончаний существительных и прилагательных, безударных личных окончаний глаголов.

Рассмотрим особенности работы над темой «Существительное».

Как видно из определений частей речи, данных в учебнике, школьники должны усвоить смысловую и формальную сторону части речи, то есть научиться вычленять значение (предмет, признак, действие) и задавать вопрос. И то и другое для детей с дизорфографией представляет трудность по нескольким причинам.

Что касается существительных, то ученики плохо различают одушевленные и неодушевленные предметы и, как следствие, — неправильно выбирают вопрос *кто?* или *что?* Часто дети считают, что вопрос *кто?* следует задавать к словам, обозначающим живой предмет, а *что?* — к словам, обозначающим неживой предмет. Это приводит к тому, что к слову, например, «береза» задается вопрос *кто?* Логопед должен дать ребятам ориентиры для выбора правильного вопроса: на вопрос *кто?* отвечают слова, обозначающие животных и людей. Можно предложить следующие упражнения по данной теме:

- Задать вопросы *КТО?* или *ЧТО?* к словам. Объяснить, почему поставлен такой вопрос:

ромашка, мяч, пожарник, лиса, пирамидка, бабочка, туча.

- Записать слова в 2 столбика: отвечающие на вопрос *КТО?* и *ЧТО?*

Люстра, зверь, дуб, резинка, гроза, дедушка, сын, Маша, шишка, уши, пассажир, белка.

- Подобрать каждому предмету пару. Используются картинки с изображением людей различных профессий и их про-

фессиональных принадлежностей. Задать к каждому слову вопрос *КТО?* или *ЧТО?* (*пожарник — шланг, врач — шприц, повар — кастрюля, швея — игла, маляр — кисть, военный — пистолет*).

- Посмотреть на сюжетную картинку, запомнить как можно больше слов, отвечающих на вопрос *ЧТО?*
- Прослушать слово, поднять карточку с вопросом *КТО?* или *ЧТО?*
- Найти в предложении слова, обозначающие предметы: *Пётр делает зарядку. Проворная белка прыгнула на ветку. Носит одуванчик желтый сарафанчик. Ландыш — редкое растение. Некоторые птицы поднимаются на большую высоту.*

Вторая трудность, с которой сталкиваются школьники с речевыми проблемами при изучении темы, связана с недостаточным пониманием слов с абстрактным значением. Детям сложно отвлечься от предметного смысла слова. Они склонны воспринимать как существительные слова только с конкретным предметным значением. Действительно, правило гласит, что существительное обозначает предмет. А разве *синева, добротa, скорость* — это предметы? Отсутствует понимание слова как *знака*. И постановка вопроса к таким словам тоже не всегда удастся: *краснота — какая? красная — это прилагательное*. В качестве методических приемов преодоления этих трудностей предлагают одновременно с постановкой вопросов использовать подстановку местоимений. Так, если слово можно заменить словами *он, она, оно, они*, то это существительное: *бодрость — она*. Такая подстановка местоимений готовит детей и к овладению категорией рода. Поэтому практическую дифференциацию родов нужно проводить на логопедических занятиях обязательно.

- Прочитать слова, заменить их словами *ОН, ОНА* или *ОНО*. На какой вопрос отвечают эти слова:

тропинка, темнота, сук, звук, плот, мороз, яблоко, облако, плотно, предложение.

- Записать только те слова, которые отвечают на вопрос *что?* и могут быть заменены словом *ОН*:

фигура, ломтик, паровоз, тигр, гром, бегемот, слух, зрение.

- Выписать сначала существительные, которые можно за-

менить словами *ОН, ОНА, ОНО*, а затем существительные, которые можно заменить словом *ОНИ*:

работа, закат, ямы, храбрость, лучи, лень, тени, голоса, тишина, слово.

- Образовать словосочетания со словами *МОЙ* или *МОЯ*: *тетрадь, смех, прическа, оценка, ответ, друг, сестра, улица, память, Трезор.*

Еще одна проблема, которая возникает при определении слова как существительного, связана с изменением формы слова в предложении. Например, в предложении: *Папа передал в письме привет* — слово *письме* не опознается ребенком как существительное, поскольку отвечает на вопрос *в чем?* а не *что?* Для преодоления этой проблемы необходима работа по наблюдению изменения окончания существительного в предложении и словосочетании, тренировка навыков словоизменения, формирование представления о неизменности значения слова при изменении формы, практическое овладение категорией начальной формы слова.

Таким образом, важной частью работы над существительными является наблюдение над их окончаниями, которое готовит детей, во-первых, к овладению грамматическими категориями существительных, и, во-вторых, к правописанию безударных окончаний.

Следует обратить внимание детей, что некоторые существительные имеют нулевое окончание. Такая особенность встречается преимущественно у существительных мужского рода. Другие существительные имеют окончания. Причем сначала наблюдают слова с ударными окончаниями, затем — с безударными. Упражнения на словоизменение готовят школьников к изучению падежей.

- Игра «Один — много». Подобрать существительное во множественном числе:

стол, бал, топор, забор, народ, мороз, приказ, план, слон, валун, огород. Какие изменения происходят со словом? Записать слова парами, подчеркнуть букву, которая появляется на конце слов.

- Проследить за изменением существительного *дело* в разных предложениях. Выделить окончание существительного:

*Дело шуток не любит.
От слова до дела целая верста.
Доброму делу — доброе слово.
Сделал дело — гуляй смело.
Велик телом, да мал делом.
И умен, и крепок, и в деле гожд.*

- Игра «Чего не стало?». Назвать предметы на картинках, запомнить. После того, как одну картинку убирают, отгадать чего не стало. Составить пары слов:

*помидоры — помидоров, гири — гирь, бананы — бананов,
апельсины — апельсинов, груши — груш, сливы — слив, бакла-
жаны — баклажанов, кабачки — кабачков.*

- Изменить слова *слон, лиса*, по вопросам: *кого? — ..., кому? — ..., о ком? — ..., кем? — ...*.

- Подставить слово *окно* в словосочетания: *выглянуть из ..., помыть ..., петь под ..., висеть на..., подойти к ...*. Выделить окончания в существительном.

- Найти все существительные в тексте:

*Рыхлый снег темнеет в марте,
Тают льдинки на окне.
Зайчик бежит по парте
И по карте на стене.*

(С. Маршак)

При изучении глагола как части речи речевой материал подбирается таким образом, что на начальных этапах рассматриваются только слова с четко выраженным значением движения. Например: *едет, танцует, ходить, прыгнуть, крутила* и т.д. После того как дети научились задавать вопрос к таким словам и определять их как слова-действия, переходят к упражнениям с глаголами со скрытым, неочевидным значением: *сердится, думает, надеялась, забыл* и т.п.

В 1–2-м классе проводится дифференциация предмета и действия (уроки по теме «Слова-предметы и слова-действия» в рамках работы по развитию языкового анализа и синтеза). Дети учатся задавать различные вопросы к существительным и глаголам и анализировать различия в их значении. После сравнения на лексическом уровне переходят к анализу на

уровне предложения. Школьники находят существительное и глагол в предложении, составляют схемы предложений с указанием частей речи, наблюдают синтаксическую роль существительного и глагола.

- Объяснить, что обозначают данные слова и на какие вопросы отвечают:

пружина, кивает, прыгает, удочка, ведро, рыбка, ест, туман, пищит, тень, дым, скользит, солнце, карась, девочка?

- Придумать слова-действия, отвечающие на вопрос *Что делают?*

- Выписать слова-предметы и слова-действия в 2 столбика: *кто? и что делает?:*

смотрит, лесник, делает, горит, школьник, тигр, бабочка, скачет, тянет, вяжет, муравей, окунь.

- Подобрать к каждому слову-предмету подходящее слово-действие:

дождь, гусеница, птица, облако, река. Слова для справок: плывёт, идёт, ползёт, летит, течёт.

- Придумать как можно больше слов-действий, подходящих к словам:

время, дождь, дорога.

- Вставить в предложение слово-действие, подходящее по смыслу:

Повар ... котлеты и ... суп. Кондитер ... пирог в духовке. Бабушка ... носки из шерсти. Плотник ... доску пилой. Маляр ... стену в белый цвет. Доктор ... больного. Портной ... костюм на заказ. Дворник ... улицу по утрам.

- Найти слова-предметы и слова-действия в предложении, задать вопросы к ним:

Цветы поставили на подоконник. Медленно падают крупные снежинки. Спортсмен бежит быстро. Хитрый кот поймал мышь.

- Составить схему предложения, обозначив слова-предметы и слова-действия:

Крокодил раскрыл пасть. Сверкает молния. Витя прочитал стихотворение. Мама сварила земляничное варенье. Мороз нарисовал узоры на стекле.

- Придумать предложение по схеме:
1.сущ. + глаг.;
2.сущ. + глаг. + сущ.;
3.сущ. + глаг. + прилаг. + сущ.

Для 3-го класса наиболее актуальна работа по глагольному словоизменению. Система глагольных окончаний очень сложна. И только в 3-м классе происходит первое практическое знакомство с ней. Дети начинают анализировать роль окончания как средства изменения глаголов по числам, временам, родам (в прошедшем времени) и лицам. С этой целью третьеклассники изменяют глаголы по вопросам: *что делаю? что сделаю? что буду делать? что делаешь? что сделаешь? что будешь делать? что делала? что делал? что делали?* и т.д.

- Задать вопрос к глаголам, сравнить окончания в вопросе и глаголе:

идут — идёт, гнут — гнёт, ползут — ползёт, рвут — рвёт, кладут — кладёт. Определить число глаголов.

- Изменить число выделенного существительного. Как изменятся глаголы в предложении. Сделать вывод о связи слов в предложении:

Цапля прилетает всегда на одно и то же место. Белый гриб растет в бору. Осенью ягода калины краснеет. Бобер сделал запруду и построил хатку. Барсук выходит на охоту ночью.

- Записать глаголы в 3 столбика: отвечающие на вопрос *что делал? что делала? что делали?*:

ходила, таскала, нападал, видели, думали, играла, курил, шутили, лаял, кашляла, спала, спорил, лепил, верили, давали.

- Вставить в предложение глагол, ориентируясь на вопрос: *В мае (что делают?) первые грозы. Буря (что сделала?) деревья с корнем. Солнце (что делает?) на западе. Грибники (что будут делать?) грибы после дождя. Ты (что делаешь?) работу над ошибками.*

- Придумать 3 глагола, отвечающие на вопрос *что делаю?* Изменить их так, чтобы они отвечали на вопрос *что сделаю?* Определить время глагола.

- Изменить глаголы так, чтобы они отвечали на вопрос *что делать?* Записать слова парами:

отсырел — ..., накопила — ..., живёт — ..., любишь — ..., загрубели — ..., обидел — ..., гуляете — ..., журчит — ..., цвела — ..., пьют — ...

- Списать, употребляя глаголы из скобок в прошедшем времени:

Пароход (входить) в порт. Мы (любоваться) панорамой города. Огромные здания (вырасти) перед нами. Пассажиры медленно (сходить) по трапу. Толпа внизу (волноваться) и (расти).

При изучении имени прилагательного ученики учатся задавать вопросы к словам-признакам. Однако следует избегать формирования логической цепочки: если слово отвечает на вопрос *какой?*, значит, это прилагательное. Дети должны ориентироваться не только на вопрос, но и на значение слова. Иначе в дальнейшем может произойти смешение прилагательных и причастий, которые отвечают на те же вопросы. Значение прилагательных помогает понять сравнение их с другими частями речи.

Для упражнений на начальных этапах подбираются слова со значением хорошо известных, наглядных признаков. Постепенно речевой материал усложняется.

Выявление роли прилагательного в предложении подводит к пониманию общего значения этой части речи. Школьники выясняют, что существительное и глагол составляют основу предложения, а прилагательное зависит от существительного, «прилагается» к нему. Оно уточняет, дополняет речь.

В 3-м классе происходит ознакомление с изменением имен прилагательных по родам и числам (анализируют ударные, а затем безударные окончания прилагательных). Дети учатся ставить от существительного к прилагательному вопрос, окончание которого всегда под ударением. По нему определяется безударное окончание прилагательного.

- Подобрать слова-признаки к словам-предметам:

лето, небо, яблоко, колбаса, слава, лес.

Слова для справок: *звёздное, жаркое, громкая, сочное, докторская, густой.*

- Подобрать к каждому слову-признаку противоположное по смыслу:

храбрый — ..., ленивый — ..., холодный — ..., быстрый — ..., короткий — ..., мокрый — ..., пустой — ..., грустный — ..., ранний — ...

- Найти слова-признаки в предложении. Подчеркнуть их, задать вопрос:

Перед нами лежит широкая дорога. В синем небе звёзды блещут. Над бабушкиной избушкой висит хлеба краюшка. Белые ручки чужие труды любят. Кокосовая пальма — растение жарких стран. На темном небе рассыпались яркие звёзды.

- Вставить слова-признаки в предложение. К какому слову относятся слова-признаки? (С каким словом «дружат» слова-признаки? К какому слову они «прилагаются?»):

В булочной продавали ... хлеб. Отец набрал ... корзину грибов. Я гуляю в ... сапогах под дождем. Снег лежит, как ... перина. ... сок очень полезен для здоровья. Приближалась ... осень.

- Составить схему предложения, обозначив слова-предметы, слова-действия и слова-признаки:

Лежат глубокие чистые снега. Знакомый почтальон принес письмо. Миша разрезал спелый, сочный арбуз. Перелетные птицы собираются в стаи. Богатый купец привез заморские товары. В лыжной прогулке участвовали дети.

- Написать слова в словосочетании во множественном числе:
дождевое облако — ..., удалой молодец — ..., боевой конь — ..., сухая корка — ..., гнилой пень — ..., стальное перо — ...

Выделить окончания прилагательных в единственном и множественном числе.

- Определить число прилагательных в предложениях:

Кружит ветер по лесной дороге желтые листья, несет белые пушистые хохолки одуванчиков. Кленовые крылатки кружась опускаются на землю. Вот сорвалась и летит прозрачная паутинка. Воздух в лесу свежий, бодрящий.

- Изменить прилагательное по родам. Выделить окончания. Образец: большой — большая, большое. Морской, густой, простой, прямой.

- Вставить окончания прилагательных, определить род:
полев... хвощ, паров... котлета, золот... правило, дорог...

брошь, столбов... дворянка, больш... котёл, основн... состав, голуб... вагон.

Используя вопросы и слова-помощники, вставить окончания прилагательных в таблице. Сравнить окончания вопросов и окончания прилагательных. Сделать вывод.

Мужской род	Женский род	Средний род
Какóй?	Какáя?	Какóе?
Голубóй, синий, серый	Голубáя, синяя	Голубóе, синее
Высок... Дружн... Болотн... Сладк... Гигантск... Лесн...	Аптечн... Искрист... Весёл... Лесист... Журавлин... Дальн...	Вишнёв... Ценн... Глубок... Ближн... Зимн... Тёпл...

По теме «Части речи» в 3-м классе проводятся итоговые занятия, систематизирующие сведения по морфологии. Формируется умение рассказывать по плану о частях речи, приводить примеры. Используются таблицы типа:

Часть речи	Что обозначает?	На какие вопросы отвечает?	Как изменяется?	Примеры

Можно предложить упражнения обобщающего типа:

- Прочитать стихотворение, указать знакомые части речи:
Существительное — школа.
Просыпается — глагол...
С прилагательным весёлый
Новый школьный день пришел.
(О. Высотская)
- Назвать части речи, которые изменяются по родам. Какая часть речи по родам не изменяется? Определить род существительных в таблице, изменить прилагательное *луговой* и глагол *рос* по родам:

Род	...	...	...
Существительное	цветок	трава	растение
Глагол	...	...	...
Прилагательное	...	...	...

● Найти слова, которые звучат одинако. Определить, какой частью речи они являются:

а) *Нам в избе сложили печь. Мама хлеб в ней будет печь.*
 б) *Белое покрывало землю покрывало.* в) *Из трубы не будет течь — устраним мы быстро течь.* г) *Говорит попугай попугаю: — Я тебя, попугай, попугаю.*

4.3.3. Отработка алгоритмов решения орфографических задач

Рассмотрим отработку решения орфографических задач в системе коррекции дизорфографии на примере таких корневых орфограмм, как «Безударные гласные в корне слова» и «Правописание парных глухих-звонких согласных в корне». Эти орфограммы требуют большой гибкости при проверке. Данные правила не предписывают конкретного написания, а лишь дают приемы выбора правильного варианта. Правописание безударных гласных и парных глухих-звонких согласных в корне — первые правила-алгоритмы, с которыми сталкиваются учащиеся. Правила-предписания (типа *чк-чн, жи-ши, ча-ща, чу-щу* и т.д.), которые дети изучали раньше, не требовали исполнения такой длинной цепочки действий и привлечения такого обширного грамматического и лексического материала.

Безударные гласные

Понятие о правописании безударных гласных формируются в начальных классах постепенно. В период обучения грамоте дети встречают в азбуке ряды слов типа *осы — оса, со-*

сны — сосна, косы — коса, сады — сад, грибы — гриб. Ставят ударение в таких словах. Учитель привлекает внимание детей к различиям в произношении и сходству написания близких по значению слов. Дети начинают накапливать опыт наблюдения таких слов. Во втором полугодии 1-го класса вводится тема «Гласные звуки в ударном и безударном слогах и их обозначение на письме». Учащиеся должны понять, что написание может расходиться с произношением, поэтому безударные гласные надо писать по правилу, проверять. Детей учат элементарному способу проверки — изменению формы слова (*ряды — ряд, зима — зимы*). Первоначально правило звучит следующим образом: *«нужно изменить слово так, чтобы безударный гласный стал ударным»*. Даются только двусложные слова без чередований в основе. Вводятся понятия «проверяемое» и «проверочное» слово. Уже в 1-м классе учитель обращает внимание детей на те гласные буквы, написание которых в безударном положении нуждается в проверке: *а/о, е/и/я*.

В первом полугодии 2-го класса правило и речевой материал остаются теми же. Во втором полугодии сразу после изучения темы «Родственные (однокоренные) слова» дается тема «Безударные гласные в корне слова», и правило уже формулируется практически в окончательном варианте: *«Безударный гласный в корне проверяй ударным. Для этого измени слово или подбери однокоренное»*. Опираясь на знания, сформированные на предыдущем этапе, дети должны уяснить, что проверять надо не слово вообще, а безударную гласную, причем только ту, которая находится в корне. Написание безударных гласных в других частях слова этим правилом не определяется. Кроме того, правило указывает два способа проверки безударных гласных — путем словоизменения и словообразования.

Речевой материал упражнений усложняется — для проверки подбираются родственные слова, а не просто форма этого же слова. Используются и трех-, четырехсложные слова.

Проанализируем алгоритм правописания безударных гласных после введения понятия «корень слова».

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

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

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

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

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

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

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

Задания, которые направлены на развитие умения «слышать» безударные гласные и определять место безударной гласной в слове.

- Прочитать слова, поставить ударение, обозначить безударную гласную точкой:

следы, моря, мячи, перо, войска, враги, столы, ряды, пила, слоны, весна. Какие это гласные?

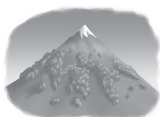
- Прочитать слова, найти безударные гласные, определить, в какой части слова они находятся:

кроты, грачи, дрозды, зима, сова, лиса, огонек. Чем последнее слово отличается от других?

- Найти слова с безударными гласными в корне:

смола, село, корни, реки, снежок, ледяной, зимний.

- Назвать предметы на картинках. На звуковой схеме слов обозначить безударную гласную точкой под клеточкой.



г	о	р	а
---	---	---	---

•



м	я	ч	и
---	---	---	---

•



л	и	с	а
---	---	---	---

•



о	в	ц	а
---	---	---	---

•



к	о	с	а
---	---	---	---

•



п	и	л	а
---	---	---	---

•

- Прочитать и записать сначала слова с безударной гласной *о*, затем — с безударной гласной *а*. Какие гласные в безударном положении нужно проверять?

Коса, полоса, кольцо, глотал, права, корма, кора, лошадь, копна, морской, трава.

- Прочитать и записать слова в 3 столбика: с безударными гласными *и, е, я*: Какие гласные в безударном положении нужно проверять?

Пятак, длина, темнота, беда, вязание, мясной, следы, листва, ленивый, удивить, списать, тяжёлый, крепить, свистеть.

- Найти слова с двумя безударными гласными в корне:

чернила, огоньки, волчица, стиральный, голоса, волосатый, снеговик, золотой, говорит, берега, голодал.

- Найти в тексте слова с безударными гласными в корне. Устно подобрать проверочные к этим словам. Какие это части речи?

В старину думали, что Земля — большой блин, лежащий на трех китах. На самом деле Земля — шар, который облетает вокруг солнца за 365 дней. Это земной год. Ночь и день сменяют друг друга, потому что Земля вертится вокруг себя, подставляет солнцу то один бок, то другой.

Рассмотрим работу, направленную на подбор родственных слов и определение проверочного. Понятие «*проверочное слово*» нуждается в разъяснении. Ученики должны осознать, что слова, в которых ударение падает на гласную корня, являются проверочными, потому что в них хорошо слышно, какую букву нужно писать. По ним нужно *проверять* написание родственных слов.

Подобрать проверочные слова школьникам с речевой патологией нелегко, поэтому педагогу следует подсказать ученикам некоторые результативные приемы, известные в методике:

1) Изменение числа существительного (лиса — лисы, облака — облако, полы — пол).

2) «Вычленение» корня (беговой — бег, выходить — ход, лесник — лес).

3) Прием «назови ласково» (гора — горка, тропа — тропка).

4) Замена одной части речи другой (морской — море, воздушный — воздух, чернила — чёрный).

На начальных этапах предпочтительнее те упражнения, в которых сначала подбирается и записывается проверочное слово, а затем — проверяемое.

● Изменить слова по образцу, объяснить написание второго слова:

лес — леса, стол — ..., бег — ..., корм — ..., плащ — ..., час — ..., дело — ..., гриб — ...

Какое слово является проверочным, какое проверяемым? Почему?

● Записать слова парами проверочное — проверяемое:

ласка, дворовый, защита, тяжелый, писать, изменить, оценить, двор, взгляд, измена, ценит, приласкать, список, проглядел, тяжесть, защитить.

● Найти проверочное в ряду однокоренных:

а) село, сельчане, сельский, поселение, селиться;

- б) *прибегал, бегун, беготня, бегать, беговой;*
- в) *подарить, дарила, подарок, даритель;*
- г) *весёлый, повеселеть, развеселиться, весел, веселушка.*

- Подобрать к словам однокоренные, найти среди них проверочные:

далёкий, волна, освежить, трава, глазеть, ночной.

- Написать слова в 3 столбика к каждому проверочному:

гриб снег цвет

Грибник, цветочек, снега, грибница, зацветает, снеговик, грибной, цветной, грибы, снежинка, снежок, грибок, снегопад, цветник, цветы.

- Подобрать проверочное слово, придумать, какие еще слова можно проверить этим словом:

болел, синел, весна, гнездо, мостить, яйцо.

- Объяснить правописание корней в словах:

уходить, звонить, подарить, накормить, гордиться, трести, высидеть, выползать.

Задания, которые помогают овладеть всей последовательностью действий по выбору гласной буквы, автоматизировать способ проверки:

- Определить, какую гласную следует писать (а или о):

...зеро, д...ждинка, пл...тил, н...сить, п...сёт, п...левой, с...довник, вст...ют, п...руса, др...ва, н...чная, ...гонь, к...вёр, лош...дь, м...рица, в...ренье, ск...зали, ...строта, п...ляна.

- Определить, какую гласную следует писать (и-е-я):

тр...пнё, т...нуть, тр...сёт, прин...сти, выр...зал, х...трец, с...лач, з...мля, м...сной, бл...стит, сп...шила, п...тёрка, п...тнистый, стр...ла.

- Объяснить правописание слов в словосочетаниях:

зап...вать песню — зап...вать лекарство, сл...зять сметану — сл...зять с дерева, в л...су темно — погладить л...су, ув...дать родных — ув...дать без полива.

- Вставить пропущенные буквы, объясняя правописание:

Л...вить ос...тра с...тями запр...щено. На тр...винках бл...стит р...са. Подм...сти пл...щадку перед школой попр...сили Серёжу. Х...лодный резкий в...тер сб...вает с ног, к...чает и гнет м...лоденькие д...ревья.

- Записать под диктовку:

Волк для овец — плохой пастух. Сказать легко — сделать трудно. Буквы кривы, да смысл прямой. Не гони коня кнутом, а гони коня овсом. Больше верь своим очам, чем чужим речам. Не гордись званьем, а гордись знаньем.

- Отгадать загадки, записать отгадки:

*Чуть дрожит на ветерке
Лента на просторе.
Узкий кончик — в роднике,
А широкий — в море.
(Река)*

*Домовитая хозяйка
Пролетает над лужайкой,
Похлопочет над цветком —
Тот поделится медком.
(Пчела)*

*Ела-ела дуб, дуб,
Поломала зуб, зуб.
(Пила)*

*Вверх — вниз, вверх — вниз.
Хочешь кататься — на нас
садись.
(Качели)*

*Два братца друг на друга
глядятся —
Век не сойдутся.
(Берега)*

*Без рук, без топоренка
Построена избенка.
(Гнездо)*

- Показать карточку с безударной гласной, которая должна быть написана в корне слов:

родня, ядро, молоток, глотал, моряк, бельё, солонка, небеса, ночная, осмотрел, обижать, пасёт, синее, краснеть, тепло.

Правописание парных глухих-звонких согласных в корнесловах

Практический опыт наблюдения за написанием слов с парными согласными ученики получают еще в 1-м классе. Формируется начальное представление о необходимости внимательного отношения к этим согласным на конце слов и обязательной проверке. Само правило еще не формулируется. Но на уроке проводятся упражнения в чтении пар слов типа: *сад — сады, пруд — пруды* и т.д. Сопоставляется произношение и написание слов. Дети совместно с учителем объясняют

написание слов с парными согласными на конце, знакомятся с простыми способами проверки. В качестве проверочных предлагаются формы слов.

Во 2-м классе дети повторяют пары согласных. Следующая опорная схема отражает возможные позиционные чередования:

ж	з	в	б	д	г
↓	↓	↓	↓	↓	↓
ш	с	ф	п	т	к

В первом полугодии 2-го класса вводится правило: *«Слова с парным согласным звуком на конце нужно проверять. Для проверки парных согласных на конце слова нужно его изменить так, чтобы после согласного стоял гласный»*. Во втором полугодии опять возвращаются к этой теме и уточняют правило: *«Чтобы проверить парный согласный в корне нужно изменить его или подобрать однокоренное, в котором после этого согласного — гласный или согласный [н]»*. Практически так же правило звучит и в 3-м классе. Но речевой материал становится значительно сложнее. В качестве проверочных подбираются родственные слова. Проверяются слова с парными согласными не только в конце, но и в середине слова, то есть такие, где после корня стоит суффикс: *резкий, узкий* и т.д.

Алгоритм правописания парных согласных корня учащимися 3-го класса можно представить таким образом:

1-й шаг (ориентировочный этап): произнести слово, определить, есть ли в слове парные звонкие-глухие согласные на конце или перед согласным звуком? Если да, то слово нужно проверять.

2-й шаг: Определение места парной согласной в слове. Если это корень — актуализация правила о правописании парных согласных в корне.

3-й шаг: Подбор родственных слов или изменение формы слова. Выбор из нескольких слов проверочного — такого, в котором после парного согласного идет гласный или звонкий согласный [н].

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

Как видим, этот алгоритм очень похож на алгоритм проверки безударных гласных. Эти правила идентичны до момента определения среди однокоренных «нужного» по условиям правила слова. Поэтому неудивительно, что у школьников с трудностями в обучении возникает смешение этих правил. Например, к слову *сторож*, проверяя написание последней согласной, ребенок подбирает проверочное — *сторожка*. Это говорит о неавтоматизированности орфографического навыка. Необходима работа и по отработке алгоритма, и по дифференциации правил правописания, регламентирующих единообразное написание корней.

Рассмотрим **упражнения на развитие умения обнаруживать парные согласные и определять их место в слове:**

- Прочитать слова. Какая буква пишется на конце слова? Какой звук обозначает эта буква?

Суп, рот, сад, сруб, пруд, воз, нос, род, прут, сток, стог, зуб, порог, порок.

- Найти слова, которые пишутся по-разному, но произносятся одинаково. Сравнить их по смыслу:

- Прочитать слова парами, найти корень в этих словах. Сделать вывод о написании корней:

Горбы — горб, снега — снег, гербы — герб, шаги — шаг, овраги — овраг, жирафы — жираф, сугробы — сугроб, ястребы — ястреб.

- Найти слова с парными глухими-звонкими согласными на конце:

Шалаш, молодец, друг, овощ, морковь, посев, тетрадь, горох, сноп, горький.

- Найти в пословицах слова, в которых необходимо проверить парные глухие-звонкие согласные:

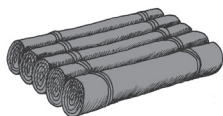
Хороший друг — настоящий клад. В зимний холод — всякий молод. Береги нос в сильный мороз. Первый шаг всегда труден. Снег глубок — год хорош. Добрая пословица не в бровь, а в глаз. На языке мед, а под языком лед.

- Найти слова с сомнительными парными согласными в корне. Устно подобрать проверочные к этим словам:

Робкий, горький, сладкий, ловкий, низкий, мелкий, крепкий, холодный, неровный, гибкий, прочный, резкий, добрый, пугливый, мягкий, жидкий.

- Разгадать шарады:

*Когда я с Д, меня сорвут,
Когда я с Т, на мне плывут.*



*Со звонкой буквой на конце —
Сияет свежесть на лице.
С глухой — по наковальне бьет,
Подкову лошади кует.*



- Сделать краткий фонетический разбор слов:

луг — лук, род — рот, гриб — грипп, маг — мак. Сравнить произношение и написание.

Упражнения на подбор проверочных слов во многом аналогичны таким упражнениям по теме «Безударные гласные». Например:

- Написание каких слов можно проверить словом *грибы*:
грибок, грибки, грибной, гриб.
- Найти проверочное и проверяемое слова в стихотворении:
*Если слышишь парный звук,
Будь внимательным, мой друг.
Парный сразу проверяй,
Слово смело изменяй:
Зуб — на зубы, лед — на льды —
Будешь грамотным и ты.
В конце слова, без сомненья,
Происходит оглушенье.
Говорим мы — плод,
Проверяем — плоды,
Говорим мы — сад,
Проверяем — сады.*
- Найти те слова, от которых образованы данные. Записать слова парами. Объяснить написание корней. Какое слово из пары является проверочным:

Бородка, головка, сливка, шубка, скорлупка, ступка, березка.

- Образовать родственные слова по образцу, объяснить написание второго слова. Какое слово в паре является проверочным?

Молодой — молод, похожий — ..., хороший — ..., пригожий — ..., красивый — ..., грубый — ..., крутой — ..., дорогой — ...

- Проверить сомнительные согласные в словах, подобрав проверочное:

... — грядка, ... — зубки, ... — луг, ... — морковь, ... — тетрадь, ... — тетрадка, ... — сказка, ... — сладкий, ... — скользкий, ... — селедка, ... — холод, ... — юбка.

- Подобрать к словам однокоренные, найти среди них проверочные:

обложка, сапожки, готов, глазки, друг, бег.

- Придумать и записать не менее двух однокоренных слов к каждому проверочному:

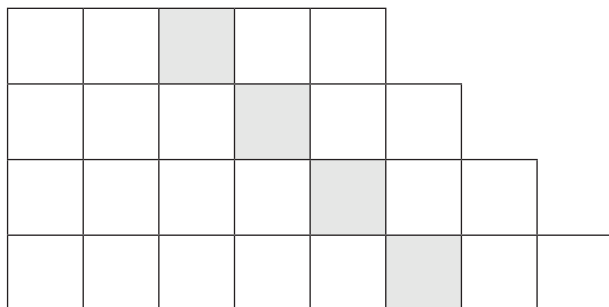
заводы, города, сады. Объяснить правописание корней в словах.

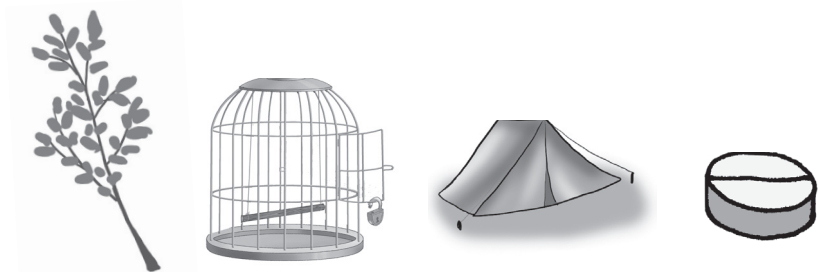
Задания на автоматизацию проверки согласной буквы

- Вставить пропущенные буквы, объясняя правописание:

Получить бага..., могучий ду..., забивать гвоз...ь, ходить в похо..., тяжелый тру..., сорвать пру..., вкусный обе..., запах тра..., полетели на ю..., осенний листопа..., праздничный наря....

- Спуститься по лесенке, записав слова в клеточках. Какая буква оказалась в выделенных клеточках. Как проверить слова?





- Поднять карточку с согласной, которая должна быть написана в конце слов. Учитель читает слова:

утюг, краб, залп, посев, жираф, флаг, груз, ландыш, воз, завод, крот, лев, грыз, слог, долг, гриб, шкаф, берег, фартук, мороз.

- Догадаться, какую пару глухих-звонких согласных необходимо проверять в каждой строке. Вставить пропущенные буквы, проверив слова. Вписать пару согласных в первую клетку таблицы. Назвать все парные глухие-звонкие согласные, которые нуждаются в проверке на конце слов и перед согласным.

	Камы..., дро...ь, ланды..., но..., ёр..., сторо..., ло...ка, у..., руба...ка
	Ми...ка, ни...кий, моро..., арбу..., расска..., тру..., вор..., сеноко...
	Обу...ь, бро...ь, морко...ка, шка..., уло..., попра...ка, рука..., шлей...
	Зал..., прору...ь, голу...ь, сно..., стол..., ду..., ро...кий, расто...ка
	Наро..., кро..., сла...кий, гвоз...ь, сле..., гра..., лё..., похо...ка
	Носоро..., сту..., фла..., мя...кий, барсу..., осьмино..., дру...

- Помочь детям преодолеть смешения правил, относящихся к написанию корней, может использование памяток проверки орфограмм:

Орфограммы в корне

Безударные гласные <i>а/о, е/и/я</i> (значок корня над буквами)	Парные согласные <i>ш/ж, с/з, ф/в, п/б, т/д,</i> <i>к/г</i>	Непроизносимые согласные (синий кружок)
1. Подобрать родственные слова		
2. Определить корень		
3. Найти однокоренное слово, в котором:		
		
На эту гласную падает ударение	После <i>этого</i> согласного стоит гласный	<i>Этот</i> согласный произносится

Обязательно проводятся обобщающие уроки по темам «Орфограммы в корне слова» или «Правописание корней», которые формируют у детей представление о единообразии, мотивированности написания корня слова. На таких уроках сравнивают алгоритмы проверки корневых орфограмм, находят сходство и различие в их применении. Это помогает постепенно создать систему представлений о русской орфографии, осознать глубинный смысл, логику правила. Учитель должен научить детей отвечать на вопросы типа: Какие три правила учат писать корень слова? В чем сходство проверки безударных гласных и парных согласных в корне? В чем отличие проверочных слов, которые нужно подобрать по этим правилам? Почему корень всех родственных слов нужно писать одинаково?

Можно предложить на уроках такого типа следующие упражнения по дифференциации корневых орфограмм:

- Написать слова в 2 столбика. В 1-й с безударными гласными в корне, во 2-й — с проверяемыми парными звонкими и глухими согласными:

лев, голубь, коза, чиж, лиса, краб, морж, клёст, дрозд, пчела, оса.

- Найти орфограммы в словах:

лошадь, сладкий, сторож, холод, булавка, малыш, улов, близкий, голод, указка, берег, ножка, волос, дружки, хитрец, слеза.

- Объяснительный диктант (найти орфограмму и определить ее тип, проверить написание, записать предложение):

Глеб запряг лошадку. Ела дуб — поломала зуб. Узкая тропинка бежала через поля. Белеют стволами тонкие березки. Подружка нашла редкий гриб.

Аналогичным образом по мере овладения программным материалом по русскому языку отрабатываются другие случаи письма по правилу, из которых самым сложным для детей является, пожалуй, написание безударных окончаний слов.

Описанные выше методические рекомендации по коррекции дизорфографии относятся, главным образом, к овладению морфологическим принципом письма. Однако значительную трудность для школьников с дизорфографией представляют и традиционные написания, в частности словарные слова.

4.3.4. Работа над словарными словами

Работа над запоминанием словарных слов ведется на протяжении всего начального обучения. Основным методом в школьной практике является многократное повторение словарных слов. Наиболее популярны упражнения на прописывание целой строчки словарным словом с последующим подчеркиванием орфограммы. Однако недостатком такой методики является то, что ученики записывают слово в начальной форме. Столкнувшись же в диктанте с формой этого же слова или с однокоренным словом, учащиеся «не узнают» его и делают ошибку. Подобные задания не отрабатывают такой важный компонент орфографического письма, как орфографическую зоркость, умение слышать ошибкоопасное место.

Кроме того, при работе над словарными словами можно и нужно использовать и другие мнемотехники, основанные на использовании разных ассоциативных связей. Различные мнемотехнические приемы предлагают многие методи-

сты, психологи и логопеды (О.Б. Иншакова, Л.Г. Парамонова, В.В. Агафонов, А.А. Плигин и др.) Рассмотрим некоторые приемы запоминания словарных слов:

- Группировка слов по лексическим темам:

			г	у	р	е	ц
	п	О	м	и	д	о	р
	м		р	к	о	в	ь
	г		р	о	х		
о	в		щ	и			

в	ОРО	б	е	й
в		н	а	
с		к	а	

Возможно изучение словарных слов тематическими блоками: «Овощи», «Школа», «Дорога и транспорт», «Квартира».

- Группировка слов по запоминаемой букве. Предлагается учить и записывать слова, например, с буквой А. Такой прием хорош для слов, в которых не встречается других гласных:

А	БАГАЖ, ЗАВТРА, ЗАВТРАК, ЗАПАД, КАРАНДАШ, САХАР, СПРАВА, ТРАМВАЙ,
О	ВОСТОК, ПОТОМ, ТОПОР, ОВОЩ

- Заучивание слов с так называемыми полногласиями — ОЛО, ОРО:

ОЛО: соловей, молоко, молоток, около, солома, болото.

ОРО: хорошо, воробей, корова, сорока, мороз, огород.

- Деление слова на части, создающее некую осмысленную ассоциацию, способ запомнить:

гори 	Я ц		
Гори зонт	За я ц	Один на дцать	В о семь

- Использование шарад, ребусов, загадок:

*Начало — голос птицы,
Конец — на дне пруда.
А целое в музее
Найдете без труда.*

- Связывание словарного слова с другим, в котором данная буква слышится четко. Например, «Топор, топор, иди на двор!», «урожай — рожь», «белая береза», «столица — стол, стольный город».

- Хоровое орфографическое проговаривание словарных слов.
- Создание зрительной ассоциации слова с графическим образом буквы, которую надо запомнить. Важна именно самостоятельная работа ребенка над созданием такой ассоциации. Тогда она становится значимой, приобретает положительную эмоциональную окраску. Учитель показывает ученикам, что букву *о* в слове «собака» можно изобразить в виде входа в конуру, медали на собачьей шее, ошейника и т.д. Букву *я* в слове «заяц» можно представить в виде зайца, стоящего на ушах. Затем дети включаются в создание таких картинок-образов.

Я — заяц из «Смешариков».

Яблоко, ягода — фрукты вместо буквы о.

Ракета — а в виде ракеты.

Горох в виде стручка с о.

*Шофер, который держится за большую букву как за ба-
ранку.*

Посуда — о как тарелка.

Космос — планеты на месте о.

● Группировка слов с одной буквой и «оживление» этой группы, сочинение предложений со словарными словами:

Дежурный, ученик, везде — «*Дежурный ученик подмел везде*».

Класс, суббота, русский — «*У нашего класса в субботу был русский*».

Овца, овес, обед — «*Овца не ест овес на обед*», «*Солома — корове, овес — овце*».

Важной частью работы со словарными словами является обращение к различным словарям, в том числе этимологическим.

Учитель должен научить ребенка пользоваться орфографическим словарем. Полезно организовать ведение собственных словариков трудных слов, в которых дети записывают слово, выделяют орфограмму, сами рисуют картинку, помогающую запомнить трудную букву. Можно так же подбирать и записывать однокоренные слова.

Иногда написание, считающееся традиционным и непроверяемым, может быть проверено на основе знания происхождения слова, его исторического звучания. Понимание этимологии слова может облегчить детям заучивание словарных слов. Например, слово *малина* образовано от слова *малый*, это *ягода, состоящая из маленьких частей*. *Медведь* — *зверь, который знает (ведает), где мёд*.

Однако этих приемов недостаточно для овладения написанием словарных слов. Школьникам нужно давать упражнения, нацеленные на развитие умения «узнавать» словарное слово в тексте, в измененном виде (в ряду однокоренных или при образовании форм данного слова). Для этого можно использовать следующие виды работ:

- подбор однокоренных слов к словарному слову;
- образование слов другой части речи (например, мороз — морозный, запад — западный, овес — овсяное).
- упражнения на словоизменение (просклонять словарные слова, изменить число);
- составление словосочетаний и предложений со словарными словами;

- поиск словарных слов в тексте (на слух и зрительно);
- составление рассказов со словарными словами на заданную тему;
- выписывание из школьного словарика слов только с определенными сочетаниями букв (например, по схеме а...о: *завод, народ, пальто, сапог, вагон*); определенных частей речи (например, прилагательных);
- объяснительный диктант (запись слов и предложений с этими словами под диктовку с комментированием орфограмм);
- запись словарных слов по памяти (например, кто больше вспомнит слов);
- подбор к словам синонимов из числа словарных слов (например, *группа — коллектив, стужа — мороз, благодарю — спасибо*);
- называние предмета по описанию (например, *человек, едущий в транспорте — пассажир*);
- вставка пропущенных в тексте букв.

Контрольные вопросы и задания:

1. Какие две составляющие можно выделить в коррекции дизорфографии?
2. Сформулируйте алгоритм решения орфографической задачи.
3. Каковы основные направления работы по формированию орфографического навыка?
4. Перечислите основные трудности, которые испытывают учащиеся при подборе родственных слов, при изучении правописания безударных гласных в корне слова, при изучении частей речи.
5. Какие упражнения направлены на формирование у школьников представления о составе слова?
6. Подберите упражнения по темам «Существительное», «Глагол», «Прилагательное», «Предлог», которые можно было бы предложить ученикам 3–4-го класса.
7. Составьте план-конспект урока по теме «Безударные гласные в корне слова» или «Непроизносимые согласные в корне слова».

8. Разработайте программу работы над правописанием безударных окончаний различных частей в 4-м классе.
9. Предложите перспективный план по коррекции дизорфографии у учащихся 4-го класса.

Основная литература:

1. *Богоявленский Д.Н.* Психология усвоения орфографии. — М., 1973.
2. *Комаров К.В.* Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. — М., 1982.
3. *Львов М.Р.* Правописание в начальных классах. — М., 1998.
4. *Мисаренко Г.Г.* Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями. — М., 2004.
5. *Прищепова И.В.* Дизорфография младших школьников. — М., 2006.

Литература

1. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. — М., 1978.
2. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков. — М., 1987.
3. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известия АПН РСФСР. — 1955. — Вып. 70. — С. 105–149.
4. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Чтение и письмо: трудности обучения и коррекция: Учеб. пособие / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. — М., 2001. — С. 7–20.
5. Ахутина Т.В., Игнатьева С.Ю., Максименко М.Ю., Полонская Н.Н., Пылаева Н.М., Яблокова Л.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6–8 лет // Вестник Моск. ун-та. Серия 14, Психология. — 1996. — № 2. — С. 51–58.
6. Ахутина Т.В., Золотарёва Э.В. О зрительно-пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы ее коррекции // Школа здоровья. — 1997. — №3. — С 38–42.
7. Балонов Л.Я., Деглин В.Л. Слух и речь доминантного и недоминантного полушарий. — Л., 1976.
8. Белякова Л.И., Иншакова О.Б., Немцова Н.Л. Проблемы зеркального письма у детей // Научные труды МПГУ. Серия: Психолого-педагогические науки. — М., 1999. — С. 451–456.
9. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. — М., 1973.
10. Ветвицкий В.Г., Иванова В.Ф., Моисеева А.И. Современное русское письмо. — М., 1974.
11. Волина В.В. Русский язык. — Екатеринбург, 1997.
12. Волоскова Н.Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов // Чтение и письмо: трудности обучения и коррекция: Учеб. пособие / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. — М., 2001. — С. 193–199.
13. Восприятие речи: Вопросы функциональной асимметрии мозга / В.П. Морозов, И.А. Вартанян, В.И. Галунов и др. — Л., 1988.
14. Выготский Л.С. Мышление и речь. — М., 1996.
15. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. — М., 1995.
16. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. — М., 1961.

17. *Гвоздев А.Н.* Современный русский литературный язык. — М., 1958.
18. *Голод В.И.* Функциональная асимметрия мозга у детей с нарушениями речевого развития: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1985.
19. *Грибова О.Е.* Особенности формирования грамматического строя письменной речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: (13.0003): (В начальных классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи) / НИИ дефектологии. — М., 1990.
20. *Грушевская М.С.* Дисграфия у младших школьников: Автореф. дис. канд. пед. наук. (13.0003). — М., 1982.
21. *Грушевская М.С.* Недоразвитие речи у младших школьников и его преодоление. — Алма-Ата, 1989.
22. *Дунаева З.М.* Особенности пространственных представлений у детей с задержкой психического развития и методы их коррекции: Автореф. дис. ... канд. наук. (13.0003). — М., 1980.
23. *Егоров Т.Г.* Психология овладения навыком чтения. — СПб., 2006.
24. *Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю.* Коррекция дизорфографии у учащихся 5–6 классов. — М., 2003.
25. *Еремеева В.Д., Хризман Т.П.* Мальчики и девочки — два разных мира. Нейропсихологи — учителям, воспитателям, школьным психологам. — СПб., 2001.
26. *Ефименкова Л.Н.* Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. — М., 2015.
27. *Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н.* Исправление и предупреждение дисграфии у детей. — М., 1972.
28. *Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г.* Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте: Пособие для логопеда. — М., 1991.
29. *Жинкин Н.И.* Развитие письменной речи учащихся III–VII классов. — Известия АПН РСФСР, вып. 78. — М., 1956
30. *Зиндер Л.Р.* Очерк общей теории письма / АН СССР, Науч. совет по теории сов. языкознания, Ин-т языкознания. — Л., 1987. — 112 с.
31. *Иванова В.Ф.* Современный русский язык. Графика и орфография. — М., 1976.
32. *Иншакова О.Б.* Дисграфия и фактор семейного левшества // Расстройства речи. Клинические проявления и методы коррекции. — СПб., 1994. — С. 95–100.
33. *Иншакова О.Б.* Нарушения чтения и письма учащихся правшей и неправшей: Дисс... канд. пед. наук. — М., 1995.
34. *Истрин В.А.* Возникновение и развитие письма. — М., 1965.
35. *Карпенко Н.П., Подольский А.И.* Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недоразвитием речи // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14: Психология. — 1980. — №3. — С. 51–52.

36. *Карпенко Н.П.* Роль внимания в происхождении и коррекции дисграфий: Автореферат дис... канд. психол. наук. (19.00.07). — М., 1980.
37. *Колповская И.К.* Влияние недоразвития речи на усвоение письма // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. (Пути спец. обучения.) — Сб. статей / Под ред. Р.Е. Левиной. — М., 1961. — С. 73–88.
38. *Колповская И.К.* Особенности письма у детей при ОНР: Автореферат дис... канд. пед. наук. (13.732). — М., 1970.
39. *Колповская И.К., Спирова Л.Ф.* Характеристика нарушений чтения и письма // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.И. Левиной. — М., 1968.
40. *Комарова К.В.* Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. — М., 1982.
41. *Комарова В.В., Милостивенко Л.Г., Сумченко Г.М.* Соотношение дисграфических и орфографических ошибок у младших школьников с нарушениями речи // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление: Межвуз. сб. науч. тр. / РГПУ им. А.И. Герцена / Редкол.: В.А. Ковшиков (отв. ред.) и др. — СПб., 1992. С. 106 — 116.
42. *Корнев А.Н.* Дислексия и дисграфия у детей. — СПб., 1995.
43. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей: Учеб. метод. пособие. — СПб., 1997.
44. *Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю.* Неуспевающие дети: Нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. — М., 1997.
45. *Курганский А.В., Ахутина Т.В.* Трудности в обучении и серийная организация движений у детей 6–7 лет // Вестн. Моск. Унта. Серия 14: Психология. — 1996. — № 2. — С. 58–65.
46. *Лалаева Р.И.* Логопедическая работа в коррекционных классах: Книга для логопеда. — М., 1998.
47. *Лалаева Р.И.* Нарушения письменной речи // Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. — М., 1995.
48. *Лалаева Р.И.* Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. — СПб, 1998.
49. *Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В.* Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. — СПб., 1997.
50. *Лалаева Р.И., Прищепова И.В.* Выявление дизорфографии у младших школьников. — СПб., 1999.
51. *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). — СПб., 1999.
52. *Левина Р.Е.* Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. — М., 1961.

53. *Левина Р.Е.* Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды. — М., 2005.
54. *Левина Р.Е.* Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями чтения и письма // Логопедическая работа в школе / Под ред. Р.Е. Левиной. — М., 1953.
55. *Левина Р.Е.* О генезисе нарушений письма у детей с ОНР // Вопросы логопедии. (Недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов.): Сб. статей / Под ред. Р.Е. Левиной. — М., 1959. — С. 207 — 252.
56. Леворукость у детей и подростков: Сб. трудов. Под ред. Г.Н. Сердюковской и А.П. Чуприкова. — М., 1987. — С. 137–142.
57. *Логинова Е.А.* Особенности коррекции дисграфии у учащихся с задержкой психического развития // Чтение и письмо: трудности обучения и коррекция: Учеб. пособие / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. — М., 2001. — С. 210–219.
58. *Логинова Е.А.* Особенности письма младших школьников с ЗПР // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление: Межвуз. сб. науч. тр. / РГПУ им. А.И. Герцена / Редкол.: В.А. Ковшиков (отв. ред.) и др. — СПб., 1992. С. 117–124.
59. *Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. — М., 1969.
60. *Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии: Для фак. психологии гос. ун-тов. — М., 1973.
61. *Лурия А.Р.* Очерки психофизиологии письма. — М., 1950.
62. *Лурия А.Р., Цветкова Л.С.* Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. — М., 1996.
63. *Львов М.Р.* Правописание в начальных классах. — М., 1998.
64. *Ляудис В.Я., Негурэ И.П.* Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. — М., 1994.
65. *Манелис Н.Г.* Нейропсихологические закономерности нормального развития // Школа здоровья. — 1999. — №1. — С. 8–25.
66. *Микадзе Ю.В.* Нейропсихологическая диагностика способности к обучению // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14: Психология. — 1996. — № 2. — С. 46–50.
67. *Микадзе Ю.В., Корсакова Н.К.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников в связи с неуспеваемостью в школе. — М., 1994.
68. *Мисаренко Г.Г.* Безударные гласные в корне слова: Учебн. пособие. — М., 2005.
69. *Мисаренко Г.Г.* Коррекционно-развивающие технологии в работе логопеда общеобразовательной школы. — 2004 — № 1. — С. 4–10.
70. *Мисаренко Г.Г.* Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями. — М., 2004.

71. Мисаренко Г.Г. Русский язык в классах компенсирующего обучения. — М., 1998.
72. Мисаренко Г.Г. Учимся определять части речи: Учеб. пособие. — М., 2005.
73. Назарова Л.К. О роли речевых кинестезий в письме // Советская педагогика. — 1952. — №6. — С. 37–51.
74. Немцова Н.Л. Зеркальные ошибки письма: Дисс... канд. пед. наук. — М., 1999.
75. Чтение и письмо: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. — М., 2001. — С. 3–6.
76. Полонская Н.Н. Применение нейропсихологического метода исследования в диагностике детей с нарушениями речи // Школа здоровья. — 1999. — №2. — С. 72–79.
77. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников. — М., 2006.
78. Прищепова И.В. К вопросу о дизорфографии у учеников младших классов общеобразовательной школы, имеющих нарушения речи // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление: Межвуз. сб. науч. тр. / РГПУ им. А.И. Герцена / Отв. ред. В.А. Ковшиков. — СПб., 1992. — С. 124 — 131.
79. Прищепова И.В. О методике коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи // Чтение и письмо: трудности обучения и коррекция: Учеб. пособие / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. — М., 2001. — С. 220–229.
80. Программно-методические материалы. Коррекционно-развивающее обучение. Начальная школа: Русский язык. Окружающий мир. Природоведение / Сост. С.Г. Шевченко. — М., 1998.
81. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Методика коррекционной работы при дефектах развития зрительно-вербальных функций у детей 5–7 лет // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. — СПб., 2001. — С. 40–51.
82. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5–7 лет. Метод. пособие. — М., 1997.
83. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе. — М., 1960.
84. Рождественский Н.С. Обучение орфографии в начальной школе. — М., 1960.
85. Российская Е.Н. Формирование готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащихся с тяжелыми нарушениями речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1999.
86. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи их преодоление у младших школьников. — М., 1995.
87. Семенович А.В. Межполушарная организация психических процессов у левшей: Учеб. пособие. — М., 1991.

88. Семенович А.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей-левшей. — М., 1998.
89. Семенович А.В., Умрихин С.О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии (методические рекомендации к нейропсихологической диагностике). — М., 1998.
90. Симерницкая Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. — М., 1985.
91. Симерницкая Э.Г., Скворцов И.А., Осипенко Т.Н., Пупшева. Зеркальность движений у детей дошкольного возраста // Вестник Моск. ун-та. Серия 14, Психология. — 1988. — №4. — С. 3–12.
92. Соботович Е.Ф. Психолого-педагогические основы коррекции нарушений формирования грамматического строя речи у детей: Автореф. дис. док. пед. наук. (13.00.03). — М., 1984.
93. Соботович Е.Ф., Гопиченко Е.М. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов // Нарушения речи голоса у детей и взрослых: Сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т / Редкол.: В.И. Селиверстов. — М., 1979. — С. 83–98.
94. Соколов Н.Н. Письмо вчера, сегодня, завтра. — М., 1989.
95. Спирова Л.Ф. Особенности обучения грамоте детей с ОНР // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. — М., 1968. — С. 179–190.
96. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи: (I–IV кл.). — М., 1980.
97. Спирова Л.Ф., Шуйфер Р.И. Вопросы методики обучения русскому языку детей с нарушениями речи. — М., 1962.
98. Сумченко Г.М. Буквы я, е, е, ю в письме младших школьников // Совершенствование методов диагностики и преодоления нарушений речи / Под ред. В.А. Ковшикова. — Л., 1989. — С. 78–86.
99. Сумченко Г.М. Сопоставление буквенных замен при письме слогов у учащихся массовой школы, школы для детей с ТНР и вспомогательной школы // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых. — Л., 1987. — С. 37–42.
100. Токарева О.А. Расстройства письма у разных групп аномальных детей и принципы в работе по их устранению // Патология речи: Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина. — Т. 406. — М., 1971. — С. 63–98.
101. Токарева О.А. Расстройства письменной речи у детей // Очерки по патологии речи и голоса / Под ред. С.С. Ляпидевского. — Вып. 2. — М., 1963. — С. 121–139.
102. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С.С. Ляпидевского. — М., 1969. — С. 39–45.
103. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи:

- Пособие для учителя / О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова, Н.Л. Ипатова и др. — М., 1992.
104. Функциональная асимметрия мозга при нарушениях речевого и слухового развития / Отв. ред. А.Н. Шеповальников. — М., 1992.
105. Храковская М.Г. Методика восстановления и формирования двигательного навыка письма при нарушениях динамического праксиса // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. — СПб., 2001. — С. 230–239.
106. Хризман Т.П., Еремеева В.Д., Белов И.М. и др. Функциональная асимметрия мозга и ее связь с развитием речи у детей // Вопросы психологии. — 1983. — №5. — С. 110–115.
107. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. — М., 1988.
108. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма, чтения: нарушение и восстановление. — М., 1997.
109. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. — СПб., 1997.
110. Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р.Е. Левиной. — М., 1961.
111. Щерба Л.В. Теория русского письма / Отв. ред. Л.Р. Зиндер. — Л., 1983.
112. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежновой. — М., 1998.
113. Я иду на урок в начальную школу: Русский язык: Книга для учителя. — М., 1998.
114. Яковлев С.Б. Логопедическая работа по коррекции аграмматизмов в письме у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: Автореф. дис. канд. пед. наук. (13.00.03). — Л., 1988.
115. Яковлев С.Б. Система логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у учащихся школы для детей с ТНР // Нарушения речи. Методы изучения и коррекции: Межвуз. сб. науч. тр. / РГПУ им. А.И. Герцена / Отв. ред. Р.И. Лалаева. — СПб., 1993. С. 89 — 95.
116. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем писать и читать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. — М., 2007.
117. Ястребова А.В., Спирова Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. — М., 1997.