

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

1. Различия детей по типам восприятия, переработки и хранения информации

Для того, чтобы грамотно и эффективно построить процесс обучения, учителю необходимо для себя определить:

1) Какой канал восприятия информации используется ребенком в первую очередь:

- зрительный;
- слуховой;
- кинестетический.

2) Как устроена память ребенка, то есть в каком виде полученная информация сохраняется в сознании. Например, вам нужно вспомнить место, где вы были когда-то. Что происходит с вами в момент вспоминания? Вы можете увидеть, как в кино, обстановку этого места, цвета предметов, находящихся там, и через этот зрительный образ вспомнить само место; или вы можете вспомнить чей-то голос, определенную фразу, которая была произнесена вами или вашим знакомым в том самом месте, и через слуховой образ вспомнить все остальное. Вы можете также вспомнить запах этого места, то, как вы двигались, что вы делали, что вы чувствовали тогда и через собственные движения, прикосновения вспомнить само место. Так или иначе, но у каждого человека информация сохраняется в сознании в виде зрительных, слуховых или кинестетических образов.

3) Каким образом ребенок проверяет истинность, верность принятого им решения, то есть как он переживает момент уверенности в том, что диктант написан без ошибок, задача решена верно и т. п.

Можно сказать, что у детей в начальной школе редко бывают хорошо развиты все три системы восприятия, переработки и хранения информации. Как правило, ребенок опирается на одну из трех, ведущую систему, что и порождает многие трудности при освоении школьной программы. Зрительно ориентированные дети плохо воспринимают на слух объяснения учителя, аудиально ориентированный ребенок может не воспринимать написанное на доске или в учебнике, а кинестетику существующая система школьного образования не предоставляет возможности получать знания наиболее благоприятным и доходчивым для него образом. Собственно говоря, уровень развития способностей, в частности, способностей к обучению, и определяется уровнем развития всех каналов восприятия и переработки информации. Если хорошо развиты и зрительная, и слуховая, и кинестетическая системы и возможен свободный перевод информации из одной системы в другую, то можно сказать, что такой ребенок обладает высокой способностью к обучению. И такой ребенок действительно может всему научиться сам, важно только, чтобы это было для него интересным и увлекательным занятием. Но если ребенок опирается только на одну из систем, то задача учителя состоит не только в том, чтобы обеспечить и поддерживать его интерес к учебе, но и заботиться о том, чтобы предоставляемый учебный материал соответствовал его ведущему каналу восприятия. В данном случае интерес к учебе зависит от этого соответствия, по крайней мере, на начальном этапе обучения.

2. Отношение детей, различных по восприятию, переработке и хранению информации, к освоению алфавита

Многие дети приходят в школу уже подготовленными: они знают все буквы, умеют устно считать, некоторые неплохо читают по слогам. Учитель начальной школы имеет свои диагностические тесты, по которым он сам определяет уровень готовности ребенка к школе. Так что такое понятие, как АЛФАВИТ, можно отнести еще к дошкольной поре. Таким образом, учитель часто не имеет дела с азами обучения, азами занимаются родители, бабушки, сестры и братья, т. е. домашние.

Итак, каким же способом осваивают дети алфавит, различные по типам восприятия и переработки информации?

Зрительно ориентированные дети (визуалы)

Для зрительно ориентированного ребенка графическое изображение букв — это естественный материал, с которым его сознанию работать просто и удобно. Для него не составит

труда найти различие между буквам Г и Т, Н и П, Р и Ф, Э и З, Х и Ж, Ц и Ч и т. д., потому что визуалы легко обращают внимание на зрительные образы, понимают их и запоминают. А сам процесс освоения алфавита может протекать уже при обычном просматривании печатного текста, когда познаются различия между картинками, крючочками, палочками и т. п. Про таких детей родители говорят: «Мой ребенок сам выучил все буквы, узнает их везде, где бы мы ни были и что бы ни попадалось ему на глаза...» Таким образом визуал легко и надежно осваивает алфавит в газетах, на вывесках, в телевизоре, в детских книжках. Зрительно ориентированному ребенку достаточно предоставить учебный материал, т. е. положить ему на колени красочную книжку, и он уже может обучаться самостоятельно. Главное, чтобы учебный материал был красочным, блестящим и новым. О чем следует беспокоиться учителю, когда такой ребенок придет к нему в класс? Учитель может поинтересоваться у родителей, каким образом их ребенок выучил все буквы, и самое главное — спросить, видел ли их ребенок букварь! Потому что если визуал этот букварь уже видел, то даже то короткое время, которое уйдет на его освоение в классе, не доставит радости ребенку, не подготовит его к восприятию более сложного материала, создаст впечатление «легкотни» и «собственной значимости». А так как обучение в школе не замыкается только на том, что можно видеть и усваивать глазами, через какое-то время у хорошо обучающегося визуала начинают «не складываться» учебные дела: навыки счета, письма и чтения во 2-м классе остаются на том же уровне, что и в 1-м классе, или ухудшаются.

Аудиально ориентированный ребенок (аудиалы)

Для аудиально ориентированного ребенка изучение алфавита — процесс длительный и совсем не простой, что часто озадачивает родителей, привыкших к быстрому освоению новых слов, раскованной болтовне и ожидающих, что чтение, как и речь, их ребенок освоит легко, или, как говорят, «не глядя». Сам факт того, что звук голоса можно изобразить какой-то закорючкой, для аудиала настолько неочевиден и немислим, что требуется определенное время и изрядная доля терпения, чтобы аудиал согласился с таким понятием, как алфавит. Кроме того, аудиально ориентированному ребенку очень сложно видеть различия в написании букв и запоминать, что буква «Г» — всегда «палочка с козырьком»: и в слове «ГУСЬ», и в слове «ГРАБЛИ», и в слове «БЕГЕМОТ», и в слове «ГРОХОТ», и т. п. Ведь для аудиала слова «гусь» и «грабли» состоят из совершенно разных и непохожих друг на друга звуков «гу» и «гра». Это все равно, что для человека без музыкального слуха расписать музыкальный фрагмент по нотам и объяснить словами различие ноты «до» от ноты «соль». Поэтому самая главная задача в освоении алфавита для аудиала — это соединение зрительного образа буквы с его слуховым аналогом, а для этого нужны тренировка и время. Поэтому аудиально ориентированные дети приходят в школу с великолепным знанием слухового ряда алфавита: такие дети наизусть «шпарят» алфавит, стихи, разгадывают загадки, но в 1-м классе начальной школы их подготовка, основанная на развитии аудиальной модальности, начинает «подводить»: появляются аудиальные ошибки в письме, на математике трудно сосредоточиться на работе со зрительной информацией. О чем следует беспокоиться учителю, если к нему в класс придет аудиально ориентированный ученик? Учитель может узнать у родителей, насколько богата у ребенка практика соединения аудиальных и зрительных образов, попросить его перечислить буквы не в том порядке, в каком он их выучил, а вразнобой. Такой разговор с родителями и самим ребенком позволит учителю не попасть «в ловушку» аудиального впечатления и продумать стратегию обучения аудиалов.

Кинестетически ориентированные дети (кинестетики)

Каждый кинестетически ориентированный ребенок входит в мир букв по-своему. И главное в этом процессе — чтобы буквы в любом виде были под руками. Это может быть разрезная азбука, которую ребенок осваивает, разрезая и повторяя ножницами конфигурацию буквы. Это может быть магнитная азбука, пользуясь которой, кинестетик рукой может почувствовать притяжение магнитной буквы к доске; буква при этом становится притягательной и интересной для различения и запоминания. Так или иначе, но кинестетик познает буквы через движение рук: трогание, рисование, вырезывание, лепку, выстраивание из конструктора, через действие с самими буквами: выстраивание магнитных букв на доске, складывание букв в мешочки и вынимание их оттуда, наклеивание букв на любимые игрушки, на стены и т. п. И поскольку не каждый родитель решится предоставить кинестетику свободу действий в отношении освоения

алфавита, далеко не каждый кинестетик приходит подготовленным в школу. А так как кинестетики, особенно мальчики, учатся говорить гораздо позднее обычного, а если говорят, то только по делу, причем по делу, которое их интересует, то к школе они умудряются создать о себе не вполне благоприятное впечатление из-за своей необычайной подвижности и молчаливости. На что следует обратить внимание учителю, если к нему в класс придет кинестетик? Учитель может порасспрашивать родителей о привычках ребенка, о том, на что он реагирует, когда родители хотят его успокоить и какова сфера его интересов и желаний. Полученная информация поможет учителю сформировать достаточно эффективные отношения с кинестетиком, включая необходимость кинестетического контакта с ним, т. е. прикосновения, поглаживания, обнимания.

3. Чтение как процесс координации зрительной, аудиальной и кинестетической модальностей

Чтение можно воспринимать как сложный процесс согласования стимулов, поступающих от зрительной, слуховой и кинестетической (движение губ, языка) систем.

Когда ребенок учится читать, он учится согласовывать внутри себя работу всех этих систем. При таком подходе становится понятно, почему именно кинестетику труднее всего дается освоение чтения. Ведь ему приходится согласовывать несвойственные для его сознания зрительные и аудиальные стимулы. Большинство кинестетиков вынуждены водить пальцем по строчке при чтении, чтобы таким образом кинестетически удерживать работу глаз и речи. Стоит только попросить его убрать палец, как процесс чтения разваливается, кинестетик начинает путаться и повторяться, т. е. работа глаз и речи не скоординированы.

Зрительно ориентированный ребенок, читая сказку, водит глазами по тексту и подстраивает к получаемой естественным образом зрительной информации только свое проговаривание. При этом все ощущения от движения глаз, губ, языка не фиксируются его сознанием, а значит, их как бы и нет в самом процессе чтения, то есть нет ни усталости, ни мышечного напряжения. В то же время кинестетик, затрачивая немалые усилия на то, чтобы воспринимать зрительную информацию, сопровождать ее проговариванием, да еще и согласовывать эти процессы друг с другом, вынужден ко всему вышеперечисленному удерживать в своем сознании всю гамму ощущений от движений глазных мышц, языка, губ, что, естественно, сильно его утомляет.

Для аудиально ориентированного ребенка научиться читать означает научиться согласовывать свои аудиальные стимулы со зрительной информацией. И основной задачей аудиала является подстраивание собственного темпа говорения к неестественной зрительной информации, а не наоборот. Так как для аудиала характерна немедленная речь, то на этапе обучения его раздражает то, что ему приходится замедлять проговаривание для того, чтобы успеть осознать то, что он читает глазами. Некоторые дети предпочитают читать сначала про себя два-три слова, а затем эти же два-три слова проговаривать в свойственной им манере. Другие пытаются экономить на окончаниях слов и не читают их, а «догадываются», естественно, ничуть не смущаясь в случаях, когда их догадки ошибочны и ничего общего с оригиналом не имеют. Зная, каким способом дети, различные по типам восприятия, переработки и хранения информации осваивают алфавит и как они учатся читать дома, учитель начальных классов может учесть те изначальные ошибочные и неэффективные стратегии обучения, которые дети уже освоили или начали осваивать. И так как учитель в первом классе имеет дело с так или иначе подготовленными детьми, он может либо продолжать их обучение, либо переучить их так, как удобнее ему самому. Независимо от того, что предпочитает делать учитель в первом классе, мы хотели бы отметить наиболее эффективные стратегии обучения чтению для различных детей.

Визуалы

Эти дети учатся как бы сами, узнавая знакомые им буквы везде, легко обращая внимание на новые буквы, без особого труда вычлняя их из общей массы зрительной информации. Роль взрослого в обучении визуалов заключается в том, чтобы предлагать ребенку как можно более разнообразный зрительный материал: по форме, по цвету, по способам написания, — а также в том, чтобы работа со зрительной информацией постепенно усложнялась. Например, известны многие упражнения по намеренному затруднению восприятия зрительной информации и многие другие игры и затеи.

Аудиалы

Наиболее грамотным и эффективным способом обучения чтению аудиалов будет одновременное освоение ими чтения и письма. Для того чтобы в сознании аудиалов произошло согласование голосового и зрительного аналогов, необходимо, чтобы ребенок говорил и писал, например, букву «А» **ОДНОВРЕМЕННО**. Следует отметить, что детей с преимущественным развитием аудиальной модальности бессмысленно рано обучать чтению, так как для них навыку чтения обязательно должны предшествовать навыки рисования, лепки, поскольку посредством них ребенок учится воспринимать и воспроизводить форму. А без умения воспроизводить форму ребенок-аудиал не сможет различить буквы между собой, а значит, и не сможет запомнить их. Или будет вынужден запоминать буквы неестественным для себя способом, а значит, неинтересным и не всегда эффективным.

Кинестетики

В первую очередь кинестетика необходимо обучить начертанию каждой буквы. Как только ребенок освоит зрительный образ графическим способом, нужно ему диктовать слова по буквам и предлагать читать только что написанное им самим. Рисование букв для кинестетика может стать творческим делом, поскольку он с любопытством и удовольствием превращает букву «Д» в домик с веселыми рожицами, выглядывающими из окна, а букву «С» в месяц на звездном небе. Для кинестетика не составит труда нарисовать веселые и грустные буквы, тогда как визуала такое задание поставило бы в тупик. Поскольку мы уже знаем, что кинестетик любит все «оживлять» и воспринимает все как бы изнутри, пропуская через свои ощущения и чувства, то именно стратегия «оживления» букв, слов и позволит вызвать у кинестетика личный интерес к обучению. Для кинестетически ориентированных детей особенно важно, чтобы процесс обучения был для них приятным, увлекательным, полным событий и впечатлений.

Итак, если обучение чтению происходит на основании естественных способностей ребенка, удовлетворение, которое ребенок получает в процессе обучения, становится для него трамплином для развития новых способностей, для совершенствования внутренней организации внимания, памяти, ощущений, настроения. Если методы обучения, напротив, неэффективны и не базируются на естественных способностях освоения информации, ребенок рано или поздно все равно чему-нибудь научится, но при этом отсутствие удовлетворения и угнетение интереса затормозят процесс развития и сделают обучение в целом скучным и мучительным занятием.

И поскольку ЧТЕНИЕ — есть базовый элемент включения человека в современную цивилизацию, то для нас важнее всего понять, какое настроение, внутреннее состояние владеет ребенком в процессе чтения: если он увлекается информацией, событиями, описаниями, заложенными в сказках, книжках, детских журналах и т. п., то его умение разовьется и станет чем-то большим в его жизни, чем обыкновенное складывание букв в слова. А если ребенок с ранних лет берет в руки книжку с тяжелым вздохом и воспринимает чтение как наказание или глупую прихоть взрослых, то его умение разовьется ровно настолько, насколько эти самые взрослые смогут заставить ребенка освоить этот процесс.

Следовательно, особенно важны эффективные методы обучения чтению учителем и коррекции нарушений чтения учителем-логопедом.

ИЗ ОПЫТА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ специалистам известно, что преодоление речевых нарушений идет успешнее, если ребенок умеет читать. При общем недоразвитии речи обучение чтению содействует улучшению фонематического слуха, преодолению смешения звуков, близких по способу и месту артикуляции, облегчает произнесение слов со сложной слоговой структурой, приучает к более четкому произнесению окончаний, которые дети часто опускают, способствует формированию звукобуквенного анализа. У детей расширяется словарный запас, уточняется смысловое значение многих слов. Заикающимся детям чтение по слогам помогает увидеть ритмический рисунок слова и нормализовать ритм устной речи.

В последнее время возрос интерес к процессу обучения с позиции **КОГНИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ**. Когнитивная психология изучает, как люди получают информацию, как эта информация представляется человеком, как она хранится в памяти и преобразуется в знания и как эти знания влияют на наше поведение.

Моделирование программы обучения грамоте и чтению с позиции когнитивной психологии предполагает:

- 1) определение индивидуального стиля (предпочтения) при восприятии информации; выбор стратегии сохранения информации в памяти; выбор стратегии извлечения информации из памяти; определение сенсорных приоритетов и типа эмоционального взаимоотношения с миром;
- 2) учет когнитивной гибкости;
- 3) понимание когнитивной направленности заданий.

Такую важную характеристику, как когнитивная скорость, (сколько времени требуется для выполнения различных заданий, их дозировка), почти невозможно учесть, так как она зависит не только от возраста ребенка, степени тяжести его речевого нарушения, но и от того, сколько времени родители посвящают занятиям, и от других обстоятельств. Многие задания успешно выполняют трех-, четырехлетние дети.

Анализ предпочтений, которые отдаются тем или иным заданиям, позволяет определить индивидуальный стиль ребенка при сборе информации и выделить те характеристики, которые существенны при обучении грамоте. Специалисты выделяют следующие группы детей:

"глобальные" — дети предпочитали задания по запоминанию целых слов;

"аналитические" — предпочтение отдавалось выполнению заданий на посло-говое чтение;

"контекстно независимые" — с удовольствием читали списки слов по "Букварю", а также по карточкам;

"контекстно зависимые" — предпочитали чтение-узнавание слов в стихах, рассказах, сказках.

При *выборе стратегии сохранения информации в памяти* предполагаются следующие варианты:

- группировка слов на основе фонетического и семантического принципов;
- использование максимального числа пособий: "Букваря", "Рабочих тетрадей", игр, книг с наклейками;
- создание личных ассоциаций.

По наблюдениям, так называемые глобальные дети при сохранении знаний предпочитали личные ассоциации, аналитические — группировки слов, для контекстно независимых достаточно было списков слов, контекстно зависимые нуждались в многочисленных пособиях.

При *выборе стратегии извлечения информации из памяти* имелись в виду такие варианты: репетирование в разных ситуациях (дома с родителями, на индивидуальных и групповых логопедических занятиях);

создание дополнительной мотивации (чтение вывесок, названий книг и настольных игр, надписей на упаковках).

Как правило, при обучении контекстно независимых и аналитических детей было достаточно осознания ими правил чтения, в то время как глобальным и контекстозависимым ученикам необходимо было максимальное число вариантов прочитывания слов.

Выводы о *сенсорных приоритетах ребенка* (зрительный, слуховой, тактильный) мы делали в процессе наблюдения за его поведением в свободных играх и разной деятельности. Определились следующие типы:

зрительный — ребенок охотно собирает пирамидки, играет в кубики, конструкторы, рисует, мастерит из бумаги; ему нравится смотреть по сторонам, когда он качается на качелях; эмоции выражает при помощи мимики, особенно мышц зрительной мускулатуры;

слуховой — ребенку нравится, когда ему читают, он любит слушать пластинки и кассеты, во время деятельности разговаривает сам с собой; эмоции выражает интонацией;

тактильный — любит играть в песочнице, ему нравится вынимать вещи из шкафов, снимать с полки, редко играет с игрушками, не может долго сидеть на месте; эмоции выражает жестами, стремится изобразить события.

Оказалось, что при обучении грамоте дети зрительного типа легко копировали (писали) слова, буквы; слухового типа — с удовольствием играли в слова³; тактильного — предпочитали игры в "Лото", "Домино".

О типе *эмоционального взаимоотношения ребенка с миром* можно судить по акцентуации одного из уровней базальной системы регуляции. Условно можно выделить четыре уровня эмоциональной акцентуации, определяющих индивидуальные особенности человека. При преобладании *первого* уровня детям присущи способности к целостному восприятию гармонических структур и пропорций. При обучении они не любили изменений в порядке проведения занятий, предпочитали обучение послоговому чтению. Дети с преобладанием *второго* уровня "чувственно связаны с окружающим миром, имеют сильную аффективную память, устойчивы в привычках". Им нравились яркие иллюстрации, они предпочитали чтение-узнавание целых слов, нуждались в

постоянной смене заданий. Смелость, рискованность, готовность к принятию ответственных решений в сложной ситуации характеризуют детей с мощным *третьим* уровнем. Им нравилось пробовать, ошибаться, пробовать снова. Такая возможность предоставлялась им при выполнении заданий в "Рабочих тетрадях". Дети, склонные проявлять сострадание, сосредоточенные на человеческих взаимоотношениях, но в то же время испытывающие дискомфорт при нарушении сложившихся правил и в нестабильных напряженных ситуациях, обнаруживают характерные черты *четвертого* уровня. При обучении они переходили к выполнению нового задания, лишь хорошо усвоив предыдущее, они хотели знать правила чтения.

Когнитивная гибкость у детей проявлялась в умении сосредоточиться и не отвлекаться, в сопротивлении новому или готовности экспериментировать. По нашим наблюдениям, большая гибкость обуславливает стремление к творческой деятельности. Дети требовали все более сложных заданий, стремились выполнять их быстрее. При меньшей когнитивной гибкости полезнее по несколько раз прочитывать одни и те же серии слов, заучивать материал, выполнять четко обозначенные задания, смотреть, как работают другие дети в группе.

При моделировании программы обучения чтению необходимо было также учитывать особенности познавательной деятельности детей с общим недоразвитием речи и заиканием.

Детям с общим недоразвитием речи свойственны недостаточная динамичность мыслительных процессов, снижение внимания, слабость всех видов памяти, т.е. низкая когнитивная гибкость.

Из-за бедности словарного запаса, незнания точного смысла многих слов дети с общим недоразвитием речи зачастую не понимают прочитываемые ими слова. Им следует читать такие слова в разных способах предъявления: в рабочих и тематических тетрадях, в понятных им текстах рассказов, стихов, загадок и т.п.

У 47% заикающихся заболевание протекает на фоне церебральной недостаточности⁴. У этих детей, как правило, нарушены механизмы долгосрочной памяти и опосредованного запоминания. Упор при обучении чтению делается на образное, непосредственное запоминание.

Инертность и ригидность нервно-психических процессов, так называемый феномен установочной ригидности, присущий детям как с общим недоразвитием речи, так и с заиканием, ведет к трудностям в чтении слов со слогами разного типа.

Моделирование программы обучения с учетом особенностей и возможностей ребенка позволяет максимально разнообразить задания, но не предполагает подбор заданий, ориентированных только на его предпочтения. Такой подход был бы не только непродуктивен, но и вреден. Сочетание заданий с различной когнитивной направленностью представляется наиболее эффективным при обучении грамоте, при преодолении разных речевых нарушений. Ученик и педагог как бы вступают в диалог и сообща выбирают нужное решение. Такое активное сотрудничество создает предпосылки для творческого участия ребенка во всем процессе коррекционной работы.

Наш многолетний положительный опыт убеждает, что учет когнитивных особенностей ребенка при выборе лингвистических заданий не только создает оптимальные условия для обучения, но и стимулирует самостоятельность, способствует развитию познавательной деятельности.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Упражнения для развития навыков чтения

Сформированный навык чтения включает в себя как минимум два основных компонента:

а) технику чтения (правильное и быстрое восприятие и озвучивание слов, основанное на связи между их зрительными образами, с одной стороны, и акустическими и речедвигательными — с другой);

б) понимание текста (извлечение его смысла, содержания).

Хорошо известно, что оба эти компонента тесно взаимосвязаны и опираются друг на друга: так, совершенствование техники чтения облегчает понимание прочитанного, а легкий для понимания текст лучше и точнее воспринимается. При этом на первых этапах формирования навыка чтения большее значение придается его технике, на последующих — пониманию текста.

Обычно формирование этого навыка затягивается на долгие годы. Программа начальной школы предусматривает его постепенное усовершенствование от класса к классу. Однако почти в каждом классе находится несколько учеников, которые не укладываются в предусмотренные нормативы (чаще всего это дети с нарушением чтения и письма различной этиологии). В общем-то, умея читать (артикулировать написанное), они проделывают это чрезвычайно медленно, с многочисленными ошибками и часто не понимают прочитанное. Упорные многомесячные тренировки и систематические дополнительные занятия чтением, которые проводят с ними учителя и родители, как правило, дают более, чем скромный результат. Заметим, что при этом взрослые невольно постоянно фиксируют внимание ребенка на его неудачах, что приводит к росту его тревожности, формированию эмоционально отрицательного отношения к процессу чтения и ко всей учебе в целом, к неверию в успех и скованности, вызванной страхом допустить при чтении ошибку.

Предлагаемый путь обучения — это различные, необычные, веселые упражнения со словами и текстами, выполнение которых в непринужденной обстановке, создающей положительный эмоциональный фон, обеспечивает формирование целого ряда перцептивных и мыслительных операций и способностей. Другими словами, ребенку, испытывающему трудности в чтении, предлагается на время отвлечься от этого «нудного» занятия и вместо этого заняться забавными упражнениями. Этот 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 буквенный анализ (без прогнозирования), прогнозирование, опирающееся на зрительный образ слова, прогнозирование, опирающееся на смысл, быстрое различие похожих по написанию 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 левого полушария, ответственной за осуществление функции чтения.

Упражнение 1

ЧТЕНИЕ СТРОЧЕК НАОБОРОТ ПО СЛОВАМ

Написанное прочитывается таким образом, что последнее слово оказывается первым, предпоследнее вторым и т. д. Это упражнение уводит ребенка от привычного стереотипа чтения слева направо, развивает тонкость движений глаз и является подготовительным для следующих упражнений.

Упражнение 2

ЧТЕНИЕ СТРОЧЕК НАОБОРОТ ПО БУКВАМ

Написанное прочитывается справа налево так, что каждое слово, начиная с последнего, озвучивается по буквам в обратном порядке. Это упражнение развивает способность строгого побуквенного анализа для каждого слова (прогнозирование при этом полностью исключается), создает в речедвигательной системе установку на непривычные и неожиданные сочетания звуков и тормозит «всплывание» привычных штампов, формирует произвольность регуляции движения глаз, а также создает предпосылки для устранения достаточно распространенных ошибок «зеркального» чтения (когда, например, слово ШАР читается как РАШ и ребенок не замечает ошибки: теперь же, «прощупав своими руками» и прямой, и обратный порядок слов и четко осознав его различие благодаря переводу обратного чтения из ранга случайной операции в ранг осознанного целенаправленного действия, ребенок допускать их уже не будет).

Упражнение 3

ПООЧЕРЕДНОЕ ЧТЕНИЕ СЛОВ НОРМАЛЬНО И НАОБОРОТ

Первое слово (название этого упражнения) читается как обычно: ПООЧЕРЕДНОЕ, второе — справа-налево: ЕИНЕТЧ, третье — как обычно: СЛОВ, четвертое справа-налево: ОНЬЛАМРОН и т. д. Это упражнение развивает способность перцептивной и речедвигательной систем работать при одновременном функционировании двух противоположных установок: на хорошо знакомые, привычные образы и штампы и на новые, неожиданные комплексы — и гибко переходить от одной из них к другой. В пределах одной строчки многократно меняя две принципиально разные тактики чтения: целостную и в отношении нормально читаемых слов и неизбежно фрагментарную, побуквенную в отношении слов, читаемых наоборот, — ребенок четко осознает их специфику и различия, кроме того, после столкновения с более трудным обратным чтением у ребенка формируется установка на то, что обычное чтение — это сравнительно несложное занятие, вполне посильное для него дело.

Упражнение 4

ЧТЕНИЕ ТОЛЬКО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ СЛОВ

При чтении игнорируется первая половина каждого слова и озвучивается только последняя, для данного названия; -ние -лько -рой -вины -ов. Мысленная линия раздела проходит примерно посередине слова, абсолютная точность необязательна. Это упражнение акцентирует для ребенка конец слова как существенную его часть, нуждающуюся в таком же точном восприятии, как и начало, и формирует навык побуквенного его анализа. Оно приводит к резкому уменьшению исключительно распространенных ошибок, когда правильно прочитывается только лишь начало слова, а конец его либо домысливается, либо читается с искажениями.

Упражнение 5

ЧТЕНИЕ «ЗАШУМЛЕННЫХ» СЛОВ

Ребенку предлагаются карточки со словами, прочтение которых затруднено из-за различных линий, штрихов и простых рисунков, пересекающих буквы. Степень затруднения, определяемая количеством линий и сложностью рисунка, подбирается индивидуально для каждого ребенка. Можно сказать детям, что это злой волшебник нарочно замаскировал от них слова, но они, вопреки этой помехе, все-таки должны прочесть их, так как они, будучи прочитанными, лишают злого волшебника его силы.



Это упражнение (как впрочем, и три следующие), закрепляет в памяти ребенка целостные зрительные образы букв, развивает и совершенствует вторичную зону затылочной коры левого полушария (18 и 19 поля Бродмана), нормальное функционирование которой является нейропсихологической основой восприятия вербального материала.

Упражнение 6

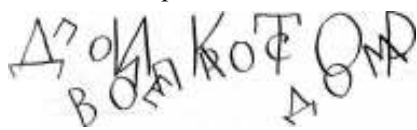
ЧТЕНИЕ ПУНКТИРНО НАПИСАННЫХ СЛОВ

Предлагаются карточки со словами, буквы в которых написаны не полностью, а с отсутствием некоторых частей. Однако так, чтобы сохранялась однозначность их прочтения. Детям говорится, что 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 извлечь из них смысл. Степень разрушения букв с каждым разом должна постепенно увеличиваться.

Упражнение 7

ЧТЕНИЕ НАЛОЖЕННЫХ ДРУГ НА ДРУГА СЛОВ

Слова на карточках написаны так, что одно слово «нагромождается» на другое, пересекается с ним. Сообщается, что сильный ураган перемешал все слова и ребенку (сказочному герою) предстоит навести порядок и расставить все по местам и для этого назвать все смешанные слова. Количество смешиваемых слов и плотность их наложения друг на друга постепенно возрастают.



Упражнение 8

ЧТЕНИЕ СТРОЧЕК С ПРИКРЫТОЙ НИЖНЕЙ ПОЛОВИНОЙ

Чистый лист бумаги накладывается на строчку так, чтобы верхние части были хорошо видны, т. е. открыты глазу, а нижние не видны и находились под листом. После прочтения первой строчки листок сдвигается вниз так, чтобы была прикрыта нижняя часть со 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, все-таки попробовать прочитать текст. Начинать можно с прикрытия лишь нижней четверти строчки, постепенно увеличивая прикрытое до половины и даже больше. Заметим, что на начальных этапах тренировки это упражнение выполняется легче и с большим интересом, если ребенок уже немного знаком с текстом, на последующих этапах более пригодны тексты незнакомые.

Упражнение 9

ЧТЕНИЕ СТРОЧЕК С ПРИКРЫТОЙ ВЕРХНЕЙ ПОЛОВИНОЙ

Упражнение аналогично предыдущему, только в этом случае чистый лист накладывается на текст так, чтобы верхняя часть строчки 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. Откроем секрет: это упражнение с хитринкой! Дело в том, что любой сколько-нибудь смысленный ребенок быстро заметит, что, когда читается верхняя строчка по половинкам букв, в это время нижняя, следующая, открыта целиком, и сообразит, что гораздо выгоднее успеть быстро ее прочитать, пока она открыта, чтобы потом, когда ее закроют, легко выдать готовый результат! Если при этом ребенок какое-то слово не успеет прочитать или забудет его, то тогда и только тогда ему придется восстанавливать его по половинкам. Многие дети (быстро переходят на такую стратегию, и это как раз именно то, что нужно).

Это упражнение формирует сильную игровую мотивацию, требующую быстрого прочтения, беглого схватывания сразу нескольких слов (успеть прочими, во что бы то ни стало, пока строчка открыта), а также чтения не вслух, а про себя (так как это надо скрыть), а в случае неудачи задает внешние опоры (видимые нужные части букв), по которым можно уточнить не полностью увиденное или исправить неверно прочитанное слово. Это упражнение также чрезвычайно важно для формирования словесно-логической памяти (ее объема, поскольку необходимо удерживать сразу несколько слов, ее прочности, так как удержанное слово надо сохранять несколько секунд, и ее устойчивости к интерференции — такое удержание надо совмещать с чтением другой строчки). Если взрослый замечает, что ребенок пытается действовать именно так, то этому надо незаметно для ребенка способствовать: несколько медлить, передвигая чистый лист вниз, не замечать вкраплений, которые ребенок привносит из нижней строчки в верхнюю и т. п. Перечисленные достоинства этого упражнения дают основание полагать, что это одно из наиболее сильных в описываемом комплексе и на него следует затрачивать времени больше, чем на другие.

Упражнение 10

КЛАССИФИКАЦИЯ СЛОВ НА ГРУППЫ

Дается 8—16 карточек, на каждой из которых напечатано одно слово. Указывается, что слова обозначают потерявшиеся предметы и теперь надо их быстро расставить по местам. При этом говорится, например, что левая часть стола — это кухня и туда должны быть положены предметы, которым место на кухне (кастрюля, вилка), а правая часть стола — детский сад и там должны быть размещены малыши (Нина, Петя). Просматривая карточки, дети должны разложить их на группы. В зависимости от уровня подготовки ребенка можно предлагать ему раскладывать на 2, 3 или 4 группы и до раскладки на группы эти группы можно указывать, либо нет. Разумеется, слова заранее должны быть подобраны так, чтобы они легко квалифицировались.

Это упражнение чрезвычайно важно для развития навыка чтения, так как в нем, едва ли не впервые в жизни ребенка чтение выступает не как самоцель (прочитал — и все, цель достигнута), а как средство для достижения другой цели (правильно разложить карточки). Это приводит к тому, что ребенок в ходе своих собственных действий начинает четко осознавать один из основных смыслов чтения — получение информации для регуляции своих действий — и убеждается в недопустимости ошибок (ошибка здесь выступает не просто как нежелательная неточность, а как непосредственная причина абсурдных действий, нелепых поступков, когда, например, предмет кухонной утвари оказывается приведенным вместо ребенка в детский сад!). Это упражнение также снимает напряженность, связанную с фиксацией ребенка на чтении, возникшей ранее из-за многократных упреков за ошибки, — ведь здесь ребенку не надо читать, т. е. совершать неприятную

ему деятельность, а надо лишь раскладывать карточки, и чтение в этом случае является процессом незаметным, мимолетным, лишь одним из многих специально никак не акцентируемых моментов процесса раскладки.

Особую ценность это упражнение приобретает тогда, когда в него вводится необходимость строго побуквенного анализа слов. Это достигается тем, что в классифицируемый материал вводятся пары слов, сходных по написанию, но разных по значению (например, при раскладке на две группы: транспорт и ягоды-фрукты — это пары; МАШИНА — МАЛИНА, АВТОБУС — АБРИКОС, на группы: мальчики и девочки — это пары имен: МАША — МИША, ТОНЯ — ЮЛЯ, ВИТЯ — ВИКА и др.), а также очень длинных слов (типа велосипед).

Упражнение 11

ОТДЕЛЕНИЕ СЛОВ ОТ ПСЕВДОСЛОВ

Дается 20—30 карточек: на одних из них написаны слова (например, дорога, метро), на других — псевдослова, т. е. бессмысленные буквосочетания (например, ОЛУБЕТ, ВУНКА). Предлагается карточки со словами сложить в одну сторону, а с псевдословами — в другую. Это упражнение развивает способность быстро выделять смысл прочитанного, а при многократном его выполнении — сочетать побуквенное восприятие слова с его смысловой оценкой.

Упражнение 12

ПОИСК В ТЕКСТЕ ЗАДАНЫХ СЛОВ

Задаются одно—три слова, которые ребенок должен как можно быстрее найти в тексте. В начале эти слова предъявляются зрительно, в дальнейшем — на слух. Желательно, чтобы эти слова встречались в тексте по несколько раз. Отыскав их, ребенок может их подчеркнуть или обвести кружками.

Это упражнение формирует способность схватывать целостные образы слов и опираться на них в задаче поиска, а также развивает словесную память и улучшает ее устойчивость к интерференции. Особую пользу это упражнение приобретает в том случае, если ребенку последовательно предлагать различные слова в одном и том же тексте и при этом просить его проделывать это в максимально быстром темпе, фиксируя затраченное время с помощью секундомера. Сталкиваясь с такими задачами, ребенок постепенно переходит от простого просмотра текста к некоторому сочетанию просмотра с элементами осмысленного прочтения текста и запоминанию некоторых слов, так как это может пригодиться для их последующего поиска.

Упражнение 13

ВЫБОР КАРТОЧЕК СО СЛОВАМИ, СОВПАДАЮЩИМИ С ЭТАЛОНОМ

В качестве образца (эталона) предлагается какое-либо длинное слово или псевдослово. Затем ребенку дается набор из 10—15 карточек, на которых написаны как это слово-эталон, так и другие слова, отличающиеся от него лишь на одну-две буквы. Например, эталон — слово ФЛОМЕНИДИЯ, а на карточках встречаются слова: ФЛОМАНИДИЯ, ФЛОМЕНА-ДИЯ, ФЛОМЕНИДИЯ и т. п. Задача ребенка — быстро разложить карточки на две группы: со словами, совпадающими с эталоном, и со словами, отличающимися от него.

На первых этапах выполнения этого упражнения слово-эталон следует располагать перед ребенком на столе, чтобы он имел возможность подложить под него рассматриваемую карточку и осуществлять сравнение двух слов по буквам, двигая по ним пальцем. На последующих этапах слово-эталон пространственно отделяется от рассматриваемых карточек, например, пишется на доске, вывешивается на стену, так, чтобы ребенок мог их сравнивать, лишь постоянно переводя взгляд с одного слова на другое. На заключительных этапах слово-эталон следует показать лишь 15—20 секунд, а затем убрать, чтобы ребенок осуществлял сличение по памяти. С ростом успехов ребенка в выполнении этого упражнения можно ввести требования, чтобы несоответствующие с эталоном карточки он раскладывал сразу же на две подгруппы: первая, например, где не совпадает только одна буква, вторая — где две, или первая — где не совпадает гласная буква, вторая — согласная.

Это упражнение развивает способность к быстрому и точному побуквенному анализу каждого слова, а также укрепляет словесно-логическую память.

Упражнение 14

ЧТЕНИЕ ПЕРЕВЕРНУТОГО ТЕКСТА

Страница обычного текста переворачивается «вверх ногами» (на 180°). Задача ребенка — двигая глазами справа налево, прочитать текст. Говорится, что ребенок совершает путешествие по перевернутому миру и ему крайне важно быстро научиться в нем ориентироваться. Это упражнение, во-первых, способствует формированию в памяти ребенка целостных эталонов букв, чему способствует их восприятие и необычном (перевернутом) виде, и во-вторых, благодаря вынужденному замедлению процесса чтения развивает способность одновременно сочетать побуквенный анализ слов, а также последующих слов. Если это упражнение варьировать таким образом, чтобы текст поворачивать на 90 и на 270° (т. е. строчки становятся столбиком), то это упражнение окажется чрезвычайно полезным для совершенствования тонкости координации движений глаз и точности переработки воспринятой информации в затылочном отделе коры мозга.

Упражнение 15

ПОПОЛНЕНИЕ ПРОПУСКОВ СЛОВ В ПРЕДЛОЖЕНИЯХ

Дается текст или ряд отдельных предложений с пропущенными в них словами, например: ДОЛГО ЛИ, КОРОТКО ЛИ ШЕЛ ПРИНЦ ПО ТРОПИНКЕ, И ВОТ, НАКОНЕЦ, ОН МАЛЕНЬКУЮ ПЕРЕКОСИВШУЮСЯ НА КУРЬИХ НОЖКАХ. Пропуски здесь должны быть двух видов:

а) такие, заполнение которых возможно на основе сложившихся целостных речевых штампов (избушка на курьих ножках);

б) такие, заполнение которых возможно лишь с учетом более или менее широкого смыслового контекста (как в нашем примере слово УВИДЕЛ).

Упражнение 15

ПОИСК СМЫСЛОВЫХ НЕСУРАЗНОСТЕЙ

Предлагается связный текст или набор отдельных предложений, где наряду с правильными предложениями встречаются такие, которые содержат смысловые ошибки, делающие описываемую ситуацию нелепой и смешной: ДЕТИ НЕ ПРОМОКЛИ ПОД ЛИВНЕМ, ПОТОМУ ЧТО СПРЯТАЛИСЬ ПОД ТЕЛЕГРАФНЫМ СТОЛБОМ. ПОЗДНЕЙ ОСЕНЬЮ, КАК ОБЫЧНО, БУЙНО ЗАЦВЕЛИ ЯБЛОНИ.

Задача ребенка — быстро выделить как больше таких смысловых ошибок. Это упражнение формирует установку ребенка на глубокий анализ смысла прочитанного и постоянное соотнесение понимания текста с текущим восприятием и произнесением читаемых слов.

Внимательно прочитай и письменно расколдуй.

Упражнение 15

Заколдованные слова

Справа расколдуй, слева заколдуй. И обязательно напиши.

ЛЕТЕФОН	КРОКОДИЛ
КАВЕТ	ПОДОКОННИК
БАТРУ	ОБЕЗЬЯНА
ТАБАРЕЯ	ВОКЗАЛ
КРЫПОВАЛО	КОМБАЙН
РЕБЕГА	ВОСКРЕСЕНЬЕ
ГУЛЯШКА	ЗАРЯДКА
ТЫШМАРКА	АВТОБУС
ПОЧТАКИ	ПИРОГИ
ВАНДИ	ЖИРАФ
МОСАЛЕТ	ГАЗАДКА
ГЕБЕМОТ	ДАМАНРИН
ТОПОЛОК	ПЯКИТОК
РАБАНКА	БАРУШКА
РЕСЕДИНА	ЛОГОВА
ЛЕПУМЕТ	ЧЕКАЛИ
ПЬЮТЕРКОМ	ЛЕТЕЗОРВИ
ТЕПУВИЕШЕСТ	ЛОХОДИЛЬНИК

Литература

1. Джежелей О.В., Емец А.А. Учусь читать. Харьков. Ранок, 2001.
2. Иваненко С.Ф. Формирование восприятия речи у детей с тяжелыми нарушениями произношения. М., Просвещение. 1984.
3. Иваненко С.Ф. Формирование навыков чтения у детей при тяжелых нарушениях речи. М., Просвещение. 1987.
4. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М., 1994.
5. Резниченко Т.С. Раннее обучение детей чтению при различных речевых нарушениях // Дефектология. 1994. №5.
6. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. М., 1996.