

Нейропсихологическая абилитация труднообучаемости

- На примере чтения

Нейропсихологическая абилитация труднообучаемости

• **На примере
чтения**

Учебно-методическое пособие

УДК 37.015.3 : 82(075.8)
ББК 88.840.302я73
Н46

Автор-составитель: доцент кафедры психологии и коррекционной работы УО «ВГУ им. П.М. Машерова» кандидат психологических наук **О.Е. Антипенко**

Рецензент: заведующий кафедрой психологии и коррекционной работы УО «ВГУ им. П.М. Машерова», кандидат психологических наук, доцент С.Л. Богомаз

Настоящее учебно-методическое пособие посвящено проблеме труднообучаемости. В нем использованы работы А.Р. Лурия, А.Н. Корнева, Н.К. Корсаковой, С.Н. Костроминой, Е.В. Заики, а также собственные авторские разработки, в частности, содержательный компонент предлагаемых упражнений.

Предназначено для слушателей ИПК и ПК, а также будет полезно школьным психологам, родителям, чьи дети испытывают трудности в школьном обучении.

УДК 37.015.3 : 82(075.8)
ББК 88.840.302я73

© УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2005

Содержание

Введение	5
Раздел 1. Теоретические аспекты формирования функции чтения у младших школьников	8
Психология усвоения чтения	8
Нейропсихологические механизмы специфических нарушений чтения	12
Раздел 2. Система упражнений для формирования функции чте- ния у младших школьников	20
Упражнение 1. Чтение строчек наоборот по словам	22
Упражнение 2. Чтение строчек наоборот по буквам	23
Упражнение 3. Поочередное чтение слов нормально и наоборот ...	24
Упражнение 4. Чтение только второй половины слов	25
Упражнение 5. Чтение зашумленных слов	27
Упражнение 6. Чтение пунктирно написанных слов	29
Упражнение 7. Чтение наложенных друг на друга слов	31
Упражнение 8. Чтение строчек с прикрытой нижней половиной ...	33
Упражнение 9. Чтение строчек с прикрытой верхней половиной ...	35
Упражнение 10. Классификация слов на группы	37
Упражнение 11. Отделение слов от псевдослов	41
Упражнение 12. Выбор карточек со словами, совпадающими с эталонном	45
Упражнение 13. Классификация карточек со сходными псевдо- словами	48
Упражнение 14. Чтение перевернутого текста	50
Упражнение 15. Восполнение пропусков букв в словах	51
Упражнение 16. Восполнение пропусков слогов в предложении ...	52
Упражнение 17. Восполнение пропусков слов в предложении	53
Упражнение 18. Поиск смысловых несуразностей	54
Упражнение 19. Складывание слов из половинок	55
Упражнение 20. Прохождение словесных лабиринтов	58
Упражнение 21. Составление предложений из отдельных слов	60
Упражнение 22. Чтение текста через слово	64
Упражнение 23. Двукратное произнесение каждого слова	65
Упражнение 24. Чтение с повторным произнесением некоторых слов	66
Упражнение 25. Скороговорки	68
Раздел 3. Нейропсихологическая диагностика нарушений чте- ния	69
Основные задачи диагностики	69
1. Оценка умственного развития	70

2. Исследование «Предпосылок интеллекта»	73
Графомоторные методики	73
Конструктивные методики	75
Исследование моторики.....	77
Сукцессивные функции	80
Исследование устной речи	81
Исследование фонематических представлений	85
Исследование фонематического анализа	85
Повторение фраз	86
Обследование грамматической стороны речи	87
Стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ)	91
Раздел 4. Советы родителям и учителям	94
Совет первый	94
Совет второй	94
Совет третий	95
Совет четвертый	96
Совет пятый	97
Совет шестой	100
Совет седьмой	101

Введение

Трудности усвоения тех или иных школьных предметов являются наиболее частой причиной школьной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации. Среди них на первом, по частоте, месте стоят нарушения чтения и письма.

Разнообразные нервно-психические расстройства могут вызывать нарушения усвоения школьных предметов. В первую очередь это состояния общего психического недоразвития, аномалии зрительного и слухового анализаторов, недоразвития устной речи. Стойкие нарушения могут возникать у детей с нормальным интеллектом, сохранной устной речью, полноценным зрением и слухом, у которых имеется несформированность некоторых частных психических процессов, которые могут почти ничем себя не проявлять в повседневной жизни, но создают серьезные препятствия при овладении письмом или чтением. Несчастье таких детей заключается в том, что как родители, так и многие учителя совершенно не осведомлены в этом круге проблем. На сегодняшний день даже школьные психологи имеют весьма смутные представления о природе неуспеваемости или труднообучаемости по чтению и письму, не знают, что существуют такие состояния, как дислексия, дисграфия, акалькулия, при которых дети не получившие своевременной помощи, могут на всю жизнь остаться полуграмотными. Эти, достаточно многочисленные, категории расстройств и будут составлять основной предмет обсуждения в настоящей книге.

По данным англо-американской литературы, подобные состояния встречаются у 15–20% детей школьного возраста. В отечественных исследованиях приводится меньший показатель – 8,7%, который тем не менее дает представление о том, насколько многочисленна категория детей, нуждающихся в специализированной медицинской и психолого-педагогической помощи.

Резкое возрастание числа детей, обнаруживающих трудности в обучении, заставило исследователей и практиков обратиться к проблеме анатомического развития мозга, его морфогенезу. К сожалению, до недавнего времени развитие психики ребенка рассматривалось в отрыве от развития его мозга, несмотря на общее признание того, что мозг и психика связаны между собой как орган и его функции. Анатомическое созревание мозга (морфогенез) является фундаментом для становления работающих в сочетании и взаимосвязи функциональных объединений мозговых структур (функциогенез), что в свою очередь обеспечивает необходимые условия для психической деятельности в ее развитии. Из этого следует, что трудности формирования каких-либо психических действий в процессе обучения и воспитания могут быть связаны как с морфогенезом, так и с функциогенезом мозга.

Абсолютное большинство труднообучаемых школьников имеет некоторые неврологические симптомы («мягкие признаки» в англоязычной

литературе), свидетельствующие о неблагополучии в нервной системе ребенка, но абсолютно недостаточные для постановки собственно медицинского диагноза. Такие варианты нормы стали обозначаться как минимальные мозговые дисфункции (ММД). Вследствие своей минимальной парциальности эти отклонения в работе нервной системы не попадают в поле зрения родителей и воспитателей в период дошкольного детства, но обнаруживают себя в период начала обучения в школе по причине интенсивно возрастающих нагрузок на данном этапе онтогенеза. Естественно, наиболее ранимыми оказываются те составляющие психической деятельности, которые функционально связаны с дефицитарными структурами мозга. При этом могут регрессировать недостаточно закрепленные в прошлом опыте ребенка психические функции, в том числе и еще не установившиеся формы и способы регуляции и контроля собственной активности. Вследствие этого ребенок теряет возможности овладения своим поведением и оценивается как неуправляемый, непослушный, несобранный, расторможенный, несообразительный и т.п. На самом же деле, по целому ряду причин у данного индивида еще не сложились структуры мозга, обеспечивающие те или иные составляющие психики, необходимые в том числе и для регуляции собственного поведения. В этом случае можно говорить о задержке темпов анатомического развития мозга, то есть об отклонениях в его морфогенезе, что, собственно, и является причиной школьной труднообучаемости детей.

В обобщенном виде представляется возможным выделить четыре варианта не исключаящих друг друга причин школьной неуспеваемости, связанных с онтогенезом мозга ребенка.

Во-первых, предъявляемые школьнику требования могут не совпадать по времени со стадией нормального анатомического и функционального развития мозга, опережая его возрастную готовность к выполнению поставленных перед ребенком задач.

Вторая вероятная причина – отставание или отклонения в анатомическом развитии отдельных мозговых структур.

В-третьих, даже при их нормальном морфологическом созревании может не складываться соответствующий уровень функционирования, в частности, в связи с отсутствием в жизни ребенка адекватных назначению определенных зон мозга запросов от предметной и социальной среды.

Четвертой причиной трудностей в обучении из области функционирования мозга является то, что в процессе развития мозговых функциональных органов не проработаны необходимые связи – взаимодействия как между различными структурами мозга, так и между психическими процессами. Примером тому может служить освоение ребенком действий по пространственному анализу и синтезу, значимых для последующего обучения чтению, письму, счету и другим дисциплинам.

Рассмотрим сказанное на примере такого психического процесса, как чтение в период его формирования. Процесс чтения включает в свою структуру по меньшей мере пять звеньев:

- 1) оптическое восприятие букв;
- 2) перешифровку букв в звуки;
- 3) перешифровку звуков в набор нужных движений артикуляторного аппарата;
- 4) объединение их в нужный серийный двигательный набор;
- 5) перешифровку звуков (слов, предложений и т.д.) в значение (в смысл).

Психофизиологической основой такого процесса является, как стало известно теперь, совместная работа оптического, акустического, оптико-пространственного и двигательного анализаторов, подвижное образование которых является функциональной системой, обеспечивающей реализацию процесса чтения. Несформированность какой-либо одной составляющей приводит к нарушению функции чтения в целом. Отсюда следует, что при обнаружении трудностей в овладении навыком чтения необходима специальная диагностическая работа (для определения характера трудностей) и специальная коррекционная работа для формирования процесса функционирования.

Своевременное выявление причин, приводящих к неуспеваемости на начальных этапах обучения у детей младшего школьного возраста (7–10 лет), соответствующая коррекционная работа могут уменьшить вероятность перерастания временных неудач в обучении в хроническую неуспеваемость. Это, в свою очередь, снижает возможность возникновения у ребенка нервно-психических, психосоматических расстройств как последствий стресса, связанного с отрицательными эмоциями, и различных форм девиантного поведения, выступающих в качестве индивидуальной, но неадекватной компенсации неуспеха в школьной деятельности.

Решению этих проблем и посвящено настоящее пособие. При его написании использовались работы А.Р. Лурия, А.Н. Корнева, Н.К. Корсаковой, С.Н. Костроминой, Е.В. Заики, а также собственные авторские разработки, в частности, содержательный компонент предлагаемых упражнений. Пособие предназначено для широкого круга читателей и в первую очередь школьным психологам, а также родителям, чьи дети испытывают временные трудности в школьном обучении. По нашему мнению, в большинстве случаев ребенку требуется психологическая (а не педагогическая) помощь. Эта помощь должна быть направлена как на снятие психологических барьеров, вызванных неудачами в чтении, так и непосредственно на формирование навыка чтения, но только иным путем, отличающимся от выполнения учебных заданий или от изнурительных тренировок.

Раздел 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИИ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ПСИХОЛОГИЯ УСВОЕНИЯ ЧТЕНИЯ

Чтение как вид деятельности можно определить двояко: а) как процесс декодирования графической (буквенной) модели слова в устную языковую форму и б) процесс понимания письменных сообщений [Эльконин Д.Б., 1976, 1989].

В качестве иллюстрации можно привести мнение Д.Б. Эльконина, считавшего, что «чтение вслух есть своеобразное говорение по графической (буквенной) модели».

Процесс декодирования, при обучении аналитико-синтетическим методом, на начальном этапе овладения чтением включает в себя несколько операций: определение букво-звуковых соответствий, слогослияние и воссоздание звукового облика целого слова. При этом основные трудности обычно связаны со второй и третьей операциями. При этом успешность реализации второй обеспечивает благополучное осуществление третьей.

При овладении чтением у детей основная нагрузка падает на процессы декодирования печатного текста. В значительной степени это связано с тем, что в соответствии с программой в букварный период материал для чтения подобран в расчете на формирование техники чтения и в смысловом отношении чрезвычайно беден. Предлагаемые фразы и короткие тексты не содержат для ребенка никакой новой или хоть в какой-то степени интересной информации. Возможен и другой подход, когда с первых шагов обучения чтению дети читают фразы, а позже короткие тексты, содержащие какую-либо логическую задачу или вопрос, требующие осмысления и последующего ответа. В других случаях текст для чтения включает какие-то логические несоответствия, которые следует обнаружить. Подобную систему занятий предлагают, например, И.Э. Постоловский и М.И. Оморокова (1991).

Осваивая навык чтения, дети закономерно проходят определенные этапы, которые в определенной степени различаются по психологическому содержанию.

Принято выделять следующие ступени овладения чтением:

- а) овладение звуко-буквенными обозначениями,
- б) послоговое чтение,
- в) степень становления синтетических приемов чтения,
- г) степень синтетического чтения.

Данная модель развития навыка чтения включает в себя три стадии:

- а) логографическое чтение, б) алфаветическое чтение, в) орфографическое

чтение. Представленность стадии **логографического чтения** зависит от возраста начала обучения и методики обучения. Для нее характерно запоминание слов в виде целостного образа, глобальное и прямое соотнесение этого образа с предметом или картинкой. На этой стадии ребенок впервые начинает понимать, что ряды значков, называемых буквами, что-то означают, а их цепочки, разделенные пробелами, называются словами. Эта стадия тем более продолжительна и развернута, чем меньше возраст детей начинающих осваивать чтение. Наблюдение за детьми (даже 7–8 лет), обучающимися чтению в школе, показывает, что в определенной степени глобальное запоминание высокочастотных слов имеет место всегда. Тенденция использовать подобную стратегию выражена у разных детей в разной степени. По мнению вышеупомянутых авторов, на этом этапе дети (в Англии – в 5–6 лет) переходят от имплицитных неосознанных метаязыковых представлений к эксплицитным, осознанным метаязыковым навыкам. На этапе **альфаветического** чтения дети декодируют графическое слово на основе высокодискретных, букво-звуковых соответствий, то есть побуквенно. Иногда внешне оно может выглядеть как слоговое, но детальный анализ обнаруживает, что первично опознаются отдельные буквы, а затем производится операция слогослияния. Основным психологическим содержанием этого этапа является усвоение звуко-буквенной символики, что включает запоминание полного списка графем русского языка (включая аллографы) и умение точно и дифференцированно соотносить смысловоразличительные признаки знаков письменного языка (в том числе пробелы, точку, Ъ), не всегда прямо и однозначно соответствующие дифференциальным признакам устного языка. Этап **орфографического чтения** характеризуется переходом от побуквенной стратегии декодирования к опознанию сразу группы букв. Эта последняя стадия играет ключевое значение в овладении чтением. Именно здесь ребенок преодолевает наиболее трудный и важный рубеж на пути к освоению чтения как способа извлечения смысла из графического сообщения. Протяженность этого этапа варьирует в норме у разных детей от 1 года до 3 лет. Основные затруднения у детей с трудностями в овладении чтением возникают тоже на этом этапе. В таких случаях он может растягиваться на срок до 5–8 лет и более.

Ключевым моментом при изучении любого комплексного, развивающегося психофизиологического процесса является адекватный выбор основной единицы анализа этого явления. Применительно к формированию навыка чтения оптимальной единицей анализа является «оперативная единица чтения», т.е. то максимальное количество знаков, которое опознается при чтении одномоментно и, таким образом, является минимальной информационной единицей в процессе хранения (в оперативной памяти) и обработки информации. «Оперативная единица чтения» является образованием, принадлежащим к перцептивному, гностическому уровню, а не речедвигательному. Слогослияние – прежде всего операция гностическая,

а уж потом артикуляционная. Сущность этого явления двойственна. С одной стороны – это языковая операция перехода от изолированного звучания фонемы к позиционному (аллофонному) ее произнесению с учетом стоящей следом гласной. Поэтому слияние обратных слогов для большинства детей значительно проще, чем прямых. По той же причине зрительное сканирование текста при чтении должно быть организовано таким образом, чтобы происходила антиципация: опережающее опознание следующей буквы прежде (или одновременно с) предыдущей. С другой стороны, этот же процесс может рассматриваться как операция сукцессивно-симультанной трансформации, симультанизации ряда дискретных единиц (букв). Это означает, что два или несколько знаков опознаются как одна значащая единица (слог, морфема, слово, группа слов). Именно поэтому так трудно ребенку перестроиться на слитное (позиционное) произнесение, если опознание произошло побуквенно. В таких случаях нередко наблюдается так называемое «двойное чтение»: про себя ребенок прошептывает слово побуквенно, вслух читает по слогам или целым словом.

Разрабатывая систему упражнений, мы основывались на теории Н.А. Бернштейна (1947) об уровне принципе формирования навыков. Согласно этой теории, любой навык и операции, из которых он состоит, на начальном этапе своего формирования осуществляются полностью под контролем сознания. Схема регуляции и контроля за действиями максимально развернута. По мере совершенствования навыка отдельные операции автоматизируются, и их регуляция осуществляется уже в более свернутом виде, вне контроля сознания. В завершение этого процесса под контролем сознания остается только конечный результат всей цепочки операций. Эта схема приложима и к навыку чтения. Как известно, он состоит из серии отдельных операций (если несколько упростить реальный процесс): опознание буквы в ее связи с фонемой, слияние нескольких букв в слог, слияние нескольких слогов в слово, интеграция нескольких прочитанных слов в законченную фразу или высказывание.

На самом начальном этапе обучения все эти операции примерно в такой последовательности и выполняются ребенком. При этом каждая из них осуществляется под сознательным контролем и требует как бы отдельного умственного усилия. В дальнейшем они автоматизируются, протекают подсознательно (если не возникают непредвиденных затруднений), и в конце концов под контролем сознания остается только осмысление фразы или высказывания. На каждом этапе развития навыка существует операция (одна из вышеперечисленных), которая настолько отработана, что протекает автоматизированно. Она и представляет тот уровень, на котором операции декодирования достигли окончательной зрелости, автоматизировались и не требуют больше сознательного контроля. Количество знаков, которое обрабатывается на этом уровне, А.Н. Корнев рассматривает как «оперативную единицу чтения» (ОПЕЧ), достигшую автоматизации.

Таковыми оперативными единицами могут быть буква, слог типа СГ, ГС, слог СГС, слог ССГ, слог СГСС, ССГС, слово или группа слов.

Основным признаком того, что чтение слогов данного типа автоматизировано, является опознание их с одного взгляда, одномоментно (симультанно), а не последовательно поэлементно (сукцессивно). Зафиксировать это легче всего по времени, затраченному на опознание слога. На примере группы бегло читающих взрослых и старших школьников (30 человек) А.Н. Корнев установил, что список из 100 разных открытых слогов (СГ, ГС) прочитывается примерно за то же время, что и 100 букв, а 100 закрытых слогов (СГС) – за то же время, что и 100 открытых слогов, и т.д. Основное время при чтении затрачивается на опознание, а не на произнесение. Дети, не автоматизировавшие чтение слогов того или иного типа, читают их значительно медленнее, чем такое же количество более простых слогов.

Таким образом, совершенствование навыка чтения можно рассматривать как процесс укрупнения и автоматизации оперативных единиц чтения. Подобная эволюция существенным образом влияет и на успешность понимания прочитанного. Как известно, опознание и понимание слова происходит после воссоздания его звуковой формы [Эльконин Д.Б., 1956]. При аналитическом (побуквенном или послоговом) чтении это становится возможным после последовательного опознания всех слогов (или букв), составляющих слово. Таким образом, пока ребенок не дочитал слово до конца, он должен удерживать в оперативной памяти весь ряд уже прочитанных слогов в правильной последовательности. Объем оперативной памяти может вместить у взрослого человека не более чем 7 ± 2 единицы хранения. У детей младшего школьного возраста – на две единицы меньше. Следовательно, понять словосочетание, включающее 7–8 слогов, на этом этапе уже затруднительно. В случае же побуквенного чтения число единиц хранения в оперативной памяти, приходящихся на одно слово, удваивается. Поэтому длинные слова (из 8–9 букв) дети зачастую перечитывают по 2–3 раза. В связи с вышеизложенным актуальной становится и проблема развития памяти в рамках обучения ребенка чтению.

Кроме уровня сформированности ОПЕЧ, эффективность операций декодирования и слогослияния зависит от некоторых лингвистических характеристик текста: слоговой структуры слов, наличия стечения согласных и их позиции в слове, частотности читаемых слов. В ряде исследований было доказано, что скорость чтения снижается, а количество ошибок возрастает по мере увеличения количества слогов в слове, увеличения количества согласных, приходящихся на одну гласную, удаления слога от начала к концу слова (в конечных слогах, особенно со стечением согласных, число ошибок значительно возрастает) и снижения частотности слов. Наиболее легки для чтения двусложные слова с хореической («поле», «кура») и ямбической («нога», «пила») ритмической структурой. Следующие по

сложности трехсложные слова с размером амфибрахий («полола», «висела», «ворота»), затем – дактиль («волосы», «лужица») и анапест («колесо», «голова») [Румянцева Л.И., 1952]. Существенное значение имеет расположение стечения согласных по отношению к ударному слогу. Наиболее легкой конструкцией являются слова, в которых стечение согласных находится в предударной позиции.

Процесс понимания. По мнению ряда авторов, понимание текста весьма слабо коррелирует с техникой чтения. Это согласуется с данными литературы, свидетельствующими о том, что декодирование и понимание – относительно независимые навыки. Например, дети с дислексией, читавшие относительно быстро, допускают много ошибок, но довольно хорошо понимают прочитанное. Дети же, читающие очень медленно, ошибок допускают мало, но плохо понимают содержание.

Очевидно, что стратегия и качество понимания существенно зависят от характера текста (связность, конкретность, знакомость контекста, лексическая характеристика) и психологической установки читающего (чтение для формального понимания, как учебной задачи, чтение для удовлетворения интереса к событийной стороне текста, чтение для получения практической деловой информации). Поэтому обсуждать модель процесса понимания при чтении безотносительно к психологическому контексту, в котором происходит чтение, не имеет смысла. По той же причине методика обучения, особенности постановки учебной задачи при чтении будут существенно влиять на формирование способности к полноценному пониманию прочитанного.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ СПЕЦИФИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ

В медико-психологической практике нейропсихологическое исследование решает одну из двух категорий задач: а) диагностика острых повреждений мозга и связанных с этим выпадений ранее сформированных высших психических функций (ВПФ) и б) выяснение характера дизонтогенеза ВПФ, обусловленного ранним очаговым повреждением мозга, хронической церебральной недостаточностью, и анализ лежащих в основе этого мозговых механизмов. По сути дела, это два разных направления в нейропсихологии детского возраста, различающиеся не только по объекту исследования, но и по методологии. В первом случае все обнаруженные нейропсихологические синдромы и симптомы правомерно интерпретировать как результат очагового повреждения определенных мозговых структур («эффект очага»), так как предполагается, что до повреждения ребенок был здоров. Во втором случае приходится проводить дифференциацию «эффектов очага» от «эффектов фона», то есть проявлений общей задержки психического развития, нередко возникающих при раннем органиче-

ском поражении головного мозга [Лебединский В.В. с соавт., 1982; Марковская И.Ф., 1994].

Уже первые клинико-психологические описания специфики очаговых поражений головного мозга у детей с очевидностью показали, что симптоматика повреждений мозговых структур существенно зависит от возраста, в котором произошло повреждение. Так, например, у детей младше 10 лет при повреждении речевых зон левого полушария клинические проявления речевых нарушений выражены значительно слабее, чем у взрослых, и обычно подвергаются быстрой редукции. С.С. Мнухин (1940, 1948) одним из первых обратил внимание на то, что у детей нарушения психических функций при повреждениях субкортикальных структур проявляются значительно тяжелее, чем при корковых деструкциях, и нередко по ряду признаков схожи в симптоматике с корковыми синдромами взрослых. Впоследствии эти клинико-психологические наблюдения были подтверждены экспериментально и другими исследователями.

Систематическое изучение нарушений высших психических функций, наступающих в результате мозговых повреждений у детей, было начато в начале 1960-х годов. Создателем первой нейропсихологической батареи тестов для детей является К. Кейап, который и считается одним из родоначальников детской нейропсихологии за рубежом. В нашей стране нейропсихологические методы исследования детей с нервно-психическими расстройствами применялись в исследованиях Н.Н. Трауготт (1959), Д.Н. Исаева (1982), Ю.Г. Демьянова (1976), Э.Г. Симерницкой (1985), А.Н. Корнева (1991), И.Ф. Марковской (1987, 1994). В исследованиях Э.Г. Симерницкой (1985) с помощью адаптированной нейропсихологической методики А.Р. Лурия (1969) изучались последствия острых очаговых повреждений головного мозга у детей 4 лет и старше.

Полученные в вышеперечисленных исследованиях результаты позволяют описать некоторые закономерности проявления нейропсихологических синдромов и симптомов при ранних очаговых органических поражениях головного мозга.

1. У детей младше 10 лет, особенно в дошкольном возрасте, клинико-психологические проявления очаговых поражений головного мозга слабо выражены, а нередко вообще могут отсутствовать. В раннем возрасте встречаются случаи, когда даже довольно обширные повреждения мозговой ткани не вызывают серьезной дезорганизации поведения и не сопровождаются выраженной неврологической симптоматикой.

2. Возникшие нарушения психической деятельности обычно в сравнительно короткие сроки подвергаются обратному развитию. В наибольшей мере это характерно для острых повреждений головного мозга, например, при черепно-мозговой травме. При хронической органической патологии мозга компенсаторные перестройки реализуются значительно слабее (как, например, при нейроинфекциях и т.п.).

3. Стертость и атипичность клинических проявлений очаговых поражений головного мозга у детей в разной степени выражены в зависимости от локализации повреждения. При корковых и левополушарных очагах (у праворуких) она больше, а при субкортикальных и правополушарных – существенно меньше. В последних случаях клиническая картина весьма близка к той, которая наблюдается у взрослых.

4. При некоторых локализациях поражений головного мозга у детей наблюдается своеобразный отставленный эффект. При повреждении корковых зон, поздно созревающих в онтогенезе (лобных и теменных), последствия повреждения в полной мере проявляются в том возрасте, когда у здоровых детей они начинают активно участвовать в регуляции психических процессов (обычно в младшем и старшем школьном возрасте).

5. Степень атипичности клиники очаговых синдромов существенно меняется с возрастом. Причем данная закономерность имеет различный характер для левого и правого полушарий. В первом случае с уменьшением возраста ребенка симптоматика становится все более стертой и атипичной. Во втором – наоборот: чем младше ребенок, тем грубее симптоматика поражения правого полушария. Ранние очаговые поражения коры головного мозга компенсируются значительно полнее и лучше, чем поражения подкорковых отделов [Rutter M. et al., 1970]. Последние по симптоматике нередко напоминают синдромы корковых поражений у взрослых, что нередко служит причиной неверного понимания топического происхождения подобных расстройств у детей [Мнухин С.С., 1946, 1948].

Перечисленные закономерности нарушения и восстановления церебральных функций в детском возрасте вносят определенную специфику в нейропсихологическую диагностику и трактовку полученных данных. При острых мозговых повреждениях (кровоизлияния, опухоли, травмы) вышеописанный атипизм выражен слабее и позволяет опираться на те принципы и закономерности, которые выявлены экспериментально на взрослых больных. В этом отношении дети с резидуально-органическими заболеваниями ЦНС демонстрируют целый ряд существенных отличий. Ранние повреждения мозговой ткани, приводя к дизонтогенезу психических функций, одновременно вызывают компенсаторные перестройки деятельности церебральных функциональных систем. В результате целый ряд психических функций может формироваться на отличной от нормы церебральной основе. Нарушение развития психических функций может быть связано как с повреждением мозговых центров, с которыми они связаны генетически, так и с перегрузкой тех отделов мозга, которые выполняют викарирующую функцию [Satz P., 1988; Strauss A., 1990]. Кроме того, поскольку психические функции в онтогенезе связаны иерархическими отношениями, некоторые из них могут страдать опосредованно (так называемые эффекты «вторичного недоразвития»). Как отмечает В.В. Лебединский (1985, с. 30), первичный дефект может нарушить развитие «отдельных базальных звеньев психических процессов, высшие же

уровни страдают вторично (ведущая координата нарушения развития – «снизу вверх»). В качестве иллюстрации разницы в топико-диагностических решениях у детей и взрослых можно привести нарушение фонематического восприятия. У взрослых обычно это связано с поражением височных отделов левого полушария [Тонконогий И.М., 1973; Лурия А.Р., 1975]. У детей же несформированность фонематического восприятия чаще возникает как следствие системных влияний стойких нарушений звукопроизношения, дефектных артикуляторно-кинестетических образов на сенсорное звено речевого анализатора [Бельтюков В.И., 1977]. В таком случае интерпретация этого феномена у детей как фокального симптома, по-видимому, была бы ошибочной.

Специфика нейропсихологической диагностики в детском возрасте заключается еще в том, что оценка результатов выполнения какого-либо задания требует знания возрастных нормативов его выполнения. Кроме того, должна учитываться возрастная доступность самой процедуры тестирования. Обычно чем младше ребенок, тем явственнее сказываются на результатах выполнения задания общепсихологические факторы, и в том числе интеллектуальная зрелость. Это может привести к смешению «эффектов очага» и «эффектов фона» [Hynd G.W., 1989].

Анализ церебральных механизмов дислексии у детей представляет собой достаточно сложную проблему. Сложность вопроса обусловлена не только вышеперечисленными обстоятельствами, но и тем, что дислексия не является моносимптоматическим состоянием. Значительное число подобных расстройств возникает на резидуально-органической основе. Это служит причиной того, что, кроме специфических для нарушений письменной речи симптомов, у многих детей мы обнаруживаем разнообразные сопутствующие когнитивные, неврозоподобные и психоорганические расстройства.

Как известно, при негрубых резидуально-органических поражениях головного мозга наиболее часто и избирательно страдают предпосылки интеллекта [Мнухин С.С., 1968; Исаев Д.Н. и др., 1974]. В большинстве случаев подобные состояния характеризуются неравномерностью в развитии интеллектуальных способностей, западениями в отдельных навыках, нестабильностью умственной продуктивности и др. [Исаев Д.Н., 1982]. Конкретная синдромальная структура состояния при этом зависит от обширности и локализации мозгового повреждения, возраста, в котором это произошло, и компенсаторных резервов данного организма. Они, конечно, в определенной степени влияют на темпы и продуктивность усвоения письменной речи, как и любых других навыков, но играют при этом неспецифическую роль. Многие из них, по нашим наблюдениям, также часто встречаются и у детей с ЗПР, не испытывающих тяжелых и стойких затруднений в чтении или письме.

Приведенные выше материалы позволяют утверждать, что избирательно и чаще, чем при других видах задержки психического развития, при дислексии страдает способность к вербализации пространственных представлений, обнаруживается незрелость изобразительно-графических навы-

ков и дефицит сукцессивных функций. Эти нарушения уже с полным основанием можно рассматривать как имеющие прямую связь с патопсихологическими механизмами дислексии. Однако при этом еще остается неясным, почему наличие тех же самых нарушений у детей в одних случаях приводит к специфическим расстройствам чтения, а в других (например, у детей с ЗПР), где все они, хотя и реже, но тоже встречаются, – нет. Ответ на этот вопрос удалось получить только при анализе сочетаний (кластеров), которые образуют выявленные расстройства. Выяснилось, что дефицит одновременно нескольких психических функций, сочетающихся определенным образом, обнаруживается у большинства детей с дислексией и почти не встречается при других формах ЗПР (табл. 1). Указанные типы кластеров, как оказалось, различаются при «дисфазическом» и «дисгнозическом» вариантах расстройства.

Таблица 1

Наиболее распространенные типы сочетания дефицитарных психических функций у детей с дислексией «дисфазической» и «дисгнозической» подгрупп и у детей контрольной группы

Тип сочетания	А – «дисфазическая» подгруппа (n=21)		В – дисгнозическая» подгруппа (n=21)		С – дети с ЗПР (n=21)		Достоверность различий (p<...)	
	7	33	3	10	2	7		
Дефицит кратковременной слухоречевой памяти (КСП) + незрелость динамического праксиса + слабость оперативного образования зрительно-зрительных и зрительно-моторных ассоциаций	7	33	3	10	2	7	0,01	–
Дефицит КСП + слабость вербализации пространственных представлений + низкие изобразительно-графические способности	10	48	12	41	1	3	0,001	0,01
Дефицит КСП + низкие изобразительно-графические способности + слабость автоматизации речевых рядов	7	33	14	48	4	13	–	0,01
Слабость вербализации пространственных представлений + низкие изобразительно-графические способности + слабость автоматизации речевых рядов	9	43	11	38	4	13	0,01	0,05

Анализ приведенных в таблице кластеров с нейропсихологических позиций создает впечатление скорее мультифокальности, чем единого по церебральной локализации нейропсихологического синдрома. В то же время неравномерность структуры психического развития предполагает избирательный характер поражения определенных мозговых систем. В настоящее время в мировой литературе крайне мало сведений, содержащих надежно верифицированные данные о локализации поражения головного мозга при дислексии. Немногочисленные секционные наблюдения показывают, что у детей, страдавших дислексией, наиболее выраженные аномалии развития головного мозга затрагивают преимущественно левое полушарие [Galaburda A., Kemper T., 1979; Kemper T., 1984; Geschwind N., Galaburda A.M., 1985].

Расстройства, которые обнаруживаются при дислексии с наибольшим постоянством (слабость вербализации пространственных представлений, нарушения сукцессивных функций, слабость вербально-логического мышления), по данным нейропсихологической литературы, чаще наблюдаются при поражениях у детей левого полушария [Симерницкая Э.Г., 1974, 1985; Rudel R., Denkla M., 1974; Gaddes W., 1980]. Нарушения изобразительной деятельности, проявляющиеся в обедненности деталями и нарушении пропорций, также более характерны для поражения левого полушария [Красовская В.А., Ченцов Н.Ю., 1980; Дегин В.Л. и др., 1986; Arena R., Gainotti Y., 1978]. Задания же, наиболее трудные для «правополушарных» больных (конструктивные, ориентировка в схематическом изображении пространственных отношений, стереогнозис), выполняются большинством детей с дислексией на уровне здоровых сверстников. Это согласуется с данными исследований С. Dennis (1980), в которых у детей, перенесших раннее удаление левого полушария, навыки чтения оказались значительно худшими, чем у перенесших удаление правого полушария. Вывод о неполноценности левополушарных и сохранности правополушарных функций при дислексии подтверждается и в работах S. Witelson, R. Rabinivitch (1972) и H. Gordon (1980). Высказывается предположение, что левополушарная недостаточность как на функциональном, так и на морфологическом уровне может быть обусловлена гиперфункцией правого полушария, которое в этом случае подавляет созревание и функциональную активность левого полушария [Geschwind N., Galaburda A.M., 1985].

В 1980-х годах голландский исследователь Dirk Bakker на основании многолетних нейропсихологических исследований предложил оригинальную «модель межполушарного баланса», связывающую трудности в овладении чтением у детей с дислексией с нарушением оптимального межполушарного взаимодействия. Используя метод дихотического прослушивания (при этом через наушники одновременно предъявляются две разные группы слов), он обнаружил, что у старших дошкольников и у первоклассников в начале года отмечается функциональное превосходство левого уха

над правым. В конце первого года обучения ведущим ухом становится правое.

В этом случае усвоение чтения проходит без осложнений. У детей же, которые «стартуют» в школе с правым ведущим ухом, т.е. левым доминирующим по уровню активности полушарием, возникает дислексия (L-тип дислексии). При этом темп чтения резко замедлен, но ошибок допускается мало. То же происходит с теми, кто, «стартуя» с левым, не переключился в конце первого года на правое (P-тип дислексии) [Bakker D., 1990]. В этом случае темп чтения относительно высок, но ошибок много. Эти данные о смене ведущего по активности полушария на протяжении первого года обучения были подтверждены и при электрофизиологическом исследовании (методом вызванных потенциалов). Автор связывает необходимость подобной реверсии межполушарного баланса с тем, что на начальном этапе освоения грамоты, графической символики функционально наибольшая нагрузка падает на системы мозга, ответственные за перцептивную обработку зрительно-пространственной информации (усвоение графем). К концу первого года обучения эти проблемы становятся менее актуальны, а на первый план по значимости выступают языковые операции, необходимые для декодирования словосочетаний и фраз. На основе этой модели была разработана методика дифференцированной коррекции дислексии путем избирательной стимуляции левого (при P-типе) или правого (при L-типе) полушария [Bakker D., 1990; Kappers E.J., 1994].

Наряду со свойственной большинству детей с дислексией левополушарной недостаточностью, у детей с «дисфазической» формой дислексии удалось выявить нейропсихологический синдром, включающий нарушение фонематического восприятия, затруднения в припоминании слов при назывании (расстройство памяти «инфантильно-астенического» типа, по С.С. Мнухину) и нарушение кратковременной слухоречевой памяти. Мы расцениваем это как следствие недостаточности у них левовисочных мозговых систем. Это согласуется с наблюдением других авторов [Симерницкая Э.Г., 1978, 1981; Gaddes W., 1980] и подтверждается данными ЭЭГ-исследования, которое выявило снижение средней мощности биоэлектрической активности в левом полушарии и наличие локальных корковых нарушений в лобно-височных отделах. Тем не менее описанные выше кластеры нарушений, специфичных для дислексии, по нашему мнению, свидетельствуют, что подобная фокальная дисфункция левовисочных структур является лишь одной из нескольких функциональных систем мозга, сочетанная дефицитарность которых создает стойкие трудности в овладении чтением.

Специального рассмотрения заслуживает вопрос о взаимосвязи нарушений устной речи и чтения. Преобладание дефицита левополушарных функций, с одной стороны, и очевидная связь готовности к обучению чтению с состоянием устной речи, с другой — наводят многих исследователей на пред-

положение о наличии каузальных отношений между недоразвитием устной речи, языковых операций и дислексией [Левина Р.Е., 1940; Лалаева Р.И., 1983; Mattis S., 1981; Fletcher J.M., 1981; Shankweiler D. et al., 1994]. Как показывает опыт, тяжелое недоразвитие устной речи обычно в той или иной мере затрудняет усвоение чтения. Лишь у 50–60% таких детей обнаруживаются стойкие трудности в овладении чтением, превышающие тяжесть устноречевых нарушений и сохраняющиеся после компенсации последних. Если трудности в овладении чтением пропорциональны тяжести недоразвития устной речи и исчезают по мере его компенсации, их правомерно считать неспецифическими. В формировании дислексических расстройств, как мы убедились, нарушения основных языковых средств (звуко-произношения, лексики, грамматического строя) играют второстепенную роль. Даже при «дисфазической» дислексии мы не встречали ни одного случая, когда бы недоразвитие устной речи без каких-либо сопутствующих расстройств привело к специфическим нарушениям чтения. Только комплекс нарушений, в который может входить и недоразвитие речи, дезорганизуя одновременно несколько разных компонентов функционального базиса чтения, ведет к формированию дислексии. Наличие неполных сочетаний, т.е. отсутствие одного-двух важных компонентов, приводит лишь к «латентной» дислексии. По нашим данным и наблюдениям других авторов, нарушения звукопроизношения, фонематического восприятия и фонематических представлений создают помехи в основном на начальном этапе овладения чтением в букварный период [Lieberman J., Shankweiler D., 1985; Wagner R., Torgesen J., 1987]. Недостаточное осознание звуковой стороны слова препятствует полноценному усвоению звуко-буквенной символики. Если же к этому присоединяются недостаточность межанализаторной интеграции и межсенсорного переноса, неполноценность произвольных форм зрительно-моторной координации в изобразительной деятельности, букварный координиод растягивается у ребенка на годы.

Неполноценность металингвистических способностей, как правило, сопутствует дислексии. Все дети, страдающие этим расстройством, испытывают серьезные трудности в тех видах когнитивной деятельности, где объектом познания является речь. Осознание звуковых, лексических или грамматических ее закономерностей, дискретный анализ речевого потока и усвоение теоретических правил ее графической символизации являются для них наиболее трудными задачами. Аналогичные наблюдения имеются и у других авторов [Kamhi A., Catts H., 1986; Leong C.K., 1991]. Как нам представляется, в настоящее время нет веских оснований связывать метаязыковые функции с какими-либо нейропсихологическими механизмами. По-видимому, данная функция имеет общемозговую, системную природу.

Важную роль в происхождении трудностей овладения чтением играет дефицит сукцессивных операций. Способность анализировать временную последовательность символов или звуков и удерживать ее в памяти

чрезвычайно важна для овладения письменной речью [Журова Л.Е., Эльконин Д.Б., 1963; Gaddes W., 1980]. В наибольшей мере это справедливо по отношению к алфавитическим типам письменности, в которых осуществляется пространственное моделирование временной последовательности звуков речи графически.

Результаты экспериментального исследования детей с дислексией показывают, что дефицит сукцессивных функций носит у них модально неспецифический характер (проявляясь при оперировании как речевыми, так и неречевыми стимулами).

Раздел 2

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИИ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Предлагаемые упражнения – это различные, необычные, веселые задания со словами и текстами, выполнение которых в непринужденной обстановке, создающей положительный эмоциональный фон, обеспечивает формирование целого ряда перцептивных и мыслительных операций и способностей, которые в качестве составных компонентов входят в процесс чтения. Другими словами, ребенку, испытывающему трудности в чтении, предлагается на время отвлечься от этого «нудного» занятия и вместо этого заняться забавными упражнениями со словесным материалом; выполнение этих упражнений приводит к формированию у него целого ряда важных операций, лежащих в основе чтения; овладев ими, ребенок впоследствии читает намного лучше.

Предлагаемый ниже комплекс упражнений направлен на формирование у ребенка интереса к процессу чтения, на снятие связанных с ним эмоционального напряжения и тревожности, на формирование, автоматизацию и «шлифовку» следующих компонентов чтения: строгий побуквенный анализ (без прогнозирования); прогнозирование, опирающееся на зрительный образ слова; прогнозирование, опирающееся на смысл; быстрое различение похожих по написанию и смыслу слов и букв, четкие глазодвигательные и речедвигательные операции, устойчивость внимания, зрительная и слуховая память на слова и др., а также на тренировку вторичной зоны затылочного отдела коры мозга левого полушария, ответственной за осуществление функции чтения.

Упражнения предлагаются детям в игровой форме, не имеющей никакой связи с уроками чтения. Если ребенок допустит ошибку, его ни в коем случае нельзя порицать; наоборот, это будет поводом весело рассмеяться вместе с ним: до чего же забавно получилось! Лучше всего занятия про-

водить с группой из 4–5 детей, испытывающих трудности в чтении, в форме веселых соревнований: кто правильнее и успешнее выполнит задание? Желательно проводить их ежедневно, допустимы также варианты через день и два раза в день. Максимальная продолжительность занятия – 30 мин., минимальная 5–10 мин. Упражнения настолько просты в проведении, что их легко могут освоить и проводить не только школьные психологи и учителя, но и родители. Сложность (громоздкость) предлагаемого материала варьируют таким образом, чтобы ребенок, с одной стороны, смог успешно с ним справиться и порадоваться результату и, с другой – достигал этого с некоторым усилием, сосредоточением внимания. Срок проведения занятий, обеспечивающий заметный положительный результат, – от трех до семи недель.

Подчеркивая основную ориентированность этих упражнений на детей, испытывающих большие трудности с формированием навыка чтения, заметим, что они также оказываются полезными и для таких детей, которые читают неплохо; они помогают им научиться читать более быстро, правильно и осмысленно.

УПРАЖНЕНИЕ 1. Чтение строчек наоборот по словам

Цель: Развитие тонких движений глаз. Подготовка к выполнению последующих упражнений.

Инструкция: Прочитай написанные строчки наоборот, так, чтобы последнее слово стало первым, предпоследнее вторым и т.д.

1. Светит солнце.
2. Ярко светит солнце.
3. На улице идет дождь.
4. Меня зовут Саша.
5. Скоро наступит зима.
6. Мама зовет детей домой.
7. Летом мы поедem к бабушке.
8. В комнате было светло и уютно.
9. Зимой рябчики от мороза прячутся под снегом.
10. Лес – это наше богатство, его необходимо беречь.
11. Все дети любят цирк, а особенно зверей и клоунов.
12. Медленно и грустно облака плыли по голубому небу.
13. Колобок обманул медведя, волка, но лиса обманула его.
14. Стул, стол, шкаф, кровать, диван – это предметы мебели.
15. Наша Родина Беларусь – самая прекрасная страна в мире.
16. Новый год – самый веселый праздник, все дети любят его.
17. Буратино узнал от черепахи Тартило, где находится очаг.
18. Весной журавли возвращаются из теплых стран на родину.
19. У Кати было много игрушек, но любимой была кукла Маша.
20. Синие, красные, зеленые, желтые воздушные шары летали в небе.
21. Для того, чтобы быть здоровым, необходимо делать зарядку по утрам.
22. Дети катались на качелях, съезжали с горки, играли в мяч, было весело.

УПРАЖНЕНИЕ 2. Чтение строчек наоборот по буквам

Цель: Развитие способности строгого побуквенного анализа каждого слова (прогнозирование исключается), формирование произвольности регуляции движений глаз, устранение ошибок «зеркального» чтения.

Инструкция: Написанное необходимо прочитать справа налево так, что каждое слово, начиная с последнего, читается по буквам наоборот (от последней буквы – к первой).

1. У Кати шар.
2. Шар красный.
3. Летом тепло.
4. Птицы поют песни.
5. Белка грызет орехи.
6. На клумбе растут цветы.
7. Осень часто идет дождь.
8. В лесу живут разные звери.
9. У нас в доме живет котенок.
10. Петя играл во дворе с собакой.
11. Папа работает рабочим на стройке.
12. Лето, осень, зима, весна – поры года.
13. Зимой часто идет снег, и метут метели.
14. Моего брата зовут Миша, а сестру Юля.
15. Коля, Маша и Сережа были верными друзьями.
16. Я люблю ходить в лес, собирать грибы и ягоды.
17. На поляне росли ромашки, колокольчики, клевер.
18. На День рождения Вите подарили много подарков.
19. В Республике Беларусь много красивых озер и лесов.
20. Мне нравится учиться в школе, там много интересного.
21. Буратино, Чиполлино, Дюймовочка – это сказочные герои.
22. Улицу можно переходить только на зеленый свет светофора.

УПРАЖНЕНИЕ 3. Поочередное чтение слов нормально и наоборот

Цель: Развивать способность перцептивной и речедвигательной систем при одновременном функционировании двух противоположных установок. Тренировка переключаемости внимания.

Инструкция: Предложения необходимо прочитать следующим образом: первое слово читается как обычно, второе – наоборот (справа налево), третье – обычно, четвертое – наоборот и т.д.

1. Наступило лето.
2. Красный цветок.
3. Мама купила сыр.
4. На улице идет дождь.
5. На столе стоял чайник.
6. Чайки летают над морем.
7. Мише исполнилось семь лет.
8. Дети играли в футбол и волейбол.
9. К Саше на День рождения пришли гости.
10. Все дети любят кататься на санках зимой.
11. У Марины дома живет котенок и попугай.
12. Летом у реки дети купаются и играют в мяч.
13. Нина и Петя сделали уроки и помогают маме.
14. В школьном лагере дети разучили песни и танцы.
15. Осенью часто идут дожди, листья с деревьев опадают.
16. Папа у Кати водитель большого пассажирского автобуса.
17. Пришла весна, с юга прилетели грачи и стали вить гнезда.
18. У бабушки на грядках росли огурцы, помидоры, морковь, укроп.
19. Чиполлино был храбрый мальчик, поэтому он заступился за дедушку.
20. Ласточка помогла Дюймовочке улететь в теплые края, где она встретила принца.

УПРАЖНЕНИЕ 4. Чтение только второй половины слов

Цель: Акцентуация ребенка на конец слова как существенную часть. Формирование навыка побуквенного анализа. Исключение распространенных ошибок, когда правильно прочитывается только начало слова, а конец его либо домысливается, либо читается с искажением.

Инструкция: Ребенку поочередно предлагаются карточки со словами (от 1-й до 20-й). Прочитать необходимо только вторую половину слова (деление пополам условно), первая половина полностью игнорируется.

1. ЗИМА	5. ЛИНЕЙКА
2. ВОРОН	6. КОРЗИНА
3. СЛОВО	7. КОРАБЛЬ
4. ВОРОБЕЙ	8. НОСОРОГ

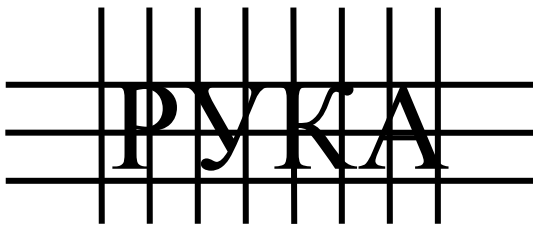
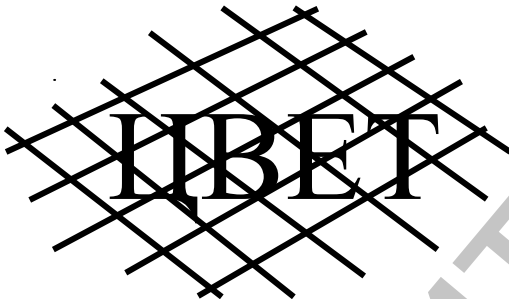
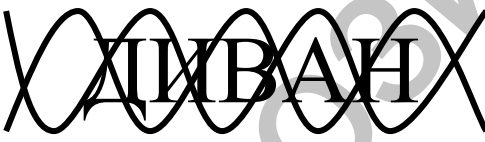
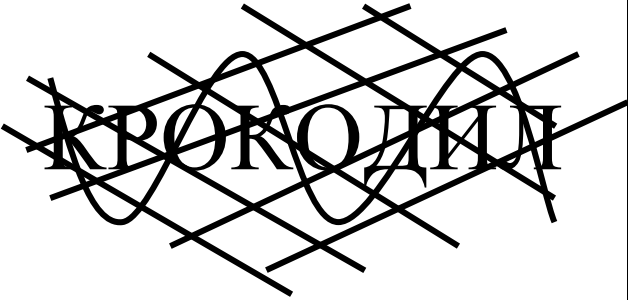
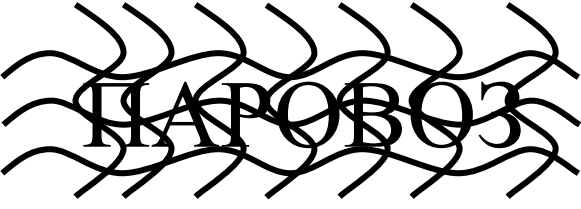
9. УЧЕБНИК	15. ПРИЕХАЛИ
10. КАЧЕСТВО	16. НОЖНИЦЫ
11. СКАМЕЙКА	17. ЗАЯВЛЕНИЕ
12. ПРИЯТЕЛИ	18. СТАЦИОНАР
13. ЧЕРЧЕНИЕ	19. ПОСТРОИЛИ
14. НАОБОРОТ	20. КОМПЬЮТЕР

УПРАЖНЕНИЕ 5. Чтение зашумленных слов

Цель: Закрепить в памяти ребенка целостные зрительные образы букв и их сочетаний, развивать вторичную зону коры левого полушария.

Инструкция: Злой волшебник замаскировал от нас слова, но ты, вопреки этой помехе, все-таки должен прочесть их, так как они, будучи прочитанными, лишают злого волшебника силы.

Карточки предъявляются поочередно от 1-й к 20-й.

РОМАНШКА	СОБАКА
ТРАКТОР	УПРАВЛЕНИЕ
РУЧКА	САНИТАРКА
МОЛОКО	МЕДВЕДЬ
РУБАШКА	СКАЛОДАЗКА
КОНФЕТА	ЗАКРЕПЛЕНИЕ

УПРАЖНЕНИЕ 6. Чтение пунктирно написанных слов

Цель: Формировать у ребенка целостные зрительные образы слов.

Инструкция: На древнем папирусе были написаны важные для всех сведения, однако со временем папирус обветшал, и написанные слова частично разрушились; необходимо наперекор этому нарушению все-таки понять эти слова.

Карточки ребенку предъявляются поочередно от 1-й к 20-й.

1. СТОЛ	11. ГИМНАСТ
2. ТАТКИ	12. ТЕТАРА
3. БАРАН	13. ДОБРА
4. ФАБРИКА	14. КОЛОДЦА

5.	БАЕВѢКА	15.	ГОУУГАЙ
6.	І І І І Д А І І	16.	АВ Г О Б У С
7.	О Б Е З Ъ Я Н А	17.	К С Л Д Н Д
8.	І А Р У Х О Д	18.	М Б У О Н О К
9.	К Ш Л Ж	19.	Н О Д У І І К А
10.	О О О О С	20.	К А Р Т И І К А

УПРАЖНЕНИЕ 7. Чтение наложенных друг на друга слов

Цель: Развивать глагодвигательную реакцию, внимание, сосредоточение, избирательность внимания.

Инструкция: Сильный ураган перемешал все слова, и ребенку (сказочно-му герою) предстоит навести порядок и расставить все по местам. Для этого необходимо назвать все смешанные слова.

Карточки предлагаются поочередно от 1-й к 20-й.

1. полка ручка	5. котлета ручка
2. доктор дуг	6. грядка книжка
3. дождь буква	7. грузовик картон
4. кофта шкатулка	8. левый стол

9. КОДА ЧЕЛОВЕК	15. ВЕРБЛИОД КОРЗИНА
10. ЛОВЕКЛА АВИАТ	16. ВЕРТОРЕТ КАДУШКА
11. САПОГИ МАГАЗИН	17. БОРОВОЖ КОШЕШКА
12. КАТУЛИП КРОВАТКА	18. РЕЗЕРВУА САМОЛЕТ
13. СБЕЛОВО КОШЕШКА	19. ПЛАВАМНО МОРОЖЕНА
14. ПЕВУЖИК ГРУВТОЧ	20. ОБОТ КРЕСЛАРО

УПРАЖНЕНИЕ 8. Чтение строчек с прикрытой нижней половиной

Цель: Формировать языковую догадку, целостность восприятия.

Инструкция: Чистый лист бумаги накладывается на строчку так, чтобы верхние части букв были хорошо видны, т.е. открыты глазу, а нижние не видны и находились под листом. После прочтения первой строчки листок сдвигается вниз так, чтоб была прикрыта нижняя часть второй строчки, потом третьей и т.д. Можно также разрезать старую книгу или газету на строчки, а затем в каждой строчке отрезать ее нижнюю часть. Ребенку предлагается, несмотря на такую деформацию, попробовать прочесть текст. Начинать можно с прикрытия лишь нижней четверти строчки, постепенно увеличивая прикрытое до половины и даже больше.

1. Лето стояло жаркое.
2. Дятел – древесная птица.
3. Бобры живут на лесных речках.
4. Жили-были старик со старухой.
5. Зимой волки собираются в стаи.
6. Енот хорошо лазает по деревьям.
7. Это был солнечный весенний день.
8. Родился зайчик в лесу и всего боялся.
9. В доме у нас жил ежик, он был ручной.
10. Зимой рябчики от мороза прячутся под снегом.
11. У лося тяжелые широкие рога, похожие на лопаты.
12. Гнездо белка построила еще весной, на старой елке.
13. Выпь не любит летать, она затаивается среди камышей.
14. У зайца много врагов: и волки, и лисы, и хищные птицы.
15. Над лесной речкой, на ветке неподвижно замер зимородок.
16. Лиса охотится на полевых мышей, разоряет птичьи гнезда.
17. Летом шерсть у белки рыжая и короткая, а зимой отрастает мех.
18. Бобры перегораживают речку плотиной из сучьев и строят хатку.
19. Волки живут в лесах, в жарких пустынях и в холодной тундре.
20. Когда волчата подрастут, волки будут брать их с собой на охоту.

21. Зимой лось объедает осиновую кору и ветки, а летом ест болотные травы.
22. Все лето кормится медведь в тайге, отъедается перед зимней спячкой.
23. Летом на лесной поляне можно увидеть, как играют рысьи котята.
24. Тигра называют владыкой джунглей, он сильнее всех зверей, даже льва.
25. Желтые и черные полосы на тигриной шкуре помогают тигру скрываться в тростниках.
26. Среди белых снегов тигр виден как огонь, и поэтому он охотится ночью, когда его не видно.
27. Когда в лесу появляются проталины, песня зарянки заглушает все птичьи голоса.
28. Гнездо зарянка вьет между корнями трухлявых пеньков, под поваленными деревьями.
29. Днем перепел клюет зерна, земляных червей, кузнечиков, жуков, и потом в укромном уголке отдыхает у ручья.
30. Если лиса голодна, она залезает на птичий двор, хватается курицу или гуся и быстро убегает в лес.
31. Волк силен, он перекидывает овцу через спину и убегает с ней в лес.
32. Свою добычу рысь зарывает в опавшие листья или закапывает в снег, а потом, как стемнеет, раскапывает и съедает.
33. Когда-то очень давно на Дальнем Востоке было тепло, как в джунглях.
34. Мыши грызут зерно и опустошают поля, а сычик помогает сохранить урожай.
35. Рысь – лесная кошка. Днем рысь лежит в своем логове, а как стемнеет выходит на охоту. Она охотится и на глухарей, и на рябчиков.
36. Желтые и черные полосы на тигриной шкуре помогают тигру скрываться в тростниках и подкарауливать свою добычу.
37. Осенью, как созреют кедровые орешки, бурундук набивает за щеки побольше орешков и носит в норку про запас на зиму.
38. Дятел долбит больные деревья и достает длинным языком жуков-вредителей и их личинок.

УПРАЖНЕНИЕ 9. Чтение строчек с прикрытой верхней половиной

Цель: Формировать словесно-логическую память (ее объем, устойчивость к интерференции).

Инструкция: Чистый лист накладывается на текст так, чтоб верхняя часть строки была прикрыта, а нижняя открыта. Читать надо только по нижним частям букв. После того как первая строчка прочтена, чистый лист сдвигается вниз, прикрывая верхнюю половину второй строчки и т.д. (Предлагается русская народная сказка «Кот-серый лоб, козел да баран», но можно брать любой текст).

Жили-были на одном дворе козел да баран; жили промеж себя дружно: сена клोक и тот пополам. А коли вилы в бок – так одному коту Ваське! Он такой вор и разбойник, каждый час на промысле, и где что плохо лежит, так у него брюхо болит.

Вот лежат себе козел да баран и разговаривают. Откуда ни возьмись – котишко-мурлышко, серый лбишко, идет да таково жалостно плачет.

Козел да баран его спрашивают:

– Кот-коток, серенький лобок, о чем плачешь, на трех ногах скачешь?

– Как мне не плакать? Била меня хозяйка, уши выдирала, ноги приломала да еще и удавить обещала.

– А за какую вину такая тебе погибель?

– А за то мне погибель, что сметанку слизал!

И опять заплакал кот-мурлыка.

– Кот-коток, серый лобок, о чем же ты еще-то плачешь?

– Как мне не плакать? Баба меня била да приговаривала: «К нам придет зять, где будет сметаны взять? Поневоле придется колоть козла да барана!»

Заревели козел да баран:

– Ах ты, серый кот, бестолковый лоб! За что ты нас-то загубил? Вот мы тебя забодаем!

Тут кот-мурлыка вину свою приносил и прощенья просил. Козел да баран его простили и стали втроем думать: как быть и что делать?

– А ну, середний брат, – спросил кот барана, крепок ли у тебя лоб? Попробуйка-ка о ворота.

Поднялся баран, с разбегу стукнулся о ворота лбом – покачнулись ворота, да не отворились.

– А ну, старший брат, – спросил кот козла, – крепок ли у тебя лоб? Попробуйка-ка о ворота.

Поднялся козел-козлище, разбежался, ударился – ворота отворились.

Пыль столбом подымается, трава к земле приклоняется, бегут козел да баран, за ними скачет на трех ногах кот-серый лоб.

Устал кот, взмолился названным братьям:

– Козел да баран, не оставьте меньшого брата...

Взял козел кота, посадил его на себя, и поскакали они опять по горам, по долам, по сыпучим пескам.

Долго бежали, и день и ночь, пока в ногах силы хватило.

Вот пришло крутое крутище, станова становище. Под тем крутищем – скошенное поле, на том поле стога, что города, стоят. Остановились козел, баран и кот отдыхать. А ночь была осенняя, холодная. Где огня добыть? Думают козел да баран, а кот-серый лоб уже добыл бересты, обернул козлу рога и велел ему с бараном стукнуться лбами. Стукнулись козел с бараном, да так крепко – искры из глаз посыпались, – береста и запылала.

Развели они огонь, сели и греются. Не успели они путем обогреться – глядь, жалует незванный гость – медведь:

– Пустите обогреться, отдохнуть, что-то мочи моей нет...

– Садись с нами, Михайло Иванович! Откуда идешь?

– Ходил на пасеку да подрался с мужиками.

Стали они вчетвером делить темную ночь: медведь под стогом, кот-серый лоб на стогу, а козел с бараном – у костра.

Вдруг идут семь серых волков, восьмой – белый, и прямо к стогу.

Заблеяли козел да баран со страху, а кот-серый лоб такую речь повел:

– Ахти, белый волк, над волками князь! Не серди нашего старшего брата: он сердит, как расходится – никому несдобровать. Али не видите у него бороды: в ней-то и сила, бородою он зверей побивает, а рогами только кожу снимает. Лучше с честью подойдите да попросите: хотим, дескать, поиграть, силу попытать с меньшим братишкой, вон с тем, что под стогом лежит.

Волки на том коту поклонились, обступили медведя и стали его задирать. Вот медведь крепился, крепился – да как хватит на каждую лапу по волку! Перепугались они, выдрались кое-как – да, поджав хвосты, давай наутек.

А козел да баран тем временем подхватили кота, побежали в лес опять наткнулись на серых волков.

Кот живо вскарабкался на макушку ели, а козел с бараном обхватились передними ногами за еловый сук и повисли. Волки стоят под елью, зубами лязгают.

Видит кот-серый лоб, что дело плохо, стал кидать в волков еловые шишки да приговаривать:

Раз волк! Два волк! Три волк! Всего-то по волку на брата. Я, кот, давеча двух волков съел с косточками, так еще сытехонек, а ты, большой брат, за медведями ходил, да не изловил, бери себе и мою долю!

Только сказал он эти речи, козел сорвался и упал прямо рогами на волка. А кот знай свое кричит:

– Держи их, лови их!

Тут на волков напал такой страх – пустились бежать без оглядки. Так и убежали.

А кот-серый лоб, козел да баран пошли своей дорогой.

УПРАЖНЕНИЕ 10. Классификация слов на группы

Цель: Снять напряжение, связанное с фиксацией ребенка на чтении. Учиться получать информацию для регуляции своих действий на основе прочитанного.

Инструкция: «Слова на карточках обозначают потерянные предметы и теперь их быстро надо расставить по местам».

Ребенку необходимо указать эти места (например, левый край стола – это кухня). Карточки предъявляются в смешанном виде.

КАСТРЮЛЯ	ПОДУШКА
СКОВОРОДА	ОДЕЯЛО
ЧАЙНИК	ПРОСТЫНЯ
ВИЛКА	КРОВАТЬ

ЛОЖКА	МАТРАЦ
ЧАШКА	МАША
РУБАШКА	КОЛЯ
БРЮКИ	ДИМА
ПЛАТЬЕ	АЛЕША
КОСТЮМ	КАТЯ

БОТИНКИ	САВОК
ПАЛЬТО	МАШИНКА
КУРТКА	ПЕСОК
ПЛАЩ	ВЕДЕРКО
ШУБА	КУКЛА
ЮБКА	МЕЛ

СТОЛ	ПАРТА
СТУЛ	ДОСКА
КНИГА	КРАСКИ
ПЕНАЛ	УЧИТЕЛЬ
РУЧКА	ЛИНЕЙКА
ТЕТРАДЬ	КАРАНДАШ

УПРАЖНЕНИЕ 11. Отделение слов от псевдослов

Цель: Развивать способность быстро выделять смысл прочитанного, а при многократном его выполнении – сочетать побуквенное восприятие слова с его смысловой оценкой.

Инструкция: На одних карточках написаны слова, на других – псевдослова, т.е. бессмысленные буквосочетания. Разложи их на две группы: карточки со словами в одну сторону, а с псевдословами – в другую.

ДОРОГА	ОРОБОС
МЕТРО	КРОНСИЛ
ДЕРЕВО	УПРОКОЛ
ВОЛОС	ФУРОНДОЛ

ПОЛЕНО	КРАНКЕП
ЦАПЛЯ	СУТРАБ
КАША	КАРКАНС
КРОШКА	ЙОРОСИК
КОТЛЕТА	ОКОРОСТРО
БЕРЛОГА	ПРОПСИДАК

БУМАГА	МЕРСИТРАБ
ДВОРНИК	ЖЕРПИТКАС
КАШТАН	БИРКОТНЮЛ
КОСТОЧКА	ОФТИСТАЛ
КИВИ	ШАШТРИК
ФИЛИН	ЗАЗЯЗУЛЯ

ПЕНАЛ	ЧЕРЕПКИПРА
ФЛЕЙТА	ЦЕРБУСТУК
МЫЛЬНИЦА	ЮСТИШТИП
ПШЕНИЦА	РАСТКИСЛЯ
ПОПУГАЙ	ЛИСТРУПАВ
ОХОТНИК	КИЛСТИПРУ

УПРАЖНЕНИЕ 12. **Выбор карточек со словами, совпадающими с эталоном**

Цель: Развивать способность к быстрому и точному побуквенному анализу каждого слова, а также укреплять словесно-логическую память.

Инструкция: Посмотри, пожалуйста, на карточку эталон. Тебе необходимо быстро подобрать к ней похожие слова. Непохожие слова откладывай в сторону.

Упражнение выполняется в два этапа:

1-й этап – карточка со словом-эталоном лежит перед ребенком;

2-й этап – карточка предъявляется по 15–20 с, а затем убирается.

СУПРЕСТАЛ

СУПРЕСТИЛ	СПРАУИЛ
СУПРЕСТАЛОН	СООРЕАУЛ

СУПРИСТИЛ	КОРСИЕНУЛ
СОПРАСТИЛ	МУРАКОДАЛ
СЕКРАТИЛ	ПРОКУШКАЛ
СОТРАСТАЛ	ОРИФЛЕКУМ
СЮПРАСТАЛ	ДРАКТУПОС
СОЛРЕСТОЛ	ПРОСТОРАКУС

СУПРЕСТИЛ	КРАСТМАСТ
СУПРИКТАН	СУКДИДРОФАЛ
СИПРАКТАН	КИРСЕНМУЛ
СИПРУСТАК	ДАНКУРСТИЛ
СУПРОСТАК	ШАНКИРСТАЛ
СИПРУСТЕЛ	НОРСИКУЛТ

УПРАЖНЕНИЕ 13. **Классификация карточек со сходными псевдословами**

Цель: Развивать точность побуквенного анализа слов, формировать словесно-логическую память, ее устойчивость к интерференции под влиянием сходства материала.

Инструкция: Необходимо разложить все карточки на группы так, чтобы в каждую группу попали только похожие псевдослова.

Сказочный сюжет: «Запчасти от трех космических кораблей перепутались, и тебе по надписям на этикетках нужно соединить вместе детали одного и того же корабля».

ЗАРКУНСЕБУЛ	ЗАРХУЛЧЕБУЛ
ЗАРКУНСЕБУЛ	ЗАРХУЛЧЕБУЛ
ЗАРКУНСЕБУЛ	ЗАРХУЛЧЕБУЛ
ЗАРКУНСЕБУЛ	ЗАРКУНЧЕБУЛ

ЗАРКУНСЕБУЛ	ЗАРКУНЧЕБУЛ
ЗАРКУНСЕБУЛ	ЗАРКУНЧЕБУЛ
ЗАРХУЛЧЕБУЛ	ЗАРКУНЧЕБУЛ
ЗАРХУЛЧЕБУЛ	ЗАРКУНЧЕБУЛ
ЗАРХУЛЧЕБУЛ	ЗАРКУНЧЕБУЛ
ЗАРХУЛЧЕБУЛ	ЗАРКУНЧЕБУЛ

УПРАЖНЕНИЕ 14. Чтение перевернутого текста

Цель: Формировать в памяти ребенка целостные эталоны букв. Развивать способность одновременно сочетать побуквенный анализ слов со смысловым прогнозированием окончаний слов, а также последующих слов.

Инструкция: Двигая глазами справа налево, прочитай текст.

Ребенку говорится, что он совершает путешествие в перевернутом мире и ему крайне важно быстро научиться в нем ориентироваться.

Пришла зима.

Корова мычит.

Идет дождь.

Снова пришло лето.

Солнце светит ярко.

Еж под елкой живёт.

По дороге ехала большая машина.

Осенью птицы улетают на юг.

В поле слышен голос жаворонка.

Папа сложил инструменты в деревянный ящик.

Далеко в море плыл большой белый пароход.

Первого сентября все дети с радостью пойдут в школу.

Осенью в нашем саду ярко расцвела рябина.

Коля, Маша, Петя и Таня вместе занимаются рисованием.

На солнышке греется большой пушистый серый кот.

Девочка Мальвина жила в красивом маленьком домике.

Жили, были старик со старухой у самого синего моря.

В цирке всех смешил клоун Кеша в большой клетчатой кепке.

На золотом крыльце сидели: царь, царевич, король, королевич.

В лесу растут самые различные деревья: дуб, сосна, ель, береза.

УПРАЖНЕНИЕ 15. Восполнение пропусков букв в словах

Цель: Формировать умение учитывать контекст каждого слова, обращая внимание на соседние слова, осуществляя операцию заглядывания глазами вперед. Формировать словесно-логическую память.

Инструкция: Предъявляется напечатанный текст с пропущенными буквами, его необходимо быстро и правильно прочитать.

В б_льшом, мрачном лес_е, в мале_ькой, темной избу_ке под
_ольшим дубовым столом сиде_и мышон_к, ежоно_е, за_чонок и
мед_ежонок и боялись. Снаружи в _верь кто-то скребся ког_ями и гром_о
сопел.

– Мишка! – стуча з_бами, прошепт_л м_шонок. – Поди пог_яди,
кто там.

– Ну да, «погля_и»! Наш_и б_льшого дурака! Я еще ма_енький.

– Как_й же ты м_леньки_? – уд_вилась Зина. – Ты же боль_е все_!

– Росто_и вес_м, мо_ет быть и _ольше, а воз_астом – нет. Мне
еще и год_нет! А в_т еж, хоть и м_леньк_й, а уже б_льшо_. Ему
б_льше _ода. Пус_ь он и _дет.

– Под_маешь – год! – се_дито фырк_ул еж_н_к. – Тот, кто там скре-
бетс_я, не б_дет с_рашив_ть: «Сколь_о вам лет, кор_тышка?», а сраз_цап
зуб_ми, ам-ам – и все. Так ч_о иди все же ты, Миш_. Он т_бя не
с_азу съес_я.

– Ага! Смеш_ого ма_о. А ес_и он м_ня и впра_ду съе_т? Дл_я
вас это прост_ма_енька_неприят_ость, а для м_ня – б_льшо_го-
ре.

– Что же н_м д_лать? – всхлипн_ла Зин_. – Мы прожил_та_ую
м_лень_ую жиз_ь, и вдру_та_ое _ольшо_н_счастье – эт_т скре-
бун.

Две б_льш_е Зини_ы сл_зы у_али на _аленьк_й, ч_рый нос ежа.

– Лад_о, не _ойтесь, – ск_за_еж_нок, – я п_идум_л
м_лень_ую хит_ость. Мы ег_с_йчас са_ого т_к напу_ае_ – б_льше
не суне_ся! Зи_а, з_лезай на Ми_ку. Так... А т_п_рь я влез_к теб_е
на пл_чи и накр_емс_б_л_й про_ты_ей. Мыша! Отвор_й _верь
и визж_чт_е_ть мочи: «Сп_сай_я к_о м_жет! Бо_ьш_е
прив_дени_дет!»

Мыша ра_пахн_л дв_рь и т_ль_о х_т_л зав_зжать, к_к ув_де_
на по_оге _але_ько_о пол_са_ого по_осен_а.

– Сп_си_е, – пр_шеп_ал _н, я п_те_ялс_...

– Вот _ак _ольш_я др_жб_п_бе_ила ст_ах! – гр_мк_ск_з_л
е_о_ок и бод_о спр_гн_л в_из.

УПРАЖНЕНИЕ 16. Восполнение пропусков слогов в предложении

Цель: Развивать способность одновременно с техникой чтения осуществлять смысловой анализ текста, а также формировать умения, выдвигать контекстно обусловленные гипотезы о значении отдельных слов и быстро их проверять на основе одномоментного складывания целого предложения.

Инструкция: Предъявляется напечатанный текст с пропущенными слогами, его необходимо быстро и правильно прочитать.

Выгляну... солны... . Обрадо... молод... синич..., запе... и собра...
в лес. Старый вороб... гово..., что рано пташеч... запе..., еще будут мо-
ро... . Но синич... лишь хвосты... вильну... и полете... за новостя... .
Смотр..., стало в ле... тем... . Побежа... по ле... поземка. Налет... ветер,
закача... дерев... . Полетели сугробы... с елов... лап. Начал... пурга.
Присмире... синич..., сжалась в комоч... . Ветер рвет ее с вет..., ерошит
перыш..., леден... голое тель... . Сжалился дятел над синич..., пуст... ее
в свое запасн... дупло. Поняла синич..., что выю... да мете... под фев-
раль полете... .

(В. Бианки)

Солн... садит... в тучи. Быстрые ласточ... лета... низко над земл... .
Голосят по двор... пету... . Облака вытягива... по неб... длинными ту-
ман... прядя... . Это приметы дож... . А незадол... перед дожд... слы-
шит... нежное дыхание влаги. Его приносит отту... , где дож... уже про-
лил... .

Но вот начина... капать дож... . Редк... капли оставляют темные кра-
пин... на пыль... дорог... и крыш... .

(По К. Паустовскому)

УПРАЖНЕНИЕ 17. Восполнение пропусков слов в предложении

Цель: Развивать способность одновременно с техникой чтения осуществлять смысловой анализ текста, а также формировать умения, выдвигать контекстно обусловленные гипотезы о значении отдельных слов и быстро их проверять на основе одномоментного складывания целого предложения.

Инструкция: Предъявляется напечатанный текст с пропущенными словами, его необходимо быстро и правильно прочитать.

1. Тишина царит в дремучем _____. Черные _____ затянули солнце. Птицы умолкли. Вот-вот пойдет _____.
2. Зима. Все дорожки покрыты пушистым _____. Гладким _____ оделась река. Ребята построили высокую _____. Быстро мчатся _____ санки. Резкий _____ бьет детям в _____. Мороз щиплет _____. _____ не боятся мороза. Весельем горят их _____.
3. Стоит жаркая погода: небо _____, солнце светит _____. Коля и Оля идут гулять в поле _____. Они слушают там пение маленьких _____. Они собирают _____. Вдруг небо становится темным, оно покрывается большими _____. Маленькие дети торопятся вернуться _____. Но прежде чем они успели прийти, разразилась _____. Дети испугались _____ грома. Они постучались в один _____, чтобы укрыться от сильного _____, так как у них нет с собой _____ и их одежда совсем _____.

УПРАЖНЕНИЕ 18. Поиск смысловых несуразностей

Цель: Формировать установку ребенка на глубокий анализ смысла прочитанного и постоянное соотнесение понимания текста с текущим восприятием и произнесением читаемых слов.

Инструкция: В этих предложениях писатель, который был очень усталым, допустил ряд ошибок. Попробуй их найти.

1. Жучка будку не доела,
Неохота, надоело.
2. Ехал дядя без жилета,
Заплатил он штраф за это.
3. Тает снег. Течет ручей.
На ветвях полно врачей.
4. Мама с бочками пошла
По дороге вдоль села.
5. Сели в ложку и – айда!
По реке туда – сюда.
6. Куклу выронив из рук, Маша мчится к маме:
– Там ползет огромный лук с длинными усами!
7. Закричал охотник: «Ой! Двери гонятся за мной!»
8. Поэт закончил строчку, в конце поставил бочку.
9. На глазах у детворы крысу красят маляры.
10. Врач напомнил дяде Мите:
– Не забудьте об одном:
Обязательно примите
Десять цапель перед сном.
11. Я рубашку сшила шишке,
Я сошью ему штанишки.
12. У вратаря большой улов,
Влетело в сетку пять волов.

УПРАЖНЕНИЕ 19. Складывание слов из половинок

Цель: Развивать способность по отдельному фрагменту высказывать догадку обо всем слове в целом (анализ и синтез). Формировать установку на тщательный анализ буквенного состава слов для правильного его прочтения с учетом того, что имеются слова, сходные по написанию и их недопустимо путать.

Инструкция: Из двух половинок слов необходимо сложить целые слова. Упражнение может выполняться в два этапа. 1-й этап – начальные фрагменты выкладываются слева и к ним подбираются нужные половинки слов. 2-й этап – все карточки перемешаны и ребенок сам выбирает необходимые фрагменты.

НАЧАЛО

ОКОНЧАНИЕ

КОРО	ВА
СОРО	КА
КОР	ОНА
КАРА	ВАЙ
КАРЕ	ТА

КАЛО	ША
КЕРО	СИН
МА	ГАЗИН
ТРО	ТУАР
КОС	ЫНКА
СОЛ	НЦЕ
МЫЛЬ	НИЦА
КУРИ	ЦА

БО	ЛЬНИЦА
САМОЛ	ЕТ
КОРОБ	КА
РУ	БАШКА
ОГО	РОД
МАК	АРОНЫ
КР	ОШКА
ВЕЛОС	ИПЕД

УПРАЖНЕНИЕ 20. Прохождение словесных лабиринтов

Цель: Развивать одновременно и строгость побуквенного анализа слова, и смелость смысловой догадки на основе прочитанных первых букв, а также формировать умение совмещать первое со вторым и использовать каждый шаг в продвижении в одной из этих операций для продвижения в другой.

Инструкция: Упражнение выполняется в два этапа.

На 1-м этапе ребенку предлагается «распутать» «запутанные» слова. На 2-м этапе ему предлагается прочитать замаскированное другими буквами слово. Двигаться при этом надо определенным способом.

Например, п е в
с ч п
р к а
(печка) →

Э т а п 1.

Босака, посаги, лекосо, коныска, мосавар, мосалет, нисатар, расафан, саф-летка, ловосы, смакейка, стакерть, росководка, спутеньки, саткан, патоль, нартика, тафекон, патало, куцари.

Э т а п 2.

СОТК ПРОЛ МАКА 1. (сорока)	ЛУСХ ОПАЛ ЩОТА 2. (лопата)	ЯБЕСТ ОЛКРМ КОСОЯ 3. (яблоко)	БУЮР КТЫЛ ОЛАК 4. (бутылка)	ТАСЛО АБРКМ КЛЕТЮ МОСКА 5. (таблетка)
БАКИ СНЛТ УТРЮ РИКА 6. (бантик)	КОЮР АТМК УЛЕС КСТА 7. (котлета)	БЕЮСТ СУТОМ АОКРЮ ПСКВА 8. (буква)	КЛУСТ МСБОК ОКНИР ЮРСКА 9. (клубника)	СКРД АОЮД МОРС КЛАН УЕТП 10. (самолет)

А В О Ю Е О Р С Т Ф К С Б М О С У К У К Т П Х О З 11.	А В Р Е С Т О Д К М Б У Ю Р К С 12.	С П О Т А К Л П У С Б А Ю Г А Ш С Р О Й 13.	Ю К З О М С О А К Р П К Б О А Т О К Р Н 14.	А Т А К Р Л С Р Е П Р С У Л К А Д К О А 15.
(арбуз)	(автобус)	(попугай)	(забор)	(тарелка)

М О Л А Ш Ю Т О Д Ъ Р И Ц О Т Х К А Д О А Л И Т У 16.	С О П К Ю Т Л М О Т Л Р П Ь Ф О В С Ю А П Н Е Т Э А О Р С Т 17.	М К А С У С П Х Р Д А К В Ю Л Х Е С Д Т Й 18.	Л К Т С Р Ю А П К Ю М С Д Т В С А Ж Й Ю К 19.
(мотоцикл)	(компьютер)	(муравей)	(трамвай)

В К Р С М Р К К О А Х М А Т М С Р Т А Е Ю К У Т О К С М А О Д Т Б С М Х Ф С Л М Е Д И Р М Х У Щ Й 20.
(воробей)

УПРАЖНЕНИЕ 21. Составление предложений из отдельных слов

Цель: Формировать умение сочетать в процессе чтения ориентировку и на побуквенный анализ слов, и на понимание смысла описываемой ситуации.

Инструкция: Перемещая карточки с отдельными словами, сложить их так, чтобы получилось связное осмысленное предложение.

Упражнение можно выполнять в двух вариантах. В первом случае ребенку дается поочередно набор фрагментов каждого предложения. Во втором случае фрагменты всех предложений и он должен составить максимально возможное количество произвольных предложений.

1.

Васильки	выросли	во	ржи
-----------------	----------------	-----------	------------

2.

Во	дворе	выросла	высокая	трава
-----------	--------------	----------------	----------------	--------------

3.

Воробей	взлетел	высоко	в	небо
----------------	----------------	---------------	----------	-------------

4.

Волны	вынесли	лодку	на	высокий	берег
--------------	----------------	--------------	-----------	----------------	--------------

5.

Для	того,	чтобы	хорошо	учиться
------------	--------------	--------------	---------------	----------------

надо	стараться
-------------	------------------

6.

Маленький	Сережа	собирается	пойти	в
------------------	---------------	-------------------	--------------	----------

детский	сад
----------------	------------

7.

После	окончания	школы	Витя
--------------	------------------	--------------	-------------

собирается	стать	шофером
-------------------	--------------	----------------

8.

В	зоопарке	жили	животные
----------	-----------------	-------------	-----------------

привезенные	из	разных	стран
--------------------	-----------	---------------	--------------

9.

Мама	купала	в	ванне	малышку
-------------	---------------	----------	--------------	----------------

мылом	мочалкой	мыла	голышку
--------------	-----------------	-------------	----------------

10.

Засверкали	в	озере	отблески	зари
-------------------	----------	--------------	-----------------	-------------

Сумерки	сгустились	светят	огоньки
----------------	-------------------	---------------	----------------

11.

В	булочной	продают	баранки	булки
----------	-----------------	----------------	----------------	--------------

бублики	хлеб	пирожное
----------------	-------------	-----------------

12.

Картинки	с	изображением	животных
-----------------	----------	---------------------	-----------------

расположены	в	конце	книги
--------------------	----------	--------------	--------------

13.

После	чтения	стихов	дети	по
--------------	---------------	---------------	-------------	-----------

вопросам	учителя	составляют	предложения
-----------------	----------------	-------------------	--------------------

14.

Поздней	осенью	с	полей	убрали
----------------	---------------	----------	--------------	---------------

хлеба	Птицы	улетели	на	юг
--------------	--------------	----------------	-----------	-----------

15.

Дети	вокруг	новогодней	елки	водят
-------------	---------------	-------------------	-------------	--------------

хоровод	и	поют	песни
----------------	----------	-------------	--------------

16.

Учительница	попросила	детей	назвать	все
--------------------	------------------	--------------	----------------	------------

предметы	нарисованные	на	картинке
-----------------	---------------------	-----------	-----------------

17.

Золушке	очень	хотелось	пойти	на
----------------	--------------	-----------------	--------------	-----------

бал	но	у	нее	не	было	платья
------------	-----------	----------	------------	-----------	-------------	---------------

18.

Старик	Хоттабыч	очень	хотел	помочь	Вольке
---------------	-----------------	--------------	--------------	---------------	---------------

но	у	него	ничего	не	получалось
-----------	----------	-------------	---------------	-----------	-------------------

19.

Пчелы	очень	полезные	насекомые	Они
--------------	--------------	-----------------	------------------	------------

собирают	мед	и	опыляют	цветы
-----------------	------------	----------	----------------	--------------

20.

Киты	самые	крупные	животные	в
-------------	--------------	----------------	-----------------	----------

мире	Они	живут	в	океане
-------------	------------	--------------	----------	---------------

УПРАЖНЕНИЕ 22. Чтение текста через слово

Цель: Развивать произвольное внимание в процессе чтения за счет регулирования читаемых слов. Развивать глагодвигательную активность благодаря постоянному чередованию быстрых и медленных движений глаз.

Инструкция: Предлагаемый текст необходимо читать не как обычно, а перескакивая через каждое второе слово (каждое второе слово пропускается). Например: Избушка... курьих...

Говорят: «Неуклюжий, как медведь!» Это неправда. Бурый медведь быстрый, ловкий и очень сильный зверь. Он догонит лося, если нужно – взберется на дерево.

Медведь умен. Недаром таежные охотники говорят: «Медведь – как человек, только ружья нет!»

Все лето кормится медведь в тайге, отъедается перед зимней спячкой. Засунет в муравейник лапу – слизнет муравьев. Обсасывает кусты малины. Попадется гнездо тетерки – съест птенцов. Зазевается лесная мышка – и мышку съест.

Медведица с лета готовится к зимней спячке.

Найдет вывороченную ель и роет под корнями берлогу, а землю отнесит подальше от берлоги, чтоб охотники не нашли ее. Берлогу выстилает еловыми ветками, а сверху веток натаскивает мягкого моху, чтобы было мягко и тепло.

Как выпадет снег, она осторожно, чтоб следов меньше оставлять, залегает в берлогу с медвежонком, который у нее в прошлом году родился. В январе она рождает второго медвежонка, маленького, величиной с рукавичку. Заметут берлогу снега, только дырка остается от теплого медвежьего дыхания.

Но вот и весна пришла. Зазвенели ручьи, и в апреле медведица с медвежатами вылезает из берлоги.

За лето мать-медведица научит их разгребать муравейники, отыскивать дупло диких пчел.

Прошлогодного медвежонка называют пестуном. Он должен защищать маленького и заботиться о нем. А если зазевается и потеряет в лесу малыша, мать-медведица найдет маленького медвежонка, а пестуну от нее так достанется, что он надолго запомнит.

В Уссурийском крае живет гималайский медведь. Он весь черный, а на груди белый треугольник, как салфетка. У гималайского медведя очень длинные когти, чтобы быстро лазить по деревьям.

Гималайский медведь спит не в берлоге, а в дупле большого дерева.

В дупле медвежата рождаются. Бывает, спилят в тайге огромный кедр, привезут в поселок, а из пустого внутри ствола медведь вылезает.

УПРАЖНЕНИЕ 23. Двукратное произнесение каждого слова

Цель: Помочь ребенку проникнуть в смысл воспринимаемого и озвучиваемого текста. Двукратное произнесение каждого слова формирует естественные слуховые образы слов, что способствует проникновению в их смысл.

Инструкция: Предложение следует читать так, чтобы каждое его слово произносилось по два раза.

1. Серый заяц.
2. Круглая луна.
3. Минск – город-герой.
4. На лугу пасутся кони.
5. Морозная снежная зима.
6. Круглый год трудятся колхозники.
7. Спит в берлоге маленький Мишутка.
8. Красная девица сидит в темнице, а коса на улице.
9. Лежит перина пуховая, одеяльце теплое, подушка мягкая.
10. Вечером мы смотрели передачу «Спокойной ночи, малыши».
11. Весной надо пахать и сеять, а летом – ухаживать за посевами.
12. Изучайте, знайте и выполняйте правила дорожного движения.
13. Катин папа – шофер, он отвозит товары с фабрики в магазины.
14. Просила, просила лиса да и выпросила – пустил ее заяц на печку.
15. На старом дереве жил дятел, он долбил кору и доставал короедов.
16. В лесу Маша заблудилась и стала искать дорогу к дому, да не нашла.
17. Корней Иванович Чуковский написал много веселых сказок для детей.
18. В колхозе на полях работает много машин: трактора, косилки, комбайны.
19. Забралась лиса в избу, где бабы пекли блины, да попала головой в кадку.
20. Лисичка собрала всю разбросанную рыбку в кучку, уселась на дорогу и кушает себе.

УПРАЖНЕНИЕ 24. Чтение с повторным произнесением некоторых слов

Цель: Развивать способность совмещать процесс восприятия-озвучивания слов и понимания основного смысла.

Инструкция: Необходимо быстро и правильно прочитать текст, выполняя следующие три правила.

Правило № 1. В первой части текста прочитывать дважды каждое второе слово.

Правило № 2. Во второй части текста прочитывать дважды каждое третье слово.

Правило № 3. В третьей части текста прочитывать дважды подчеркнутые слова.

Часть 1.

На широкой, заросшей ромашками поляне за длинным узким столом сидели наши друзья и обсуждали широкий круг вопросов. Ну, например: если есть такие толстяки, которые поперек себя шире (конечно же речь шла не о Мишке, а о других толстяках), то наверное, где-то водятся и такие доходяги, которые поперек себя уже?

Еще обсуждали, почему у одних людей глаза узкие, а у других нет, и отчего на солнце у всех зрачки становятся узенькими-узенькими, как щелочки, а в темноте они расширяются.

Потом лисенок, широко расставив в стороны лапы, рассказывал, какой ширины в городе носят брюки, а вот узенькие, как дудочка, носят одни деревенские.

Часть 2.

— А вот я чего знаю, вы такого в жизни не слышали! — крикнул Мишка. — Мне один старенький медведь сказал. Если, говорит, кто-то широколобый, значит — очень умный, — он ласково погладил себя по большой голове, — а если кто-то узколобый, значит он глупый.

Все с удивлением уставились на самого узколобого, но почему-то самого умного ежика.

– Но бывает и наоборот, – ехидно сказал лисенок.

Теперь все уставились на бедного Мишку.

– А давайте чай пить, – сказал ежонок.

– Давайте! – обрадовался Мишка. – Только без воды, с одним сахаром.

– У меня как раз дома много сахара, – сказал мышонок Мыша. – Мишка, беги принеси.

Медвежонок торопливо убежал, но очень скоро вернулся.

– Я в твою узенькую дверцу даже лапу не смог просунуть, – отдуваясь, сказал он.

– Давайте я сбегаяю! – заторопился лисенок, который так хотел попробовать чая без воды.

Часть 3.

Однако и он вскоре вернулся ни с чем.

– И правда, Мыша, дверка у тебя слишком узенькая.

– Для вас с медведем, – пробурчал ежонок и пошел сам.

Его не было долго-долго. Так долго, что все пошли его искать.

Ежонок торчал в мышьиной двери, беспомощно дергал лапами и сердито фыркал:

– Понастроили тут щелей вместо дверей.

– Нет, – откинув назад голову, гордо сказал мышонок, – это очень хорошая, широкая дверь, только не для тех, кто поперек себя шире, а для изящных существ с узенькой талией.

УПРАЖНЕНИЕ 25. Скороговорки

Цель: Закрепить умение беглого, осмысленного чтения. Развивать произносительные навыки.

Инструкция: Упражнение выполняется в два этапа. 1-й этап – быстрое и правильное чтение. 2-й этап – выучить наизусть и быстро воспроизвести.

1. У киски в миске сливки скисли.
2. Пекла для Надюшки Катюшка ватрушку.
Надюшка Катюшке сшила подушку.
3. Дает Катеринке картинки Каринка.
Картинки в корзинку кладет Катеринка.
4. Жеребенка Коля холит,
Жеребенку Коля моет
Хребет, копыта, холку,
Круп, гриву, хвост и челку.
5. Крошки хомяк за щеку клал,
Корм хореk из хлева украл.
6. Змея змеилась, змея смеялась,
Смеясь змеилась, змеясь смеялась.
7. Накроши в окрошку картошки и горошку.
8. Насыпал Парамошка горошка на дорожку.
Зовет теперь к порожку дорожка из горошка.
До порожка – дорожка, у порожка – дорожка.
Не просыпь, Парамошка, на рогошку горошка!
9. Постой-ка, построй-ка простую постройку.
Постой на простой постройке,
Постой на пустой постройке,
Постой на пустой, постой на простой,
На пустой, на простой постройке.
10. Ювелир Валерий Клерии в Карелии
Отправлял кораллы, полировал опалы.
11. Королева кавалеру каравеллу подарила.
Королева с кавалером в каравелле удалилась.
12. Шесть котят у Темки
В прятки играют в потемках.
Два котенка – в котомке,
Два котенка – в кофтенке,
Два котенка – в картонке.
Не наткнись в потемках
На котенка, Темка!

Раздел 3

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ

ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ ДИАГНОСТИКИ

Первой задачей является уточнение характера трудностей и степени отставания в этих навыках. Встречаются случаи, когда излишне тревожные родители, сами рано начавшие читать, уже через полгода обучения ребенка в школе бьют тревогу по поводу медленного (с их точки зрения) продвижения его в данном навыке. На самом деле ребенок может вполне укладываться в рамки нормы с учетом ее вариативности. Случается, что ученик, пропустивший по болезни много занятий, тоже попадает в категорию неуспевающих по чтению или письму. Нет оснований расценивать это как аномальное состояние. И, наконец, наиболее диагностически трудными являются аномалии чтения и письма у детей со снижением интеллекта. Решение вопроса, обусловлено ли отставание в данном навыке недостаточным умственным развитием или имеет самостоятельный генез, прямо зависит от результатов клинико-психологического исследования умственного развития ребенка. Диагностика интеллекта является *второй задачей*.

Большинство детей с недоразвитием устной речи испытывают определенные трудности в чтении и письме, но лишь около одной трети из них страдают специфическими нарушениями этих навыков. Поэтому *третьей задачей* является исследование устной речи, основных языковых средств и речевых навыков, необходимых для овладения грамотой. Необходимо сопоставить степень выраженности затруднений в письменной речи и уровень развития устной речи. Выявляются речевые функции или навыки, несформированность которых создает патологическую основу расстройства.

Наконец, *четвертой задачей* является анализ психопатологической картины, и особенно двух ее аспектов: выраженности психоорганической симптоматики и реакции ребенка на трудности в учебе. Массивность резидуально-органической симптоматики существенно влияет на прогноз и определяет выбор лечения.

Особенности реагирования на трудности в овладении письменной речью определяют возможности коррекционной работы в зависимости от активного или пассивного участия ребенка, наличия протестного поведения и т.п. и потребности в психотерапевтическом лечении.

Из перечисленных задач последние три одинаковы по содержанию как при дислексии, так и при дисграфии. Первая – решается разными средствами, поэтому в ходе изложения мы обратимся к ней в последнюю очередь.

1. ОЦЕНКА УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

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

Диагностика умственного развития у детей со специфическими задержками психического развития является одной из наиболее трудных задач в силу того, что их интеллектуальные способности развиты неравномерно. Наиболее общим проявлением этого является диссонанс между вербальными и невербальными интеллектуальными способностями. При дислексии умственные операции, которые требуют участия речи (внешней или внутренней), развиты значительно хуже, чем другие формы мышления (наглядно-образное, интуитивное и др.). Более информативны в этом случае задания, адресованные к образным мыслительным процессам, требующие логических операций на невербальном материале (пространственная комбинаторика, поиск алгоритма изменения фигур, классификация пространственных конфигураций и т.п.). Удобные возможности для этого представляют невербальная часть методики Д. Векслера, прогрессивные матрицы Ранена, тест Гуденафа и др. Применение методики Д. Векслера позволяет не только психометрически верифицировать клиническую оценку интеллекта, но и установить количественные соотношения между уровнями развития разных интеллектуальных навыков, т.е. определить индивидуальные профили структуры интеллектуальных способностей. Методика состоит из шести вербальных и шести невербальных субтестов, каждый из которых представляет собой серию однотипных усложняющихся заданий. В результате исследования получают двенадцать субтестовых шкальных оценок и три интегральных интеллектуальных показателя: общий, вербальный и невербальный. Ниже приводится краткая характеристика основной диагностической направленности субтестов [Блейхер В.М., 1976; Лычагина Л.И., 1974; Панасюк А.Ю., 1976; Корнев А.Н., 1981].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

При использовании неформализованных методов патопсихологического исследования познавательных способностей необходимо использовать достаточно широкий ассортимент вербальных и невербальных заданий. В зависимости от возраста пропорциональное соотношение тех и других закономерно меняется. Это связано с тем, что в ходе психического онтогенеза представленность наглядно-образных операций в структуре мышления постепенно уменьшается, а на первый план начинает выступать абстрактное, категориальное, вербально-логическое мышление [Выготский Л.С., 1982; J. Bruner, 1971; Piaget J., 1994]. Наш опыт свидетельствует, что в старшем дошкольном

возрасте методики, ориентированные на оценку понятийного, вербально-логического мышления (составление рассказа по сюжетной картинке или серии картинок, исследование обобщающих понятий и др.), по численности должны составлять примерно одну треть, а задания, адресующиеся к наглядно-образным формам мышления («разрезные картинки», складывание картинок из кубиков, складывание пирамидки, «Почтовый ящик», тест Кооса и др.), – две трети от общего числа методик. В младшем школьном возрасте пропорция меняется и должна составлять примерно 1:1, а в среднем школьном возрасте (10–11 лет) соответственно 2:1 в пользу методик оценки абстрактного, вербально-логического мышления (сравнение понятий, логические аналогии, «исключение 5-го лишнего» и др.).

Кроме характеристики общего уровня интеллектуальной зрелости, целесообразно оценить такой показатель, как структура интеллекта. Под этим понятием подразумевается соотношение зрелости (относительно возрастных норм) разных форм умственных операций, составляющих интеллект. Об этом можно судить по сравнительной успешности выполнения качественно разнородных заданий, использованных при обследовании. Знание о дефицитарных, незрелых и сохранных компонентах интеллекта ребенка позволяет выбрать приоритетные «мишени» в психокоррекционной работе и оптимально построить методику обучения, опираясь на сохранные и щадя слабые звенья познавательной сферы.

В процессе диагностики, при возникновении у ребенка трудностей в самостоятельном выполнении задания важно уметь гибко и дозированно оказывать ему помощь. Все разнообразие форм помощи условно можно сгруппировать в пять основных категорий: а) поощрение; б) стимуляция; в) организующая помощь; г) разъяснение (т.е. подробное объяснение способа решения диагностической задачи); д) разъяснение + развернутая демонстрация правильного выполнения задания. При оказании двух последних форм помощи обычно проверяется способность ребенка к «переносу», т.е. к продуктивному использованию оказанной помощи для овладения новым навыком или типом умственной операции с последующим самостоятельным их использованием на новом диагностическом материале. Способность к «переносу» свидетельствует о величине «зоны ближайшего развития», по Л.С. Выготскому, и резерве компенсаторных возможностей ребенка. Анализ необходимого и достаточного объема помощи позволяет, в определенной степени, представить природу снижения интеллектуальной продуктивности. В тех случаях, когда ребенок удовлетворяется помощью, относящейся к категориям (а), (б) и (в), интеллектуальная недостаточность обычно обусловлена нарушениями нейродинамики или «предпосылок интеллекта», что прогностически благоприятно. Если же необходима помощь типа (г) или (д) и отсутствует способность к «переносу» (при условии, разумеется, что диагностические задания адекватны возрастным требованиям по качеству и трудности), то больше вероятности, что имеет место об-

щее психическое недоразвитие. В последнем случае, как будет указано ниже, меняются некоторые критерии диагностики дислексии.

2. ИССЛЕДОВАНИЕ «ПРЕДПОСЫЛОК ИНТЕЛЛЕКТА»

Нарушение определенных предпосылок интеллекта играет ключевую роль в психологических механизмах дислексии и дисграфий. Поэтому их исследование является необходимым во всех случаях специфических нарушений письма и чтения.

Графомоторные методики

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

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

Ниже приводятся балльные критерии оценки зрелости рисунка «Дом – дерево – человек». Каждый элемент предметного изображения оценивается по наличию или отсутствию значимых признаков, а затем полученные оценки суммируются. При наличии тех или иных погрешностей определенное число баллов вычитается из полученной суммы.

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

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

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

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

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

«ДОМ»



Оценка 3 балла



5 баллов



5,5 баллов

«ДЕРЕВО»



1,5 балла



5 баллов



7 баллов

Рис. 1.

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

2. Срисовывание фигур. Задание обладает довольно высокой диагностической способностью в отношении нарушений пространственного праксиса, недостаточной сформированности формообразующих движений, неполноценности зрительно-моторной координации. Е. Taylor (1959) предложила набор фигур для копирования, отобранный ею из существующих

психометрических методик, наиболее адекватный, по ее мнению, для решения вышеуказанных задач (рис. 2). Без грубых погрешностей большинство детей воспроизводят по образцу фигуру 1 с 3-летнего возраста, фигуру 2 – с 5 лет, фигуру 3 – с 5,5 лет, фигуру 4 – с 6 лет и фигуру 5 – с 7 лет.

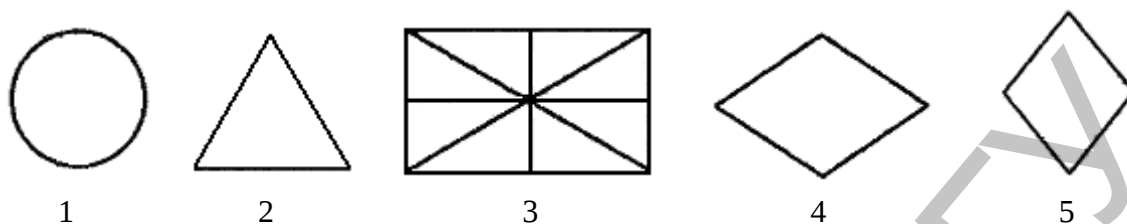


Рис. 2.

3. Графический тест Эллис (рис. 3). Для детей старше 8 лет. Фигуры воспроизводятся ребенком по памяти. В зависимости от степени погрешностей при воспроизведении фигур каждая оценивается в 1, 0,5 или 0 баллов. Затем оценки суммируются. Причинами снижения результатов в данном задании могут быть как диспраксия, конструктивная апраксия, так и зрительная агнозия. Для дифференциации расстройств зрительного гнозиса от диспраксий следует результаты выполнения данного задания сопоставить с результатами, полученными в палочковом тесте Гольдштейн – Ширера, менее чувствительном к нарушениям пальцевого праксиса. Графический тест Эллис является диагностически довольно чувствительным к резидуально-органическим энцефалопатиям у детей.

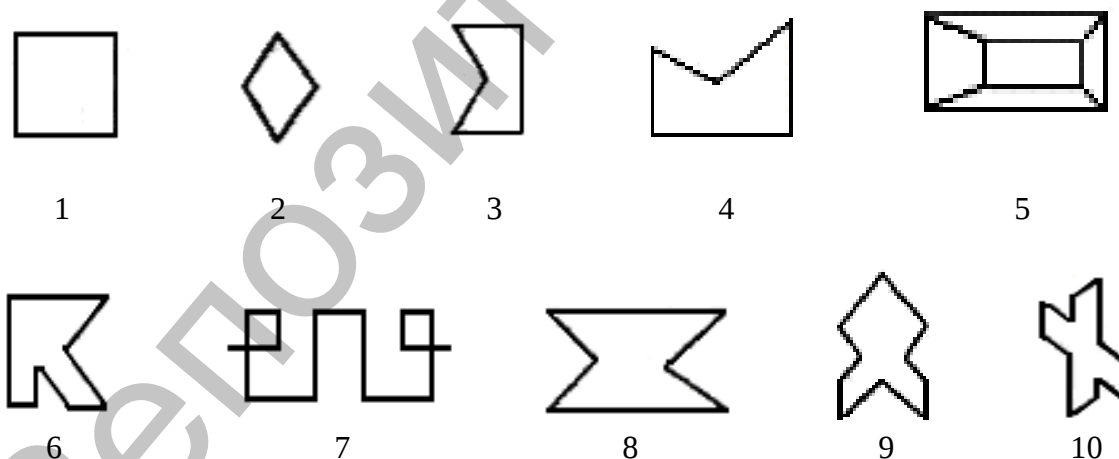


Рис. 3.

Конструктивные методики

1. Палочковый тест Гольдштейн – Ширера, адаптированный для детей. Так же как и предыдущее задание, данная методика помогает выявить нарушения конструктивного праксиса. Она менее чувствительна к расстройствам тонкой координации движений пальцев и поэтому более информативна в сопоставлении с графическими тестами.

Методика состоит из двух частей: тренировочной и тестовой. В тренировочной части ребенку предлагается по образцу воспроизвести из палочек разной длины три фигуры (рис. 4). В тестовой части он из тех же элементов воспроизводит поочередно десять фигур по памяти.

Оцениваются фигуры № 1, 4, 6, 7, 10 при правильном исполнении в 2 балла, при ошибке в размерах – 1 балл, при других ошибках – 0 баллов, а № 2, 3, 5, 8, 9 соответственно – 1 балл и 0 баллов.

По данным Е. Taylor, здоровые дети 5 лет при выполнении этого задания допускают незначительное количество ошибок в виде инверсий или искажений размеров. С 6-летнего возраста ошибок обычно не допускается. Для нейропсихологической диагностики задание целесообразно использовать у детей 7 лет и старше.

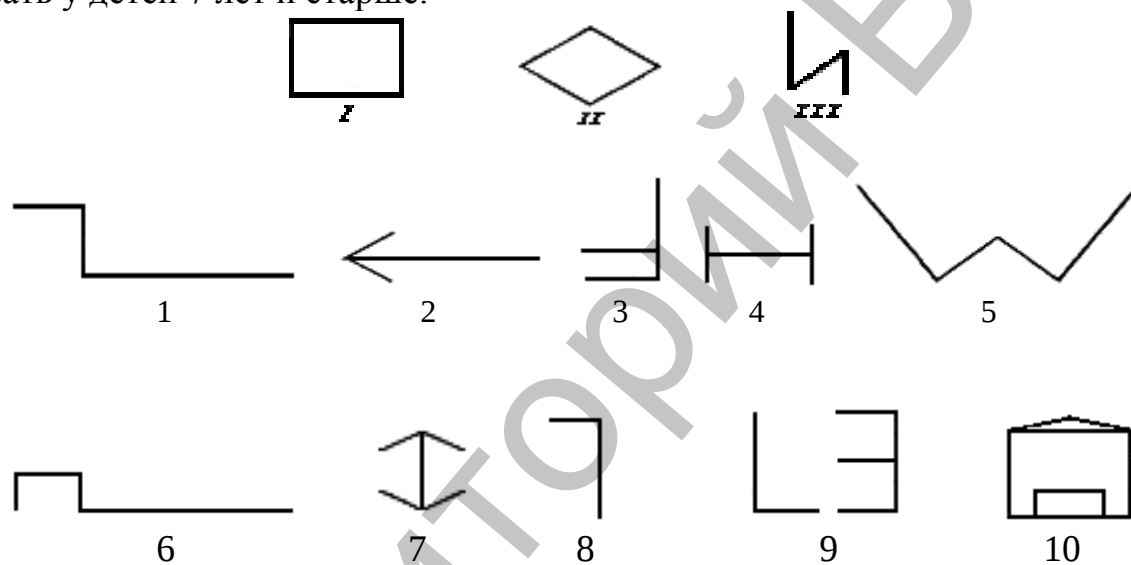
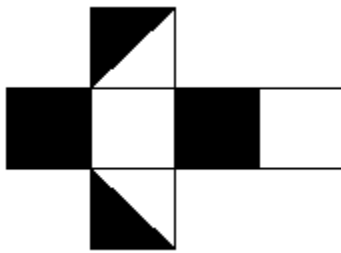


Рис. 4.

2. Кубики Кооса. Эта одна из широко и давно используемых методик оценки невербального интеллекта (входит в методику Д. Векслера WISC) применялась, в частности, для исследования обучаемости. В одинаковой мере она используется в нейропсихологической диагностике как взрослых, так и детей [Лурия А.Р., 1969; Симерницкая Э.Г., 1985; Марковская И.Ф., 1987]. Для складывания из двухцветных красно-белых кубиков предлагаются фигуры, изображенные на рис. 5.

Данная методика позволяет оценить сформированность операций зрительно-пространственного анализа и синтеза, уровень развития наглядно-образного мышления, способность к программированию и последовательной реализации конструктивной деятельности.



1 2 3 4 5
Рис. 5.

По данным Е. Taylor, фигура 1 доступна для безошибочного исполнения большинству детей 6 лет и старше (здесь и далее – нижние границы нормы). Фигура 2 – для детей 7 лет и старше, 3 – для детей 9 лет и старше, 4 и 5 – детям 10 лет и старше.

Исследование моторики

В нашей стране и за рубежом широкое применение при определении моторной зрелости получила «шкала моторной одаренности» Н.И. Озерецкого (1928) и ее модификации. Она позволяет дать комплексную, хотя и не очень дифференцированную характеристику двигательного анализатора в целом. Некоторые задания из этой методики нашли применение в нейропсихологической практике [Лурия А.Р., 1969].

1. Тест Н.И. Озерецкого на реципрокную координацию рук (1).

Ребенку предлагается (после демонстрации) одновременно ударять по столу двумя руками: правой, сжатой в кулак, и левой – раскрытой ладонью. Затем наоборот: левой, сжатой в кулак, а правой – раскрытой ладонью. Так повторить 3–4 раза. Оценивается ритмичность движений и способность синхронно сменять положение обеих рук одновременно. По данным автора, задание может быть адекватным для детей 12 лет и старше. При резидуальных поражениях двигательных систем мозга выполнение данной пробы обычно затруднено: отмечаются синкинезии, переключение на следующее движение обеими руками происходит разновременно. Данное задание, как и следующее, оценивается качественно по степени выраженности затруднений. Возможна и количественная оценка успешности выполнения этой и других подобных проб с помощью подсчета количества правильно выполненных движений в серии из шести или двенадцати заданий.

Тест на реципрокную координацию (2) в виде ритмичного постукивания ладонью одной руки два раза, а другой – один раз. Во второй половине теста производится смена рук. Возрастная доступность та же, что и в предыдущей пробе.

2. Проба на динамический праксис «Кулак – ребро – ладонь» [Лурия А.Р., 1969].

В нашей версии данного задания ребенку предлагается воспроизвести по образцу серию из девяти движений, состоящую из трижды повторяющегося ряда трех вышеназванных движений. Если ребенок не справился с заданием, образец демонстрируется повторно до пяти раз. Оценивается правильное воспроизведение. По нашим данным, задание доступно большинству здоровых детей 6 лет и старше. Данный тест чувствителен не только к поражению двигательных систем (преимущественно премоторных их отделов), но и к модально неспецифическому дефициту сукцессивных функций. Первый и второй варианты расстройств порождают разные виды ошибок. В первом случае чаще страдает переключение с одного движения на следующее в автоматизированном режиме: ребенок персеверировать или делает большие паузы между движениями. Во втором случае дети путают последовательность движений или пропускают некоторые из них. Предположительно затруднения в данном задании можно связать с левополушарной недостаточностью.

3. «Пересчет пальцев».

Ребенку предлагается поочередно коснуться каждым пальцем, начиная со второго, большого пальца той же руки, а затем сделать то же самое, но начиная с мизинца. Оценивается точность, дифференцированность движений пальцев и способность к переключению с одного движения на другое (отсутствие застреваний). Выполнение без ошибок оценивается в 0 баллов, каждая синкинезия штрафует 1 баллом, пропуск пальца и нарушения порядка движений – 2 баллами, наличие множественных синкинезий – 4 баллами. По нашим наблюдениям, данные задания доступны и выполняются в основном верно детьми с 6 лет, а с 8 лет выполняются практически безошибочно, что согласуется с данными Н.И. Озерецкого и М.О. Гуревича (1930).

4. Проба на пальцевой гнозис и (в меньшей степени) праксис.

Ребенку предлагается, не глядя на свою руку (которую при необходимости можно экранировать), вслед за экспериментатором воспроизводить различные позы пальцев:

- а) все пальцы выпрямлены и сомкнуты, ладонь повернута вперед;
 - б) 1-й палец поднят вверх, остальные собраны в кулак;
 - в) указательный палец выпрямлен, остальные собраны в кулак;
 - г) 2-й и 3-й пальцы расположены в виде буквы У;
 - д) 2-й и 5-й пальцы выпрямлены, остальные собраны в кулак;
 - е) 2-й и 3-й пальцы скрещены, остальные собраны в кулак;
 - ж) 2-й и 3-й пальцы выпрямлены и расположены в виде буквы У, а 1-й, 4-й и 5-й пальцы собраны в щепоть («зайчик»);
 - з) 1-й и 2-й пальцы соединены кольцом, остальные -2- выпрямлены.
- Оценивается выполнение каждой позы в штрафных баллах: поза не выпол-

нена – 1 балл, поза воспроизведена не точно – 0,5 балла, замедленное воспроизведение позы (поиск нужных движений) – 1 балл, если поиск продолжался от 10 до 30 секунд – 2 балла, если больше 30 секунд – 3 балла. Выполнение этого задания в значительной степени зависит от состояния кинестетического анализатора и «схемы тела» [Лурия А.Р., 1969]. Зарубежные исследователи рассматривают нарушение данных операций как одно из проявлений синдрома Герстманна [Тонконогий И.М., 1973]. У взрослых синдром Герстманна наблюдается при поражении теменных зон коры доминантного по речи полушария.

5. Исследование орального праксиса.

По подражанию ребенку предлагается выполнить 11 действий:

- 1) улыбнуться;
- 2) надуть щеки;
- 3) сделать губы трубочкой (как при звуке у);
- 4) сделать губы как при звуке о;
- 5) «покатать орешки за щеками» (кончиком языка);
- 6) высунуть язык лопаткой (широким);
- 7) поднять кончик языка вверх и положить его на верхнюю губу;
- 8) опустить кончик языка вниз и положить его на нижнюю губу;
- 9) поместить кончик языка в правый угол рта;
- 10) то же – в левый угол рта;
- 11) высунуть язык и сделать кончик узким.

Оцениваются точность движений и способность к переключению в случае воспроизведения серии трех движений. Оценки: невозможность выполнить движение штрафуетса оценкой в 1 балл, движение, выполненное неточно, – 0,25 балла, наличие синкинезий (сопутствующих движений губами, челюстью) – 0,5 балла за каждую пробу, асимметричное выполнение движения – 0,5 балла.

По нашим данным, здоровые дети 6 лет и старше ошибок в этом задании практически не допускают. Симптомы оральной диспраксии, по видимому, свидетельствуют о дисфункции или незрелости теменно-центральных отделов коры [Тонконогий И.М., 1973].

Нарушения орального праксиса обычно встречаются у детей с артикуляционной диспраксией, дизартрией и, нередко, при моторной алалии. В-первых двух случаях, по нашим данным, тяжесть оральной апраксии коррелирует с выраженностью нарушений звукопроизношения. При сопоставлении результатов исследования детей со спастическими гемипарезами мы убедились, что симптомы оральной апраксии примерно одинаково часто встречаются как при право-, так и при левополушарном раннем повреждении мозга.

6. Пробы Хедд на пространственную организацию движений.

а) Наглядный вариант. Ребенку предлагается воспроизвести движения, выполняемые сидящим напротив обследующим: коснуться левой ру-

кой правого (левого) уха, правой рукой – левого глаза и т.п. Для диагностических целей, по нашим данным, задание может быть использовано у детей 9 лет и старше. Его выполнение требует мысленной пространственной переориентации для преодоления тенденции к зеркальному воспроизведению. Ошибки возникают не только при нарушении пространственного праксиса, но и при снижении психической активности (инактивности) по «лобному» типу.

б) Речевой вариант. Те же движения выполняются по речевой инструкции. Несмотря на кажущееся сходство с предыдущим, этот тест адресован к иным психическим функциям: он оценивает владение понятиями «право – лево» и речевую регуляцию двигательных актов. Его выполнение затруднено у детей с левополушарной недостаточностью и у большинства детей, страдающих дислексией. Данное задание легко выполнимо большинством здоровых детей с 8 лет.

Сукцессивные функции

1. Повторение цифровых рядов.

а) В прямом порядке. Ребенку предлагается повторить ряд цифр в том же порядке, в котором они были названы. Для воспроизведения даются ряды длиной от 3 до 6 цифр. Дети в возрасте 4, 5 лет и старше воспроизводят ряд из 4 цифр (в одной из двух попыток с рядами одинаковой длины, но разного числового состава), дети 6,5–7 лет – ряд из 5 цифр, дети 10 лет и старше – ряд из 6 цифр.

б) В обратном порядке. Ребенку дается инструкция, что ряд цифр повторять нужно в обратном порядке, начиная с конца, и это демонстрируется на примере ряда из 2 цифр. В 7 лет дети уже способны воспроизводить ряды из 3 цифр, в 9 лет – из 4-х и в 12 лет – из 6 цифр.

Первая часть данного задания характеризует преимущественно иконическую сукцессивную слухоречевую память. Вторая – состояние оперативной памяти.

При ранних правополушарных или двусторонних органических поражениях головного мозга у детей в большей степени страдает воспроизведение цифр в обратном порядке, а при левополушарных – в прямом [Taylor E., 1959]. Таким образом, при правополушарной недостаточности обычно увеличивается разрыв между результатами прямого и обратного воспроизведений, который в норме не превышает двух единиц.

Следует отметить, что на результаты выполнения этой и ряда последующих проб существенное влияние может оказать расстройство активного внимания, определяемого, в свою очередь, функциональным состоянием глубоких структур мозга.

2. Воспроизведение звуковых ритмов.

Ребенок должен вслед за экспериментатором воспроизвести серию ударов по столу, разделенных длинными и короткими паузами. Серии постепенно удлиняются и усложняются по структуре. Образцы ритмов:

№ 1 ! ! !, ! ! !

№ 2 ! ! ! !, ! ! ! !, ! ! ! !

№ 3 ! ! ! !, ! ! ! !

№ 4 ! ! ! ! !, ! ! ! ! !, ! ! ! ! !

По нашим наблюдениям, для детей 6 лет и старше воспроизведение всех указанных ритмических последовательностей не представляет затруднений. Дети с дислексией выполняют это задание (как и предыдущее) с большим количеством ошибок. Подобные затруднения у детей старше 6 лет, не страдающих слабоумием, следует расценивать как один из признаков предрасположенности к дислексии [Корнев А.Н., 1995]. У взрослых данный тест диагностирует поражение премоторных и височных структур правого полушария. По нашим данным, полученным на детях со спастическими гемипарезами [Корнев А.Н., Молчанов А.И., 1990], его выполнение примерно одинаково страдает как при право-, так и при левополушарном поражении.

Следует различать два вида затруднений при его выполнении. В одних случаях страдает процесс воспроизведения ритмов при сохранной способности к их слуховому различению («премоторный» тип нарушения). В других – нарушено слуховое различение звуковых ритмов и этим обусловлена неспособность к их воспроизведению («височный» тип дефекта, сенсорная амузия). Для определения ведущей причины нарушений следует предложить ребенку сравнить две серии ударов, предъявленных последовательно. При «премоторном» типе нарушения слуховое сравнение ритмов продемонстрирует более высокие результаты, чем их воспроизведение. При «височном» типе нарушений существенных различий не обнаружится.

Исследование устной речи

По нашим наблюдениям и данным литературы [Плоткина И.М., 1978], между тяжестью недоразвития устной речи и выраженностью специфических нарушений чтения и письма нет прямой зависимости. Обычно детям с недоразвитием речи труднее овладеть грамотой, чем здоровым сверстникам, но, пожалуй, не более трудно, чем детям с задержкой психического развития и нормально развитой устной речью. Как указывалось выше, письменная речь по психологическим и семиотическим параметрам достаточно отлична и автономна от устного языка. Тем не менее недоразвитие некоторых аспектов устной речи серьезно затрудняет овладение письмом и чтением. В данном разделе мы не претендуем на исчерпывающее описание методов исследования устной речи детей. Это не входит

в наши задачи и, кроме того, довольно подробно было описано в логопедической литературе [Филичева Т.В., Чиркина Г.В., 1985; Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б., 1990; Усанова О.Н., 1990; Волкова Л.С., 1995].

Оценка развития устной речи, языка и метаязыковых функций при обследовании детей дошкольного возраста важна для определения степени риска развития дислексии и дисграфии. В школьном возрасте это необходимо для понимания места устной языковых нарушений в механизмах дислексии и дисграфии, выбора предпочтительной методики обучения грамоте и составления индивидуальной программы коррекционного обучения.

Наряду с общей характеристикой импрессивной и экспрессивной речи, основных языковых средств (фонетики, лексики и грамматики) особенно тщательно должны быть исследованы те функциональные подсистемы, которые наиболее интимно связаны с письменной речью. Важны не только семиотические аспекты связи устного и письменного языка, представленные в основных принципах, на которых построена русская письменность [Щерба Л.В., 1983]. Не меньшее значение имеют требования, предъявляемые к состоянию механизмов устной речи и языка конкретной методикой обучения письму и чтению. В России основным и практически единственным является аналитико-синтетический метод обучения, при использовании которого сроки и качество освоения письма прямо зависят от зрелости устной речи, в особенности ее фонетических и фонематических операций (по крайней мере, на начальном этапе обучения). Существенное влияние на этот процесс оказывают и состояние лексической сферы, способность к словообразованию и словоизменению. В дополнение к существующим методам диагностики устной речи ниже приводятся некоторые, разработанные нами, приемы формализованной оценки речевых функций, создающие возможности для нейропсихологической интерпретации природы выявленных лингвопатологических синдромов [Корнев А.Н., 1991].

Проведенные исследования позволяют объединить все разнообразие лингвопатологической симптоматики в несколько синдромов, наиболее отвечающих, по нашему мнению, нейропсихологическим принципам анализа расстройств: синдром функциональной дислалии, синдром артикуляционной диспраксии, синдром переднего аграмматизма, синдром дизартрии развития, синдром морфологического дисграмматизма, синдром фонематического недоразвития, синдром моторной алалии и синдром сенсорной алалии [Корнев А.Н., 1990, 1994]. Включенный в данную методику речевой диагностический материал, разумеется, может быть расширен и дополнен для более детального качественного анализа выявленных нарушений. Однако возрастные нормативы получены именно на этом материале, и для того, чтобы ими можно было воспользоваться в количественной оценке речевых функций, исследователь должен ограничиться рамками приведенного ниже материала.

Оценки звукопроизношения. Данный экспресс-метод позволяет выявить скрытые, стертые дефекты звукопроизношения. В процессе обследования ребенку предлагается повторять нижеприведенные двусишия или фразы, насыщенные сложными для произнесения звуками. Предлагаемый материал включает две части: А – двусишия, включающие наиболее часто смешиваемые, артикуляционно сложные согласные, и Б – фразы со сложной слоговой структурой.

- А.**
1. Щеткой чищу я щенка,
Щекочу ему бока.
 2. Часовщик, прищурив глаз,
Чинит часики для нас.
 3. Стоит воз овса,
Возле воза – овца.
 4. Клала Клава лук на полку.
 5. Зоя зайкина хозяйка,
Спит в тазу у Зои зайка.
 6. Клара у Вали играла на рояле.
- Б.**
7. Рыбки в аквариуме (повторить два раза).
 8. Милиционер остановил велосипедиста.
 9. Сыворотка из-под простокваши.
 10. Полполдника проболтали.

При исследовании каждая фраза или двусишие произносятся ребенку один раз, после чего предлагается повторить текст самому. Оценки: а) если после повторного прочтения ребенок не мог повторить двусишие или фразу – 1 штрафной балл, замена звука – 0,5 балла, искажение звука – 0,25 балла, пропуск слога или звука – 0,5 балла, перестановка слогов – 0,5 балла, скандированная речь (послоговое произнесение слов) – 0,5 балла, общая нечленораздельность – 1 балл.

В зависимости от того, в каких скороговорках ребенок испытывает наибольшие трудности, можно судить о том, какие церебральные системы страдают в большей степени: премоторные (больше нарушено переключение) или кинестетические (дефектное произнесение сложных звуков).

Анализируя фонематические процессы, следует различать в них три аспекта: фонематическое восприятие (различение фонем), фонематические представления и навыки фонематического анализа и синтеза. Если первая из перечисленных функций формируется у ребенка спонтанно, без направленного обучения, то последние две нуждаются в нем. Навыки фонематического анализа в полной мере формируются уже в добукварный и букварный период обучения.

Исследование фонематического восприятия, т.е. способности на слух дифференцировать смысловозначительные признаки близких фонем, производится с помощью предметных картинок, названия которых являются словами-паронимами: «коза – коса», «бочка – почка», «дом – том» и т.п. (см., например, перечень картинок, приведенный О.В. Правдивой, 1973). Сначала уточняется: знакомы ли ребенку названия всех картинок. Затем предлагается показывать названные картинки. Наличие систематических ошибок (более двух ошибок на одну и ту же пару фонем) при дифференциации слов-паронимов дает основание для заключения о нарушении фонематического восприятия данной группы звуков.

Исследование детей старше 8 лет.

Ребенку предлагается прослушать приведенные ниже деформированные фразы, найти и исправить ошибку.

Инструкция: «Выслушай фразы, которые я тебе скажу. В некоторых из них есть ошибки. Найди эти ошибки и исправь их».

З-С

1. Хозяйка сварила зуб. 2. Мальчик перелез через сабор и забрался в огород. 3. У девочки болел суб. 4. На лугу паслась коса.

П-Б

1. Воду хранили в почке. 2. На цветке сидела папочка. 3. Мальчик бил воду из стакана. 4. Из чайника шел бар.

Д-Т

1. В этом томе я живу. 2. У меня взрослая точка. 3. На лугу росла густая дрова. 4. В конце предложения надо ставить дочку.

Г-К

1. Футболисты забили кол. 2. Собака грызла гости. 3. В этом доме я живу 3-й кот. 4. Учитель поставил мальчику гол.

Ж-Ш

1. В руке у мальчика воздушный жар. 2. После дождя образовалась большая луша. 3. Летом я шил у бабушки. 4. Раскаленная печка давала сильный шар.

Ш-С

1. В нашем доме отремонтировали крысу. 2. Я люблю пить томатный шок. 3. Из норы выбежала большая черная крыша. 4. Продавец взял острый нос и отрезал кусок колбасы.

Следует подчеркнуть, что, в отличие от взрослых больных, у детей первичные нарушения фонематического восприятия встречаются очень редко: только при сенсорной алалии и тугоухости [Трауготт Н.Н., Кайда-

нова С.И., 1975]. Чаще наблюдаются вторичные расстройства, возникающие в раннем возрасте в результате отрицательного влияния стойких дефектов произношения на становление слуховых эталонов фонем. В таких случаях нарушена дифференциация одной или нескольких групп фонем при сохранной способности к различению остальных (даже более сложных) звуков. Иногда те же звуки смешиваются и в экспрессивной речи. При этом у детей обычно обнаруживается неполноценность артикуляционной кинестезии.

Исследование фонематических представлений

1. Повторение слогов с оппозиционными звуками: са-ша, ша-са, са-за, за-са, за-жа, жа-за, ша-жа, жа-ша, са-са-ша, ша-са-ша, ша-ша-жа, жа-ша-жа, по-бо, бо-по, та-да, да-та, ла-ра, ра-ла, па-па-ба, ба-ба-па, да-та-да, та-да-та.
2. Придумать слова, начинающиеся со звуков: *р, с, ш, п, д, т*.
3. Отобрать картинки на заданный звук: *п-б, ш-с, з-с, д-т*.

Следует отметить, что последнее задание носит комплексный характер. На его выполнение влияет не только состояние фонематических представлений, но и, в определенной степени, владение элементарными формами фонематического анализа.

Исследование фонематического анализа

1. Выделение звука на фоне слова (по картинкам и на слух).
2. Выделение ударных гласных в начале (Алик, азбука, уточка, ослик), в середине (мак, сон, лук, стол, куст) и в конце слова (коза, кусты, мячи, весло).
3. Выделение согласного в начале слова: крыло, сажа, зеркало.
4. Выделение безударного гласного в начале слова: игра, утенок, огурец, арбуз.
5. Назвать звуки в словах по порядку: сок, лак, кошка, карандаш.

По нашим данным, выделение отдельных звуков в слове и полный фонематический анализ коротких, трехбуквенных слов доступен 78% детей 6 лет.

Повторение фраз

Ребенку предлагается повторить фразу, произнесенную обследующим. В случае ошибки опыт повторяется с другой фразой той же длины и сложности. Данное задание входит в методику обследования интеллекта Бине-Симона. Еще в 1925 году оно в расширенном виде было адаптировано для русской популяции и стандартизовано А.П. Нечаевым. Задание может использоваться для оценки синтаксического компонента языковой компетенции детей и диагностики лексико-грамматического недоразвития. По данным литературы, предельная длина фразы, которую ребенок способен повторить, близка к той, которой он может пользоваться в спонтанной речи. Можно полагать, что выполнение этого задания зависит от функциональных возможностей премоторных отделов мозга. Дети с тотальным избирательным недоразвитием речи обычно демонстрируют весьма низкие результаты в этом задании. При этом нередко способность строить развернутые высказывания и уровень речевой активности тоже низки.

Для повторения предлагаются следующие фразы (длина оценивается в слогах):

Длина фразы

в слогах:

- | | |
|---|----|
| 1. Дети, ложитесь спать! Дети пошли гулять. | 6 |
| 2. Часы висят на стене. Чашка стоит на столе. | 7 |
| 3. Лошадь бежит по дороге. В лесу весной поют птицы. | 8 |
| 4. Кошка побежала за мышкой. Зимой на улице холодно. | 9 |
| 5. Посмотрите в окошко на детей. Бедная собачка замерзает. | 10 |
| 6. Летом солнышко греет очень сильно. Книга и карандаш лежат на столе. | 11 |
| 7. Курочка повела своих деток гулять. Уточка быстро плавает по озеру. | 12 |
| 8. Поросята любят валяться в грязной куче. Сердитый мороз нарумянил детям щеки. | 13 |
| 9. Вечером няня рассказывает детям сказки. Дети пошли в лес за грибами и ягодами. | 14 |
| 10. Грузовая машина быстро едет по дороге. Страшная буря разрушила избушку рыбака. | 15 |
| 11. Лиса залезла в курятник и утащила петуха. Первый чистенький снежок падает на мерзлую землю. | 16 |
| 12. Мама ходила сегодня в сад и принесла нам много груш. Ранней весной прилетела птичка и стала вить гнездышко. | 17 |
| 13. Ваня любит сказку про серого волка и хитрую лису. Бабушка и Миша уходили после обеда погулять в лес. | 18 |
| 14. Летом после дождя дети очень любят бегать по сырой земле. Во время дождя все птички в лесу перестают петь свои песни. | 19 |

- | | |
|--|----|
| 15. Мама подарила Кате книгу с очень красивыми рисунками.
Сегодня утром дети очень хорошо убрали свою комнату. | 20 |
| 16. Мальчики ходили гулять в лес и поймали там маленького зайчика. Маша выучила стихи, положила книги в сумку и пошла гулять. | 21 |
| 17. Маленькие котята целыми днями возятся и играют друг с другом. После лета наступает осень, и с каждым днем становится холоднее. | 22 |

Оценкой в данном задании является длина фразы в слогах, которую смог повторить ребенок (засчитывается лучший из всех полученных результатов). По нашим наблюдениям, наиболее низкие оценки в этом задании получают дети с моторной алалией.

Обследование грамматической стороны речи

Используются морфологические элементы и служебные слова для построения грамматически правильных фраз.

Приводимая ниже методика включает модифицированные задания, описанные в книге Бейн Э.С., Бурлаковой М.К., Визель Т.Г. (1982).

Опыт использования приведенных ниже заданий позволяет предполагать, что первая часть каждого из разделов (оценка правильности грамматической конструкции) характеризует преимущественно состояние метаязыковых функций, а вторая – собственно языковых операций.

Перед исследованием дается инструкция: «Выслушай предложение, которое я тебе прочитаю, и ответь: правильно оно построено или нет?, так говорят или допущена ошибка?». Во второй половине задания ребенок должен не только оценить, но и исправить неверную грамматическую конструкцию. За каждый неверный ответ испытуемый получает 1 штрафной балл.

Таким образом, суммарный результат будет соответствовать количеству ошибочных ответов. Хотя в разных разделах содержится неодинаковое количество заданий и абсолютное количество полученных штрафных баллов неравноценно, после перевода сырых оценок в шкальные данное различие нивелируется.

1. Падежные окончания существительных.

1. «Правильно ли я сказал?»

Девочка ест каша. Девочка ест кашу. Мальчик читает книгу. Мальчик читает книга. Он читает книгой. Мужчина пьет чая. Мужчина пьет чай. Он пьет чаем. Мама довольна сыном. Мама довольна сыну. Она довольна сына. Кошка сидит на стула. Кошка сидит на стулом. Она сидит на стуле. Женщина идет в магазин. Женщина идет в магазином. Мышка залезла

в шкафом. Мышка залезла в шкаф. Собака вышла из будки. Собака вышла в будку. Учитель ставит отметку ученик. Учитель ставит отметку ученику. Дети подходят к школу. Дети подходят к школе. Мама шьет дочери нарядным платьем. Мама шьет дочери нарядное платье. Птичка клюет зерен. Отец читает книгу детям. Отец читает книгу дети. В лесу выросли грибами. В лесу выросли грибы.

2. «Исправь ошибки».

Собака сидит около будка. Лошадь скачет по дороге. Машина стоит перед дома. Я часто вспоминаю о домом. Он пишет шариковой ручку.

II. Личные окончания глаголов.

1. «Правильно ли я сказал?»

Я ешь суп. Ты едим суп. Я ем суп. Мы ешь суп. Мы едим суп. Мы едят суп. Они есть суп. Они едят суп. Мы читаешь книгу. Мы читаем книгу. Они читают книгу. Ты читаешь книгу. Они читает книгу.

2. «Исправь ошибки».

Он летишь на самолете. Мы пишет письмо. Мама кормишь ребенка. Мальчик идут в школу. Дети смотрю кино. Люди идем по улице. Часы идет точно. Собака громко лаем. Кошка ловлю мышку. Девочка пою песню.

III. Времена глаголов.

1. «Правильно ли я сказал?»

Я вчера буду купаться. Я вчера купалась. Я завтра буду купаться. Мы завтра пойдем в лес. Мы завтра были на даче. Он завтра был в кино. Он завтра будет в кино. Он вчера пойдет в кино.

2. «Исправь ошибки».

Мальчик вчера будет читать книгу. У нас в школе завтра была экскурсия. Иван Петрович в детстве будет маленького роста. Все старики когда-то будут молодыми. Помнишь, как завтра мы бы были и в этом доме? Раньше он будет трусливым, а теперь смелый. Ты придешь вчера? Ты был там завтра?

IV. Родовые окончания прилагательных.

1. «Правильно ли я сказал?»

Дорогой друг. Родной дочь. Дорогая друг. Родная дочь. Высокое небо. Золотой кольцо. Высокий небо. Золотое кольцо. Голубая небо. Большая город. Золотая кольцо. Большой город. Большое город.

2. «Исправь ошибки».

Красивый ручка. Высокая дом. Плохой погода. Сильная ветер. Большое лужа. Спортивная велосипед. Куриный яйцо. Злой собака. Железный дорога. Красивая кот.

V. Линейная схема фразы порядок слов.

1. «Правильно ли я сказал?»

Девочка разбила чашку и заплакала. Мы были грибы и собирали в лесу. Заплакала куклу и девочка разбила. Мы были в лесу и собирали грибы. Дети сели в класс и вошли за парты. Хозяйка, которую сварила каша, очень вкусная. Дети вошли в класс и сели за парты. Мужчина вошел в дом, на котором был синий плащ. Каша, которую сварила хозяйка, очень вкусная. Мужчина, на котором был синий плащ, вошел в дом.

VI. Логико-грамматические конструкции (инструкция и способ оценки те же, что и в предыдущих речевых заданиях).

1. «Правильно ли я сказал?»

Телега везет лошадь. Кошка поймала мышку. Лошадь везет телегу. Мышка поймала кошку. Земля освещается солнцем. Море омывается берегами. Солнце освещается землей. Берега омываются морем. Фонарь освещается улицей. Улица освещается фонарем.

2. «Ответь на вопросы».

Учитель наказал мальчика. Кто провинился? Собаку укусила оса. Кто кусался? Мама зовет домой дочку. Кто дома? Кто на улице? Витю слушал учитель. Кто говорил? Петю ударил Ваня. Кто драчун? Володю ждет Лена. Кто задержался?

3. «Правильно ли я сказал?»

Я взял зонт, потому что шел дождь. Зима пришла, потому что река замерзла. Шел дождь, потому что я взял зонт. Река замерзла, потому что пришла зима. Светит солнце, потому что на улице тепло. Мы попали в кино, хотя у нас не было билетов. На улице тепло, потому что светит солнце. Мы попали в кино, хотя у нас были билеты. Самолет разбился, хотя мотор был сломан. Цветы не поливали, потому что они засохли. Самолет разбился, хотя мотор был цел. Цветы засохли, потому что их не поливали.

4. «Ответь на вопросы».

Ваня шел впереди Пети. Кто шел позади? Лес позади дома. Что впереди? Автобус впереди грузовика. Что позади? Кошка больше собаки. Кто меньше? Мальчик ниже девочки. Кто выше? Дедушка старше бабушки. Кто моложе? Дуб выше березы. Что ниже?

5. «Ответь: что я сделал раньше?»

Я позавтракал после того, как нарубил дров. Я выпил чаю после того, как пришел с улицы. Я много тренировался, прежде чем выступил на соревнованиях. Прежде чем пойти в школу, я позавтракал. Я поздоровался прежде, чем начать разговор.

6. «Покажи на картинке».

Где собака хозяина? Где хозяин собаки? Где мамина дочка? Где мама дочки? Где дочка мамы?

Из приведенных заданий I–IV и VI (2, 4, 6) доступны большинству здоровых детей в возрасте 6 лет и старше, а остальные – после 7-летнего возраста. Большое количество ошибок в заданиях I–IV у детей, не страдающих умственной отсталостью, свидетельствует о недоразвитии грамматической стороны речи (импрессивный или экспрессивный аграмматизм) или несформированности метаязыковых функций (особенно если в первой части каждого задания ребенок получает худшую оценку, чем во второй). В наиболее грубой форме это наблюдается у детей с моторной алалией. При этом задания I–IV затрудняют их примерно в одинаковой степени. Дети с неалалическими формами первичного тотального недоразвития речи наибольшие затруднения испытывают в задании III. В логико-грамматических конструкциях низкие результаты показывают не только дети со специфическими речевыми расстройствами, но и те, у кого снижен интеллект. Иначе говоря, они диагностически менее избирательны, чем у взрослых пациентов.

Для оценки состояния связной речи можно использовать задания на составление рассказа по серии картинок. Качественный анализ полученных текстов должен включать учет таких характеристик, как осмысление сюжета, передача причинно-следственных связей и временной последовательности событий, связность и распространенность высказываний, наличие аграмматизмов (морфологических и синтаксических). При анализе недостатков необходимо дифференцировать недостаточное понимание сюжета и неспособность полноценно передать его в устном повествовании. Выполнить эту задачу можно с помощью уточняющих вопросов. В определенной степени на качество составленного рассказа влияет степень выраженности логофобии у ребенка, которая заставляет его предельно упрощать изложение и используемые грамматические конструкции, избегать трудных для него оборотов. В связи с этим беседа с ребенком на свободно избранную тему, адекватную его развитию, интересам и жизненному опыту, нередко оказывается более показательной в плане выявления аграмматизмов, так как в этой ситуации у ребенка меньше выражена установка на самоконтроль грамматической правильности речи.

СТАНДАРТИЗИРОВАННАЯ МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ (СМИНЧ)

ТЕКСТ 1

КАК Я ЛОВИЛ РАКОВ

	Слов
В нашей деревне текут два ручейка. В них живет	9
много раков. Мальчики ловят их руками под камнями,	17
в дырах между корнями или под берегом. Потом они	26
варят их и лакомятся ими. Одного рака я получил от	36
моего друга, и он мне очень понравился, был очень вкусный.	46
Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать,	54
а трудно сделать. У раков есть свое оружие — клешни,	63
которыми они щиплются как следует. Кроме того, я	71
боялся сунуть руку в дыру между корнями. Ведь можно	80
прикоснуться к лягушке или даже к змее! Мой друг	89
посоветовал мне, как можно ловить раков совсем	96
по-другому...	
Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо.	104
Рак крепко схватит мясо и затем его легко вытащить	113
из воды, как рыбу на удочке. Этот способ мне очень	123
понравился, и поэтому я подготовил все нужные вещи.	131
В пруду я нашел глубокое место и сунул палку в воду.	142
Сажу спокойно. Вода чистая, но раков я не видел	151
нигде. Вдруг я заметил усы, потом глаза и клешни, и,	161
наконец, весь рак медленно вылез к мясу. Потом схватил	170
мясо клешнями и разорвал его челюстями. Я очень	178
осторожно вытянул свою удочку из воды, и рак лежит на	188
траве.	

Но некоторые раки были более осторожными. Когда	196
палка-удочка дрожала, рак сразу ее отпускал и задом	205
плыл в нору.	208
Отгадайте, почему задом? Но все-таки я наловил	215
много раков. Мама их сварила. Какими они были красными!	224
И очень вкусными!	227

Вопросы для оценки понимания прочитанного:

1. Сколько ручейков течет в деревне?
2. Кто в них живет?
3. Где мальчики ловят раков?
4. Что мальчики с ними делают?
5. От кого мальчик получил рака?
6. Чего захотелось мальчику?
7. Что есть у раков?
8. Что боялся сделать мальчик?
9. Почему?
10. Что посоветовал ему друг?

ТЕКСТ 2

НЕБЛАГОДАРНАЯ ЕЛЬ

	<i>Слов</i>
В отдаленной части леса, рядом с высокой рощей,	8
росла ель. Маленькую елочку поражала красота белых	15
цветков, которые распускались весной на терновнике.	21
Стали они с терновником друзьями еще с осени. Тогда	30
ели понравились его синие плоды. Когда ель стала	38
взрослой, птицы ей сказали, что другой такой красавицы	46
в лесу нет. Тогда охватили ель гордость и самолюбие.	55
Однажды она сказала: «Слушай, терновник, убери свои	62
кривые ветки от меня! Ведь ты не позволяешь, чтобы	74
прохожие восхищались моей красотой и моим прекрасным	78
ростом». – «И это ты мне за всю защиту от ветра и плохой	80
погоды?» – жалобно спросил терновник. Ель молчала и	88

только мрачно качала ветвями. Терновник рассердился	93
и отодвинулся к солнцу. Через несколько дней к солнцу	102
обратились все ветви терновника, но ни одна не	110
прикоснулась к ели. И ель росла, росла...	117
Во время первых зимних метелей в лес пришли	125
лесорубы. Они искали новогодние елки. От страха начала	133
ель просить терновник, чтобы он ее спрятал. Но было	142
уже поздно просить. Все ветки терновника летом	149
повернулись к солнцу и зимой уже не могли приблизиться	158
к ели. Она заплакала: «Ведь меня топором убьют!»	166
«И это из-за того, что ты была гордой, самолюбивой	175
и неблагодарной», – ответил терновник. «Да, неблагодарная	181
гордость не принесет пользу», – заплакала ель.	187
Едва она сказала это, как перед ней уже стояли	196
люди и восхищались ее красотой. Ее срубили. Ель упала	205
в объятия терновника и навсегда распрощалась с лесом.	213

Вопросы для оценки понимания прочитанного:

1. Где росла ель?
2. Что поражало маленькую ель?
3. Какие отношения у нее были с терновником?
4. Что ели понравилось осенью?
5. Что сказали птицы?
6. Что сказала ель терновнику?
7. Что терновник ей ответил?
8. Что потом сделал терновник?
9. Что случилось с ветвями терновника?
10. Что происходило с елью?

При хорошем понимании текста ребенок должен правильно ответить не менее чем на 7 вопросов из 10 (при условии, что прочитано в I тексте не менее 98 слов, а во II – не менее 127 слов).

Раздел 4

СОВЕТЫ РОДИТЕЛЯМ И УЧИТЕЛЯМ

СОВЕТ ПЕРВЫЙ

Всегда следите за тем, чтобы ребенок читал на выдохе для этого:

1. Перед началом чтения сделайте несложную дыхательную гимнастику – глубокий вдох носом и медленный выдох через рот. Упражнение можно усложнить попросив ребенка считать одновременно с выдохом воздуха. Упражнение следует повторять 10–15 раз, постоянно, до тех пор пока у ребенка не выработается стойкий навык.
2. Для контроля за дыханием во время чтения можно использовать несложное приспособление, состоящее из легкого султанчика на подставочке, стоящей между книгой и ртом ребенка. По тому, как будет отклоняться султанчик, можно судить о правильности дыхания ребенка во время чтения.

Подставку можно изготовить из трубочки для коктейлей, а султанчик – из легкой фольги.

СОВЕТ ВТОРОЙ

При обучении различным приемам чтения можно использовать несложное приспособление, предложенное известным советским психологом Д.Б. Элькониным в книге «Как учить детей читать». Пособие предназначено для того, чтобы окончательно сформировать механизм воссоздания звуковой формы слога и слова с упреждающей ориентацией на гласную букву или фонему. Сам Эльконин считал это основным механизмом чтения. Оно (пособие) представляет собой картонку (см. рис. 1) с прорезанными в ней четырьмя окошками, в которые вставляются полосы плотной бумаги с вертикально написанными гласными или согласными буквами; гласные изображены красным цветом, согласные черным. На одной полоске изображены все известные детям гласные буквы, а полоска с согласными буквами заполняется по мере знакомства с ними детей. Полоски вставляются в окошки в таком порядке: согласные – гласные – согласные – гласные. После показа согласной буквы дети ставят в первое окошечко изучаемую согласную, а во второе – полоску со всеми гласными и двигая ее постепенно образуют всевозможные слоги (ма, мя, му, мю, мо, ме, мы, ми).

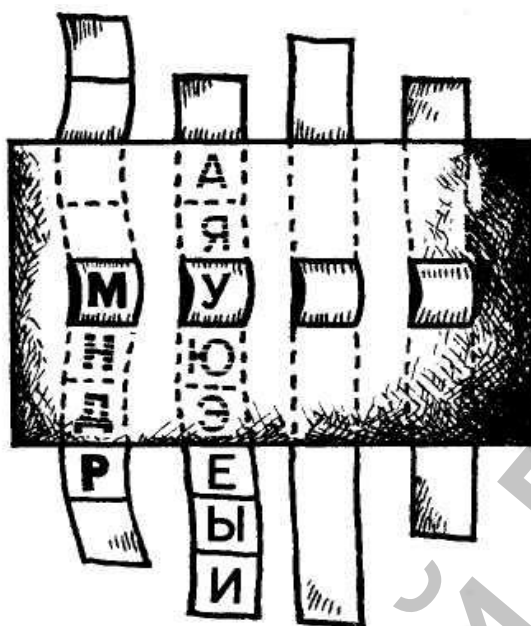


Рис. 1.

После ознакомления с 4–5 согласными буквами основной механизм чтения слов, состоящий из адекватных слогов, практически сформирован.

СОВЕТ ТРЕТИЙ

Одним из самых распространенных недостатков при чтении является РЕГРЕССИЯ. Причины регрессий в следующем:

1. Сила привычки.
2. Кажущаяся трудность текста.
3. Отсутствие внимания.

Для того, чтобы избежать этого недостатка, необходимо регулярно использовать специальное упражнение «Чтение с окошечком». Для этого вам потребуется лист плотной бумаги, в котором вы вырежете небольшое окошечко (см. рис. 2).

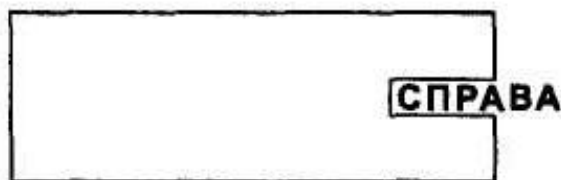


Рис. 2.

С правого края прямоугольника вырезается небольшое отверстие – «окошечко», по высоте равное ширине строки, а по длине соответствующее размеру слога примерно в 3–4 буквы.

Листок накладывается на строку и передвигается сначала взрослым, а потом самим ребенком вдоль строки. При движении листка по строке взгляд ребенка будет плавно передвигаться вместе с листком, а повторное прочтение будет исключаться из-за того, что прочитанное будет закрываться.

Если отверстие поместить слева, то можно «регулировать» темп чтения ребенка и тем самым повышать осознанность прочитанного одновременно развивая языковую догадку, которая играет значительную роль для увеличения скорости чтения.



Рис. 3.

СОВЕТ ЧЕТВЕРТЫЙ

Возможно, вы замечали за собой при чтении, что многие слова, которые вы читаете, вы не дочитываете до конца, догадываясь, что же это за слово по содержанию. Такой прием, используемый для дальнейшего осмысливания текста, называется антиципацией, или предвосхищением, по-другому – смысловой догадкой. Использование этого приема значительно убыстряет чтение.

Если у ребенка не сформировано умение догадываться по смыслу, ему будет необходимо каждый раз дочитывать каждое слово до конца, чтобы осмыслить фразу, осознать содержание прочитанного.

Для работы над формированием антиципации можно воспользоваться следующим приемом. Из листа белой бумаги вырезается решетка с вертикальными столбцами шириной 0,5 см и отверстиями шириной в 1–2 см (см. рис. 4).

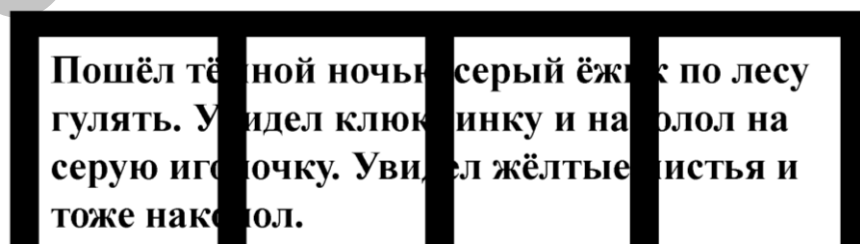


Рис. 4.

Общий размер решетки должен быть с печатный лист. Тогда ребенку не придется ее двигать. Решетка накладывается на печатный текст, скрывая части слов. Ребенок будет читать текст, догадываясь по видимой части слова о его скрытой части. Используйте чтение текстов и рассказов с решеткой по 15–20 минут ежедневно.

Очень важно! При работе с решеткой ни в коем случае нельзя подгонять ребенка, настаивать на увеличении скорости чтения.

СОВЕТ ПЯТЫЙ

Как показали исследования, глаза человека при чтении находятся только в одном из двух состояний: фиксации (остановка) или смены точек фиксации (движение). Восприятие текста происходит только в момент остановки, или фиксации, глаз. Естественно, что скорость переработки информации в этих условиях зависит от того, какое количество информации будет воспринято в момент остановки взора. Таким образом, повышение скорости чтения – это увеличение объема воспринимаемой информации при остановке глаз во время чтения. Разница между человеком, читающим быстро, и человеком, читающим медленно, заключается не в скорости движения их глаз, а количестве материала, который воспринимается ими в момент фиксации.

Психологи доказали, что объем фиксации взора и размер оперативного поля, с которого происходит восприятие информации, можно увеличить с помощью специального обучения. Но прежде чем мы расскажем о таких упражнениях, предлагаем вам несложный психологический тест для определения оперативного поля зрения, который называется «**Числовая пирамида**».

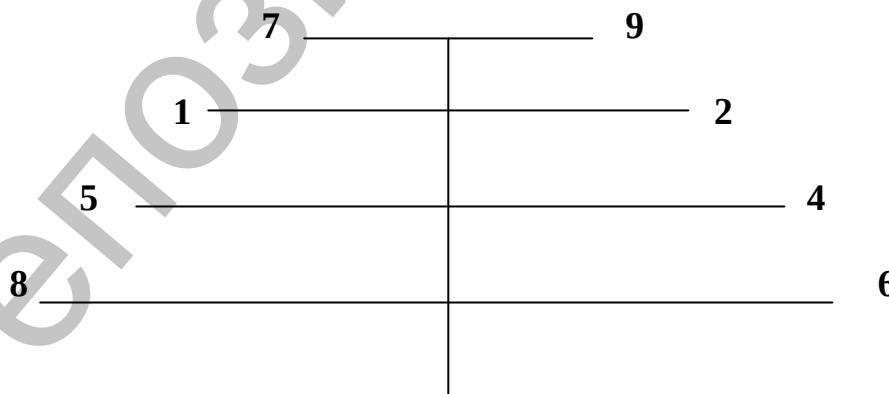


Рис. 5. Числовая пирамида.

Положите лист с числовой пирамидой перед ребенком и скажите: «Посмотри внимательно в центр первой строки, а теперь, не отводя взгляда от центра, скажи какие цифры находятся слева и справа от центра. Смотри прямо в центр, взгляд переводить влево и вправо нельзя». Точно также необхо-

димо поработать со следующими строчками. Остановитесь на той строке, на которой ребенок затрудняется назвать числа, находящиеся слева и справа. Предыдущая строка, с которой он справился, поможет вам определить размер его оперативного поля. Измерьте расстояние от центра до числа.

Если на этом расстоянии можно поместить меньше шести знаков (букв, цифр), то размер оперативного поля недостаточный, за одну остановку ребенок воспринимает только часть рядом стоящего слова, при чтении взор должен неоднократно остановиться на строке. Необходима работа над увеличением оперативного поля зрения.

Если на этом расстоянии помещается 6–8 букв, то размер оперативного поля достаточный.

Если число букв 10 и более, то размер оперативного поля более чем достаточен для обеспечения высокого темпа чтения.

А теперь упражнения на развитие периферического зрения

1) Числовые и буквенные пирамиды.

Тестовое задание для определения размера оперативного поля зрения можно использовать и для тренировки (см. рис. 6а, 6б).

10	23	10	90
96	72	32	40
54	34	51	29
68	86	78	24
71	43	35	84

Рис. 6а.

МЫ	ЛО	ЛИ	ЦО
МУ	ХА	ПО	ЯС
РЕ	КА	БО	ЕЦ
ВО	ДА	ПИ	ЛА
ОЧ	КИ БУ		СЫ

Рис. 6б.

2) Цифровые и буквенные таблицы.

Работа с таблицами (см. рис. 7а, 7б) состоит из двух этапов: подготовительного и исполнительного, причем первостепенное значение имеет подготовительный этап. Он содержит следующее требование: перед началом работы с таблицей взгляд фиксируется в центре.

1	7	22	3	15
16	11	5	10	20
4	23		2	17
9	18	22	24	21
14	6	19	8	12

Рис. 7а.

А	Н	К	О	Б
Х	У	Р	Д	С
И	Ю		Ш	Е
А	З	М	Э	Т
Л	П	Я	У	В

Рис. 7б.

Положите таблицу перед глазами ребенка. Попросите его зафиксировать взгляд в центре на заштрихованном квадратице. Спросите его, видит ли он таблицу всю целиком. Предложите ему назвать, не переводя взгляда с центра, те цифры, которые он видит. В приведенной таблице указаны цифры от 1 до 24.

Теперь усложните задание, перейдя к исполнительному этапу. Вы показываете ребенку квадрат, а он называет ту цифру (букву), которая написана в квадрате.

Напоминаем, при этом взгляд ребенка должен быть зафиксирован в центре. Начинайте с чисел (букв), которые находятся в близких к центру квадратиках. Их ребенок будет видеть более ясно. Постепенно расширяйте поле, показывая числа (буквы), удаленные от центра.

СОВЕТ ШЕСТОЙ

Существует много причин, тормозящих скорость чтения. Одной из них является ПРИРОДНЫЙ ТЕМП ЧТЕНИЯ.

Темп деятельности – это скорость, с которой работают психические процессы. Это количество операций, действий, движений, которые выполняет человек за единицу времени. Таким образом, темп, являясь врожденным, определяет, насколько быстро человек работает, запоминает, думает над решением задачи и, конечно, читает.

Определить темп деятельности можно с помощью теппинг-теста. Для этого вам потребуется специальный бланк (см. рис. 8) и секундомер.

1	2	3
4	5	6

Рис. 8.

Положите перед ребенком бланк, возьмите секундомер и попросите ребенка как можно быстрее ставить точки поочередно в каждом квадрате. При этом рука ребенка не должна опираться на стол, она должна быть на

весу. На заполнение каждого квадрата отводится 5 с. Начинать работу надо с команды «Начали!», через 5 с подается команда «Дальше!» и ребенок переходит в следующий квадрат.

Подсчитайте среднее количество точек для 6 квадратов.

16 точек и меньше – ребенок склонен выполнять любые задания в медленном темпе. Поэтому та скорость, с которой он читает, является для него нормальной. Заставлять его читать быстрее – значит травмировать его психику. 16–20 точек – нормальный средний темп. 20 точек и больше – ребенок может работать в очень быстром темпе.

Если ребенок показал 16 точек и выше, то медленное чтение имеет другие причины. Познакомьте с результатами учителей. Они обязаны учесть это при проверке скорости чтения. Помните, что хотя темп чтения и является врожденным, устойчивым свойством нервной системы, он в течение жизни, включаясь в самые разнообразные виды деятельности, может постепенно измениться. Это значит, что используя определенные упражнения, вы можете увеличить темп чтения.

СОВЕТ СЕДЬМОЙ

Работая с ребенком по формированию у него функции чтения, придерживайтесь следующих правил:

1. Занятия должны вызывать положительные эмоции и создавать хорошее настроение у ребенка.
2. Время занятий не должно превышать 30 мин.
3. В конце занятия работа должна быть оценена, а результаты наглядно отражены.
4. Ребенок должен видеть свои достижения.
5. Время, выбранное для чтения, не должно ущемлять других интересов ребенка.
6. Занятия должны проводиться регулярно.
7. Регулярность должна войти в привычку.
8. При выборе книг опирайтесь на желание и увлечения ребенка.
9. Иногда говорите «Надо».
10. Опирайтесь на стремление ребенка к признанию.
11. Всячески поддерживайте, одобряйте и хвалите, особенно тревожного, неуверенного в себе ребенка.