



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ

Комсомольская ул., д. 3,  
г. Горно-Алтайск, Республика Алтай, 649000  
тел. 8 (388-22) 2-21-75, тел/факс 4-70-29  
E-mail: reception@minobr-altai.ru

АЛТАЙ РЕСПУБЛИКАНЫН  
ҮРЭДҮ ЛЕ БИЛИМ МИНИСТЕРСТВОЗЫ

Комсомол оромы, т. 3,  
Горно-Алтайск к., Алтай Республика, 649000  
тел. 8 (388-22) 2-21-75, тел/факс 4-70-29  
E-mail: reception@minobr-altai.ru

06.04.2021 № 01-09/2306

На № \_\_\_\_\_ от \_\_\_\_\_

Руководителям муниципальных  
органов управления образованием

Руководителям образовательных  
организаций, подведомственных  
Министерству образования и науки  
Республики Алтай

О направлении методических рекомендаций

Уважаемые руководители!

Министерство образования и науки Республики Алтай направляет методические рекомендации по индивидуализации условий обучения и оказания коррекционной помощи обучающимся с нарушениями чтения и письма, составленные совместно с БУ РА «Центр психолого-медико-педагогического сопровождения» и БПОУ РА «Горно-Алтайский педагогический колледж».

Приложение: в электронном виде.

Министр

О.С. Саврасова

Согласовано:  
Заместитель министра образования  
и науки Республики Алтай  
 Н.А. Анисимова

Елена Александровна Кудрявцева  
8 (388 22) 6-46-64

Министерство образования и науки Республики Алтай  
БУ РА «Центр психолого-медико-социального сопровождения»  
БПОУ РА «Горно-Алтайский педагогический колледж»

**ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ  
ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ  
С НАРУШЕНИЯМИ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА  
МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИИ  
НАРУШЕНИЙ  
ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА**

**Методические рекомендации**

Горно-Алтайск 2021 г.

## **Аннотация**

Данные рекомендации разработаны с целью оказания эффективной методической помощи педагогам и специалистам психолого-педагогического сопровождения, работающим с обучающимися с нарушениями чтения и письма, а также обучающимися «группы риска» по фактору нарушения чтения и письма.

В первой части содержится информация о причинах возникновения нарушений, кратко описаны возможные специфические ошибки, встречающиеся у детей с нарушениями чтения и письма. Раскрываются возможности индивидуализации обучения детей с нарушениями чтения и письма.

Во второй части рекомендаций раскрываются такие понятия, как дисграфия, дислексия и дизорфография, их основные симптомы и виды. Предлагаются методы и приемы коррекционной работы для педагогов и специалистов службы сопровождения.

В третьей части рекомендаций описывается авторская технология комплексного преодоления нарушений письменной речи И.Н. Садовниковой, которая включает систему обучения синтетическим приемам чтения.

## **Составители рекомендаций:**

### **Специалист Министерства образования и науки Республики Алтай:**

Чирва Евгения Ивановна – главный специалист по инклюзивному и коррекционному образованию Министерства образования и науки Республики Алтай.

### **Специалисты БУ РА «Центр психолого-медицинско-социального сопровождения»:**

Кудрявцева Елена Александровна – руководитель Центральной психолого-медицинско-педагогической комиссии, педагог-психолог.

Яркова Олеся Валерьевна – учитель-логопед Центральной психолого-медицинско-педагогической комиссии.

### **Преподаватели БПОУ РА «Горно-Алтайский педагогический колледж»:**

Шубина Наталия Борисовна - Заместитель директора по научной работе, преподаватель русского языка.

Замятина Лариса Николаевна - Заведующая школьным русским отделением, преподаватель русского языка и литературы.

Егорова Дина Александровна - Председатель ЦМК Филологического-эстетических дисциплин, преподаватель русского языка и литературы.

## **Содержание**

<b>Часть I. Нарушения письма и чтения</b>	4
1.1. Нарушения письма и чтения: причины возникновения, специфика проявления .....	4
1.2. Комплексный подход в оказании помощи детям с нарушениями чтения и письма.....	6
1.3. Методы и приемы работы с обучающимися «группы риска», а также с обучающимися, имеющими нарушения чтения и письма.....	10
Литература .....	18
<b>Часть II. Дисграфия, дислексия и дизорфография: понятие, симптомы, виды. Методы и приёмы коррекции.....</b>	<b>20</b>
1.1. Дислексия .....	20
1.2. Дисграфия .....	27
1.3. Дизорфография.....	31
Литература .....	35
<b>Часть III. Техника выразительного чтения как средство обучения школьников синтетическим приёмам чтения.....</b>	<b>36</b>
1.1. Выразительные средства речи .....	36
1.2. Разметка текста .....	38
1.3. Формирование мотивации и навыков выразительного чтения .....	40
Литература.....	42

## ЧАСТЬ I. НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА

### 1. Нарушения письма и чтения: причины возникновения, специфика проявления.

- ... Опять ошибка! Посмотри, что ты пишешь? Надо быть внимательней.  
Снова буквы пропускаешь.

#### Как возникают нарушения чтения и письма?

Нарушения чтения и письма, к сожалению, довольно часто встречаются у обучающихся массовых школ и являются большим препятствием в овладении грамотой, а на более поздних этапах – в усвоении грамматики родного языка.

При отсутствии своевременной помощи к 6-7-му классу количество специфических ошибок может уменьшиться, а количество орфографических ошибок возрасти во много раз. Часто у учеников среднего звена диагностируется дизорфография в чистом виде или с элементами дисграфии.

Чтобы понять механизмы возникновения этих нарушений, необходимо разобраться в том, что управляет процессами чтения и письма.

Процесс становления чтения и письма сложен. В нем участвуют четыре анализатора:

- речедвигательный, который помогает осуществлять артикулирование, то есть наше произношение;
- речеслуховой, который помогает произвести отбор нужной фонемы (звука);
- зрительный, который подбирает соответствующую графему (букву);
- двигательный, с помощью которого осуществляется перевод графемы в кинему (совокупность определенных движений, необходимых для записи).

Все эти сложные перешифровки окончательно формируются на 10-11-м году жизни.

Исходя из вышесказанного, мы видим, что процесс письма и чтения является многоуровневым, и только при согласованной работе всех анализаторов, при сохранности определенных структур головного мозга будет обеспечено успешное овладение письменной речью (письмом и чтением).

В тех случаях, когда недостаточность анализаторов носит не такой глобальный характер, на помощь приходят методики коррекционного обучения.

#### Причины нарушений

Какие же причины лежат в основе нарушений письма и чтения, с которыми чаще всего сталкиваются учителя в школе?

Мы не будем рассматривать случаи, когда специфические ошибки возникают в результате снижения интеллектуального развития, различных органических поражений головного мозга. Возьмем обычного школьника без видимых патологий. Как раз тот случай, когда ни родители, ни учителя не могут понять, почему у ребенка ничего не получается, несмотря на старания. Выделим основные причины:

- Огромное значение для овладения процессами чтения и письма имеет степень **сформированности всех сторон речи**. Поэтому нарушение звукопроизношения, задержка в развитии фонематического восприятия, лексико-грамматических сторон на разных этапах

развития является одной из основных причин нарушения чтения и письма. При зачислении ребенка в первый класс учитель собирает сведения о будущем первокласснике. К детям-первоклассникам, поступившим из логопедических групп дошкольного учреждения необходимо проявить особое внимание. Важно не пропустить появление специфических ошибок при чтении или на письме.

• **Наследственный фактор** как одна из причин возникновения нарушений чтения и письма, когда ребенку передается недосформированность определенных мозговых структур, их качественная незрелость. В этом случае при овладении письменной речью ребенок может испытывать примерно те же трудности, что и его родители в школе.

• Иногда нарушения чтения и письма могут быть вызваны **двуязычием в семье**.

• Источником неудач при становлении письменной речи может служить и **несвоевременное формирование процесса латерализации** (установления доминантной роли одного из больших полушарий головного мозга). То есть к моменту обучения грамоте у ребенка уже должна сложиться четкая латеральная ориентация, определена ведущая рука. При задержке этого процесса, при скрытых формах левшества, при попытках заставлять леворукого ребенка писать правой рукой затрудняется корковый контроль над многими видами деятельности, что неизбежно приводит к проблемам формирования чтения и письма.

• Расстройства в системах (теменные и теменно-затылочные зоны коры), обеспечивающих **пространственные и временные представления**, также могут явиться причиной нарушений чтения и письма.

• В группу риска входят дети, не страдающие речевыми нарушениями, но имеющие **нечеткую артикуляцию**. Про таких обычно говорят: «Каша во рту...». Нечеткая команда, поступающая в структуры головного мозга от нечеткого артикулирования, да еще при недостаточной сформированности фонематических процессов, может вызвать и нечеткие ответные реакции, что влечет за собой ошибки в чтении и письме.

### **Как обнаружить проблему?**

Учитель – первый человек, который может вовремя забить тревогу. Именно он должен выявить слабые места для своевременного предупреждения возможных проблем. Насторожить учителя могут следующие моменты:

- если ребенок левша;
- если он – переученный правша;
- если ребенок страдал «общим недоразвитием речи», по речевым показаниям посещал логопедическую группу;
- если имеется соматическая ослабленность (часто болеет);
- если выявлена недостаточная сформированность звуко-буквенного анализа;
- если у ребенка имеются проблемы с мелкой моторикой;
- если в семье обучающегося говорят на двух и более языках;
- если ребенок имеет вялую артикуляцию (нечеткое произношение);
- если он заторможен или у него, наоборот, повышенная активность.

Учителю необходимо иметь представления об основных причинах возникновения нарушений письма и чтения, информацию о ребенке, только это позволит ему выделить «группу риска». Как же среди тех, кто испытывает трудности в обучении, вовремя распознать детей, нуждающихся в помощи специалистов? Первое, на что стоит обратить внимание, это **наличие специфических ошибок**.

Необходимо иметь в виду следующее: все ошибки, которые можно отнести к нарушениям чтения и письма, специфичны, типичны и носят **стойкий характер**. Если у ребенка при чтении и письме встречаются ошибки, которые, как Вам кажется, похожи на специфические, но они редки, от случая к случаю, или вообще единичны, то это, скорее всего, результат переутомления, невнимательности. Здесь необходимо дальнейшее наблюдение для того, чтобы выбрать вид помощи ребенку.

Важно помнить, что эти знания дают учителю возможность вовремя обратить внимание на проблемы ребенка, посоветовать родителям обратиться к логопеду, но ни в коем случае не дают право самостоятельно делать заключение, тем самым подвергая и ребенка, и родителей лишнему беспокойству, вполне возможно – и необоснованному.

### Какие **специфические ошибки** должны насторожить учителя?

1. Смешение букв при чтении и письме по оптическому сходству: *б-д, н-м, Е-З, а-о, д-у* и т.д. (*строчные*)
2. Ошибки, связанные с нарушением произношения. Отсутствие каких-то звуков или замена одних звуков на другие в устной речи часто отражаются и на письме. Ребенок пишет тоже, что и говорит: *сапка* (шапка).
3. Смешение фонем по акусто-артикуляционному сходству, что происходит при нарушении фонематического восприятия. При этом особенно тяжело детям дается письмо под диктовку. Смешиваются гласные *о-у, е-ю*; согласные *р-л, й-л*; парные звонкие/глухие согласные, свистящие и шипящие, звуки *ц, ч, иц* смешиваются как между собой, так и с другими фонемами. Например: *тубло*(дупло), *щуски*(сушки), *сыплята*(цыплята).
4. Родители часто радуются, когда ребенок бегло читает в дошкольном возрасте, а это при недостаточной сформированности фонетической стороны речи и фонематического восприятия может привести к ошибкам на письме: пропуск букв и слогов, недописанные слова.
5. Часты ошибки «застревания» (персеверации): *За зомом росла мамина*. (За домом росла малина), предвосхищения, упреждения (антиципации): *Дод небом голубым*. (Под небом голубым).
6. Большой процент ошибок связан с неумением ребёнка передавать на письме мягкость согласных: *сольить*(солить), *въезет*(везет), *Луба* (Люба).
7. Слитное написание предлогов, раздельное – приставок тоже относится к специфическим ошибкам.
8. Кроме этого, дети, страдающие нарушениями письма, могут не держать строчку, игнорировать точку в конце предложений и заглавную букву в начале предложения.

Еще раз следует напомнить, если ошибки единичны, то причины надо искать в другом!

## 2. Комплексный подход в оказании помощи детям с нарушениями чтения и письма

Индивидуализация обучения – это такая организация учебного процесса, при которой выбор способов, приёмов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия обучающихся, позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика.

Индивидуализация условий обучения и оптимизация системы оценивания осуществляется **только при условии обеспечения психолого-педагогической помощи**. Недопустимо изменение системы оценки вне психолого-педагогического сопровождения. Служба психолого-педагогической помощи образовательной организации включает рекомендации по изменению условий обучения и оптимизации системы оценивания текущих и промежуточных результатов освоения обучающимися с нарушениями письма и чтения основных общеобразовательных программ в программу психолого-педагогического сопровождения обучающихся или адаптированную основную общеобразовательную программу.

**Решение об изменении** условий обучения и оптимизации системы оценивания обучающихся с нарушениями чтения и письма **принимается консилиумом образовательной организации**.

Рекомендации по индивидуализации условий обучения учеников с нарушениями чтения и письма могут касаться следующих аспектов:

### **1. Создание благоприятной атмосферы.**

На всем протяжении обучения детям с нарушениями чтения и письма необходим режим благоприятствования. После многочисленных двоек и троек, неприятных разговоров дома, насмешек в школе он должен почувствовать хоть маленький, но успех. **Поэтому желательно, чтобы учитель хотя бы на время отказался от исправлений в тетрадях этого ученика красным цветом.** Это, во-первых, «зашумляет» информацию, которая заключена в специфических ошибках, что мешает самому педагогу. Во-вторых, Вы представляете, как выглядят тетради таких школьников? Это сплошной красный фон. Для ребенка, страдающего нарушением письма, такая картина является дополнительным фактором стресса.

Для создания благоприятной атмосферы можно использовать вариант, где **ученик пишет карандашом**, учитель же не исправляет ошибку, а на полях ставит сигнальную отметку. Ученик имеет возможность самостоятельно найти ошибку, не зачеркнуть ее, а стереть и написать правильно. После этого он обязательно проводит работу над ошибками. Цель достигнута: ошибки найдены самим ребенком, исправлены, тетрадь в прекрасном состоянии, положительный эффект достигнут. При этом, конечно, дети знают, что за ошибки оценки в журнал будут снижены, но и здесь возможны различные варианты. Главное - создать мотив для работы. Ведь очень часто дети говорят, что они не хотят заниматься, потому что все бесполезно.

### **2. Оптимизация системы оценивания обучающихся с нарушениями чтения и письма.**

Согласно Рекомендациям по осуществлению государственного контроля качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья, их индивидуальные достижения должны оцениваться по тем же критериям и показателям, которые приняты для нормально развивающихся сверстников. Это подтверждает их равные права в сфере образования и равные обязанности, которые они должны выполнить. В связи с этим, основное содержание оценки их достижений может быть таким же, как и у нейротипичных сверстников с учетом ограничений, которые привносит в возможности овладения ими содержанием образования наличие имеющихся нарушений речи. Образовательная организация может индивидуализировать процесс получения образования и оптимизировать систему оценивания достижений обучающихся с нарушениями чтения и письма в зависимости от тяжести и характера

имеющихся нарушений. В случае перевода обучающихся, имеющих нарушения письма и чтения, на обучение по адаптированным программам возможно использование особой шкалы оценки.

Промежуточная аттестация должна проводиться с учетом характера и степени тяжести нарушения письма и чтения. Обучающиеся с нарушениями письма и чтения, в том числе обучающиеся по программам 5.1 и 7.1, обучающиеся по программам 5.2 и 7.2 имеют дополнительно те же послабления при проведении промежуточной аттестации по русскому языку, которые предусмотрены для итоговой аттестации в формате ГВЭ-9 и ГВЭ-11: предварительное ознакомление с текстом диктанта/изложения, возможность выписывания ключевых слов, слов сложных в орфографическом отношении.

В целях создания благоприятной комфортной психолого-педагогической среды, не травмирующей психику обучающихся, в максимальной степени способствующей получению образования и усвоению образовательной программы детей с нарушениями письменной речи, рекомендуется учитывать специфические ошибки, обусловленные нарушениями чтения и письма, и не учитывать их при оценке работ по русскому языку, чтению.

Так, например, специфические ошибки учитываются при выставлении оценок за контрольный диктант:

Оценка «5» ставится за диктант, в котором допущена одна негрубая ошибка или 1-2 дисграфические ошибки, работа написана аккуратно.

Оценка «4» ставится за диктант, в котором допущено не более двух орфографических, 1-3 пунктуационных и 1-3 дисграфических ошибок; работа выполнена аккуратно.

Оценка «3» ставится за диктант, если в нем допущено 3-7 орфографических, 4 пунктуационных и 4-5 дисграфических ошибок.

Оценка «2» ставится за диктант, в котором более 8 орфографических, 4 пунктуационных, 4 и более дисграфических ошибок.

### **3. Отказ от проверок на скорость чтения (желательное условие).**

Надо сказать, что эти проверки давно уже вызывают справедливые нарекания у психологов и дефектологов. Хорошо еще, если учитель, понимая, какой стресс испытывает ребенок при этой проверке, проводит ее без акцентов, скрыто. А ведь бывает и так, что учителя создают полную обстановку экзамена: вызывают детей по одному, ставят на виду часы, еще и проверку осуществляют другие педагоги или завуч. Может быть, для ученика без проблем это все и не имеет значения, но у детей с нарушениями чтения и письма может развиться невроз.

Поэтому, если уж Вам необходимо провести проверку скорости чтения, сделайте это в более щадящей форме.

### **4. Снижение темпов выполнения письменных заданий.**

Обучающиеся с нарушениями письма и чтения могут получать дополнительное время на уроке для выполнения письменных работ и для чтения про себя.

### **5. Изменение способа выполнения заданий (замена чтения вслух и письменных работ устными ответами).**

Обучающиеся данной категории могут не участвовать в чтении вслух перед всем классом, однако учитель должен стремиться к созданию ситуации успеха для таких обучающихся. Например, можно предлагать чтение после предварительной домашней работы с текстом,

чтение по следам и т.д.

На уроке для таких обучающихся возможна замена части письменных заданий устными ответами. Однако общий объем письменной работы на уроках русского языка, литературного чтения и математики не должен быть менее 70% от объема работ одноклассников.

Также обучающиеся могут не получать письменных домашних заданий по неосновным предметам. Они могут быть заменены на устные задания.

## **6. Использование аудиозаписей учебного материала.**

Рекомендуется использование в домашней работе аудиозаписей учебного материала по неосновным предметам. Часть домашней работы по литературному чтению также может быть заменена прослушиванием аудиозаписей литературных произведений.

В случае необходимости, конспектирование устного материала для данной категории обучающихся может быть заменено диктофонными записями.

## **7. Использование вспомогательного дидактического материала (орфографических словарей, схем).**

Ученики с нарушениями письма и чтения могут использовать на уроке доступные технические средства обучения, а также справочные и дидактические пособия.

На уроке и в процессе выполнения контрольных работ обучающиеся с нарушениями письма и чтения могут пользоваться справочными материалами: орфографическим, словообразовательным, толковым словарями; памятками по фонетическому, морфологическому, словообразовательному, синтаксическому разбору; конспектами в рабочих тетрадях.

## **8. «Исключение упражнений с ошибками».**

Упражнений, в которых текст написан с ошибками, следует избегать. Ребенку с нарушенной письменной речью нежелательно видеть неправильно написанные слова.

**9. Применение подхода «больше читать и писать» успеха не принесет.** Лучше меньше, но качественнее. Не читайте больших текстов и не пишите больших диктантов с ребенком. На первых этапах должно быть больше работы с устной речью: упражнения на развитие фонематического восприятия, звуковой анализ слова. Многочисленные ошибки, которые ребенок с нарушениями чтения и письма неизбежно допустит в длинном диктанте, только зафиксируются в его памяти как негативный опыт.

## **3. Методы и приемы работы с обучающимися «группы риска», а также с детьми, имеющими нарушения чтения и письма**

К мерам ранней профилактики и помощи детям с нарушениями чтения и письма относится целенаправленное развитие у ребенка тех психических функций, которые необходимы для нормального владения процессами письма и чтения.

Рассматривая **методы коррекции письма**, всегда нужно опираться на его психофизиологическую основу. Она составляет фундамент становления фонетико-фонематических процессов. Структура письма представлена психологическим, психолингвистическим и психофизиологическим уровнями. Формирование письма и его корректное протекание возможно только при взаимодействии всех этих уровней.

Исходя из этого, разберём несколько методов коррекционного воздействия при работе над устранением нарушений письма.

#### **Метод схемы слова.**

Ребёнку даётся картинка с изображением предмета и готовая схема слова. Он называет предмет, изображенный на картинке, а затем звуки слова по порядку. Далее необходимо соотнести каждый звук с буквой и записать слово.

#### **Метод соотнесения начальной буквы со словом и картинкой.**

Ребёнку предлагается подобрать слово (слова) или картинку (картинки) на заданный звук и обозначить звук буквой.

#### **Метод звуко-буквенного анализа.**

Ребёнку предлагается картинка. Необходимо назвать предмет и записать слово. Поставить в слове ударение. Определить количество слогов и назвать их, отделить каждый слог в слове чёрточкой. Далее назвать звуки слова по порядку и обозначить соответствующим цветом. Подчеркнуть согласные буквы в слове. Если буква обозначает звонкий звук, подчеркнуть её одной чертой, если – глухой звук, то – двумя чертами. Сравнить количество букв и звуков в слове.

#### **Структурный метод.**

Ребенку предлагается слово, в котором нужно последовательно определить количество согласных и гласных. Далее ученик составляет схему к слову: согласный – заштрихованный кружок, гласный – контурный. Сначала работа ведётся на односложных словах без стечения согласных, затем задача усложняется.

Правильно проведенная работа позволит сформировать у ребенка процесс звукоразличения, фонематический слух, слухоречевое внимание, понимание тесной взаимосвязи значения слова с составляющими его звуко-буквами, умение писать слова произвольно, осознанно, аналитически. После этого можно переходить к формированию письма слов, предложений и текстов.

Звуковой анализ в **«технике сканирования»** (задание выполняется без предварительного чтения слова):

- посмотрите на слово;
- посмотрите на среднюю букву в этом слове (например, д в слове «лодка»);
- посмотрев на среднюю букву, увидите еще и букву справа (к) и слева (о);
- продолжайте упражнение, добавляя по букве справа и слева, пока не получите все слово целиком;
- назовите слово.

После того как выполнена работа с пятью-десятью словами, можно провести слуховой диктант этих слов.

Весь материал, предлагаемый детям на занятиях, должен быть насыщен изучаемыми звуками и буквами.

Развитие представлений о звуковом составе слова. Детям предлагается расшифровать слова, используя ключ. На доске записаны схемы слов и ключ к схемам: А - 1, У - 2, О - 3, Э - 4, И - 5, Ы - 6.

л5с1

р6б1

кн5г1

м1л6ш

4кр1н

Дети расшифровывают, записывают слова, выделяют гласные.

### **«Пропущенные буквы»**

Выполняя это упражнение, предлагается пользоваться текстом-подсказкой, где все пропущенные буквы на своих местах. Упражнение развивает внимание и уверенность навыка письма.

Например, это могут быть отдельные слова, а могут быть предложения. М\_р\_з, з\_мл\_ (мороз, земля).

Помимо использования различных методов работы с младшими школьниками с нарушениями чтения и письма, в коррекционную работу должны быть включены задания разных уровней, где отрабатываются представления о звуке и связи звука и буквы.

### **«Письмо по клеткам»**

В течение некоторого времени (обычно двух-трех недель на это хватает) в тетради в клетку переписывается каждый день абзац текста из любого художественного произведения или упражнения из учебника небольшого размера. Текст, что очень важно, переписывается по клеточкам, по одной букве в клетку, буква должна занимать клетку целиком!

Немаловажна здесь и психологическая подготовка ребенка к занятиям. При неблагоприятной психологической атмосфере, занятиях «из-под палки», результатов может не быть. Объем текста должен быть небольшим, например, для ребенка до десяти лет - всего одна строка в день, но как следует, отчетливо переписанная. Общая цель - не допустить ни малейшего отвращения, усталости, даже недовольства собой!

### **«Пишем вслух»**

Чрезвычайно важный и ничем не заменимый прием: всё, что пишется, проговаривается пишущим вслух в момент написания и так, как оно пишется, с подчеркиванием, выделением слабых долей. То есть, «Ещ-Ё О-дин ч-рЕз-вы-ча-Й-нОваж-ны-Й при-Ём» (ведь на самом деле мы произносим что-то вроде [ИЩО АДИН ЧРИЗЫЧАИНА ВАЖНЫЙ ПРЕЙОМ]). Пример проще: «НА стОле стОЯл куВшин С мОлОком» [настал стоял кувшин с молоком]. Под «слабыми долями» здесь подразумеваются звуки, которым при произнесении в беглой речи, говорящий уделяет наименьшее внимание. Для гласных звуков это любое безударное положение, для согласных, например, позиция в конце слова, типа [зу\*п], или перед глухим согласным, типа [ло\*шка]. Важно отчетливо проговаривать также конец слова, поскольку для ребенка с нарушениями письма дописать слово до конца трудно, и часто по этой причине вырабатывается привычка «ставить палочки», т.е. дописывать в конце слова неопределенное количество палочек-загогулин, которые при беглом просмотре можно принять за буквы. Но количество этих «закорюк» и их качество буквам конца слова не соответствуют. Важно

определить, выработал ли ребёнок такую привычку. Однако независимо от того, есть она или нет, приучайте детей к последовательности и постепенности проговаривания, учите проговаривать каждое записываемое слово!

### «Письмо с проговариванием вслух»

По наблюдениям Л.К. Назаровой, у обучающихся первых классов (второе полугодие) четко выявляется роль проговаривания в письме (**текущий контроль**). Ученик проговаривает слова сначала **вслух**, затем **шепотом** и, наконец, **скрытым внутренним голосом** (регистрация тонких движений гортани, сопровождающих письмо, показывает, что при развитом навыке письма эти движения продолжают еще участвовать). В случае запрещения проговаривания письмо становится хуже, число ошибок, связанных с пропущенными буквами, увеличивается.

Письмо с проговариванием вслух:

- педагог («ведущий») проговаривает лексический материал вслух, ученик («ведомый») записывает, затем роли меняются;
- проговаривание и одновременная запись лексического материала учеником.

Сначала слова произносятся вслух громко, затем в шепотной речи, после — проговаривание только сложных слов.

### «Устные диктанты»

Е.Н. Ильин рекомендует активно использовать «устные» диктанты слов, в которых количество слов соразмерно числу учеников: каждому - по слову. Так, ученик, не вставая, при общей тишине, вслух, по слогам «пишет» слово. Этот вид работы не должен быть эпизодическим, случайным. Слово не просто проговаривается, но прежде видится. Пищащая рука, подчиняясь инерции, навыку часто отнимает такую возможность. Над словом обычно думают, когда оно уже на бумаге. Устные диктанты хороши тем, что каждое слово здесь «пишется» не кем-то одним, а всеми. Необходимо учитывать и психологию. Письмо — процедура хлопотная. А тут — никаких неудобств, даже позы менять не надо: думай и произноси.

### «Графический диктант»

Перед детьми ставится задача **определять по слуху** только изучаемые звуки, **например, звонкий [з] и глухой [с]** (случаи оглушения звонкого согласного на данном этапе не включаются в текст). Слова, не содержащие указанных звуков, при записи обозначаются прочерком; содержащие один из звуков обозначаются одной соответствующей буквой; содержащие оба звука — двумя буквами в той последовательности, в какой они следуют в составе слов. Если один из звуков встречается в слове дважды, то и буква повторяется дважды. Так, продиктованная фраза:

«В сосновом лесу смолистый запах» - в записи выглядит следующим образом —«с с с з».

В ходе графического диктанта педагог раздельно проговаривает все слова фразы. При первом прослушивании ученики загибают пальцы по числу слов. При повторном чтении записывают, сверяя число письменных обозначений с количеством слов в предложении. Каждое предложение записывается с новой строки, поскольку в такой записи отсутствуют прописные буквы и точки.

Помимо проверки основной темы диктанта, этот вид работы позволяет закрепить и ряд других навыков письма: обучающиеся воспринимают на слух и отражают в записи членение текста на предложения, предложений - на слова; приучаются вычленять предлоги. Графические

диктанты расширяют словарный запас детей, тогда как при текстовой записи выбор слов ограничен сложностью их написания.

**Зрительный диктант** (на основе методики И.Т. Федоренко) - это система предложений, не связанных по смыслу, но акцентирующих внимание на количестве слов и букв, которые ребёнок должен запомнить в течение 6–10 секунд экспозиции, а затем записать. Такая работа помогает:

- развивать память;
- тренировать внимание;
- усваивать элементарные правила грамматики;
- быстрее научиться читать.

Существенным преимуществом методики Федоренко является то, что она позволяет работать над совершенствованием антиципирования – способностью угадывать слова по контурам, тем самым быстрее усваивать содержание словосочетаний и предложений. Кроме этого, авторская методика помогает ребёнку справиться с трудностями произношения, которые связаны с особенностями дикции, артикуляции.

Схема работы над формированием умения быстро воспринимать текст и отрабатывать навыки письма включает 18 диктантов-наборов. В каждый из комплектов входит 6 простых предложений. Суть этих текстовых отрывков в том, что их длина увеличивается пошагово: в первом простом предложении из первого диктанта — 2 слова, всего 8 букв. Во втором — количество слов остаётся тем же, но набор букв увеличивается на 1. В итоге в 18 наборе уже 7 слов и 37 букв в самой последней синтаксической конструкции. Детям нужно запоминать не только те слова, которые даны в рамках одного предложения, но и сами короткие предложения в рамках всего набора. В результате ежедневной работы по программе Федоренко дети:

- легко осмысливают различные тексты;
- заинтересовываются чтением;
- быстрее овладевают навыком аналитического чтения и грамотного письма;
- после отработки каждого комплекта предложений прибавляют в скорости чтения в среднем по 44 слова.

Начинать отрабатывать систему И.Т. Федоренко рекомендуется со второго класса, когда у ребят появляются общие представления о письме и чтении. Однако некоторые педагоги вводят зрительные диктанты уже со второго полугодия первого класса в процессе автоматизации пословного чтения. Работать со зрительными диктантами нужно ежедневно, тогда методика даст свои результаты.

План проведения занятий по методике И.Т. Федоренко состоит в следующем: на доске или экране монитора учитель показывает 6 предложений набора. Закрывает доску или выключает экран, а затем открывает первое предложение. Даёт детям 5–10 секунд на то, чтобы, читая про себя, они запомнили предложение. Предлагает ученикам закрыть глаза и представить, как записано предложение. Снова закрывает слова и предлагает ребятам записать то, что они запомнили.

### **Тексты зрительных диктантов (по И. Т. Федоренко)**

#### **Диктант 1**

1. Таёт снег. (8 букв)
2. Идёт дождь. (9)

3. Небо хмурое. (10)
4. Коля заболел. (11)
5. Запели птицы. (11)

#### Диктант 2

1. Поле опустело. (12)
2. Трещат морозы. (12)
3. Я ищу землянику. (13)
4. В лесу росла ель. (13)
5. Наступила осень. (14)

#### Диктант 3

1. Дни стали короче. (14)
2. В лесу много берёз. (15)
3. Прилетели птички. (15)
4. Ярко светит солнце. (16)
5. Лиза вытерла доску. (16)

#### Диктант 4

1. Весело бегут ручьи. (16)
2. Подул резкий ветер. (16)
3. Зоя прилежно учится. (17)
4. Дятел долбил дерево. (17)
5. Я хочу посадить цветы. (18)

#### Диктант 5

1. Иней запушил деревья. (18)
2. Без воды цветы вянут. (19)
3. Пролетело жаркое лето. (19)
4. Возле дома посадили ель. (20)
5. Солнечко светит и греет. (20)

#### Диктант 6

1. Федя решил задачу у доски. (21)
2. Загорелась в небе зорька. (21)
3. На деревьях сверкал иней. (21)
4. Город Киев стоит на Днепре. (22)
5. В лесу собирают землянику. (22)

#### Диктант 7

1. Зимой река покрылась льдом. (23)
2. Мальчик подарили маме цветы. (23)
3. Крестьяне работают на лугу. (23)
4. Дежурные стёрли пыль с доски. (24)
5. Из короба выбрались цыплята. (24)

### Диктант 8

1. Мы жили возле берёзовой рощи. (24)
2. Небо покрылось серыми тучами. (25)
3. Дети посадили во дворе акацию. (25)
4. Бабушка купила внуку букварь. (25)
5. Землю согрело тёплое солнышко. (26)

### Диктант 9

1. Моя сестра работает на фабрике. (26)
2. Ласково грело весеннее солнце. (26)
3. Идёт дождь. (10)
4. Мы любим наш Киев. (14)
5. Береги учебные вещи. (17)

### Диктант 10

1. У Андрея чистая тетрадь. (20)
2. Помогай своему товарищу. (21)
3. Воды морей солёные на вкус. (22)
4. Наша страна борется за мир. (22)
5. Эти мальчики - весёлые ребята. (24)

### Диктант 11

1. Дети ходили в лес за грибами. (23)
2. Началась большая перемена. (23)
3. Мальчики - будущие отличники. (24)
4. Красивы улицы нашего города. (24)
5. Москва - столица нашей Родины. (24)

### Диктант 12

1. Школьники поливают саженцы. (24)
2. Депутаты съехались на съезд. (24)
3. Надо быть честными и правдивыми. (25)
4. Звёзды сияют на башнях Кремля. (25)
5. Летом наша семья жила на Волге. (25)

### Диктант 13

1. Весело колосится густая рожь. (25)
2. Поля запорошило белым снегом. (25)
3. Мы читали интересный рассказ. (25)
4. Учёный много и упорно работал. (25)
5. Новые дома растут очень быстро. (26)

### Диктант 14

1. Из машины вышел Митрофан Фомич. (26)
2. Мальчики принесли сухих веток. (26)
3. В поле спел рожь и пшеница. (26)

4. Молодёжь приехала на стройку. (24)
5. Дети всех стран хотят жить в мире. (27)

#### Диктант 15

1. Свежий ветерок повеял прохладой. (28)
2. Сверкнула молния, и загремел гром. (28)
3. Давно скосили луга и поля фермеры. (28)
4. Белка взобралась на верхнюю ветку. (29)
5. Солнце светило ярко, и дети купались. (30)

#### Диктант 16

1. Весь народ гордится героями космоса. (29)
2. Дедушка Филипп пасёт большое стадо. (30)
3. Люблю я в поле встречать восход солнца. (32)
4. Поднялась за рекой большая серая туча. (32)
5. В далёкой тайге живут охотники - эвенки. (33)

#### Диктант 17

1. Все радовались встрече с космонавтами. (33)
2. Разведчики отправились в опасный путь. (33)
3. Дружная семья и землю превратит в золото. (34)
4. Обувь всегда необходимо очищать от пыли. (34)
5. Зацветёт, зазеленеет наш весёлый огород. (34)

#### Диктант 18

1. Меж редеющих верхушек показалась синева. (35)
2. Хороши привольные широкие степи Украины. (35)
3. На смелого собака лает, а трусливого кусает. (36)
4. Нам велит трудиться школа, учит этому отряд. (36)
5. Наш народ хочет жить в мире со всеми народами. (37)

#### **«Корректурная правка»**

Для этого упражнения нужна книжка, скучная и с достаточно крупным шрифтом. Ученик каждый день в течение пяти минут (не больше) работает над следующим заданием: зачеркивает в сплошном тексте заданные буквы. Начать нужно с одной буквы, например, «а». Затем «о», дальше согласные, с которыми есть проблемы, сначала их тоже нужно задавать по одной. Через 5-6 дней таких занятий следует перейти на две буквы, одна зачеркивается, другая подчеркивается или обводится в кружочек. Буквы должны быть «парными», «похожими» в сознании ученика.

#### **«Многократное чтение»**

Школьнику предлагается начать чтение и продолжать его в течение одной минуты. После этого ученик отмечает, до какого места он дочитал. Затем следует повторное чтение этого же отрывка текста. После этого ученик снова замечает, до какого слова он дочитал, и сравнивает с результатами первого прочтения. Естественно, что во второй раз он прочитал на несколько слов больше (кто-то на 2 слова, кто-то на 5, а кто-то на 15). Увеличение темпа чтения вызывает

положительные эмоции у ребенка, ему хочется читать еще раз. Однако не следует этого делать более трех раз! Необходимо избегать утомления и закрепить ситуацию успеха - похвалить ребенка.

#### **«Метод ритмизированного чтения» (на основе методики Т.Г. Визель)**

Метод ритмизированного чтения предполагает прочтение предложения со слоговым ритмом, т.е. с делением слов на слоги и равномерным произношением их в орфографическом варианте - так, как они пишутся (педагог при этом отстукивает ритм).

Это послоговое «орфографическое» ритмизованное произнесение слов и фраз осуществляется в следующих вариантах:

- повторить за педагогом ритмизованное слово (предложение), а затем записать его;
- повторить по слогам со слуха, когда учитель произносит предложение обычным способом;
- «со зрения», ритмизованно прочитать текст.

## Литература

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологический анализ ошибок на письме / Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция. Научная монография. Под общей редакцией О.А. Величенковой. М.: Логомаг, 2018. с. 76-95.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – М.: «Академия», 2015. – 288 с. или СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
3. Ахутина Т.В., Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников: практическое пособие - 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. - 175 с.
4. Величенкова О.А., Русецкая М. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. - Москва: Национальный книжный центр, 2015. - 316 с. + CD-диск.
5. Григоренко Е.Л., Эллиott Д.Д. (2012). Чтение о чтении. Воронеж: Аист, 416.
6. Визель Т.Г. Как вернуть речь. – М.: В.Секачев 1998 г. – 216 с.
7. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. - Санкт-Петербург: изд-во КАРО, 2006. - 296 с.
8. Журова Л.Е., Эльконин Д.Б. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста // Сенсорное воспитание дошкольников. - М., 1963. с. 213–227.
9. Зиндер Л.Р. Очерк общей теории письма. - Л.: Наука : Ленингр. отд-ние, 1987. - 109 с.
10. Иванова В.Ф. Принципы русской орфографии. - Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. - 230 с.
11. Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе / Под ред. Ж. М. Глозман. - М., 2006.
12. Иншакова О.Б. Мультидисциплинарный анализ становления фонематического навыка письма у младших школьников: [монография] - Москва : В. Секачев, 2013. - 282 с.
13. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. - СПб.: Гиппократ, 1995. – 224 с.
14. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. - СПб. : Речь, 2003 (ГПП Печ. Двор). - 330 с.
15. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. - СПб.: ИД «МиМ», 1997. - 286 с.
16. Корнев А.Н. Поэтапное формирование оперативных единиц письма и чтения как базовый алгоритм усвоения этих навыков // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: научная монография / Под общ. ред. О. А. Величенковой. – М.: Логомаг, 2018. с. 6–23.
17. Корнев А. Н. Современные представления о дислексии // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы X Международной научнопрактической конференции. Научные редакторы В.И. Казаренков, М.А. Рушина. Москва: РУДН, 2017. с. 358–364.

18. Корнеев А.А., Матвеева Е.Ю., Ахутина Т.В. Что мы можем сказать о формировании чтения на основе анализа движения глаз // Физиология человека. 2018. том 44. № 2. с. 75–83.
19. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : Учеб.-метод. пособие. - СПб.: Союз, 2001. - 218 с.
20. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды/ Ред. сост. Г.В.Чиркина, П.Б.Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.
21. Лuria A.R. Очерки психофизиологии письма. - Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 83 с.
22. Щерба Л. В. Теория русского письма. Отв. ред. Л. Р. Зиндер. - Ленинград: Наука, 1983. - 134 с.
23. Русецкая М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография. - СПб.:КАРО, 2007. - 192с.
24. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления; пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. - Москва : Парадигма, 2011. – 279 с. 89
25. Спирова Л. Ф., Шуйфер Р.И. Вопросы методики обучения русскому языку детей с нарушениями речи: (Обучение грамоте), - Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. - 100 с.
26. Храковская М.Г. Методика восстановления и формирования двигательного навыка письма при нарушениях динамического праксиса // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. Ун-та, 2001. с. 230-239.
27. Цветкова Л .С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд 4-е. исправленное и дополненное. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 96 с.
28. Ястребова А. В., Бессонова Т. П. Обучаем писать и читать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. - М., 2007. - 360 с.

## ЧАСТЬ II. ДИСГРАФИЯ, ДИСЛЕКСИЯ И ДИЗОРФОГРАФИЯ: ПОНЯТИЕ, СИМПТОМЫ, ВИДЫ

При выявленной дисграфии/дислексии/дизорфографии педагогам необходимо учитывать рекомендации специалистов службы сопровождения с целью достижения эффективности в коррекционно-развивающей работе. Деятельность учителя, учителя-логопеда и педагога-психолога имеет много общего и направлена на решение образовательных, воспитательных и коррекционных задач.

### ДИСЛЕКСИЯ

**Дислексия** у младших школьников — это стойкое, избирательное нарушение способности к овладению навыком чтения, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального (и речевого) развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и наличие оптимальных условий обучения. Дислексия, симптомы которой могут выражаться по-разному, в некоторых случаях определяется как «словесная слепота».

По словам дислексика, исследователя проблемы дислексии, Рональда Дейвиса, отличие дислексиков от обычных людей в том, что обычные люди мыслят словами, а дислексики — образами. Поэтому, когда страдающий дислексией ребенок сталкивается со словесным описанием предмета или явления, он испытывает трудности. Особенно трудно такому ребенку воспринимать слова, значения которых он не знает, то есть не имеет в памяти образа. Такими словами могут быть, в частности, предлоги: «через», «над», «под». При чтении ребенок-дислексик постоянно сталкивается с трудностями: даже одно слово, которое он не знает (не имеет его образа), разрушает общий образ прочитанного.

**Расстройство проявляется в следующих симптомах:**

- 1) побуквенное чтение;
- 2) замена и перестановка букв;
- 3) пропуск букв, слогов и предлогов;
- 4) искажение слов;
- 5) чтение по догадке;
- 6) неправильное понимание смысла прочитанного.

**Основными направлениями** работы по коррекции дислексии являются:

- 1) упрочение звукобуквенных связей;
- 2) автоматизация слогосложения;
- 3) формирование понимания текста.

Чтобы выбрать наиболее эффективные приемы коррекции, надо разобраться, с каким видом дислексии мы имеем дело.



**Фонематическая дислексия** обусловлена несформированностью фонематической системы. Недоразвитие фонематического слуха ведет к замещению и смешиванию оппозиционных фонем: звонкие-глухие, твердые-мягкие, свистящие-шипящие, аффрикаты и их составляющие.

**ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПРИЕМЫ:**

- Придумать слова, начинающиеся на определенный звук или с этим звуком в середине/конце слова.
- Придумать слова из 3, 4 и т. д. звуков.
- Поднять цифру с количеством звуков в слове.
- Придумать цепочку слов, в которой новое слово начинается на тот звук, которым закончилось предыдущее.
- Распределить картинки в зависимости от количества слогов в слове.
- Составить слово (и даже предложение) из первых слогов на предлагаемых картинках.

**Семантическая дислексия** характеризуется нарушенным осмыслением безошибочно прочитанного слова или текста.

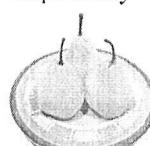
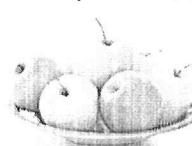
**ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПРИЕМЫ:**

- Слитно произнести слова, представленные в виде последовательно произнесенных отдельно звуков, например: К, О, Т – кот, Р, А, М, А – рама.
- Слитно произнести слова, предъявленные по слогам, например: кни-га, под-бе-рё-зо-вик.
- Слитно произнести предложение, которое взрослый произносит по слогам: ко-ро-ва па-сёт-ся на лу-гу.
- Определить, какое предложение правильное, например: «Кот поймал мышку» или «Мышка поймала кота».
- Составить и прочитать слова из слогов на карточках, расположенных в хаотичном порядке, или соединить линиями слоги, написанные в два столбика:

шар	ка
баш	ток
руч	ня
цве	фы

- Прочитать слово, словосочетание, предложение и выбрать подходящую картинку

На тарелке лежат яблоки.



- Прочитать 2-3 похожих предложения, соотнести с картинкой

Мальчик катается на коньках.

Дети катаются на лыжах.

Дети катаются на коньках.



- Прочитать предложение и повторить его, затем записать. Начинать с коротких предложений в 2-3 слова: *Идёт снег. На улице мороз. Мы пошли гулять.*

Соотнесение иллюстративного материала с напечатанными словами, предложениями, текстом играет важную роль в осмыслинии, понимании. Можно использовать следующие приемы:

- Прочитай слово и покажи картинку.
- Прочитай слово и выполни соответствующее действие.
- Прочитай слово и объясни, что это?
- Выбери из текста предложение, соответствующее сюжетной картинке.
- Найди в тексте ответ на заданный вопрос.
- Разложи серию сюжетных картинок в соответствии с прочитанным текстом.

После прочтения текста:

- Помести картинку в нужное место.
- Найди лишнюю картинку.
- Найди ошибку в последовательности картинок.
- Найди ошибку в тексте на основе правильной последовательности сюжетных картинок.
- Вставь слово в предложение.

Для уточнения и систематизации лексического запаса используются следующие приемы:

- Подбор синонимов и антонимов к словам прочитанного текста.
- Нахождение в тексте синонимов и антонимов.
- Подбор родственного слова к прочитанному.
- Соотнесение прочитанного слова с обобщающим понятием.
- Расширение объема обобщающего понятия, например: «Бежать – это быстро передвигаться. А какие еще ты знаешь движения людей или животных?»
  - Придумывание глаголов или прилагательных к существительному, например: «дождь что делает? - капает, моросит, идет, шумит, льет и т.д.»
  - Подбор к прочитанному названию животного названия его детеныша и/или жилища: У медведя кто? – медвежата. Где живет лиса? – в норе. А собака где живет? – в будке.

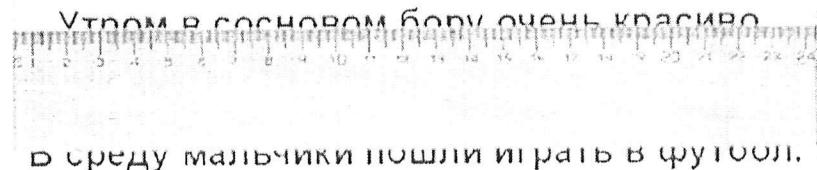
### **Упражнения для развития техники чтения**

- «Наступи на пятку». Чтение в паре (или учитель – класс) через слово в быстром темпе.
- Чтение в паре с линейкой: быстро читающий ученик закрывает линейкой прочитанную строчку, его сосед старается за ним успеть прочитать.
- Динамическое чтение. На доске или карточке записан столбик из 5-7 слов с постепенным увеличением количества букв в словах:

у  
ты  
сон  
коza  
петух

кружок  
телефон  
календарь  
фломастеры

- Бинарное чтение. Один текст читают два ученика одновременно.
  - «Голова и хвост». Учитель или ученик начинает читать предложение, дети быстро находят его и дочитывают все вместе.
  - «Прятки». Нахождение в тексте слова с определённым признаком: начинается на букву а, состоит из двух слогов, с ударением в конце слова и др..
  - «Фотоглаз». На доске столбик слов, которые ученики читают определённое время; слова закрываются, дети по памяти называют прочитанные слова.
  - Чтение строк с закрытой нижней половиной; с закрытой верхней половиной.



- «Найди меня». На листах написаны строчки букв, между буквами «спрятаны» целые слова. Их нужно найти, прочитать вслух и подчеркнуть или обвести.

- Чтение текста через решётку. Для облегчения восстановления перекрытых участков текста можно переходить к чтению вполголоса. Тренировка чтения с решёткой продолжается не более 5 минут непрерывно и сменяется чтением без решётки в течение 2-3 минут. Общее время ежедневной тренировки не более 10-15 минут.

Решётка накладывается на читаемую часть страницы и постепенно сдвигается вниз. При наложении решётки на текст перпендикулярные перепонки перекрывают некоторые участки текста (буквы, буквосочетания, слова).

Дети, воспринимая видимые в окошках элементы текстов, должны мысленно восполнять перекрытые перепонками участки строки, восстанавливая смысл. Если логические связи содержания в отдельных местах теряются, можно разрешить сдвигать решётку на 2-3 мм влево или вправо, чтобы увеличить поле видимого участка текста.

Храбрость

Я єссырі даю і с т о т ы . В д р і с о б ы я  
уме ышла ш ти и т а л ы кра съя . На т р о п е и д е .  
м о л ы д о в о р с ү ш е . О н е щ е ч е у г е л и т а в . В д р і у с  
д е р ж а к о м и з ү у п а п е р е д с с б а к о і с т а й і о р о г ү .  
О н і з о м ы о п и ғ а л и в д р о с а л о с т р і х а .  
К а к ү х ы б р ы і в о р .  
К а к ә с с ы р а ш ы ә он ащи да л о р о ышк ! (4)

**Аграмматическая дислексия** проявляется в неправильном чтении окончаний в словах всех частей речи, путанице в правильном построении слов в нужном числе и роде. Аграмматизмы присутствуют у ребенка, конечно же, не только при чтении, но и в разговорной речи, и при письме. Для коррекции данных нарушений можно использовать такие приемы работы:

- Игры на формирование функций словоизменения «один-много», «скажи ласково», «чья картинка» (мое солнышко, моя кошка), «без чего нарисовал художник картинку», (стол без ножки, чайник без ручки).

- Составь предложение по картинке и выложи фишками схему предложения под картинкой.

- Вставь словосочетание в предложение (подбираются предложения с одним и тем же словосочетанием в разных падежах): *По весенн... неб... плывут бел... облак.... За этими бел... облак... наблюдают дети.*

- Составь словосочетания, используя слова из 1 и 2 столбика:

красный	солнце
зеленая	травка
голубые	озёра
желтое	огонь

- Вставь окончания: *Всё кругом покрыто белой скатертью.... Деревья стоят в серебристом ине... На сучьях шапками лежит пушист... блестящ... снег. Особенно хороши ели в зимнем убор...*

- Работа с деформированными предложениями:

*Поставь слова в правильном порядке, чтобы получилось предложение. Запиши.*

по, заяц, болоту, скакал  
кочку, с, на, кочки, бух, снег, в, да  
косой, под, что, чувствует, ногами, что-то, шевелится

- Работа с деформированным текстом:

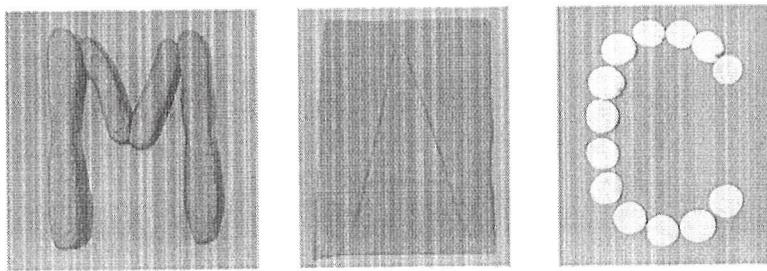
*Восстанови порядок предложений, чтобы получился связный текст. Запиши его.*

Отец похвалил его за правду.  
Он решил узнать, кто разбил чашку.  
Мальчик сказал правду.  
Пришёл отец.  
Мальчик разбил дорогую чашку.

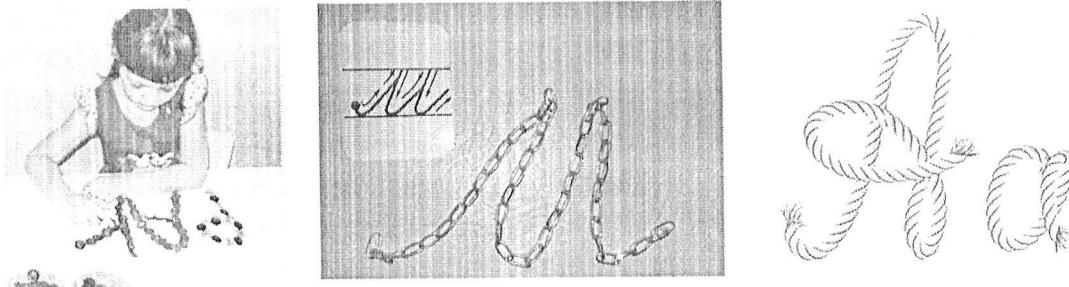
**Миенистическая дислексия** обусловлена нарушениями слухоречевой памяти, вследствие чего у ребенка затруднено образование связи между звуком и зрительным образом буквы. Ребенок НЕ ЗАПОМИНАЕТ буквы, смешивает их, заменяет при чтении (не запоминает названия букв). При работе с такими детьми все задания направлены на развитие разных видов памяти – зрительной, слуховой, двигательной.

Приёмы закрепления графических образов букв:

- Обрисовывание буквы по трёхмерному шаблону.
- Выделение контура гласных букв красным цветом, согласных-синим/зеленым с помощью ватных палочек и краски.
- Лепка букв из пластилина, из кинетического песка.



- Вырезание или «обрывание» букв из бумаги и картона.
- Изображение букв с помощью тела с произнесением соответствующего звука (телопластика).
- Игра «Чудесный мешочек» (угадывание буквы или нахождение нужной).
- Выкладывание букв из мелких предметов (бисера, пуговиц, скрепок, спичек и т.д.).



**Для восстановления работы различных отделов мозга, отвечающих за разные формы восприятия, можно использовать следующие задания:**

- Рисование двумя руками.
- Игра «Руки-подружки» - письмо букв поочередно то правой, то левой рукой.
- Использование разных рук при ловле мяча и в играх с другими предметами.

**Оптическая дислексия.** Проявляется в том, что школьник путает и меняет буквы, похожие по ВНЕШНЕМУ виду. При чтении текста ребенок перепрыгивает с одной строки на другую. Иногда может проявиться чтение зеркального типа — ученик читает справа налево.

1) С целью **развития зрительного восприятия** предлагаются такие задания:

- Назвать контурные изображения предметов.
- Назвать недорисованные контурные изображения предметов.
- Назвать перечеркнутые контурные изображения.
- Выделить контурные изображения, наложенные друг на друга .
- Определить, что неправильно нарисовал художник.
- Распределить изображения предметов по их реальной величине (предлагаются одинаковые по величине изображения предметов, реально различающиеся по величине).

• Найти заданную фигуру среди двух изображений, одно из которых адекватно предъявленному, а второе представляет собой зеркально расположенное изображение.

2) С целью **развития зрительной памяти** можно использовать следующие задания:

- Запомнить 4-5 картинок (или фигур, цифр, букв), а затем отобрать их среди других 8-10.
- Разложить 3-4 картинки, буквы, цифры или фигуры в той же последовательности, в какой они предъявились.

- Игры «Чего не стало?» и «Что изменилось?».

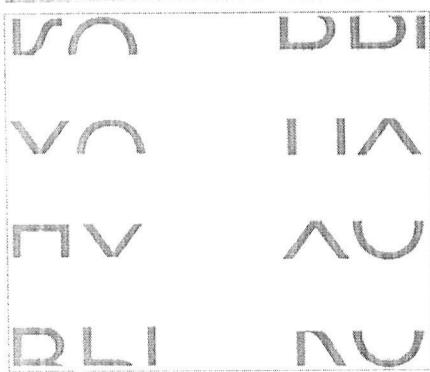
3) При формировании **пространственных представлений и восприятия** необходимо учитывать закономерности их развития в онтогенезе и в связи с этим проводить коррекционную работу по следующему плану:

- дифференциация правых и левых частей тела;
- ориентировка в окружающем пространстве;
- определение пространственных соотношений элементов графических изображений и букв (что сверху, что снизу, слева, справа, выше, ниже, в начале, в конце и т.д.).

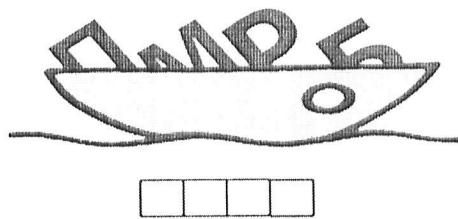
4) Для формирования **буквенного гнозиса, дифференциации зрительных образов букв** рекомендуется использовать **такие приемы:**

- Найти букву среди графически сходных.
- Соотнести буквы, выполненные разным шрифтом.
- Определить буквы, находящиеся в неправильном положении.
- Узнать буквы по их зеркальному изображению.
- Показать правильную букву среди пар букв, правильно и зеркально изображенных.
- Назвать или записать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями.
- Обвести контуры букв, выполненные пунктиром.
- Дописать букву.
- Назвать буквы, наложенные друг на друга.
- Сконструировать буквы из элементов.

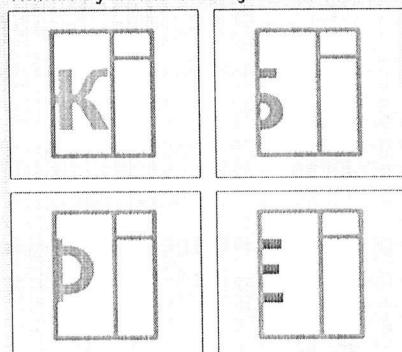
ПЕСНИ ПЛЕТЬ  
МЫШИА МСТЁТЬ  
УЛЫБАТЬ ТЬЁТЬ  
ИУДОЧИА ЧАГДЕТЬ



Какие буквы катаются в лодке?



Какая буква выглянула в окошко?



Также выделяют **тактильную дислексию**, свойственную для незрячих детей, читающих по азбуке Брайля. Этот вид изучается в тифлопедагогике.

## ДИСГРАФИЯ

**Дисграфия** – специфическое и стойкое нарушение процесса письма, связанное с нарушением деятельности анализаторов и психических процессов, обеспечивающих письмо.

У ребенка дисграфия и дислексия часто бывают связаны с различными нарушениями речи: дислалией, дизартрией, алалией - и выражаются в особых трудностях овладения письменной речью. В тяжелых случаях овладение грамотой происходит медленно, с большими затруднениями и требует длительной специальной помощи.

Симптомами дисграфии принято считать стойкие ошибки в письменных работах детей школьного возраста, которые не связаны с незнанием или неумением применять орфографические правила.

Выделяются следующие виды дисграфии: акустическая, артикуляторно-акустическая, дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза, оптическая и аграмматическая.

**Акустическая дисграфия.** В основе этого вида дисграфии лежат трудности слуховой дифференциации звуков речи, приводящие к заменам на письме соответствующих букв. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч-ть, ч-щ, и-т, ц-с).

Характерные ошибки:

- неправильное обозначение мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («писмо», «лубит», «зорна», «гризун»);
- замены гласных в ударном положении: о-у (туча — «точа»), е-и (лес — «лис»);
- замены парных согласных (полка — «болка», доска — «досга»);
- смешение букв, обозначающих звуки, далекие артикуляторно и акустически (л-к, б-в).

### Артикуляторно-акустическая дисграфия.

В основе этого вида дисграфии лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме и пишет так, как произносит.

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи.

Виды ошибок:

- смешения звонких и глухих согласных, включая их мягкие пары (гладкой – кладкой, озере – осере, портфель - портвель);
- твердых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных букв по вертикали: (стебелок, радом);
- замены и смешения свистящих и шипящих (чудесный, подснезники);
- аффрикатов и их компонентов: (расчвели, цудесные, светок);
- заднеязычных согласных (к-х, г-х): прибехают, черемука;
- сонорных согласных (класив, корабрики);
- гласных букв (цветоми, тарилками);
- согласных по способу образования (п-к, с-х, т-к);
- согласных по месту образования (п-м, т-н, н-л).

## **Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.**

Причина этого вида дисграфии заключается в том, что ученик затрудняется проанализировать речевой поток, то есть не может в сплошном потоке речи выделить отдельные слова и затем разделить их на слоги и звуки.

Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски, недописывания, вставки, перестановки, застrevания и опережения букв, слияние слов. Эти ошибки проявляются на уровне предложения, слова, слога.

- пропуски согласных при их стечении (диктант — «дикат», зимушка — «зимука», школа — «кола»);
- пропуски гласных (собака — «сбака», дома — «дма»);
- перестановка букв (тропа — «прота», окно — «коно»; снежным ковром — «снежным корвом», чудесные — «чуседные», отцвели — «отцевли»);
- пропуски, добавления, перестановки слогов (комната — «кота», стакан — «ката») и слов;
- недописывание окончаний слов (чере — через, на ветка — на ветках).
- добавление букв (таскали — «тасакали», декабрь — «декабарь», девчонки — «девочонки»);
- застrevания: согласных: стебелёл, магазим; гласных: аавгуст; слогов: словновно;
- опережения согласных: с лесной вместо к лесной, из звонкие вместо их звонкие; деверья — «деревья». родмыми — «родными»);
- слитное написание слов с недописыванием окончания (стротгрк — строим горку, иступзм — наступила зима; идет дождь — «идедошь»);
- слитное написание предлога со словом (ваквариуме; в доме — «вдоме»);
- раздельное написание приставок или частей корня (на ступила, в зяла, подороге);
- раздельное написание слова (белая береза растет у окна — «белабезаратет ока»);
- нарушение или отсутствие границ предложения.

**Аграмматическая дисграфия** связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста.

На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в:

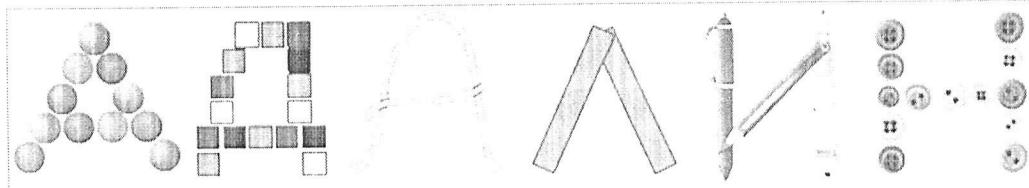
- искажениях морфологической структуры слова, замене приставок и суффиксов (захлестнула — «нахлестнула», козлята — «козленки»);
- изменении падежных окончаний («много деревов»);
- нарушении предложных конструкций (над столом — «на столом»);
- изменении падежа местоимений (около него — «около ним»), числа существительных («дети бежит»);
- нарушении согласования («бела дом»);
- пропусках и заменах предлогов (улетают в тёплые края — «улетают тёплые края»);
- нарушение последовательности слов в предложении (Леса из вернулись дети);
- пропуск членов предложения (Бабочка над цветком).

Для каждого вида дисграфии установлен определённый порядок коррекции: либо это психолингвистический уровень, либо психофизиологический уровень. Поэтому здесь нужна, в первую очередь, **работа учителя-логопеда и педагога-психолога**. Методы работы психофизиологического уровня для учителя начальных классов по русскому языку остаются

неизменными – это представления о звуке и связь звука и буквы. В коррекционную работу должны быть включены задания разных уровней (слово – словосочетание - предложение - текст).

На этапе работы с буквами можно предложить детям следующие задания:

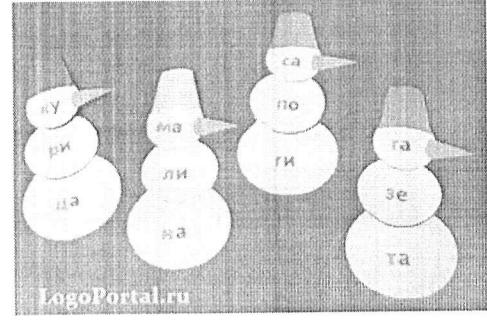
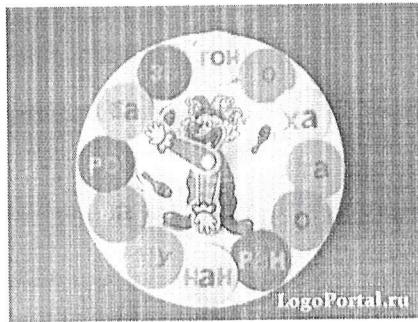
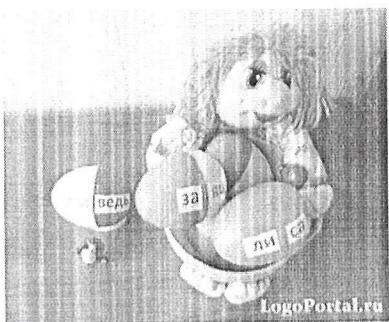
- назвать буквы, написанные на карточках правильно и зеркально;
  - выкладывание букв из деталей с фиксацией внимания детей на том, как расположены их элементы;



- ощупывание букв из картона или наждачной бумаги с закрытыми глазами, их узнавание, правильное расположение на столе, придумывание с ними слов;
  - «На что похожа буква?» - рисование букв по ассоциации, например, «П» - ворота, перекладина, «Г» - вешалка, «Ч» - стул;
  - дермалексия - узнавание буквы, «написанной» на спине, на ладони, в воздухе, на столе;
  - обведение букв по трафарету;
  - придумывание слов, содержащих заданную букву в определенной позиции.

### На уровне слога обучающиеся:

- придумывают слова, содержащие заданный слог в определенной позиции (начало, середина, конец слова);
    - составляют слоговые схемы;
    - составляют слоги по картинкам (например, при изображении кота и облачка слог образуется из первых звуков этих слов «ко»);
    - составляют слоги из букв разрезной азбуки;
    - изменяют порядок звуков в слоге (записывают получившийся слог);
    - выбирают из слогового ряда только те слоги, которые начинаются на гласный звук или заканчиваются гласным звуком и т. д.



**Работа со словами предполагает выполнение детьми следующих упражнений:**

- отгадывание ребусов и кроссвордов;
- подбор слов в смысловой ряд (назвать признак предмета, обобщающее слово);
- деление слов на слоги с выделением ударного слога;
- подбор слов к звуко-слоговым схемам;
- подбор слов, отличающихся только одним звуком к заданному слову (например, укор – укол, шутки – сутки), при этом необходимо обращать внимание детей на смысловую сторону слов;
- составление слова по начальным звукам других слов («овощи, черепаха, кит, игрушки» - «очки») или – по последним звукам («сом, осы, стол, окно» - «мыло»);
- чтение и записывание слов в обратном порядке («сон - нос»);
- составление из двух слов одного («пар и воз - паровоз»);
- образование новых слов при помощи уменьшительно-ласкательного суффикса (ик; ок; очек; ёнок и т. д., например, лес – лесок – лесочек);
- подбор синонимов и антонимов к заданному слову и т. д.

**Работа со словосочетаниями строится таким образом:**

- дети подбирают прилагательные (признак предмета) к заданному слову (зебра полосатая); существительные к прилагательным (хитрая лиса);
- проводят работу по согласованию прилагательных с существительными в роде и числе;
- подбирают глаголы к заданному существительному («Что можно сделать с морковью?» – «Съесть, посадить, порезать, потереть, сварить, и т. д.);
- изменяют глаголы по лицам (я ношу – ты носишь);
- подбирают существительное к заданному глаголу с предлогом («прийти к ...», «уйти от ...»);
- подбирают нужный глагол в зависимости от рода и числа существительного («Женя нарисовал», «Женя нарисовала») и т. д.

**Работа с предложением:**

- дети составляют предложения по схемам;
- выделяют границы предложений в тексте;
- соединяют разорванные части предложений;
- составляют предложения с заданным количеством слов и т. д.

**На этапе работы с текстами:**

- дети работают с деформированными текстами, в которых предложения с существительными заменены картинками, или текстом с «кляксами»;
- с текстом, в котором нарушена последовательность изложения;

- составляют два текста из набора предложений;
- составляют и записывают рассказ по сюжетной картинке, по серии рисунков, по началу или концу текста, по опорным словам, и т. д.

## ДИЗОРФОГРАФИЯ

Дизорфография - это стойкое и специфическое нарушение в усвоении и использовании морфологического и традиционного принципов орфографии, которое проявляется в разнообразных и многочисленных ошибках (Р.И. Лалаева ).

Морфологический принцип предполагает одинаковое написание морфем (корня, приставки, окончания, суффикса) независимо от фонетических изменений в звучащем слове, которые происходят в образовании родственных слов или форм слова.

Традиционный принцип объединяет слова, которые усваиваются в силу своего исторического происхождения, то есть запоминаются (например: непроверяемые написания, сочетания – жи, ши, ча, ща, оро, оло, чн, чк и др.).

### Симптомы дизорфографии:

- Ребенок не может запомнить и часто смешивает такие термины, как «звук», «слог», «слово» и некоторые другие.
- Содержание правил правописания усваивается детьми с данной речевой патологией формально и в более длительные сроки по сравнению с нейротипичными одноклассниками.
- Ребенку практически недоступна система суждений и умозаключений, благодаря которым возможно выделение искомых слов (проверочного и проверяемого), а также цепочка действий и операций по их осуществлению.
- Невозможность самостоятельно, своими словами, пересказать содержание орфограммы, сделать обобщение, вывод.
- Неверные примеры слов на пройденные орфограммы.
- Грамматические признаки орфограмм обычно усваиваются формально (например, при проверке безударных гласных в корне вместо родственных слов подбираются слова, сходные по звучанию).
- Трудности усвоения операций и способов проверки слов (например, при определении морфемного состава слова и дальнейшем подборе цепочки родственных слов).
- Самопроверка не дает положительных результатов.

Из этих симптомов вытекают ошибки, появляющиеся в письме:

- неверный перенос слова;
- написание прописной буквы в именах, отчествах;
- использование названия звуков вместо названия букв или их искажение;
- написание ЧН, ЧК, СТН, ЖИ, ШИ, ЧА, ЩА, ЧУ, ЩУ и т.д.

## Виды дизорфографии

### Морфологическая

- Орфографические ошибки.  
Сложность в определении нужной орфограммы и применении к ней изученного правила.

### Синтаксическая

- Ошибки при расстановке знаков препинания, определении частей предложения.

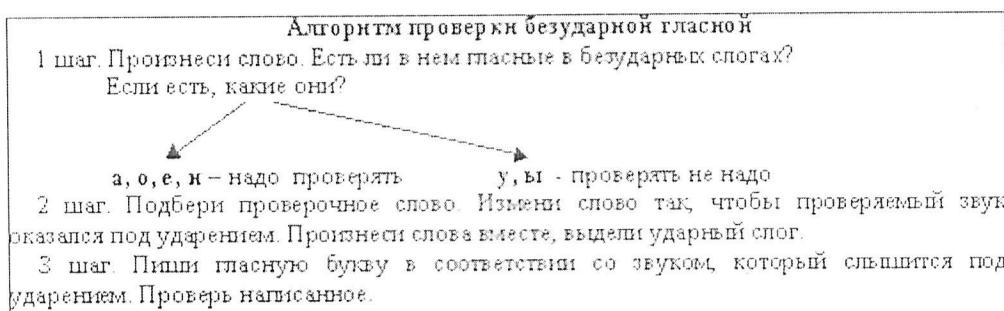
### Смешанная

- Орфографические и синтаксические ошибки.

## Методы и приёмы коррекции дизорфографии

На занятиях с целью формирования орфографической зоркости можно предложить следующие задания:

Например, по теме «Правописание безударной гласной в корне слова» детям предлагаются разнообразные **карточки**, содержащие задания в игровой форме, с учетом особенностей усвоения обучающимся данного материала, дифференцируя задания от простого к сложному:



В процессе работы по данному алгоритму в течение нескольких уроков у обучающихся формируется умение проверки безударной гласной. В дальнейшем, по мере безошибочного овладения алгоритмом и автоматизации умения, необходимость в постоянном воспроизведении каждого шага отпадает, однако умение должно сохраниться для самоконтроля, на случай необходимости. Постепенно дети учатся свертывать свои рассуждения. Необходимость пользоваться карточками с алгоритмом отпадает.

Для овладения навыком проверки безударной гласной большую роль играют **перфокарты**. Их тоже следует изготавливать дифференцированно, с учетом усвоения материала. Например, обучающиеся получают перфокарту, где в словах безударная гласная не пропущена, написана верно, нужно лишь подобрать проверочное слово. Перфокарта выглядит так:

Подбери проверочное слово:

рѣка -   
коса -   
роса -   
стѣна -   
нога -

Внутрь перфокарты подкладывается лист, на котором ученик пишет проверочные слова. Наконец, часть перфокарт содержит только слова с безударной гласной. Нужно вписать гласную и проверочное слово.

Подбери проверочные слова по образцу:

р.ка - реки  
к.са -   
н.га -   
ст.на-  
р.са -   
з.ма -

Подбери проверочное слово и напиши пропущенную безударную гласную:

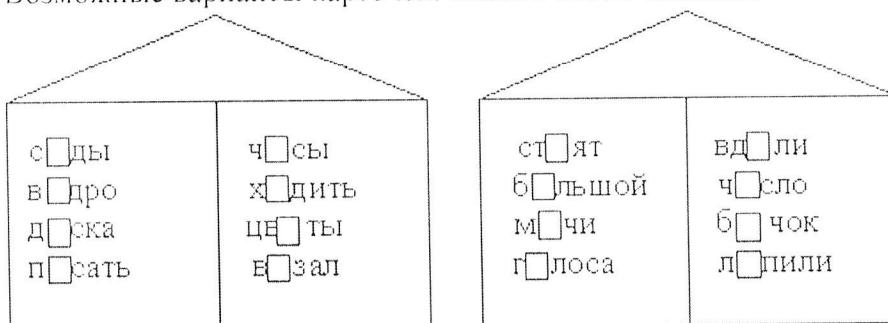
н.жи -   
в.лни-   
стр.ла-   
с.мъя-   
р.ды-

**«Зажги свет в окошках».** На карточке нарисован домик. В нём по этажам вырезаны окна – это пропущенные безударные гласные в словах. На доске висит цветограмма:

- о
- а
- е
- и
- я

Дети получают эти карточки. Во внутреннюю сторону карточки подкладывается чистый лист. Ученик должен покрасить пропущенную гласную в нужный цвет, устроив проверочное слово.

Возможные варианты карточек: «Зажги свет в окошках»



**Словесное лото.** Здесь уже дети не пишут (отдыхает рука). Они получают карточку с нарисованными на них домиками с безударными гласными и набор карточек-слов с пропущенной гласной. Дети распределяют, т. е. раскладывают карточки по соответствующим домам, устроив проверочное слово.



Слова для карточек: б.льной, г.ра, с.сна, з.ма, б.да, стр.на, в.сёлый, д.брота, д.ревья, п.съмо, гр.чи, кр.чит, вст.иот.

В завершении, стоит отметить, что причины нарушения письменной речи младшего школьного возраста множественны и, как правило, сочетаются друг с другом. Поэтому систематическая коррекционная работа должна учитывать имеющийся уровень сформированности базовых составляющих развития, предполагать разностороннее воздействие на личность ребенка, что, в свою очередь, даст возможность построить коррекционную программу, создать оптимальную последовательность привлечения специальных средств, методов и различных упражнений по коррекции нарушений письма и чтения.

## Литература

1. Азова, О. И. Диагностика и коррекция письменной речи у младших школьников / О. И. Азова. – М.: Сфера, 2011. – 587 с.
2. Жукова, Н. С. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопедия / Н. С. Жукова, Е. М. Мастьюкова, Т. Б. Филичева. – Москва. : Огни, 2004. – 320 с.
3. Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А. Н. Корнев. СПб., 2015. 285 с.
4. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. С.-Пб, 2010. с.4-68
5. Мисаренко, Г. Г. Методика преподавания русского языка с коррекционно-развивающими технологиями. / Г. Г. Мисаренко. – М.: Учебник и практикум для СПО, 2019. – 337 с.
6. Саломатина, Л. С. Проблемы подготовки будущего учителя начальной школы к работе с детьми, имеющими различные нарушения чтения, в педагогическом колледже / Л. С. Саломатина // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. Материалы 1-й Международной конференции Российской ассоциации дислексии. М.: Наука, 2004. – с. 25-29.
7. Чемоданова, Д. И. Специальная педагогика: учебник для бакалавров / Д. И. Чемоданова. - М.: Издательство Юрайт, 2014. - 442 с.
8. Чиркина, Г. В., Корнев, А. Н. Современные тенденции в изучении дислексии у детей / Г. В. Чиркина, А. Н. Корнев // Дефектология. 2015, № 3. с.89-93.

## **ЧАСТЬ III. ТЕХНИКА ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СИНТЕТИЧЕСКИМ ПРИЕМАМ ЧТЕНИЯ**

(Материалы взяты из книги И.Н. Садовниковой *Дисграфия, дислексия: технология преодоления*)

### **1. Выразительные средства речи**

В чтении как сложном психофизиологическом процессе различают смысловую и техническую стороны. Конечной целью процесса чтения является понимание, т. е. установление связей между содержанием читаемого и прежними знаниями и представлениями человека.

Однако у младших школьников, **страдающих дислексией**, стойко выраженные технические трудности препятствуют пониманию читаемого. Не следует забывать и об ограниченности словарного запаса у этих детей, и о трудностях понимания ими переносного значения уже знакомых слов. **Кроме** того, читают они обычно робко, монотонно, тихим, «угасающим» **голосом**, с частыми паузами в непредусмотренных для этого местах при отсутствии логических пауз и логического **ударения**.

Значительная часть младших школьников, овладев слоговым (аналитическим) чтением, долго остаётся на этой ступени, не переходя к синтезу слогов в слово и слов - в предложение. Не спасает и повторное чтение текста, предпринимаемое детьми по настоянию педагогов и родителей, так как обычно это довольно большой по объему текст, слабо осмысленный ребенком из-за технических трудностей. Повторное чтение целого текста становится механической работой, которая **отнимает** силы и время учеников, но не приводит к овладению совершенными приемами чтения. Если такая ситуация длится неопределенное время без необходимой действенной помощи, у детей формируется страх перед чтением, порочный круг замыкается.

Между тем, пониманию устной разговорной речи во многом способствуют ее выразительные средства: паузы, логические ударения, тембровое выделение слов и их сочетаний и др. Н.И. Жинкин отмечал: «Речь, в которой воспринимаемые элементы расчленены, - разборчивая речь. Речь, в которой воспринимаемые элементы не только расчленены, но и сопоставлены в динамической системе по уровню **значимости**, - выразительная речь».

У ребенка при чтении таких смысловых ориентиров нет, но на необходимость подобных выразительных средств указывают знаки препинания, которые (пусть и с натяжкой) можно уподобить нотным знакам. Однако в программе уроков чтения отсутствует система обучения выразительному чтению. По-видимому, предполагается, что все дети без труда освоят его по подражанию.

Эффективным способом формирования синтетических приемов чтения может стать обучение детей, имеющих трудности в овладении чтением, технике выразительного чтения. Обучать этому целесообразно со 2-го класса, когда пройдена программа первого года обучения, позволяющая детям в меру их возможностей получить определенный опыт чтения.

Феномен выразительного чтения состоит в том, что оно, благодаря своей технике, является одновременно *средством осмысливания текста* и *итогом такого осмысливания*. Знаменательна сама нерасторжимость техники и логики выразительного чтения.

Начинать обучение такому чтению следует с создания у детей положительной мотивационной установки, объяснения достижимости поставленных задач и важности их для

успешности всей учебной деятельности. Необходимо, признавая наличие трудностей, подбодрить детей и посредством коррекционного воздействия постепенно нивелировать их комплексы. Если дети поверят в педагога, они станут его союзниками в общей работе. При этом важно дать детям четкие правила взаимодействия как с товарищами, так и с педагогом, используя игровые приемы в работе: воспитательное значение игр в том и состоит, что они, развивая эмоционально-волевую и интеллектуальную сферу ребенка, дисциплинируют его, приучают действовать в соответствии с заданными **условиями** и принятыми правилами.

Усложнять материал для овладения навыками слитного чтения следует постепенно, начиная с чтения слов различной слоговой структуры, словосочетаний, фраз, коротких текстов.

Базой, необходимой для формирования выразительного чтения у детей с дислексией, становится работа по совершенствованию техники речи, включающая усвоение артикуляционной, дыхательной и голосовой гимнастики, что входит в компетенцию логопеда и обычно прорабатывается на занятиях по коррекции звукопроизношения. Результатом этих тренировок является повышение общей внятности речи, увеличение объема и силы выдоха, что чрезвычайно важно для устного сообщения. Произвольное владение громкостью и длительностью звучания отдельных гласных и их сочетаний (от 2 до 5) в дальнейшем станет основой для слитного произнесения слов в синтагме и целом недлинном предложении. К тому же упражнения по усвоению приемов выразительного чтения в процессе работы с текстами создают оптимальные условия для полной автоматизации и дифференциации ранее поставленных логопедом звуков.

На начальном этапе происходит *ознакомление детей* с выразительными средствами устной речи, среди которых:

- слитное произнесение слов в синтагме;
- логические паузы;
- основные интонационные фигуры;
- логическое ударение;
- варианты темпа и тембровой окраски речи, определяемые особенностями конкретных текстов.

Перед детьми ставятся следующие задачи:

- 1) осознавать смысловое назначение выразительных средств (для слушающего и говорящего);
- 2) упражняться в узнавании и вычленении определенных компонентов выразительности в речевом потоке (на слух);
- 3) тренироваться в их воспроизведении методом подражания (по образцу);
- 4) усвоить символы их условного (графического) изображения.

Первую из названных задач можно выполнить наглядно довольно простым способом: читать ребятам вслух короткий рассказ с поочередным исключением какого-либо одного компонента выразительности речи при сохранении других. Так дети убеждаются в необходимости *пауз* для слушающего (чтобы успевать следить за ходом мысли) и для говорящего (чтобы делать вдох вовремя, т. е. перед началом нового речевого отрезка, а не в любом месте фразы).

Значение *слитного произнесения слов в синтагме* дети поймут после прослушивания нескольких фраз, слова которых произносятся подчеркнуто раздельно (как при письме), что является еще одним подтверждением несовпадения норм устной и письменной речи.

Подобным образом при повторных чтениях текста логопед или учитель поочередно исключает логические ударения во фразах, модуляции голоса и т. д.

Для такого многократного демонстрационного прослушивания лучше выбирать небольшие забавные тексты, которые при повторах не будут утомлять детей, например, такой:

## ОГУРЕЦ И КАПУСТА

*Однажды кочан капусты и огурец пошли купаться на реку. Огурец сразу в воду бросился, а кочан капусты как стал на бережку раздеваться - раздевался до самого вечера. Огурец его дожидался, дожидался и от холода весь покрылся пупырышками. (Р. Баумволь)*

По мере тренировок дети приучаются осознанно наблюдать, запоминать и использовать выразительные средства в собственной устной речи и чтении.

### 2. Разметка текста

Материал для чтения следует подбирать с учетом принципа возрастания трудности: предложения, **содержащие** одну-две синтагмы, поговорки и пословицы, диалоги и стихи, а затем - прозаические тексты небольшого объема. Каждый такой выбранный для работы текст может быть представлен на большом плакате - для фронтальной работы в логопедической группе, на единых раздаточных карточках с четкой печатью либо в так называемых «коллективах» для младших школьников (такие книжки собираются логопедом в конце занятия и выдаются на следующем, ибо, если ученик забывает ее дома, он не сможет полноценно работать на очередном занятии). Во всех случаях текст к каждому занятию логопед размечает карандашом, пока дети еще не обучены такой разметке. Предвидя возможное неприятие этого способа работы с книгой, напомним замечательное высказывание на эту тему Ф. Ришодо:

«...Как оружие, которое имеет более благородный вид, если на нем есть зазубрины, так и книга с пометками читателя говорит о принесенной ею пользе».

Предварительная разметка текста, выполняемая логопедом для каждого ученика группы заранее (но никак не на уроке!), позволяет обозначить «вехи» для ребенка, организуя техническую сторону чтения и облегчая понимание читаемого. Чтобы разметка помогала, а не усложняла восприятие текста, следует из набора условных обозначений, представленных в литературе с различной степенью детализации, отобрать и обобщить наиболее существенные, среди которых:

| и || - знаки паузы: одна вертикальная черта - короткая, две - долгая пауза;

↘ и ↗ - стрелки над словами перед паузами: с наклоном книзу - понижение голоса, с наклоном кверху - повышение голоса;

✓ - галочка в начале предложения или синтагмы - короткий вдох через рот для набора воздуха на синтагму;

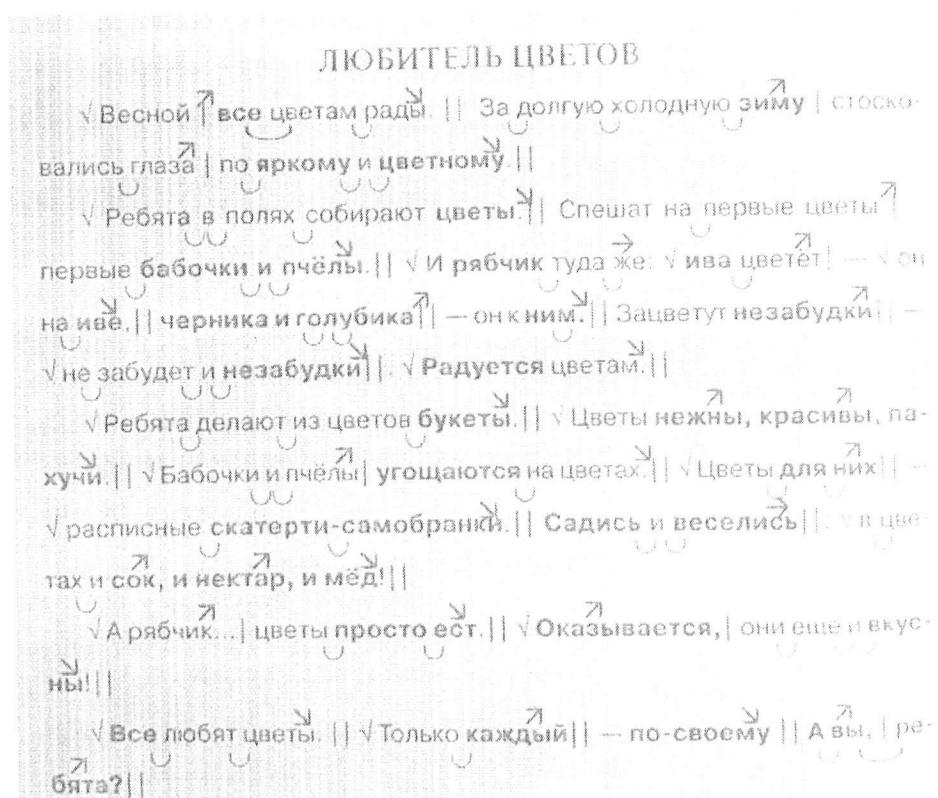
∪ (лига) - слитное произнесение соседних слов на отрезке **между паузами**;

-- - выделение **жирным шрифтом** (или разрядкой) слов, несущих логическое ударение.

Итак, выражению мысли и чувства в акте речевого общения служат интонация - в устной речи и пунктуация - в письменной. К.С. Станиславский указывал, что все знаки препинания требуют для себя обязательных голосовых фигур, имеющих определенное воздействие на слушателей, обязывающее их к чему-то: вопросительная фонетическая фигура - к ответу, восклицательная - к сочувствию и одобрению или протесту, две точки - к внимательному восприятию дальнейшей речи и т.д.

Понимая значение голосовых фигур и их условных обозначений, дети могут научиться «читать» знаки препинания. Как правило, знаки препинания совпадают с логическими паузами и указывают на необходимость повышения или понижения голоса на словах, предшествующих знаку.

Приведем пример текста Н. Сладкова с разметкой.



Как видим, в этом небольшом тексте представлен широкий набор знаков препинания, а значит, и целый «буket» интонаций. Знакомство с разметкой организуется следующим образом:

1. Проверяется понимание детьми условных символов разметки текста на плакате.
2. Детям дается задание: «Слушать текст, стараясь, по возможности, читать его *молча*, следя глазами за *указкой*».
3. Педагог выразительно и неторопливо прочитывает текст, ведя *указкой* вдоль строк и делая достаточные остановки после каждой синтагмы на знаках пауз - с тем, чтобы дети успевали глазами охватить каждый фрагмент текста со знаками и разметками, следя за *указкой*.

4. Окончание паузы и новый речевой вдох для произнесения следующего отрезка педагог обозначает взмахом другой руки, свободной от указки (последняя всегда отмечает читаемый фрагмент).

Затем проводится хоровое чтение 1-го предложения с опорой на условные сигналы (движение и остановки указки, взмахи другой руки педагога). Педагог, организуя таким образом хоровое **чтение**, должен **видеть и слышать** в общем хоре каждого ученика, обеспечивая всем детям одновременное упражнение в громком правильном чтении.

Все замечания, поправки и уточнения вносятся в момент остановок на паузах, если дети недостаточно выразительно интонировали фразу.

Для достижения удовлетворительного звучания аналогичным образом проводится повторное чтение того же предложения. К оценке чтения можно привлекать уже самих детей. И только после уверенного и выразительного (по общему мнению) прочтения одного предложения можно переходить к следующему. Достижение положительного результата при чтении **каждого предложения имеет принципиальное значение**.

Затем прочитывается повторно, «начисто», весь абзац. На последующих занятиях работа над рассказом Н. Сладкова продолжается аналогичным образом, пока не будет усвоено выразительное чтение всего текста. Сверхзадачей этих занятий является получение детьми положительных эмоций как от собственного чтения, так и от самого текста. По желанию, группа может прослушать индивидуальное громкое чтение «добровольцев».

Вполне естественно, что в ходе этих упражнений у детей формируются критерии оценки основных параметров чтения, происходит тренировка всех видов внимания и памяти и развитие познавательных процессов, что само по себе весьма полезно.

От логопеда на этих занятиях зависит многое: снятие у детей страха перед чтением, изменение их отношения к книге, укрепление веры в свои силы и в поддержку товарищей, вкус радости от преодоления трудностей. В такой работе педагогу нельзя обнаруживать нетерпение, упрекать детей в медлительности, *нельзя качество приносить в жертву регламенту*.

Постепенно темп коллективной работы будет возрастать, но всегда в той мере, которая позволяет продвигаться *всем детям* группы или класса.

### **3. Формирование мотивации и навыков выразительного чтения**

Все сказанное выше может показаться педагогу слишком сложным для работы с детьми, не умеющими сливать слоги в слова, однако практика доказывает, что этот метод способствует активному овладению слитным чтением, пробуждая в детях желание учиться. А начинаем мы эту работу следующим образом. Выявив у детей конкретные трудности чтения, мы переводим занятия в игровое русло примерно по такому сценарию:

*- Мы пока не умеем читать слитно, плавно и красиво. У нас много остановок и ошибок при чтении. Тем, кто нас слушает, не всё понятно в таком неуверенном чтении, да и самим удовольствия мало. Но мы сейчас попробуем провести игру, которая поможет всем научиться хорошо читать.*

Детям предлагается, выйдя из-за парт, пантомимически изображать действия, называемые логопедом или учителем:

- Представьте себе, что вы ранним утром отправились с корзинками в лес, за клюквой. Птицы поют, белки мелькают среди деревьев. Долго идёте, а клюквы всё нет. Тут вы задумываетесь: где растёт много клюквы? (На болоте.)

И вот, наконец, выходите по тропе к болоту... А легко ли шагать по болоту? (Нет, там топко, можно провалиться, утонуть.) Так куда лучше ставить ногу, чтобы не увязнуть в болоте? (На кочки.) Да, перешагивая с кочки на кочку, можно выйти из болота с собранной клюквой и благополучно вернуться домой...

Но чем же эта прогулка может нам помочь в чтении?

Вся хитрость в том, что мы сами себе при чтении будем подыскивать такие «кочки», т. е. места для остановок и отдыха - места для пауз в чтении. Ведь не то плохо, что мы читаем пока медленно, с частыми остановками, а то - что останавливаемся часто там, где «стоянка запрещена» или опасна, т. е. она мешает понимать текст. Мы с вами договоримся, что на паузе - «кочке» можно стоять столько времени, сколько понадобится нашим глазам - «разведчикам», чтобы дойти до следующей «кочки» - паузы и понять прочитанную часть предложения. После того как вы прочли ее шепотом или молча, прочтите снова вслух - чётко и внимательно - и остановитесь на следующей «кочке». То есть вы имеете право читать не спеша, но только вам не следует делать остановок в неподходящих местах.

Таким образом, дети перестают волноваться из-за того, что медленно читают, понимая, что главное для них - **правильно читать** на «коротких дистанциях». Это снимает напряжение, переключая ребенка на главную задачу - понять читаемое. Именно поэтому трудно переоценить важность значения пауз для формирования синтетических приемов чтения. В результате упражнений в таком чтении у школьников формируется навык правильного использования пауз, когда глазами прочитываются все слова в синтагме (взор достигает следующего, ближайшего знака паузы). После этого дети возвращаются к первому слову читаемого отрезка, делают легкий речевой вдох (через рот) и сразу, на выдохе, по возможности слитно, прочитывают все слова синтагмы - с учетом указанной стрелками голосовой фигуры.

На первых порах синтагмы размечают более дробно, а долгота пауз для каждого ученика произвольная: ведь предварительное чтение шепотом или молча занимает еще много времени, и тут важна не столько абсолютная продолжительность пауз, сколько их логическая уместность, определяемая заранее разметкой.

Каждая синтагма и предложение в целом прочитываются отдельными учениками или хором повторно в среднем темпе для достижения правильности и выразительности звучания. Повторное чтение в этом случае, имея вполне конкретные задачи, помогает сознательному восприятию последующей части текста, обеспечивает тренировку в чтении каждого ученика и положительный результат в соответствии с затраченными усилиями.

Данный метод, направленный на одновременное совершенствование техники чтения и осмысливания читаемого, способствует выработке большей согласованности в работе воспринимающих, мыслительных и исполнительных механизмов функциональной системы чтения. Это, в свою очередь, положительно меняет отношение детей к занятиям.

## **Литература**

1. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей/ И.Н. Садовникова. - М.:ПАРАДИГМА, 2012.- 279 с.: ил. – (Специальная коррекционная педагогика).