

Парамонова Л.Т.

Дисграфия:

диагностика,
профилактика,
коррекция



САНКТ-ПЕТЕРБУРГ · ИЗДАТЕЛЬСТВО "ДЕТСТВО-ПРЕСС"

ББК 74.102
74.3
П18

Парамонова Л. Г.

П18 Дистрофия: диагностика, профилактика, коррекция. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. — 128 с.
ISBN 5-89814-326-2

В книге рассматривается проблема дистрофии у детей в ее постепенном развитии — начиная от намечающихся в дошкольном возрасте предпосылок и заканчивая качественным ее «преобразованием» в старших классах школы. Показана распространенность дистрофии и отдельных ее видов у учащихся младших и старших классов, ее непосредственная связь с состоянием неграмотности учащихся и намечены пути устранения и профилактики. Книга написана на материале многолетних исследований автором данной проблемы с привлечением большого фактического материала: представлены выписки из диагностических карт, письменные образцы работ детей. Последняя глава содержит упражнения и задания для профилактики и коррекции дистрофии у детей начиная с дошкольного возраста.

Для логопедов, психологов, студентов дефектологических факультетов, родителей, педагогов специальных школ и ДОУ.

ББК 74.102
74.3

ISBN 5-89814-326-2

© Л. Г. Парамонова, 2006
© Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2006

От автора

Считаю себя обязанной написать эту книгу, чтобы донести до специалистов имеющийся в нашем распоряжении огромный фактический материал, свидетельствующий о необходимости решительного изменения существующей ныне системы коррекционной помощи детям, страдающим дисграфией. Этот материал (его «логопедическая» часть) накоплен за 14 лет моей работы в должности логопеда Психолого-педагогического центра «Здоровье» Петроградского района Санкт-Петербурга.

С целью изучения реального положения дел с дисграфией в массовых школах и степени готовности детей к началу школьного обучения в период с 1998 по 2004 год благодаря активному содействию директора Центра Н. Я. Головневой в районе было проведено пять статистических исследований, касающихся как детей дошкольного возраста, так и учащихся младших и старших классов массовых школ. Первым обследованием (1998 г.), проводившимся логопедами дошкольных учреждений под нашим непосредственным руководством, было охвачено 868 детей массовых детских садов всех возрастных групп. Хотя это обследование было посвящено преимущественно состоянию звукопроизношения, однако оно показало и явно неблагоприятное состояние у детей речи в целом, что побудило нас к дальнейшему изучению этого вопроса. Второе массовое обследование детей дошкольного возраста (1999 г.), посвященное выявлению у них предпосылок дисграфии, проводилось уже школьными логопедами, которыми было обследовано 580 детей всех подготовительных групп 44 детских садов района.

Изучение положения дел с дисграфией у школьников осуществлялось путем анализа их письменных работ, единообразие текстов которых достигалось за счет одновременного проведения одинаковых диктовок во всех интересующих нас классах. Для учащихся третьих классов такая диктовка была организована сразу во всех школах района (2000 г.), в результате чего была получена для анализа 921 письменная работа. Сопоставительный анализ письменных работ учащихся вторых и восьмых классов (2004 г.) был выполнен на материале единой для каждого из названных классов диктовки, проведенной в десяти школах района. Для анализа было взято по 300 работ учащихся вторых и восьмых классов.

Полагаю, что как охват каждым из этих исследований достаточно большого количества детей, так и проведение их на базе многих образовательных учреждений исключают элемент случайности в полученных результатах.

Помимо уже упомянутых массовых обследований детей, рассчитанных в основном на общую ориентировку в проблеме, в Центре проводится углубленное индивидуальное обследование каждого обратившегося к нам ребенка, что позволяет проследивать и отдельные «судьбы» (большинство детей

В: 1	✓
В: 2	✓
В: 3	✓
В: 4	✓
В: 5	✓
В: 6	✓
В: 7	✓
В: 8	✓
В: 9	✓
В: 10	✓
В: 11	✓
В: 12	✓
В: 13	✓
В: 14	✓
В: 15	✓
В: 16	✓
В: 17	✓
В: 18	✓
В: 19	✓
В: 20	✓
В: 21	✓
В: 22	✓
В: 23	✓
В: 24	✓
В: 25	✓
В: 26	✓
В: 27	✓
В: 28	✓
В: 29	✓
В: 30	✓
В: 31	✓
В: 32	✓
В: 33	✓
В: 34	✓
В: 35	✓
В: 36	✓
В: 37	✓
В: 38	✓
В: 39	✓
В: 40	✓
В: 41	✓
В: 42	✓
В: 43	✓
В: 44	✓
В: 45	✓
В: 46	✓
В: 47	✓
В: 48	✓
В: 49	✓
В: 50	✓
В: 51	✓
В: 52	✓
В: 53	✓
В: 54	✓
В: 55	✓
В: 56	✓
В: 57	✓
В: 58	✓
В: 59	✓
В: 60	✓
В: 61	✓
В: 62	✓
В: 63	✓
В: 64	✓
В: 65	✓
В: 66	✓
В: 67	✓
В: 68	✓
В: 69	✓
В: 70	✓
В: 71	✓
В: 72	✓
В: 73	✓
В: 74	✓
В: 75	✓
В: 76	✓
В: 77	✓
В: 78	✓
В: 79	✓
В: 80	✓
В: 81	✓
В: 82	✓
В: 83	✓
В: 84	✓
В: 85	✓
В: 86	✓
В: 87	✓
В: 88	✓
В: 89	✓
В: 90	✓
В: 91	✓
В: 92	✓
В: 93	✓
В: 94	✓
В: 95	✓
В: 96	✓
В: 97	✓
В: 98	✓
В: 99	✓
В: 100	✓

✓ ИД
✓ ИД
✓ ДИ
✓ СС
✓ КС
✓ КР
✓ ДМ
✓ М
✓ КВ.
В:
неизб-
ном д
работ
мы ре
рован

✓ ИД
✓ ИД
✓ ДИ
✓ СС
✓ КС
✓ КР
✓ ДМ
✓ М
✓ КД
В:
неиз-
ном д
работ
мы ре
рован

- ✓ ИД
✓ ИД
✓ ДИ
✓ СС
✓ КС
✓ КР
✓ ДМ
✓ М
✓ КВ.
В:
неизб-
ном д
работ
мы ре
рован

✓ ИД
✓ ИД
✓ ДИ
✓ СС
✓ КС
✓ КР
✓ ДМ
✓ М
✓ КВ.
В:
неизб-
ном д
работ
мы ре
рован

✓ ИД
✓ ИД
✓ ДИ
✓ СС
✓ КС
✓ КР
✓ ДМ
✓ М
✓ КВ.
В:
неизб-
ном д
работ
мы ре
рован

ак, за-
ком-
выше
При
ись с
лись

тан-
рне-
а со-
шем
ши,

ней
слу-

ре-
за-

вого
ва и
от-

ист-

зо у
ля.
раз-
Эти

ре-
ный
фра-
ки,
ния
и и
ния

мы имели возможность воспользоваться данными всех специалистов, включая и учет собранных врачами анамнестических сведений. (Ниже будут приведены выписки из карт обследования детей с заключениями всех специалистов, данные которых подтверждают и дополняют друг друга.) Все эти данные, «высвечивающие» ребенка с самых разных сторон, свидетельствуют об одном: нарушения имеются на всех уровнях, причем нервно-психические расстройства являются несомненной базой для появления расстройств речевых, начиная от устной и заканчивая письменной речью. Ничего «случайного» ни в возникновении, ни в самой картине дисграфии нет!

Логопедическая часть обследования предусматривает выяснение состояния у детей всех сторон речи: фонетико-фонематической системы (звукопроизношение, слуховая дифференциация звуков, фонематические представления, фонематический анализ и синтез слов), а также лексико-грамматической стороны речи (словарный запас, функции словоизменения и словообразования). У дошкольников, естественно, проверяются лишь доступные их возрасту простейшие формы фонематического анализа и те функции словоизменения и словообразования, которые к данному возрасту уже имеются в нормальном онтогенезе. У детей школьного возраста исследуется также состояние чтения и письма и обязательно изучаются их школьные тетради.

Повторные обследования детей также носят комплексный характер, что позволяет каждому из специалистов проследивать динамику интересующих его симптомов, а в итоге «высветить» и общую динамику всего комплекса имеющихся нарушений или отсутствие таковой. (Эти данные динамического наблюдения будут приведены ниже.) Последующие логопедические обследования чаще всего проводятся выборочно, в основном с позиций проследивания динамики отдельных симптомов имеющегося речевого расстройства, а именно:

- ✓ исчезли ли отмеченные ранее дефекты звукопроизношения;
- ✓ исчезли ли трудности слуховой дифференциации звуков;
- ✓ улучшилось ли положение дел с фонематическим анализом слов;
- ✓ обогатился ли словарный запас;
- ✓ исчезли ли аграмматизмы в устной речи (или стало ли менее грубым их проявление);
- ✓ улучшилось ли положение дел с письмом (или как ребенок овладел грамотой, если бывший дошкольник уже стал первоклассником);
- ✓ как обстоят дела с чтением.

В процессе постепенного углубления в проблему дисграфии перед нами неизбежно стали вставать такие вопросы, которые нуждались в специальном дополнительном изучении. Поэтому, ежегодно руководя дипломными работами студентов выпускных курсов Университета им. А. С. Пушкина, мы решили вынести на дополнительное исследование вопросы, сформулированные в приводимых ниже темах некоторых дипломных работ:

- Все это вместе взятое позволило изучить проблему дисграфии в динамике, начиная от возникновения ее предпосылок в дошкольном возрасте и кончая последней стадией развития ее симптоматики у старшеклассников, приводящей в конечном итоге к таким отдаленным последствиям, как хроническая неуспеваемость по русскому языку. Обо всем этом я и рассказываю на страницах данной книги в надежде на то, что она окажется полезной для специалистов, а значит, в какой-то мере будет способствовать решению не терпящей дальнейшего отлагательства проблемы дисграфии.

Дисграфия «начинается» не в школе, а значительно раньше: у детей дошкольного возраста. Именно в этом возрасте возможно выявление предпосылок дисграфии, которая неизбежно проявится у детей с началом их школьного обучения в случае непринятия соответствующих профилакти-

него
ред-
сло-
та с
ыми
юр-
низ-
ым
юго
ых
ни-
сть
ыл-
нос
ма-
на-
е и
ов.
но-
ы-
он
се-
ей
л-
их
и-

ческих мер. Оставив «за кадром» все более тонкие моменты, можно говорить о следующих совершенно несомненных **предпосылках дисграфии** у детей дошкольного возраста.

1. Отсутствие слуховой дифференциации акустически близких звуков: твердых — мягких, звонких — глухих, свистящих — шипящих, а также звуков [р], [л], [й]. Это рассматривается нами как явная предпосылка акустической дисграфии (или дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания), поскольку фонемы каждой из названных групп, не дифференцируемые на слух, в дальнейшем обязательно взаимозаменяются на письме.

2. Наличие полных звуковых замен в устной речи, которые также касаются, в основном, вышеперечисленных групп акустически и артикуляторно близких звуков. Наличие таких замен является несомненным предвестником артикуляторно-акустической дисграфии, поскольку неправильное проговаривание слов в процессе письма в период обучения ребенка грамоте неизбежно приводит к соответствующим буквенным заменам.

3. Несформированность простейших видов фонематического анализа слов, доступных детям дошкольного возраста. По В. К. Орфинской [17], к таким видам анализа относятся следующие:

- ✓ узнавание звука на фоне слова;
- ✓ выделение ударного гласного из начала слова и конечного согласного из конца слова;
- ✓ определение примерного места звука в слове по принципу: начало, середина, конец.

Если ребенок старшего дошкольного возраста не способен даже в этих пределах «почувствовать» звуковой состав слова, он не сможет в положенный срок овладеть полным фонематическим анализом слов, в чем нас постоянно убеждает школьная практика обучения таких детей грамоте. На этом основании принято рассматривать данное «несовершенство» как явную предпосылку дисграфии на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока.

4. Несформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза, что затрудняет ребенку дифференциацию сходных по начертанию букв в процессе овладения грамотой, а значит, приводит к появлению у него оптической дисграфии.

5. Несформированность грамматических систем словоизменения и словообразования, что внешне проявляется преимущественно в неправильном употреблении ребенком окончаний слов в устной речи. Это является несомненным предвестником аграмматической дисграфии.

В том, что все это действительно истинные предпосылки дисграфии, нас постоянно убеждает практика. Когда к нам обращаются учащиеся с дисграфией, прошедшие у нас обследование еще в дошкольном возрасте и имевшие ее явные предпосылки, то даже «предсказанный» нами вид дисграфии всегда

подтверждается с поразительной точностью. И наоборот. Если родители, пользуясь нашими консультациями, активно работали над устранением выявленных у их детей предпосылок дисграфии, то их дети нормально овладевали грамотой и в период школьного обучения уже не нуждались в логопедической помощи. Она оказывалась необходимой лишь в случаях резко выраженного отставания в речевом развитии, для преодоления которого требуется довольно продолжительное время. Такие дети обычно направлялись медико-педагогической комиссией Центра в речевые детские сады, по выходе из которых они сразу попадали в поле зрения школьных логопедов и продолжали занятия на школьных логопедических пунктах.

Таким образом, неизбежность появления у детей всех основных встречающихся в логопедической практике видов дисграфии можно безошибочно предсказать уже в старшем дошкольном возрасте. А это значит, что нужно сделать все возможное для того, чтобы «убрать» ее предпосылки еще до начала обучения ребенка грамоте.

Для выяснения вопроса о **распространенности предпосылок дисграфии у дошкольников** логопедами школьных логопедических пунктов было обследовано 580 детей подготовительных групп 44 массовых детских садов района. Возраст детей — 6—7 лет. В ходе обследования детей выяснялось следующее:

- ✓ состояние слуховой дифференциации акустически близких звуков, несовершенство которой расценивалось как предпосылка дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания (акустической);
- ✓ состояние звукопроизношения (особенно в плане наличия полных звуковых замен, приводящих к появлению артикуляторно-акустической дисграфии);
- ✓ состояние элементарных форм фонематического анализа, недоразвитие которого неизбежно приводит к появлению дисграфии на почве несформированности фонематического анализа и синтеза слов;
- ✓ состояние зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза, недостаточность которых обуславливает появление оптической дисграфии;
- ✓ состояние словарного запаса и грамматического строя речи, отставание в развитии которых приводит к появлению аграмматической дисграфии.

По каждому из названных разделов обследования детям предлагались заранее заготовленные общепринятые для логопедического обследования однотипные задания, правильность или неправильность выполнения которых позволяла судить о состоянии интересующих нас функций.

В ходе обследования велся строгий пофамильный учет всех детей подготовительных групп, причем в отношении каждого ребенка фиксировалось наличие (или отсутствие) предпосылок дисграфии по всем указанным пяти параметрам. Если имели место звуковые замены в устной речи

или были
важные ка
лись.

Анализ
того, что
акусти
артику
на слух
оптиче
аграмм

Таким
половина
начало
по русско

Измен
дителей
нием пред
детей, пр
наглядно
ны были
поводом

Во все
ложении
которых
дами дис
✓ состо
✓ наличи
✓ сформ
✓ знани
✓ сформ
разов

Семья
работает
Ребен
страдала
сит, энд
Берем
выкинул
плода. Ко
жили на

родители,
ранением
вно овла-
в. логопе-
резко вы-
го требу-
авлялись
ю выходе
и продол-

их встре-
ошибоч-
чит, что
посылки

дисгра-
пунктов
детских
ей выяс-

сков, не-
афии на

ых зву-
ической

азвитие
иче не-

ельного
явление

авание в
афии.
агались
гования
ия кото-

ей под-
сирова-
указан-
ой речи

или нарушение слуховой дифференциации звуков, то обязательно указы-
валось, каких именно звуков это касается. Подобные же уточнения дела-
лись и по всем другим разделам обследования.

Анализ полученных данных показал, что несомненные предпосылки
того или иного вида дисграфии имеют от 10,5 до 55,5% детей, а именно:

- ⊗ акустической — 10,5%;
- ⊗ артикуляторно-акустической — 16,7%;
- ⊗ на почве несформированности звукового анализа и синтеза — 25%;
- ⊗ оптической — 45,8% (из них 27,9% связано с трудностями латерализации);
- ⊗ грамматической — 55,5%.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что более
половины (55,5%) детей старшего дошкольного возраста явно не готовы к
началу школьного обучения, а значит, заранее обречены на неуспеваемость
по русскому языку.

Изменить положение дел может только совместная работа логопеда и ро-
дителей, что подтверждают данные динамического наблюдения за состоя-
нием предпосылок дисграфии у дошкольников. Повторные обследования
детей, проводимые через определенные промежутки времени, позволяют
наглядно видеть эффективность проводимой с ними работы. Ниже приведе-
ны выписки из карт комплексного обследования детей, обратившихся по
поводу поступления в школу.

Во всех приводимых выписках для краткости и большей четкости из-
ложения даются только те сведения о состоянии речевой функции детей,
которые могут иметь прямую и вполне очевидную связь с отдельными ви-
дами дисграфии, а именно:

- ✓ состояние слуховой дифференциации фонем;
- ✓ наличие полных звуковых замен в устной речи;
- ✓ сформированность анализа и синтеза речевого потока;
- ✓ знание букв (в том числе и узнавание их в усложненных условиях);
- ✓ сформированность грамматических систем словоизменения и словооб-
разования.

КАРТА №0001 от 27.11.02

Настя Н., 6 лет 7 мес.

Семья полная, у отца образование высшее, у матери — среднее, мать не
работает.

Ребенок от 1-й беременности, первая из двойни. Мать в течение 12 лет
страдала бесплодием, роды в 34 года. У матери хр. пиелонефрит, хр. аднек-
сит, эндометриоз.

Беременность с токсикозом в 1-й и 2-й половинах, три раза была угроза
выкидыша. Роды в срок, ягодичное предлежание, поперечное положение
плода. Кесарево сечение, асфиксия. Вес 2320 г, рост 47 см, к груди прило-
жили на 5-е сутки.

Сидит с 7 мес., ходит с 1 года, фразовая речь с 2 лет.
До года — гипотрофия 2 степени, ПЭП. Состояла на учете у невролога и аллерголога, занималась у логопеда. Посещала массовые детские ясли и детский сад, затем — речевой детский сад.
Комплексное обследование ребенка проводилось дважды с интервалом в 2,5 года.

Данные первого обследования (ноябрь — декабрь 2002 г.)

Невролог. Резидуально-органическое поражение головного мозга перинатального генеза с компенсацией неврологического статуса в настоящее время. Речевые нарушения резидуально-органического генеза. Скрытое левшество.

Психиатр. Резидуально-органическое поражение головного мозга перинатального генеза.

Психолог. Субнорма интеллектуального развития (неверб. 93, верб. 101, общий 97). Повышенная двигательная активность. Дефицит внимания. Быстрая истощаемость. Низкая скорость усвоения новых навыков. Низкий уровень развития тонкой моторики. Низкий уровень готовности к школе.

Данные ЭЭГ. Общие умеренные изменения Б. Э. А. головного мозга с умеренной дисфункцией стволовых структур на дисцефальном уровне. Зональные различия выражены. α -ритм 8 к/с, ритмический, регулярный. Акцент МВ: тэта-доминирует над передне-лобными отделами обеих гемисфер. Тэта преобладает над левой гемисферой, над глубокими центральными отделами ствола и левой заднетеменной областью левой гемисферы. Гипервентиляция 2 мин. — дезорганизация α -ритма, МВ дизритмия с преобладанием волн над передне-лобной центральной областью. Без пароксизмальнойности. Восстановление через 21 сек.

Логопед. Речь фразовая, развернутая. Словарный запас соответствует возрастной норме. Слуховая дифференциация звуков не нарушена. Дефектное произношение свистящих (призубность) и шипящих (смягчение) звуков. Грамматическая система словоизменения не сформирована: не согласует существительные с числительными («6 ух, ухов», «10 оленев»), не устойчиво употребляет сложные предлоги (из-за, из-под), долго думает при ответах на вопросы. Грамматическая система словообразования отстает от возрастной нормы (не образовала уменьшительную форму от слова «яйцо», вместо «платице» — «платишко»; затрудняется при использовании глагольных приставок — «через дорогу ходят» вместо «переходят» и др.; неправильно образует относительные и притяжательные прилагательные: монеты «медяные», занавеска «тюльная», одеяло «ватая» (ватное), голова у петуха «петушья», у кошки — «кошачья», у кита — «китья», совсем не образовала «куриная»). Буквы знает устойчиво, начинает читать по слогам.

невролога
кие ясли и
интервалом

г.)
мозга пе-
а в насто-
ва. Скры-

мозга пе-

93. верб.
из внима-
навыков.
ловности

то мозга с
м уровне.
ударный.
них геми-
тральны-
мисферы.
ния с пре-
ароксиз-

ветствует
лена. Де-
ячение)
на не со-
изв»), не-
думает
ия отста-
ет слова
льзова-
ходят» и
затель-
ватное),
тья», со-
т читать

Заключение. Задержка речевого развития. Стертая дизартрия. Предпосылки аграмматической дисграфии.

После комплексного обследования были даны следующие рекоменда-
ции: неврологом было рекомендовано лечение в поликлинике по месту жи-
тельства, психиатром были сделаны соответствующие лечебные назначе-
ния. Психологом были даны развивающие упражнения и предложено
прийти на повторный прием перед школой. Логопедом была дана подроб-
ная консультация по работе над речью, рекомендовано приобрести соот-
ветствующие книги для ежедневных занятий и предложено прийти через
месяц для проверки достигнутых результатов с целью оказания дальней-
шей консультативной помощи.

Данные повторного обследования от 15.06.2005 г.

Данные невролога и психиатра — без изменений.

Психолог. Со школьной гимназической программой справляется за
счет усидчивости и прилежания. В школу ходит с удовольствием. Спокой-
ная, доброжелательная, несколько застенчивая. В интеллектуальном раз-
витии наблюдается очень хорошая положительная динамика. Общий по-
казатель умственного развития вырос с уровня субнормы до высокой воз-
растной нормы. Особенно значительно вырос показатель обучаемости,
скорости усвоения новых знаний и навыков. Значительно улучшились ма-
тематические способности.

Заключение. Высокая возрастная норма интеллектуального развития,
адаптирована к школе. Рекомендуется увеличить объем чтения и проводить
специальные развивающие упражнения на пространственное мышление.

Данные ЭЭГ. Легкие диффузные изменения Б. Э. А. головного мозга с
незначительно выраженной дисфункцией ствола на дисэнцефальном уров-
не. ЭЭГ близка к варианту возрастной нормы.

Логопед. Речь без видимых изменений, поскольку над ней специально
не работали и на назначенную через месяц проверку не пришли. Вместо
этого мама вновь обратилась к нам лишь через два с половиной года в
связи с возникшими трудностями с письмом, неизбежное появление кото-
рых ей было «предсказано» еще до поступления ребенка в школу (предпо-
сылки аграмматической дисграфии).

Итак, мы видим, что отмеченная психологом явно выраженная положи-
тельная динамика в интеллектуальном развитии ребенка подтверждена и
данными объективного исследования. Однако эта положительная динамика
практически не сказалась на состоянии речевой функции ребенка, ибо уже
укрепившиеся патологические условные связи не исчезают сами по себе —
их можно «перевоспитать» лишь в процессе постоянной и систематической
работы над речью. Здесь уместно провести аналогию, например, с «картаво-
стью», которая без логопедической помощи не исчезает у человека в течение
всей жизни, каким бы высоким интеллектом он ни обладал. И тому есть

множество общеизвестных примеров. Более того, в данном конкретном случае так и не устраненные в устной речи ребенка аграмматизмы в дальнейшем неизбежно стали переходить в письмо. Нам такой ход событий был ясен с самого начала, а мама, к сожалению, поняла это только теперь.

Однако очень много и других, прямо противоположных примеров. Когда родители, обратившиеся с ребенком к специалистам до его поступления в школу, прислушиваются к рекомендациям и добросовестно их выполняют, то все эти предпосылки дисграфии начинают исчезать буквально на глазах. В дальнейшем такие дети спокойно учатся в школе и больше не нуждаются в специальной помощи.

Следующий пример иллюстрирует быстро начавшийся уход предпосылок смешанной дисграфии, когда интервал между двумя посещениями логопеда составлял всего лишь 13 дней, в течение которых мама активно работала с ребенком.

КАРТА №0002 от 25.05.05

Люба Г., 7 лет 11,5 мес.

Семья полная, ребенок единственный.

У матери хр. психопсфрит. Ребенок от первой беременности, протекавшей с токсикозом во 2-й половине. Роды в срок, без осложнений. Вес 3850 г, рост 55 см. Сидит с 5 мес., ходит с 11 мес.

Первые слова появились до года, фразовая речь после года. Посещала массовый детский сад. У логопеда не занималась.

Данные комплексного обследования

Невролог. На момент осмотра очаговой неврологической симптоматики не выявлено.

Психиатр. Психически здорова.

Психолог. Возрастная норма интеллектуального развития, двигательная расторможенность, дефицит внимания, быстрая истощаемость, средний уровень готовности к школе.

Данные ЭЭГ. Общие умеренные диффузные изменения Б. Э. А. головного мозга с умеренной дисфункцией ствола мозга на ди-мезэнцефальном уровне. Снижен порог судорожной готовности при ГВ, сопровождающийся потерей тактильной чувствительности. Степень зрелости нейрональных структур соответствует возрасту.

Логопед. В первое посещение (2.06.05) было диагностировано общее недоразвитие речи 3—4 уровня, стертая дизартрия, предпосылки смешанной дисграфии.

На чем основано заключение о наличии предпосылок дисграфии?

а) Отсутствие слуховой дифференциации звуков ТЬ—Ч—Щ (девочка не могла правильно показывать многократно называемые логопедом картинки ТЕЛКА—ЧЕЛКА—ЩЕЛКА, которые по содержанию ей были пол-

ности
юшим

б) На

только

больше

полным

вой ди

вод о на

нематич

в) На

словооб

тических

ветов: «Се

вья); 113

Приве

ции слов

годам.

При

но обра

сами и

способ

генезе

лагател

смогла

сказала

задан

пшени

разован

ШБЯ. СС

ВАЯ. П

окончани

Дани

преднос

Во вт

кую пере

различа

правильн

слов. Не

и притяж

Конеч

стью устр

Маме бы

чтобы пр

твом слу-
хнейшем
быт ясен с

примеров.
о поступ-
но их вы-
уквально
ольше не

редпосы-
ками до-
ивно ра-

отекав-
ний. Вес

жесчала

томати-

татель-
а, сред-

голов-
альном
ющий-
альных

общее
жешан-

г?

звочка
м кар-
и пол-

постью понятны). Следовательно, на письме это приведет к соответствующим буквенным заменам, то есть к акустической дисграфии.

б) Несформированность фонематического анализа слов (предлагались только доступные для детей дошкольного возраста задания). Возникает большое сомнение в том, что ребенок сможет в положенный срок овладеть полным фонематическим анализом слов, тем более при отсутствии слуховой дифференциации нескольких звуков. Это даст основание сделать вывод о наличии предпосылок дисграфии на почве несформированности фонематического анализа и синтеза.

в) Несформированность грамматических систем словоизменения и словообразования, что проявилось в неправильном употреблении грамматических форм и при ответах на вопросы по картинкам. Вот примеры ответов: «Семь ГУСЕВ, ОЛЕНЕВ, ПЕНЕВ (пней), УХОВ; ДЕРЕВЫ (деревья); ИЗ ДЕРЕВА (из-за дерева), ИЗ КОРОБКИ (из-под коробки)».

Приведенные примеры свидетельствуют о несформированности функции словоизменения, которая в норме формируется примерно к четырем годам.

При проверке состояния функции словообразования девочка правильно образовывала только существительные с уменьшительными суффиксами и приставочные глаголы, что говорит о владении ею лишь теми способами словообразования, которые усваиваются в нормальном онтогенезе раньше. Образование же относительных и притяжательных прилагательных затруднено. Из относительных прилагательных совсем не смогла образовать МЕХОВАЯ (шуба); вместо «соломенная» (шляпа) сказала СОЛОМЬЯ, а вместо «ржаной» (хлеб) сказала «ЧЕРНЫЙ» (был задан вопрос: «Если хлеб из ржи, то какой это хлеб?» Подсказка «Из пшеницы хлеб пшеничный, а из ржи?» не помогла). А вот примеры образования притяжательных прилагательных: голова КУРЯЧЬЯ, ПЕТУШЬЯ, СОВЯЧЬЯ (совиная), КОТЯЧЬЯ; совсем не образовала КИТОВАЯ. По словам мамы, дома она «старается поправлять неправильные окончания слов».

Данное состояние грамматических систем рассматривается как явная предпосылка аграмматической дисграфии.

Во второе посещение (15.06.05, то есть через 13 дней) мы увидели резкую перемену к лучшему. Она выразилась в том, что девочка свободно различала на слух звуки ТЬ—Ч—Щ при их многократном предъявлении и правильно (хотя пока и медленно) производила фонематический анализ слов. Не было и приведенных выше ошибок в образовании относительных и притяжательных прилагательных.

Конечно, предпосылки смешанной дисграфии у ребенка еще не полностью устранены, но явную тенденцию к их преодолению здесь отрицать нельзя. Маме было предложено продолжать начатую работу в течение всего лета, чтобы прочно закрепить полученный результат, и в конце августа прийти

для очередной проверки и получения дальнейших рекомендаций по работе с ребенком.

Из анамнеза и заключений специалистов видно, что это сравнительно «легкий» случай, где под речевой патологией лет особенно большой неречевой «подкладки». Во многом этим и объясняется такой быстрый сдвиг в лучшую сторону. Однако в то же время нельзя не понимать, что без целенаправленной работы над речью отмеченные предпосылки смешанной дисграфии сами по себе не исчезнут и что с началом школьного обучения они обязательно проявятся «во всей красе».

А вот второй подобный пример начавшегося быстрого ухода предпосылок смешанной дисграфии при гораздо менее благоприятных диагностических данных.

КАРТА №0003 от 21.04.05
Яна Г., 8 лет

Семья неполная, родители в разводе, у матери образование среднее. В семье двое детей, обследуемая младшая.

Ребенок от 5-й беременности, 2-х родов (3-я и 4-я беременности заканчивались выкидышами). Сильный токсикоз и угроза выкидыша на всем протяжении беременности. Стрессовые ситуации. Роды в срок, асфиксия при рождении. Вес 2710, рост 49 см. Желтуха держалась до 1 месяца.

Сидит с 6 мес., ходит с 11 мес. Первые слова появились до года, а фразовая речь после двух лет.

Болезни до года: ПЭП, пирамидная недостаточность, стафилококковый энтероколит. Состояла на учете у невролога, занималась у логопеда. Посещала массовые детские ясли и массовый детский сад.

Данные комплексного обследования

Невролог. Резидуально-органическое поражение головного мозга перинатального генеза, миотонический синдром. Девушка.

Психиатр. Органическое поражение головного мозга.

Психолог. Состояние педагогической запущенности, интеллектуальная ригидность. Низкий уровень развития произвольной памяти. Неравномерность развития интеллекта (вербальный — ЗПР, невербальный — возрастная норма). Низкий уровень готовности к школе.

Данные ЭЭГ. Общие умеренные диффузные изменения Б. Э. А. головного мозга с умеренной дисфункцией стволовых структур на ди-мезэнцефальном уровне. Нейрофизиологические признаки незрелости нейрональных структур, их функциональная активность высокая. Без очаговой активности и пароксизмальности.

Логопед. ОНР 3-го уровня, стертая дизартрия, предпосылки смешанной дисграфии. Отмечается бедность словарного запаса (долго вспоминает слова; не знает названий промежуточных цветов; из обобщающих понятий

не знает
слов

Слова
дизартрия
показывает
информацию

Грамматическая
микрофония
СОДЕРЖАНИЕ
слов
смысла
конечных
теплыми
ШЕРСТЬ
выливает
талиями
ПЕТУН

Мамы
целью
лучше
рекоменд
системат
две нест
выполни
ротки
граммати
чекки
начала
интерес

Эти
ных пед
гогичес
психоло

Такая
что на
ином ка
значите
усвоени
девочка
мамы не

При
тивших
чтобы

и по работе

внимательно
о большой
и быстрый
внимать, что
ылки сме-
школьного

предпосы-
диагности-

е среднее.

сти закан-
ла на всем
асфиксия
саяца.
да, а фра-

кокковый
еда. Посе-

мозга пе-

туальная
азномер-
возраст-

А. голов-
мезэнце-
прональ-
товой ак-

смешан-
юминиает
понятий

не назвала ягоды, птиц, насекомых и др.). Имеют место искажения звуко-слоговой структуры сложных слов («велопеди» вместо «велосипедист»).

Слуховая дифференциация звуков не нарушена. Фонематический анализ простых по структуре слов осуществляет правильно, но очень медленно, что говорит о его недостаточной сформированности. Буквы печатного шрифта знает не твердо. Не читает, не пишет. Левша.

Грамматические системы словоизменения и словообразования не сформированы. Примеры неправильного словоизменения: БОЛЬШАЯ ВЕДРО, СОЛЕННЫЙ СОЛЬ, СТУЛЫ, ДЕРЕВЫ и т. п. Примеры неправильного словообразования: ВОДУ ИЗ ВЕДРА ЛЬЮТ (вместо «выливают»), не смогла образовать приставочный глагол «обходят», когда требовалось закончить такую фразу: «лужу крутом...» Неправильно образовала относительные прилагательные: ШУБА МЕХАЛЬНАЯ (меховая), ШАПКА ИЗ ШЕРСТИ (вместо «шерстяная»). Из притяжательных прилагательных правильно образовала только «кошачья» и «лошадина», при образовании остальных допустила такие ошибки: ГОЛОВА ЗАЕЧАЯ, МЕДВЕЖАТАЯ, ПЕТУШКА и т. п. Совсем не смогла образовать «куриная» и ряд других.

Маме было рекомендовано пройти медико-педагогическую комиссию с целью определения для ребенка типа школы — по-видимому, девочке лучше начать обучение в речевом классе. В то же время маме настоятельно рекомендовалось приобрести необходимые книги, без промедления начать систематическую работу с ребенком и прийти на повторный прием через две недели для предварительной проверки достигнутых результатов. Мама выполнила рекомендации специалистов, благодаря чему даже за такой короткий срок были отмечены явные положительные сдвиги — большинство грамматических форм девочка образовывала уже правильно и фонематический анализ слов осуществляла в более быстром темпе. Кроме того, она начала почти без искажений повторять сложные по структуре слова, произнесенные по слогам.

Эти успехи объясняются тем, что, помимо неблагоприятных объективных показателей, большую отрицательную роль здесь играла явная педагогическая запущенность ребенка, о которой свидетельствует заключение психолога (невербальный интеллект выше вербального).

Такая положительная тенденция дает основания рассчитывать на то, что на предстоящую осеннюю проверку ребенок придет уже в совершенно ином качестве и что начальный период обучения в школе пройдет для него значительно легче. (Маме было показано, как нужно работать над прочным усвоением начертаний букв и как научить ребенка читать по слогам, что девочка уже начала делать во время проведенного с ней в присутствии мамы небольшого индивидуального занятия.)

Приведем еще ряд примеров комплексного обследования детей, обратившихся в Центр по поводу поступления в школу. Приводим эти карты, чтобы показать, какие дети поступают теперь в массовые школы и почему

так много в них учеников с дисграфией и с хронической неуспеваемостью по русскому языку. Это своего рода подготовка читателя к восприятию содержания последующей главы, чтобы приведенные в ней сведения не оказались слишком неожиданными.

КАРТА №0004 от 30.05.05

Таня Р., 6 лет 11 мес.

Семья полная, родители со средним образованием, ребенок единственный.

Ребенок от 1-й беременности, протекавшей, по словам матери, нормально (медкарта утеряна в поликлинике). Роды, тоже со слов, прошли нормально. Однако ребенок состоял на учете у невролога, говорить начал с трех лет, занимался у логопеда и посещал не только массовый, но и речевой детский сад.

Данные комплексного обследования

Невролог. ММД, синдром нарушения активного внимания, гиперактивность, подкорковая недостаточность, задержка речевого и психического развития. Скрытое левинство.

Психиатр. Органическое поражение головного мозга. Для исключения эписиндрома направлена к детскому epileptологу.

Психолог. Семейно-педагогическая запущенность, интеллектуальная ригидность, быстрая истощаемость, субнорма интеллектуального развития, заниженная самооценка. (Вербальный показатель 97, невербальный — 100.)

Данные ЭЭГ. Общие умеренные диффузные изменения Б. Э. А. головного мозга с умеренной дисфункцией ствола мозга на диэнцефальном уровне. Степень зрелости нейрофизиологических структур на нижней границе нормы. Без очаговых проявлений, без пароксизмальности.

Логопед. ОНР 3-го уровня, стертая дизартрия, предпосылки смешанной дисграфии. У девочки бедный словарный запас. На вопрос о том, какие она знает деревья, не смогла назвать ни одного дерева. С трудом вспоминала названия обобщающих слов в процессе оречевления соответствующих картинок. На вопрос о вкусе лимона ответила, что он сладкий. При подборе антонимов к слову «широкая» подобрала «длинная» (на картинке были нарисованы широкая и узкая ленты). Не могла правильно повторить сложные по структуре слова («акариум» вместо «аквариум», «велосипедист» вместо «велосипедист»).

Не дифференцирует на слух звуки ТЬ—Ч—Щ. Изолированно все звуки произносит правильно, но в речи они «смазаны». Звуковой анализ слов на доступном детям дошкольного возраста уровне производит очень медленно. С трудом узнает печатные буквы в усложненных условиях, долго вспоминает их названия. Только начинает читать по слогам.

Грамматические системы словоизменения и словообразования не сформированы. Словоизменения: не согласует прилагательные с существитель-

ных ми. По-
РПК: Р-
ния: мн-
ВА: ГИЛ
ми: на-мн
С-мн-
уменьши-
НОК: мн-
разовати-
ты: мн-
«обходит-
но: шати-
СОЛНА:
примери-
ЧИННИ:
ная). ПЕ-
У де-м

Семья
мама: ред
У от-
беремен-
матери —
фиксация
рые: сут-
Сидит
помнит
Болит
анемия:
нимался

Невр-
(ПЭН: в-
Псих-
ции: хара-
Психо-
хогенно:
вень: раз-
ственно:
дание: и-д

заемностью
спиритизма
едения не

единствен-

формально
формально.
дет. зани-
ий сад.

гипервоз-
психиче-

любления

туальная
азвития,
и — 100.)
А. голов-
фальном
ней гра-

смешан-
о том,
трудом
соответ-
вадный.
(на кар-
тно по-
м.). «ве-

ре звуки
слов на
медлен-
но вспо-

е сфор-
митель-

ными (БОЛЬШОЙ ВЕДРО), существительные с числительными (4 ШАРИКОВ, 7 ГУСЕВ, 6 УШЕВ /ушей/); неправильно употребляет окончания множественного числа существительных (СТУЛЫ, ДОМЫ, ДЕРЕВА, БЕЛЬЧОНКИ); сложные предлоги (из-за, из-под) заменяет простыми, называя только их первую часть.

Словообразование: при образовании существительных при помощи уменьшительных суффиксов часто употребляет их неуместно (КЛЮЧОНОК вместо «ключик», ПЕТУШОНОК вместо «петушок»); не смогла образовать уменьшительные формы от слов «часы» и «кукла»; вместо «платице» сказала «куколени платце». Не образовала приставочный глагол «обходят». Образование относительных прилагательных также затруднено; шапка ШЕРСТОВАЯ (шерстяная), шуба МЕХАЯ (меховая), пляпа СОЛНАЯ (соломенная), совсем не образовала «ватное» (одеяло). А вот примеры образования притяжательных прилагательных: голова ЗАЙЧИНИК (заячья), МЕДВЕЖОНАЯ (медвежья), КУРЧОНОК (куриная), ПЕТУХАНАЯ (петушиная), КОШКИНАЯ (кошачья).

У девочки скрытое левшество, ручная моторика развита средне.

КАРТА №0005 от 11.04.05

Сергея В., 5 лет 10 мес. (в школу идет с 6 лет)

Семья неполная (отец умер). Детей двое, старшей дочери 7 лет, поэтому мама решила отдать их в школу вместе.

У отца был хр. гепатит В и С, у матери — хр. гепатит В. Ребенок от 4-й беременности, вторых родов. Токсикоз второй половины беременности, у матери — анемия; стрессовые ситуации. Роды в срок, кесарево сечение, асфиксия при рождении. Вес 3450 г, рост 53 см. К груди приложили на вторые сутки.

Сидит с 6 мес., ходит с 1 года. Времени появления первых слов мать не помнит, фразовая речь с 3 лет.

Болезни до года: ПЭП, пирамидная недостаточность, гидроцефалия, анемия, состоял на учете у невролога и инфекциониста. У логопеда не занимался, посещал массовый детский сад.

Данные комплексного обследования

Невролог. Речевые нарушения резидуально-органического генеза (ПЭП в анамнезе). Выраженные проявления задержки речевого развития.

Психиатр. Органическое поражение головного мозга на фоне акцентуации характера по истерическому типу.

Психолог. Пограничная норма интеллектуального развития, ЗПР психогенного характера. Семейно-педагогическая запущенность. Низкий уровень развития произвольной памяти, низкий уровень развития пространственного мышления, низкая школьная мотивация (категорическое нежелание идти в школу); низкий уровень готовности к школе.

Данные ЭЭГ. Выраженные диффузные изменения Б. Э. А. головного мозга с выраженной дисфункцией ствола мозга на ди-мезэнцефальном уровне. Нейрофизиологические признаки незрелости нейрональных структур. Без очаговости и пароксизмальности. Снижение толерантности нейрональных структур к гипоксическому фактору. Нарушение корково-подкорковых взаимоотношений в структуре явлений постгипоксического поражения центральной нервной системы.

Логопед. ОНР 3-го уровня, стертая дизартрия в сочетании с сенсорной функциональной дислалией, предпосылки смешанной дисграфии.

Словарный запас беден (на сковороде «варят»; не знает названий промежуточных цветов; не может подобрать антонимы; из обобщающих слов не назвал обувь, овощи, ягоды).

Грамматическая система словоизменения не сформирована; неправильно образует множественное число существительных (СТУЛЫ, ДОМЫ, ЦЫП-ЛЕНКИ); не согласует прилагательные с существительными (СОЛЕННЫЙ СОЛЬ); не согласует существительные с числительными (ПЯТЬ ГУСИ, ПЯТЬ ШАРИКИ); сложные предлоги «из-за», «из-под» заменяет простыми, употребляя лишь первую их часть («из кровати» вместо «из-под кровати»).

Формирование грамматической системы словообразования отстает от возрастной нормы: не образует даже существительные с уменьшительными суффиксами и приставочные глаголы, не говоря уже об относительных и притяжательных прилагательных.

В устной речи имеются полные звуковые замены (Ц—С, Ш—С, Ж—З), свистящие звуки межзубные, Л — губно-зубное. Фонематический анализ слов отстает от возрастной нормы. Буквы знает не все, не читает, не пишет.

В ходе обследования маме не удалось убедить в том, что ребенка лучше отдать в школу не в этом, а в следующем учебном году. Возможно, это удастся сделать на медико-педагогической комиссии, однако уверенности в этом нет.

Совершенно очевидно, что такие дети буквально с первых дней своего пребывания в школе встретятся с большими трудностями и что эти трудности будут все более и более нарастать по мере усложнения школьной программы (имеется в виду прежде всего программа по русскому языку).

Ради полной объективности изложения приведем одну из наиболее «благополучных» карт, где ребенку не ставится заключение о наличии у него предпосылок дисграфии, несмотря на некоторое отставание в речевом развитии.

КАРТА №0006 от 14.04.05

Алена В., 6 лет 2 мес.

Семья полная, родители с высшим образованием. Детей двое, старшей дочери 18 лет.

Ребенок от 2-й беременности, 2-х родов. Наследственность неотягощена. Токсикоз первой и второй половин беременности, стрессовые ситуации. Роды в срок, со стимуляцией, асфиксия при рождении. Вес 3000 г, рост 52 см.

Сильно
фрагмент
ном. Из

Нев
пр-за
дизарт
Пси
Пси
инат
учебн

Дан
го м
При
Сте
их
сти
Х
взаим

Лог
ная
С
замен
детей
устой

С
систем
одно
с чис
слов
вмест
ЛЮ
(вмест
(«ки

В
дизарт
к 7
неко
этом
удаст
1
обес
ско

головного
диффузно-
структур-
но-нейро-
подкор-
коркового

сенсорной
и
влияние про-
цессов слов

нормально
ДИФ-
ФУЗИОН-
НЫЙ
ГЛУХИ-
ТЫМИ,
ТИ»).
Отста-
ет от
нормаль-
ных

Ж-З),
анализ
интер-
несса от-
дается
он нег-
евого
труд-
ной
ыку).
«бла-
прет-
ации.

аршей

цена,
аши,
32 см.

Сидит с 8 мес., ходит с 10 мес. Первые слова появились до года, фразы — после года. Посещала массовый детский сад, за логопедической помощью не обращалась.

Данные комплексного обследования

Невролог. Резидуальные явления натальной патологии. Остаточные проявления миотонического синдрома. Пирамидная недостаточность, стадия субкомпенсации.

Психиатр. Психически здорова.

Психолог. Высокая возрастная норма интеллектуального развития. Социально адаптирована. Высокая познавательная активность. Высокая учебная мотивация. Высокая сенситивность.

Данные ЭЭГ. Общие умеренные диффузные изменения Б. Э. А. головного мозга с умеренной дисфункцией ствола мозга на дисэнцефальном уровне. При нагрузках раздражения медиобазальных отделов срединных структур. Степень зрелости нейрофизиологических структур соответствует возрасту, их функциональная активность высокая. Без очаговости, пароксизмальности. Характер изменений указывает на нарушение корково-подкорковых взаимоотношений в структуре явлений ангиодистонии.

Логопед. Небольшие проявления задержки речевого развития, моторная функциональная дислалия.

Слуховая дифференциация звуков не нарушена, полных звуковых замен в устной речи нет. Фонематический анализ слов на доступном для детей дошкольного возраста уровне сформирован. Знание печатных букв устойчивое. Чтение словесно-фразовое, без отклонений от нормы.

Словарный запас соответствует возрастной норме. Грамматическая система словоизменения практически сформирована — допустила только одну ошибку при выполнении задания на согласование существительных с числительными (6 УХОВ). Формирование грамматической системы словообразования несколько отстает от возрастной нормы (КУКЛЕНОК вместо «куколка», ШИШУЛЯ вместо «шишечка»; ЧАЙ В ЧАШКУ ЛЬЮТ (вместо «наливают»); шапка ШЕРСТЯНАЯ, ХЛЕБ РЖАВЫЙ (вместо «ржаной»); голова МЕДВЕДЬЯ, ПЕТУХА, КИТЯ, КИТЕНАЯ («китовая»).

В данном случае еще нельзя говорить о предпосылках аграмматической дисграфии, поскольку система словообразования формируется примерно к 7 годам, а девочке в момент обследования было 6 лет 2 мес., но все же некоторые опасения на этот счет существуют. Таким образом, даже и в этом, сравнительно благополучном, случае ребенку вряд ли полностью удастся избежать проявлений данного вида дисграфии.

И лишь единицы поступающих в школу детей в итоге логопедического обследования получают такое заключение: «Без выраженной логопедической патологии». Но это именно единичные случаи!

Такой же анализ необходим и в том случае, когда речь идет о столкновении интересов, оказывающих явные или скрытые негативные влияния на фондовый рынок.

В этих условиях
«пережитый»
дисграфический
неправильный
говор, «м

По нашему мнению, различается у детей с отклонениями в развитии по способу получения информации. Дети с задержкой психического развития и аутизмом имеют трудности в восприятии информации, поступающей извне. В то время как дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности имеют трудности в восприятии информации, поступающей изнутри.

Другие же
сформирова-
лись соверше-
ной отдели-
«единице»
нием и при-
скрипчиви-
ности, оди-
мент и ин-
низм на-
ли дости-

О.Т.Ы

ленность
цессе ин-
о логопе-
ость дис-
ребенка
ть фоне-

и. детям
пропеда.
степень
исследо-
дается
данных
ыми по
ических
выполне-
ско бы-
вещей и

пришла
налова-
его тет-
а что не
а очень
ных за-
едной
е обра-
асс. по-
у него
тр.

ля про-
не стал
писать
дикто-
и все
енно
льно-
ва, что
м про-
мо.

Также обязательно проверяется у ученика состояние всех операций, необходимых для овладения письмом, что делается в процессе выполнения им различных заданий. В этой части обследования специалисты часто сталкиваются с тем, что большинство этих операций, а нередко даже и все они, оказываются уже сформированными, тогда как на письме появляются явные дисграфические ошибки, свидетельствующие о неовладении ребенком фонетическим принципом письма.

В этих случаях мы, по-видимому, имеем дело с явлениями, подобными «пережитому косноязычию», когда сама первопричина, обусловившая дисграфию на самых начальных этапах обучения письму, уже исчезла, а неправильно сформировавшийся навык письма остался в виде, условно говоря, «моторной памяти руки». Очень часто такое явление имеет место и при той дисграфии, которую принято называть «оптической».

По нашим наблюдениям, эта «моторная память» особенно часто проявляется у старшеклассников. Например, когда спрашиваешь ученика, чем отличаются смешиваемые им на письме буквы «Ш» и «Щ» или «Б» и «Д», то получаешь быстрый и правильный ответ. Когда же вслед за этим начинаешь диктовать ему текст, насыщенный этими буквами, то чаще всего видишь следующее: при написании второго элемента буквы «Д» он неправильно направляет руку вверх, как при написании «Б», но затем спохватывается, зачеркивает этот «полуэлемент» и ведет руку вниз. При этом в тетрадях у него присутствуют полные замены этих букв без всяких попыток их исправления. Почему? Потому что там действует устойчиво сформировавшийся неправильный моторный навык. Когда же в ходе обследования мы попытались его «разбить», напомнив ученику об основном различии в написании смешиваемых им букв, он стал думать именно об этих буквах, об особенностях их начертания, и это подключение мыслительного процесса сразу стало играть свою положительную роль. Этим указан и путь к преодолению подобного рода ошибок — нужно просто «переучить» ребенка или подростка, разрушив у него старый моторный навык и заменив его новым. Это успешно и в короткий срок обычно удается сделать самим родителям.

Другую причину присутствия дисграфических ошибок на письме при сформированности всех необходимых для него операций мы видим в несоверженстве у ребенка интегративных процессов — он уже овладел каждой отдельной операцией в отдельности, но еще не может объединить их в «единую мелодию». Здесь можно провести некоторую аналогию с обучением игры на рояле: человек может хорошо знать клавиатуру, знать ноты, скрипичный и басовый ключи и «продемонстрировать» все это по отдельности, однако это еще далеко не означает, что он сможет сесть за инструмент и исполнить какое-либо произведение. Это уже более тонкий механизм нарушения письма, требующий профессионального подхода и вряд ли доступный неспециалистам.

Вопрос распространенности дисграфии и ее отдельных видов в начальной школе изучался на материале единых диктовок, написанных учащимися 2-х и 3-х классов. Эти классы были выбраны по следующим причинам:

- ⊗ во вторых классах к концу учебного года (диктовки специально проводились во второй половине мая) уже не должно было остаться учащихся, не овладевших фонетическим принципом письма;
- ⊗ третьи классы представляли интерес в связи с тем, что по их окончании учащиеся переходят в среднюю школу, где им более не оказывается логопедическая помощь. К тому же состояние письма третьеклассников позволяет судить об общей эффективности логопедической работы по преодолению дисграфии в начальной школе¹.

Распространенность и основные проявления разных видов дисграфии у учащихся младших классов

Прежде чем приводить цифровые данные о распространенности дисграфии у учащихся младших классов, целесообразно проследить на нескольких конкретных примерах путь «вхождения» детей в школьную жизнь в тех случаях, когда они не готовы к началу школьного обучения. Приводимый ниже пример иллюстрирует настолько явно выраженную неготовность ребенка к овладению школьной программой, что мама поняла это уже в самом начале учебного года и поэтому сразу после окончания первой четверти обратилась к специалистам. Вот данные комплексного обследования этого ребенка.

КАРТА №0007

**Коля К., 7 лет 9 мес., 1-й класс
(обратились по поводу трудностей в учебе)**

Семья полная, ребенок единственный, родители со средним образованием.

Ребенок от 1-й беременности, протекавшей с токсикозом и угрозой выкидыша во второй половине; у матери была анемия. Роды в срок, со стимуляцией, воды отошли за 8,5 час. Ребенок родился в асфиксии, вес 2900 г., рост 54 см.

Сидит с 6 мес., ходит с 10 мес. Первые слова с 10 мес., фразы с одного года. До года перенес отит, грипп. Состоял на учете у невролога, у логопеда не занимался. Посещал только массовые детские ясли.

Данные комплексного обследования

Невролог. ММД перинатального генеза в виде гидроцефального синдрома с субкомпенсацией. Речевые нарушения, в том числе дизартрия.

Психиатр. Гиперкинетический синдром в рамках ММД.

¹ Исследование проводилось в период трехлетнего обучения детей в начальной школе.

в в началь-
х учащими-
причинам:
тно прово-
ся учащихся-

окончании
зывается ло-
тасников
работы по

разных сов

ти дисгра-
несколько
в тех слу-
зней ниже
ребенка к
м начале
ратилась
бенка.

бразова-

т. 301 вы-
н. 20 стп-
т. 2900 г.,

т. одного
т. 200 пед

то синд-
рия.

Мима Б., 3 кл.
Дисграфия.

Тарелки не по тону светом
нависших деревьев.

Светом не по тону светом
нависших деревьев.

Смешанная дисграфия (акустическая, на почве несформированности анализа
и синтеза речевого потока, аграмматическая)¹

Владимир К., 3 класс
Дисграфия.

Вн. Метри лежат в обломан
ялими. Метри я видят на
семи. Светом (кажд) на тале.

Преимущественно артикуляторно-акустическая дисграфия

¹ Здесь и далее отмечены только характерные ошибки.

Вика С., 5 класс
Диктовка.

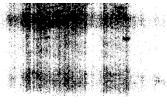
Летели вот гнездо на
высоких деревьях.
Грасторис работает на ~~троту~~
тротуар.
~~она~~ Гаусы жевут жареная страхи.
Осенью часто шумит дожде.
Самолетом рано светит.

Смешанная (акустическая, на почве несформированности фонематического анализа слов, оптическая) дисграфия. Пример свидетельствует об устойчивости дисграфических ошибок

Аристарх Савин, 1 класс
Диктовка.

дети играли в мяч
дети играли в мяч.
или Вильям и Катя
Катя летит на столе.

Дисграфия на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока



СКОГО
СЛОВНОСТИ

Таша А. 2 класс
Диктовка

СТРАУСЫ живут в жарких
страх
НА стене вилл КОРНА

Дисграфия на почве несформированности фонематического анализа
и синтеза слов

СКОГО
СЛОВНОСТИ

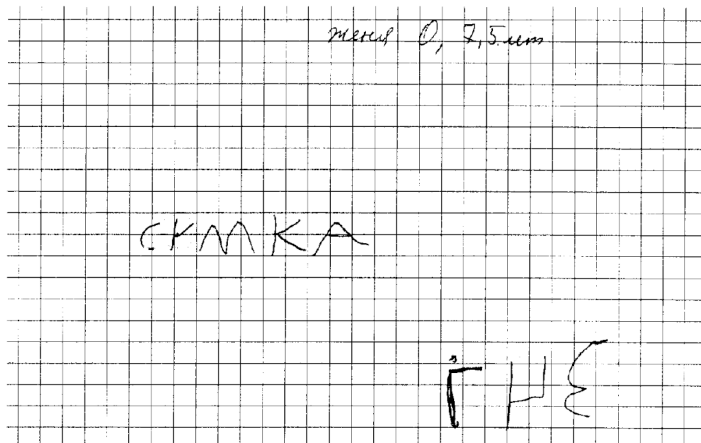
Мерседес Таша, 1 кл.
Диктовка,

дох м стол
сам
кати
асиртиса

Дисграфия на почве несформированности фонематического анализа
и синтеза слов

СКОГО





Предпосылки оптической дисграфии

Алекс. А. Зн.
Диктатура

Вдоль дороги росли багряные
дубы. Милые дети играли на
лугу. Наступили тёплые летние
дни.

Смешанная дисграфия (акустическая и на почве несформированности фонематического анализа и синтеза)

Вас
Вас
Вас

Смешанная

Психологическая дисграфия (на почве недоразвития фонематического анализа и синтеза)

Данные мозговой дисграфии

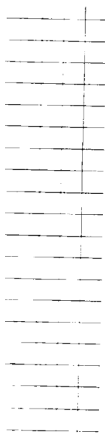
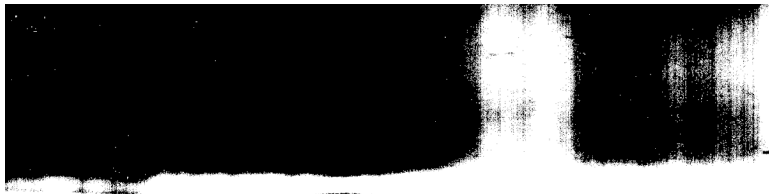
Степень дисграфии

Логопедическая дисграфия (на почве недоразвития фонематического анализа и синтеза)

Степень дисграфии

Грамматическая дисграфия (на почве недоразвития грамматического строя речи)

ДЕРЕВЬЯ



Стр. 11, 3м.
Диктовка.

На ступицах тёплых летних денёх,
Намных курганах чьи кельи.
Осенние листья на деревьях жёлтых.

Смешанная дисграфия (на почве несформированности фонематического анализа и синтеза слов и акустическая)

12

12

Психолог. Семейно-педагогическая запущенность. Низкий уровень произвольной памяти. Субнорма интеллектуального развития. Был низкий уровень подготовки к школе.

Данные ЭЭГ. Общие умеренные диффузные изменения Б. Э. А. головного мозга с умеренной дисфункцией ствола мозга на ди-мезэнцефальном уровне. Степень зрелости нейрональных структур соответствует возрасту, их функциональная активность высокая. Без очаговости и пароксизмальности.

Логопед. ОНР 3-го уровня, стертая дизартрия, предпосылки смешанной дисграфии. Не дифференцирует на слух следующие пары звонких и глухих согласных звуков: Ш--Ж и П--Б. Звуковой анализ слов не сформирован даже на дошкольном уровне. Не знает названий большинства даже печатных букв. Под диктовку с трудом смог написать только 4 буквы, слов не пишет вообще. Только начинает читать по слогам, предварительно проговаривая слова побуквенно про себя.

Словарный запас на нижней границе возрастной нормы (соль — «горькая», очень долго вспоминает названия обобщающих и других слов).

Грамматические системы словоизменения и словообразования не сформированы: ДВА ЛОБА (оба), ПЯТЬ ПЕНЁВ (пней), ПЯТЬ ДНЁВ (дней), ДЕРЕВЬИ (деревья); отсутствуют сложные предлоги «из-за», «из-под»;



ПЛАТЁНКА (платяще), КЛЮЧОК (ключик), МЕШОВАЯ (меховая), КОЖИНАЯ (кожаная), СОЛОМНАЯ (соломенная), ПЕТУШОВЬЯ (петушина), ЛОШАДЬЯ (лошадиная), КИТАЧЬЯ (китовая). Аналогии не воспринимает, они не помогают ему при образовании слов. Мама не знала, как нужно готовить ребенка к школе, и никаких подготовительных занятий он не посещал.

Дальнейшее пребывание в обычном классе массовой школы для данного ребенка было нецелесообразным, поэтому решением медико-педагогической комиссии он был переведен в речевой класс.

Не лучше обстоят дела у детей «с проблемами» и после их перехода во второй класс. Приведем для примера результаты комплексного обследования второклассника.

КАРТА №0008

**Алеша Б., 9,5 лет, 2-й класс, конец учебного года
(обратились по поводу трудностей в учебе)**

Семья полная, родители со средним образованием, ребенок единственный.

Ребенок от 1-й беременности, у матери была анемия. Роды в срок, родился в асфиксии. Вес 3000 г, рост 50 см.

Сидит с 6 мес., ходит с 1 года, фразовая речь с 4 лет. До года была анемия, ветряная оспа. В 3 года — травма головы, сотрясание и ушиб головного мозга. Состоял на учете у невролога, посещал речевой детский сад, в школу пошел с 8 лет. По русскому языку успевает на тройку. Отношение к учебе отрицательное.

Данные комплексного обследования

Невролог. ММД перинатального генеза в виде гидроцефального синдрома с клинической скомпенсированностью. Состояние психического инфантилизма с задержкой развития волевых функций. Скрытое левшество.

Психиатр. Эпилепсия (диагноз подтвержден в НИПНИ им. В. М. Бехтерева).

Психолог. Интеллектуальное развитие — субнорма. Неравномерность развития интеллектуальных функций. Семейно-педагогическая запущенность. Школьная дизадаптация (в поведении). Низкий уровень развития произвольной памяти. Повышенная тревожность. Низкая мотивация учения.

Дефектолог. По математике вычислительные навыки сформированы, знания соответствуют школьной программе. Школьные проблемы связаны с языком (речью) и личностными особенностями.

Школьный учитель (выписка из характеристики). По русскому языку правила твердо не усвоены. Диктанты и другие виды письменных работ

Результаты
всего

Данные
дети

Полное

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

данные

ВВАЯ (меховая),
ТУШОВВВВ (пе-
ня). Аналогии не
Мама не знала,
вительных заня-

для данно-
тико-педагоги-

их перехода во
обследова-

ода

к единст-

в срок, ро-

была ане-
голов-
кий сад, в
Отношение

данного синд-
ического ин-
едечество,
В. М. Бех-

авномерность
кая запущен-
еи развития
тивация уче-

ормированы,
блемы связа-

скому языку
енных работ

выполняются с большим количеством ошибок. При первых затруднениях в написании путается, делает много исправлений, иногда бросает работу.

Данные ЭЭГ. Грубые изменения Б. Э. А. головного мозга с явлениями ири- ритации мозговых структур. Высокая степень судорожной готовности. При Г. В. — потеря тактильной чувствительности. Не исключена миоклоническая форма эпилепсии с возможным очагом над левой лобно-височной областью.

Логопед. ОНР 3-го уровня. Моторная функциональная дислалия. Смешанная дисграфия. Словарный запас на нижней границе возрастной нормы. Грамматические системы словоизменения и словообразования не сформированы (ГОРЬКИЙ СОЛЬ, ДЕСЯТЬ ЗЕРКАЛОВ, ПЯТЬ ОЛЕНЕВ; ДЕРЕВЬЯ /деревья/), отсутствуют сложные предлоги (из-за, из-под). Не образовал уменьшительные формы от слов «кукла» и «платье». ЧАЙ В ЧАШКУ ЛЬЮТ (наливают); КОЖИВАЯ (кожаная), ШЕРСТОВАЯ (шерстяная); КОШКАЯ (кошачья), ПЕТУШЕЧНАЯ, ПЕТУХАЯ, ПЕТУХИНАЯ (петушиная).

Анализ речевого потока практически сформирован, однако в письме много искажений звукослоговой структуры слов и предлоги пишутся слитно со словами или вообще опускаются.

Хочется отметить нестандартность данного случая (наличие травмы головы, эпилепсии), но в то же время необходимо подчеркнуть и то, что каждый наблюдаемый нами случай сложен по-своему и что все эти «нестандартные» в смысле имеющейся у них патологии дети являются учениками массовых школ. И вряд ли нужно дополнительно пояснять, насколько трудно каждому из них должным образом усвоить программу по русскому языку (мы не касаемся вопроса успеваемости по другим предметам).

Перейдем непосредственно к вопросу о **распространенности дисграфии в начальной школе**, начав разговор со вторых классов.

Текст единой диктовки, которую писали эти учащиеся, не содержал никаких дополнительных «нагрузок», соответствовал учебной программе второго класса и был согласован с завучами начальных классов. Диктовки в каждом из классов проводились самими педагогами, работающими в данных классах.

Анализ 300 письменных работ показал, что дисграфия имеется у 53% учащихся вторых классов (у 159 человек из 300), причем в большинстве случаев (40,3%) она проявляется как смешанная, то есть особенно тяжелая. Отдельные же ее виды представлены следующим образом:

- акустическая и артикуляторно-акустическая — 10,7%;
- на почве несформированности языкового анализа и синтеза — 42,1%;
- грамматическая — 5,6%;
- оптическая — 1,3%.

Понятно, что общий процент каждого из названных видов дисграфии значительно выше за счет представленности их еще и в смешанной форме

дисграфии. (Напомним, что в 50-е годы, по данным проф. М. Е. Хватцева [27], в младших классах массовых школ число учащихся с дисграфией составляло 6%, т. е. почти в девять раз меньше.)

Считаем необходимым сопоставить цифры, характеризующие действительное появление у учащихся дисграфии, с приведенными выше цифрами о предпосылках дисграфии у детей подготовительных групп массовых детских садов (см. стр. 9).

Прежде всего поразительно совпадает самое общее «предсказание» — если в отношении дошкольников речь шла о том, что 55,5% поступающих в первые классы детей не готовы к началу школьного обучения ввиду выраженного отставания в речевом развитии, то мы и в самом деле имеем 53% «дисграфиков» даже к концу второго года обучения, когда овладение фонетическим принципом письма, несомненно, уже должно быть полностью завершено (именно по этой причине мы и брали для изучения не первые, а вторые классы).

Теперь об отдельных видах дисграфии, где произошли существенные «подвижки», причину которых мы считаем необходимым пояснить. Предпосылки акустической и артикуляторно-акустической дисграфии составили соответственно 10,5% и 16,7%, т. е. в общей сложности 27,2%, а на самом деле дисграфия этих двух видов проявилась только у 10,7% учащихся. Однако здесь не было ошибки в «предсказании», поскольку более благоприятная фактическая картина объясняется двумя обстоятельствами. Во-первых, сразу по окончании обследования детей, проводившегося в феврале месяце, внимание логопедов детских садов было специально обращено на необходимость устранения у дошкольников всех звуковых замен в устной речи (именно замен, отражающихся на письме, а не искажений). Кроме того, в срочном порядке были прочитаны соответствующие лекции для воспитателей детских садов с целью активного их вовлечения в процесс автоматизации правильного звукопроизношения у детей после постановки логопедами звуков. Уже повторное обследование «выделенных» детей, проведенное весной теми же школьными логопедами, показало, что, как уже было выше отмечено, количество предпосылок дисграфии по всем ее видам уменьшилось в среднем на 10%, а значит, уменьшился и процент предпосылок названных двух видов дисграфии.

Во-вторых, школьные логопеды сразу выделили тех детей, у которых звуковые замены остались неустраненными, и работали над этим с самого начала первого года обучения, в результате чего ко второму классу таких замен практически не осталось. (Обследование детей подготовительных групп массовых детских садов проводится теперь школьными логопедами ежегодно как осенью, так и весной, что позволяет принимать необходимые профилактические меры. Именно это и способствует расхождению вышеприведенных цифр.)

Расходятся также проценты выявленных предпосылок (25%) и фактического проявления (42,1%) дисграфии на почве несформированности

Хватцева
рафией со-

е действи-
не цифра-
массовых

не» — если
х в первые
енного от-
рафиков»
и принци-
менно по

твенные
ть. Пред-
ставлен-
на самом
ихся. Од-
благопо-
ам. Во-
е февра-
брачено
я в уст-
жений).
лекции
я в про-
та поста-
ленных»
а то, что,
то всем
процент

от 70-х
и самого
и таких
ельных
едами
идимые
выше-

факти-
ности

анализа и синтеза речевого потока. Мы объясняем это тем, что у дошколь-
ников проверялись лишь простейшие виды фонематического анализа слов
(с которыми тем не менее не справился каждый четвертый ребенок!), тогда
как в школе ученик должен в очень короткие сроки овладеть навыком пол-
ного фонематического анализа слов, что, безусловно, не просто для детей с
отставанием в речевом развитии.

Наиболее резкое расхождение в цифрах мы имеем в отношении опти-
ческой дисграфии, что также вполне объяснимо. Расхождение цифр при
оптической дисграфии (45,8% предпосылок при 1,3% фактического про-
явления) в значительной мере объясняется еще неполной завершенно-
стью у многих дошкольников процесса латерализации. В условиях же
специально проводившейся и в этом направлении профилактической ра-
боты большинство детей «определились» в отношении правой и левой
руки и преодолели имевшуюся у них «зеркальность» в написании печат-
ных букв, что классифицировалось как одна из предпосылок оптической
дисграфии.

Вполне понятно, что все страдающие дисграфией ученики (а их более
половины от общего состава учащихся!) даже к концу второго года обуче-
ния так и не смогли овладеть фонетическим принципом письма, то есть не
научились «фотографировать» устную речь, изображая ее на бумаге в виде
буквенных знаков. Основным препятствием к этому явилось смещение на
письме букв, соответствующих акустически и артикуляторно близким зву-
кам, а также неумение проследивать последовательность звуков (а значит,
и букв) из-за несформированности фонематического анализа слов. Приве-
дем конкретные примеры того и другого из написанной учащимися выше-
упомянутой диктовки.

Замены согласных и гласных при акустической и артикуляторно-акустической дисграфии

- ✓ Замены согласных в сильной фонетической позиции — Бочки (Почки);
набуШКи, паВухли, наПухли, набуГли (наБуХли); запиЧат, запиСат (за-
пиЩат); хоРодная, холоНная (холоДная); в гнезНах (в гнезДах) и т. д.
- ✓ Замены ударных гласных — стОло (стАло); скАра (скОро); набОхли
(набУхли); вАт (вОт); дИти (дЕти).
- ✓ Искажение звуко-слоговой структуры слов при дисграфии на почве не-
сформированности анализа и синтеза речевого потока — дктант, дикант
(диктант); тинцы, пенцы, учены, потинцы, птнцы (птенцы); птцы,
птьцы, тиды, птитцы, птинцы (птицы); сопышко, солныко, солншко,
слнышко (солнышко) и т. п.

Однако, отмечая это явное неовладение более чем половиной учащихся
вторых классов фонетическим принципом письма, мы тем не менее долж-
ны признать, что проведение даже непродолжительной, но целенаправлен-
ной профилактической работы с детьми все же несколько «смягчило»

общую картину, которая, судя по выявленным предпосылкам дисграфии, могла бы быть еще хуже.

В 3-х классах всех массовых школ района также был проведен единый диктант. Анализ его результатов (проанализирована 921 работа) показал, что число учащихся с дисграфией составило 37%, т. е. каждый третий ученик перешел в среднюю школу, так и не овладев фонетическим принципом письма (характер допущенных ими дисграфических ошибок ничем не отличался от приведенных выше). И при таких, мягко говоря, малоблагоприятных обстоятельствах этим учащимся предстояло освоить гораздо более сложный морфологический принцип письма. О результатах этого усвоения сказано ниже.

В отношении же младших классов важно отметить еще одно очень существенное обстоятельство. По сравнению со вторыми классами, в которых отмечался пик проявлений дисграфии, в третьих классах даже к самому концу учебного года число страдающих ею учащихся уменьшилось только на 16% и составило 37% против ранее имевшихся 53%. Это свидетельствует о большой сложности преодоления дисграфии в условиях уже начавшегося школьного обучения и о необходимости поиска более рациональных путей решения данной проблемы.

Распространенность и основные проявления разных видов дисграфии у учащихся старших классов

Изучение проблемы дисграфии в применении к учащимся старших классов проводилось в следующих направлениях:

Во-первых, с точки зрения самих особенностей ее проявления по сравнению с проявлениями дисграфии у учащихся младших классов.

Во-вторых, с точки зрения распространенности разных видов дисграфии у учащихся 8-х классов, что изучалось в процессе анализа их специально проведенных письменных работ.

В-третьих, с точки зрения влияния разных видов дисграфии на усвоение учащимися грамматических правил, а значит, и соотношения дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся.

В-четвертых, с точки зрения состояния общей грамотности старшеклассников, на которую не может не оказывать негативного влияния имеющаяся у них дисграфия.

Все это вместе взятое давало возможность увидеть, какова дальнейшая «судьба» не преодоленной в начальной школе дисграфии и с каким уровнем грамотности наши ученики подходят к концу школьного обучения, ибо к восьмому классу уже полностью заканчивается изучение грамматических правил.

Изучение проявлений и причинной обусловленности дисграфии у старшеклассников проводилось нами в основном в процессе индивидуального

обследования учащихся. В результате были выявлены следующие особенности дисграфии у учащихся старших классов:

- а) проявления дисграфии в основном в фонетическом принципе письма;
- б) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- в) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- г) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- д) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- е) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- ж) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- з) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- и) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- к) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- л) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- м) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- н) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- о) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- п) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- р) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- с) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- т) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- у) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- ф) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- х) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- ц) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- ч) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- ш) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- щ) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- ъ) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- ы) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- э) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- ю) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;
- я) соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся;

Самым важным является то, что нет никакой тенденции к уменьшению количества дисграфических ошибок в письменных работах учащихся старших классов.

Безусловно, это связано с тем, что учащиеся старших классов не имеют возможности заниматься с учителем индивидуально.

Дисграфия у учащихся старших классов проявляется в основном в фонетическом принципе письма.

Грамматические ошибки в письменных работах учащихся старших классов встречаются реже, чем дисграфические.

Процент грамматических ошибок в письменных работах учащихся старших классов уменьшается по мере продвижения в старших классах.

О том, что учащиеся старших классов не имеют возможности заниматься с учителем индивидуально, сказано выше.

В то же время учащиеся старших классов имеют возможность заниматься с учителем индивидуально.

Учащиеся старших классов имеют возможность заниматься с учителем индивидуально.

Учащиеся старших классов имеют возможность заниматься с учителем индивидуально.

ам дисграфии,

веден единый
бота) показал,
и третий уче-
м принципом
ничем не от-
а-облагопри-
раздо более
этого усвое-

дно очень су-
тами, в кото-
даже к само-
манизилось
Это свиде-
д-внях уже
более рацию-

я разных ассов

х-х, старших

дво по срав-

д-х дисгра-

их специ-

на усвое-

диз дисгра-

и старше-

и-визания

д-внешняя

н-м уров-

и-визания

и-визания

и-визания

и-визания

и-визания

и-визания

и-визания

и-визания

и-визания

и-визания

и-визания

и-визания

и-визания

и-визания

и-визания

и-визания

и-визания

обследования обращавшихся к специалистам учеников. Оно включало в себя как анализ их школьных тетрадей по русскому языку и другим предметам, так и выполнение отдельных устных и письменных заданий, позволяющих понять причину испытываемых учащимися затруднений. Дополнительным методом исследования служило руководство выпускными дипломными работами, которые позволяли уточнить отдельные вопросы. В частности, дипломантами были выполнены исследования по таким темам:

- проявления дисграфии у учащихся старших классов;
- соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся средних и старших классов;
- соотношение дисграфических и грамматических ошибок в письменных работах учащихся профессионально-технических училищ.

Завершающим этапом изучения проблемы дисграфии применительно к учащимся старших классов явился анализ результатов единой диктовки, проведенный в сравнительном плане. Для более наглядного сравнения было взято равное количество работ (по 300 работ) учащихся 8-х и 2-х классов. При анализе учитывались как дисграфические, так и орфографические ошибки; пунктуационные ошибки во внимание не принимались.

Самый общий вывод сформулируем сразу. Он заключается в том, что **нет никакой качественной разницы в характере дисграфических и грамматических ошибок, допущенных учащимися младших и старших классов.** Разными являются только сами слова, в которых сделаны ошибки, поскольку тексты диктантов для 8-х и для 2-х классов по сложности, естественно, были различными. Что же касается количественной стороны, то она представляет значительный интерес.

Без дисграфических и грамматических ошибок диктант написали 19,3% учащихся 2-х классов и 19% учащихся 8-х классов.

Дисграфические ошибки допустили 53% учащихся 2-х классов и 39% учащихся 8-х классов.

Грамматические ошибки, которые в большинстве случаев сочетались с дисграфическими (поэтому приведенные цифры «перекрывают» друг друга), допустили 70,7% учащихся 2-х классов и 81% учащихся 8-х классов.

Проанализируем эти данные. Прежде всего обращает на себя внимание равное число учащихся вторых и восьмых классов, написавших диктант без ошибок. Это совпадение цифр не является случайным. Оно свидетельствует о том, что, по-видимому, объективно существует определенная группа учащихся с нормальным уровнем общего и речевого развития, которые во все годы школьного обучения, начиная с первого класса, не испытывают трудностей в овладении русским языком. К сожалению, эта группа невелика — немногим менее одной пятой части от общего числа учеников.

В то же время более половины (53%) учащихся наших массовых школ страдают дисграфией. К концу восьмого года обучения эта цифра якобы уменьшается на 14%. Здесь необходимо сделать пояснение. Дело в том, что,

по данным наших прежних исследований, 37% учащихся массовых школ переходят из третьих классов в пятые с так и не устраненной дисграфией. Почти эту же самую «застывшую» цифру (39%) мы видим теперь и у учащихся 8-х классов, ибо логопедическая работа по преодолению дисграфии проводится лишь в начальной школе. У нынешних же второклассников в запасе есть еще один или два (при четырехлетнем обучении) года, за которые имеющийся у них сейчас процент дисграфии (53%) должен уменьшиться, возможно, до тех же самых 37%. А все то, что останется непродолженным, так и будет сопровождать их в течение всех последующих лет школьного обучения, да и дальнейшей жизни (мы все чаще и чаще встречаем теперь студентов с явными проявлениями дисграфии).

Итак, дисграфические ошибки сохраняются у 39% восьмиклассников, то есть более чем у каждого третьего ученика. Если же говорить об отдельных видах дисграфии, то в этом отношении мы имеем такую картину (в скобках для сопоставления приведены соответствующие проценты по вторым классам):

- ✓ акустическая и артикуляторно-акустическая, объединенные нами в одну группу вследствие однородности их проявлений на письме, — 10,2% (10,7%);
- ✓ на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока — 16,2% (42,1%);
- ✓ оптическая — 7,8% (1,3%);
- ✓ аграмматическая — 31,6% (5,6%);
- ✓ смешанная — 34,2% (40,3%).

Как видим, и во втором, и в восьмом классах очень большой процент составляет особо тяжелая смешанная дисграфия, за счет которой, безусловно, значительно возрастает и процент каждого из вышеназванных отдельных ее видов, входящих в состав смешанной.

Акустическая и артикуляторно-акустическая дисграфии, проявляющиеся в виде буквенных замен, за все годы школьного обучения не дали вообще никакой динамики и так и остались в пределах 10%.

Значительно уменьшился процент дисграфии на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока, однако для восьмиклассников он все же остался слишком высоким (16,2%). Особую сложность для них в этом плане составляет деление предложений на слова, что выражается в слитном написании предлогов со значимыми словами и в раздельном написании приставок от корневой части слов.

И конечно, обращает на себя внимание резкое увеличение (почти в 6 раз) проявлений аграмматической дисграфии. Это вполне закономерное явление, поскольку данный вид дисграфии начинает заметно проявляться в основном начиная с 3-го и даже 5-го класса, когда на первый план выступает уже не фонетический, а морфологический принцип письма. Именно в этих условиях неизбежно и особенно резко сказывается несформирован-

ных школ
графией.
и у уча-
сграфии
еников в
за кото-
и умень-
исследо-
щих лег-
те встре-

деников,
отдель-
картину
енты по

ми в од-
— 10,2%

тока —

процент
безус-
ных от-

еющие-
вообще

рмиро-
ников
для них
ается в
ом на-

рости в
мерное
даться
высту-
Именно
рован-

ность грамматических систем в устной речи учащихся и бедность их словарного запаса, не позволяющая им быстро и правильно подбирать проверочные слова, что необходимо для практического применения большинства грамматических правил. Причина роста числа грамматических ошибок на этом фоне тоже вполне ясна. Большой же их процент (70,7%) у учащихся 2-х классов объясняется простым незнанием ими правил грамматики, которые пока еще не изучались, а значит, эти ошибки, по сути, можно не принимать во внимание или расценивать их как «легкий намек» на будущую аграмматическую дисграфию. Это последнее предположение кажется нам вполне правомерным потому, что учащиеся с нормальным «чувством языка» обычно не допускают подобных особо грубых ошибок даже до изучения соответствующих грамматических правил.

Теперь рассмотрим конкретные примеры ошибок, допущенных восьмиклассниками, по каждому из видов дисграфии, что поможет лучше понять, в каком поистине «первозданном» виде сохраняется вся эта патология на протяжении всех лет школьного обучения. Но сначала приведем весь текст небольшой и несложной по содержанию диктовки, из которой будут взяты все приводимые ниже примеры ошибок. В этом тексте нет ни сложных по структуре фраз, ни непонятных для данного возраста по содержанию слов.

Раннее утро в лесу

*Солнышко выглянуло из-за нахмурившихся туч и осветило остроко-
нечные верхушки деревьев. Лес начал пробуждаться от ночного сна.
Встрепенулись листочки берёз и осин, потихоньку защебетали птицы,
на лесную опушку выскочил трусливый серенький зайчишка.*

*На росистой тропинке показались первые грибки со своими корзин-
ками и лукошками. Их больше всего интересуют подберёзовики и подоси-
новники, виднеющиеся в траве под деревьями. Скоро всюду начнёт разда-
ваться громкое ауканье, и прощай, беспробудная ночная тишина!*

Акустическая и артикуляторно-акустическая дисграфия проявились в заменах букв, соответствующих акустически и артикуляторно близким согласным звукам, находящимся в сильной фонетической позиции и в заменах ударных гласных. Вот примеры таких ошибок, где замененные учащими-
ся буквы выделены крупным шрифтом: Чишина, тиХина (ТиШина); на-
Шмурившихся, нахмуЛившихся (наХмуРившихся); зайТишка (зайЧишка);
Кромкое (Громкое); Бодберезовики (Подберезовики); интереЗуют (инте-
реСуют); опОшку, опИшку (опУшку); осветЕло (осветИло); под дерИвьями
(под дерЕвьями); всЕду (всЮду); лукУшками, лукАшками (лукОшками).

Во всех этих ошибках явно «просвечивает» неполное овладение фо-
нетическим принципом письма, выражающееся в смешении согласных
Ч—Т—Х; РЬ—ЛЬ; К—Г, П—Б, С—З (звонкие и глухие) и целого ряда
гласных.

Дисграфия на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока проявилась в искажении звукослоговой структуры многих слов, а также в слитном написании предлогов и раздельном написании приставок, то есть в неумении членить предложение на отдельные слова. Вот примеры таких ошибок: лукошКОШками (лукошками); вострепенули, вострепенулись, встепенулись (встребенулись); подосивники (подосиновики); на хмурившихся, нахмурились, нахмурились (нахмурились); прощ ай, проЩай (прощай); оветило (осветило); поддеревьями (под деревьями); втраве (в траве); сосвоими (со своими); без пробудная (беспробудная); в стрепенулись (встребенулись); за щebetали (защebetали); на хмурившихся (нахмурились); по тихоньку (потихоньку); под березовики (подберезовики).

Особо грубой ошибкой, связанной с неправильным членением речевого потока, является разделение одного слова на части, когда ученик слово «прощай» написал как «прощ ай», по-видимому, отождествив вторую часть этого слова с междометием «ай». К счастью, в отличие от всех других приведенных здесь ошибок, она оказалась единичной.

Оптическая дисграфия проявилась в виде следующих групп ошибок, связанных с трудностями усвоения графических образов букв:

- ✓ недоучет количества одинаковых элементов букв: заЩebetали (заЩebetали); птиЩи (птиЦы);
- ✓ недоучет имеющегося в буквах дополнительного элемента: заЩebetали (заЩebetали); солныЩко (солныШко); виднеюШися (виднеюЩиеся); проЩай (проЩай);
- ✓ смещение надстрочных и подстрочных элементов рукописных букв или недоучет последних: всюБу (всюДу); опИшку (опУшку); тИч (тУч); потихонькИ (потихонькУ); выглянИло (выглянУло).

Еще раз хочется подчеркнуть, что все рассмотренные виды ошибок, относящиеся к проявлениям четырех из пяти имеющихся видов дисграфии, свидетельствуют о неполном овладении учащимися старших классов даже фонетическим принципом письма.

Грамматическая дисграфия, проявления которой говорят о недостаточном овладении морфологическим принципом письма, предстает перед нами в виде следующих допущенных учащимися ошибок в продиктованных им синтаксически несложных фразах: беспробудное типина; виднеющие в траве; из-за нахмуривших туч; интересуется подберезовики, виднеющееся в траве; интересуют подберезовики, виднеющие в траве; интересуют подберезовики, виднеющее в траве; интересуют подберезовики, виднеющимися в траве; интересуют подберезовики, виднеющееся в траве; начнут раздаваться ауканье; первый грибники; ранние, ранней утро; серенький зайчиха; солнце осветила; со своим корзинками; на росистый тропинки; на росистов тропинки; остроконечные верхушек; из-за нахмурившийся туч.

4 синтеза речевого

ры многих слов, а
мании приставок,
тава. Вот примеры
ли встреонулись,
вики на хмури-
решай, проСдай
ки в траве (в тра-
в встреонулись
ихи (нахмури-
вики).

мием речевого
на ученик слово
ви в первую часть
м. В этих приве-

у этих ошибок,
и

и. В. П. ШаЦбе-

и. В. П. ШаЦбедали
и. В. П. ШаЦбе-

и. В. П. ШаЦбедали
и. В. П. ШаЦбе-

и. В. П. ШаЦбедали
и. В. П. ШаЦбе-

и. В. П. ШаЦбедали
и. В. П. ШаЦбе-

Здесь приведены только ошибки на согласование слов, без учета других одновременно допущенных учащимися ошибок (например, приведено «интересуЕт подберезовики», а не «интерИсует ПОберезовЕки»).

Приведенные примеры неправильного согласования слов педагоги массовых школ обычно объясняют «неусвоением правил склонения и спряжения». Возможно, в небольшой части случаев это также присутствует, однако основная причина подобных ошибок кроется в другом, что и заставляет дефектологов относить такие ошибки к аграмматической дисграфии. Дело в том, что дети с отставанием в речевом развитии, имеющем в своей основе патологические причины, не прошли в дошкольном возрасте так называемый «дограмматический период усвоения языка» и не научились правильно употреблять окончания слов в устной речи. При выполнении устных заданий в ходе обследования учащиеся 2–3-х классов допускают, например, такие согласования слов: «много деревьев» (деревьев), «пней» (пней) «ухов» (ушей), «стулов» (стульев), «птицев» (птиц). Характерно и неправильное употребление предложных конструкций, например: «на деревьес», «на столу», «под кровати» и т. п. То же самое мы видим и в приведенных выше примерах из письменных работ старшеклассников...

Уже из самого характера приведенных выше дисграфических и грамматических ошибок восьмиклассников видно, что допустившие их учащиеся так и не достигли нормального уровня речевого развития, ибо они имеют недостаточный словарный запас и не понимают значений многих простых по смыслу слов. О явной же несформированности у этих учащихся также фонетико-фонематической стороны речи красноречиво свидетельствуют замены букв, соответствующих акустически и артикуляторно близким звукам, и искажения звукослововой структуры слов, связанные с трудностями их фонематического анализа.

Таким образом, мы видим, что имеющееся у ребенка речевое недоразвитие не исчезает само по себе в процессе школьного обучения и что все неправильности устной речи почти автоматически переходят в письмо. Таким ученикам очень трудно усвоить падежные окончания, как бы они ни старались это сделать, потому что свои «коррективы» в это постоянно вносит их неправильная устная речь. Приведем только один конкретный пример. Ученику 5-го класса в ходе обследования диктуется простая фраза: «В тундре живет много оленей». Казалось бы, продиктовано четко, и хотя окончание в последнем слове безударное, но все же оно слышится достаточно ясно. Однако внутреннее проговаривание учеником этой фразы в процессе ее записи заставляет его написать «оленев» вместо «оленей», поскольку «одерживает верх» привычка неправильного выговора. Чего же тогда можно ожидать от его самостоятельного письма? В нем подобных ошибок будет еще больше!

Таким образом, мы можем еще раз подтвердить, что в письменных работах учащихся 8-х классов присутствуют все те виды дисграфии, которые



Многие из нас знают, что «наиболее проверочный» следующий.

Во-первых
ударные гласные
но что-либо по
ответственным
случаев за
разные грехи

Во-вторых
нимание смел
слов, в силу
вильно, приме

В-третьих
рения в сил
очень част
также нахо
подбирает

В-четверг
 этому про...
 подлежит...

По всем «один» провал, неодолеваемое произнесение просителя и доброту не брать, что не пытались и у фраз. И тогда в том же они слова... Сидя знания и их ских прав!

Особое значение имеет суффиксация,

роявле-
ю «рас-

они, к
ют ре-
грам-

слож-
бщей
ем по
на без-
слове-
ловах;
репЯ-
Итали
Ижал
ались
от Е-
точки
ную);
ные);

арак-
слово
дру-

лись
ава»,
див-
рвые

ассов
ания.
«ибо
я»; к
я на-
т. п.
нам
бные

примеры совершенно неадекватного подбора проверочных слов приводит и О. И. Азова [1].

Многолетнее постоянное общение с детьми, не успевающими по русскому языку, убедило нас в том, что почти все они хорошо знают само правило о правописании безударных гласных, поскольку сразу отвечают, что «надо поставить слово под ударение». Однако сам процесс подбора проверочных слов для них крайне затруднен. Причины этого мы видим в следующем.

Во-первых, практически у всех учащихся, допускающих ошибки на безударные гласные, довольно бедный словарный запас, из которого им трудно что-либо «подбирать». Например, когда мы просим их подобрать родственные слова к словам «белый» или «светлый», то они в большинстве случаев могут подобрать не более двух-трех слов, причем часто приводят разные грамматические формы исходного слова («белая», «белое»).

Во-вторых, для большинства этих учащихся характерно неточное понимание смыслового значения многих даже широко распространенных слов, в силу чего они очень часто подбирают проверочные слова неправильно, примеры чего уже были приведены выше.

В-третьих, в большинстве случаев учащиеся не чувствуют места ударения в слове, то есть не могут выделить в нем ударный слог, из-за чего очень часто в подобранных ими проверочных словах проверяемая гласная также находится в безударном положении (например, к слову «грозовые» подбирается «гроза», к слову «лисица» — «лиса» и т. п.).

В-четвертых, они не владеют морфологическим анализом слов и поэтому просто не могут обнаружить в слове ту корневую морфему, которая подлежит проверке.

По всем этим причинам даже в условиях спокойной беседы «один на один» проверочные слова подбираются учащимися долго, с сомнениями и неоднократными поправками, причем с трудом подобранное слово нередко произносится ими вопросительным тоном, который сопровождается вопрошающим взглядом. Разве можно при таком положении дел рассчитывать на то, что учащийся окажется в состоянии правильно и быстро подобрать проверочные слова в условиях классной диктовки? Опыт показывает, что он даже и не пытается этого делать, а пишет просто наугад, вообще не пытаясь применять какие-либо правила. Именно так многие учащиеся пишут и у нас, когда в процессе обследования мы диктуем им несколько фраз. И только последующий разбор допущенных в этой небольшой диктовке ошибок заставляет их обратить внимание на бездумно написанные слова... Спрашивается, какая же польза ученику от чисто теоретического знания им как рассматриваемого, так и большинства других грамматических правил?

Особого внимания заслуживают ошибки на правописание приставок и суффиксов, свидетельствующие не только о незнании учащимися вполне

определенных грамматических правил, но и о недостаточном понимании ими смыслового значения этих морфем и о неумении выделить их в составе слова. Последнее опять-таки свидетельствует о трудности овладения этими учениками морфологическим анализом слов и даже о неумении членить предложение на отдельные слова.

Напомним, что на практическом уровне правилами словообразования, а значит, и навыками употребления в устной речи приставок и суффиксов, ребенок овладевает еще в дошкольном возрасте, начиная с периода «детского словотворчества» (образование слов типа ламп-ИК вместо ламп-ОЧК-а, где уже отражено значение «уменьшительности», но пока еще нет дифференциации конкретных суффиксов). К началу школьного обучения при нормальном ходе речевого развития приставки и суффиксы в устной речи употребляются ребенком правильно, и поэтому изучение их в школе обычно не вызывает у него особых трудностей и не приводит к грубым ошибкам на письме.

В случае же отставания в речевом развитии ребенок часто не понимает смыслового значения этих морфем и поэтому неправильно употребляет их в устной речи, что в дальнейшем неизбежно отражается на письме. Вот конкретные примеры. При проверке правильности понимания и употребления в речи глагольных приставок мы предлагаем детям старшего дошкольного возраста и учащимся первых—вторых классов, глядя на картинку, закончить начатое нами предложение. На картинке изображены люди, переходящие дорогу на зеленый свет светофора. Мы говорим: «Люди через дорогу...» Ребенок добавляет: «идут» или «проходят». Пытаясь помочь, мы продолжаем: «Люди через дорогу ПО ПЕРЕХОДУ...» И слышим тот же самый ответ, так как ребенок не понимает нашей подсказки. Такому ученику практически невозможно овладеть правилами правописания приставок и суффиксов до тех пор, пока с ним не будет проведена углубленная работа в этом направлении. Следовательно, сохранение подобных ошибок вплоть до старших классов школы далеко не случайно.

В приведенной выше диктовке ошибок на правописание приставок и суффиксов у восьмиклассников немного ввиду малого количества соответствующих слов, однако во всех словах, где эти ошибки возможны, они были сделаны. Вот примеры этих ошибок (в скобках дано правильное написание):

Приставки

БЕЗпробудная (БЕСпробудная)
бесПРАбудная (бесПРОбудная)

РОЗдаваться (РАЗдаваться)
ПОберёзовики (ПОДберёзовики)
РАСсистая (россистая)

Суффиксы

подберезовЕКи (подберезовИКи)
подосиновЕКи, подосиновИКи
(подосиновИКи)
грибнЕКи (грибнИКи)
грибнЯКи (грибнИКи)
серИНЬКий (серЕНЬКий)

О чем говорят эти ошибки? В данной диктовке они свидетельствуют в основном о незнании учащимися вполне конкретных правил правописания

понимании
их в соста-
овладения
лении чле-

зования, а
фиксов, ре-
детского
ЧК-а, где
еренциа-
мально
близятся
пывает у

принимает
бляет их
Вот кон-
блнения
ального
кончить
олящие
...» Ре-
ижаем:
вет, так
еки не-
до тех
едеции,
классов

из суф-
твующе-
исдела-
и

(Ки)
и

зуют в
ания

приставок и суффиксов. В частности, они смешивают приставки БЕЗ-/БЕС-, РОЗ-/РАЗ-, ПРА-/ПРО- и суффиксы -ЕК-/ИК-, а также неправомерно заменяют суффикс -ИК- на -ЯК- или на -НИК- и суффикс -ЕНЬК- на несуществующий «суффикс» -иньк-. Однако даже в этой диктовке мы видим и такие ошибки, которые свидетельствуют о неумении правильно выделить приставку в составе слова и понять ее смысловое значение (написание «ПО-березовики» вместо «ПОД-березовики»). Особенно же показателен в этом отношении пример со словом «росистая», где корень слова был принят некоторыми учащимися за приставку (РАС-систая). Эту ошибку допустили 17 учеников. Более того, 6 человек назвали тропинку «росийской» — настолько далеки они от понимания того, что в утреннем лесу на тропинке может быть роса...

Все сказанное в этом параграфе не оставляет никаких сомнений в том, что для преодоления безграмотности данной категории учащихся (а их примерно половина от общего числа учеников нынешних массовых школ!) необходима углубленная и целенаправленная работа с ними как над смысловым значением данных морфем, так и над морфологическим анализом слов. И вплотную приступить к ней нужно уже с первых дней поступления ребенка в школу (о необходимости подготовительной работы с дошкольниками рассказано в главе о профилактике дисграфии). Проведение такой работы существенно изменяет положение дел, причем достигается это в сравнительно короткие сроки. Если такая работа будет проведена с детьми в более раннем возрасте, то и в старших классах, вне всякого сомнения, положение дел существенно изменится к лучшему.

Итак, столь безрадостная картина состояния письменной речи учащихся старших классов далеко не случайна и имеет под собой все ту же патологическую основу в виде недостаточной сформированности их устной речи. Но помимо этого роль негативного «поддерживающего» фактора здесь может играть и продолжающий сохраняться общий патологический фон, касающийся состояния нервно-психической сферы подростков, в чем нас постоянно убеждают данные комплексного обследования старшеклассников. Приведем для примера выписки из карт обследования учащихся 5-го и 7-го классов.

КАРТА №0009
Максим К., 5-й класс

(обратились из-за трудностей с русским языком)

Семья полная, детей двое, обследуемый младший. У родителей образование среднее.

Ребенок от 3-й беременности, 2-х родов. Слабый токсикоз и угроза выкидыша в первой половине беременности. Беременность переносимая. Роды со стимуляцией, ребенок родился в асфиксии. Хроническая гипоксия плода. Патологическая установка кистей рук. Вес 3500 г, рост 51 см.

Сидит с 5–6 мес., ходит с 11 мес., первые слова появились до года, фразы — с 1,5 лет. Состоял на учете у невролога, занимался у логопеда. Посещал массовые детские ясли и массовый детский сад. В школу пошел с 7 лет, к школе был подготовлен. Отношение к учебе положительное, но испытывает большие трудности по русскому языку.

Данные комплексного обследования

Невролог. Органическое поражение головного мозга перинатального генеза с задержкой развития школьных навыков. Церебрастенический синдром. Скрытое левшество.

Психиатр. Остаточные явления задержки развития речи на фоне резидуально-органического поражения головного мозга в перинатальном периоде. Посттравматические головные боли. Фебрильные судороги в анамнезе.

Психолог. Субнорма интеллектуального развития. Отставание в развитии учебных навыков по русскому языку. Дефицит внимания. Невротизация. Низкий уровень развития тонкой моторики.

Учитель (выписка из педагогической характеристики). «Мальчик старательный.., но ему трудно дается учеба. Особенно плохо усваивает программу по русскому языку. Он слабо распознает орфограммы, с трудом определяет, в какой части слова они находятся, нужно проверять орфограмму или нет. Не умеет применять выученное правило на практике. При списывании текста, написании диктанта допускает перестановки и пропуски букв, машинальные пропуски. Орфографический минимум усваивает плохо».

Данные ЭЭГ. Общие умеренные изменения Б. Э. А. головного мозга. Умеренные явления притупления мезэнцефальных структур. α -ритм зримый, высокодифференцированный, зональные различия выражены хорошо. При ГВ — дезорганизация α -ритма. МВ — дизритмия с незначительным акцентом МВ тэта-диапазона над левой гемисферой в центральнотеменной области. Восстановление быстрое. Лента по умеренно выраженному органическому типу.

Логопед. Остаточные проявления задержки речевого развития. Остаточные проявления дизартрии. Смешанная дисграфия. Недостаточно сформирован анализ речевого потока (считает, что «в вазе» — это одно слово, соответственно и предлоги часто пишет слитно со словами; в тетрадях много ошибок на пропуски букв и недописывание слов). Грамматические системы словоизменения и словообразования так и остаются не вполне сформированными: очень долго думает при ответах в процессе выполнения заданий на согласование существительных с числительными, неправильно употребляет сложные предлоги «из-за», «из-под». Не смог образовать уменьшительные формы от слов «кукла» и «платье», а также относительное прилагательное «медный». Вместо «ржаной» (хлеб) сказал «РЖОВЫЙ». Неправильно образовал и притяжательные прилагательные: КУРИЧЬЯ (куриная), ПЕ-

ТУШЬЯ (куриная), но образовать притяжательные прилагательные от ДЕРЕВЬЯ (деревья) и ПЕЩЕР (пещеры) не смог. В процессе проговора

(обработано) Семья не работает. Ребенок ловил. Родители ключицы. Сидит с речью с двух подготовлен.

Невролог. Синдром

Психиатр.

Психолог.

тация в интеллекте (ЗПР). Движения

Данные Э

умеренной. Без специ

волн над

Логопед.

дизартрии. А

не нарушен

Словарный

ные одно

В частности

тельных (у

уменьшил

тельные и

ная), кри

НАЯ (кури

заданий, отвечает неуверенно, часто полувопросительным тоном и с вопросительным взглядом.

Чтение словесно-фразовое, без специфических отклонений от нормы. В тетрадях много грамматических ошибок и аграмматизмов. Даже в продиктованной в процессе обследования фразе написал НА ДЕРЕВЬБЕВ вместо «на деревьях».

Примерно так же (с небольшими вариациями) выглядят карты комплексного обследования практически всех старшеклассников, обращающихся к нам по поводу неуспеваемости по русскому языку. Для всех этих карт типичны два основных момента: по-первых, сохраняющийся патологический нервно-психический фон и, во-вторых, так и не исчезнувшие признаки отставания в речевом развитии. Следовательно, ничего случайного в приведенных выше цифрах нет — раз в первые классы поступает более половины детей, не готовых к началу школьного обучения по выше-названным причинам, то это отставание в развитии сопровождает их на протяжении всех лет школьного обучения, отражаясь в первую очередь на успеваемости по русскому языку.

Однако в старших классах к двум отмеченным негативным моментам чаще всего добавляется еще и третий — вторичные психогенные наслоения, связанные с переживаниями учащихся по поводу своей плохой успеваемости. Так, в отношении пятиклассника в заключении психолога говорится о «невротизации» учащегося, а в отношении семиклассника — об имеющейся у него дизадаптации не только в учебной деятельности, но уже и в поведении. Этот крайне нежелательный «привесок» очень часто и, по сути, неизбежно добавляется у старшеклассников ко всем другим их проблемам, причем дело нередко доходит до нежелания посещать школу.

Влияние разных видов дисграфии на усвоение учащимися грамматических правил. Соотношение дисграфических и грамматических ошибок

В логопедии принято четко разграничивать дисграфические и грамматические ошибки, поскольку считается, что дело логопеда как специалиста — преодоление дисграфических ошибок, с которыми не может справиться учитель, тогда как преодоление грамматических ошибок — дело самого учителя. И даже студентам — будущим логопедам — мы объясняем, что замена букв, соответствующих акустически близким звукам, в сильной фонетической позиции («Полото» вместо «Болото») — это ошибка дисграфическая, тогда как замена этих же самых букв в слабой фонетической позиции («дуП» вместо «дуБ») — грамматическая. С точки зрения определения дисграфии и подчер-

кивания и
вильне
совершил
графиче
ляет пред

В сущи
между
убеждает
старших
фией ради
Мы счита
поскольку
вально по

Патогн
для появ
все виды
тически и
носятся в
артикуля
анализа
виды дис
ют невоз
правильн
мере усп
тельно-п
стям в р
гольных
ходит. Но
частных
встреча
протекат

После
к морф
и в дан
далее
Расши
и грамма

Дисгр

Мно
что, в

математи-
ка —
учи-
теля.
на букв,
и по-
на как
вместо
подчер-

Мы объединяем при анализе эти два вида дисграфии по той причине, что, во-первых, на письме оба они проявляются в заменах одних и тех же

букв, соответствующих акустически и артикуляторно близким звукам, и, во-вторых, наличие у учащихся этих видов дисграфии препятствует усвоению ими одних и тех же грамматических правил.

Как при акустической, так и при артикуляторно-акустической дисграфии «корень зла» кроется в нарушении слуховой или слухо-произносительной дифференциации акустически и артикуляторно близких звуков. К таким звукам, как известно, относятся следующие группы согласных: глухие — звонкие, мягкие — твердые, свистящие — шипящие, Р — Л — Й. О возможных заменах гласных при акустической дисграфии мы здесь не говорим.

Замены букв, соответствующих свистящим и шипящим звукам, равно как и звукам Р — Л — Й, также остаются лишь в пределах чисто дисграфических ошибок и не имеют своего продолжения в ходе изучения грамматических правил. Так, если ребенок (и даже старшеклассник) пишет «Светы» вместо «Цветы», «Заворонок» вместо «Жаворонок» или «каЛтина» вместо «картина», то никакого отношения к грамматическим ошибкам это не имеет и никакими грамматическими правилами проверено или тем более предупреждено быть не может.

Однако совершенно иначе обстоят дела с дисграфическими ошибками характера взаимных замен внутри групп звонких-глухих и мягких-твердых согласных. Эти на первых порах пока еще только дисграфические ошибки, допускаемые первоклассниками в позиции «ясного слышания» («Том» вместо «Дом»), не будучи своевременно устраненными, сохраняются и в последующих классах и в дальнейшем неизбежно приводят к появлению тех грамматических ошибок, которые не могут быть устранены без преодоления у ребенка соответствующего вида дисграфии. Поэтому далеко не случайно эти грамматические (на поверхности) ошибки так упорно сохраняются в письменных работах старшеклассников, сосуществуя там наряду с дисграфическими ошибками. Приведем конкретные примеры тех и других ошибок, где замененные учащимися буквы выделены крупным шрифтом, а в скобках дано продиктованное слово.

© **Примеры дисграфических ошибок на замены звонких и глухих согласных в сильной фонетической позиции:**

П — Б	Бодберезовики (Подберезовики)
К — Г	поГазались (поКазались)
С — З	интереЗуют (интересУют)
Т — Д	беспробуТная (беспробуДная)

© **Примеры грамматических ошибок на правописание звонких и глухих согласных, находящихся в слабой фонетической позиции:**

С — З	сильный мороС (мороЗ)
	белая береСка (береЗка)
Ш — Ж	стальной поШ (поЖ)
	колючий еШ (еЖ)
Ш — Ж, Т — Д	теплый доШТЬ (доЖДЬ)

При этом ошибки на замены звонких-глухих называются дисграфическими, так как они связаны с нарушением артикуляции. Ошибки на замены мягких-твердых называются грамматическими, так как они связаны с нарушением фонетического состава слова. Ошибки на замены свистящих-шипящих называются дисграфическими, так как они связаны с нарушением артикуляции.

Однако, что касается ошибок на замены звонких-глухих и мягких-твердых согласных, то они являются грамматическими, так как они связаны с нарушением фонетического состава слова. Ошибки на замены звонких-глухих и мягких-твердых согласных называются грамматическими, так как они связаны с нарушением фонетического состава слова.

При этом ошибки на замены звонких-глухих и мягких-твердых согласных называются грамматическими, так как они связаны с нарушением фонетического состава слова.

Теперь, когда мы знаем, что такое дисграфия, мы можем понять, почему у некоторых учащихся возникают такие ошибки. Дисграфия — это нарушение фонетического состава слова, которое приводит к ошибкам в написании слов.

При этом ошибки на замены звонких-глухих и мягких-твердых согласных называются грамматическими, так как они связаны с нарушением фонетического состава слова.

там, и,
свое-

афии
тной
мзвуч-
звон-
их за-

о как
ских
ских
есто
Рти-
ника-
лено

ами
вер-
ские
ния»
ния-
по-
ены
ому
так
ест-
ри-
ны

со-

у-

При сопоставлении приведенных дисграфических и грамматических ошибок вполне закономерно возникает вопрос: правомерно ли так резко разграничивать эти два вида ошибок? Ведь совершенно очевидно, что так называемые грамматические ошибки в большинстве случаев представляют собой лишь более позднюю стадию развития все той же акустической и артикуляторно-акустической дисграфии. Если судить с точки зрения грамматики — да, это ошибки грамматические, поскольку они явно связаны с неусвоением учащимися вполне определенного правила грамматики — правила правописания сомнительных согласных, находящихся в слабой фонетической позиции. Согласно этому правилу, во избежание ошибок на письме нужно подобрать такое проверочное слово, в котором после сомнительной согласной оказался бы гласный или сонорный согласный звук, например: дуб — дубЫ — дубОк — дубН-як — дубРава и т. п.

Однако если взглянуть на дело несколько глубже, то нетрудно понять, что учащиеся с данным видом дисграфии и «не могли» усвоить это правило. Правда, они в состоянии хорошо его выучить и рассказать о нем устно, что они чаще всего и делают, но это лишь одна и причем далеко не главная часть «усвоения». Вторая и самая важная часть усвоения любого грамматического правила состоит в умении применить его на практике, а значит, не допустить ошибок на письме. Но может ли ученик, не дифференцирующий звуки «П» и «Б» на слух и поэтому не имеющий возможности правильно обозначить их буквами даже в условиях ясной слышимости (пишущий «Полото» вместо «Болото»), сделать это в гораздо более сложных условиях, требующих специальной проверки («дуп» или «дуб»)? Безусловно нет, поскольку если даже он и сумеет подобрать проверочное слово «дубы», то ведь между словами «дубы» и «дупы» он не сможет увидеть никакой разницы.

Приведенные примеры полностью объясняют самую основную причину стереотипных жалоб родителей на то, что их ребенок «все правила хорошо знает, но только не умеет их применять».

Теперь обратим внимание на дисграфические и грамматические ошибки при употреблении твердых и мягких согласных. Здесь необходимо четко разграничивать дисграфические ошибки, связанные с нарушением у детей дифференциации мягких и твердых согласных, с одной стороны, и неусвоение ими самих правил обозначения мягкости согласных на письме при наличии их нормальной дифференциации — с другой. Необходимость такого разграничения связана с тем, что во многих случаях даже не страдающие дисграфией учащиеся не могут усвоить довольно сложные правила обозначения мягкости согласных.

Первая трудность состоит здесь в том, что как твердые, так и мягкие согласные (в отличие от парных звонких и глухих) обозначаются на письме одними и теми же буквами, тогда как сама их мягкость обозначается какими-то дополнительными приемами, находящимися «вне букв». Вторая трудность заключается в неоднозначных способах обозначения мягкости согласных:

при помощи мягкого знака (деНЬ, деНЬки), при помощи йотированных гласных (МЯч) и даже при помощи последующих мягких согласных (еСНЯ, воЗНЯ). И наконец, особую сложность представляет разделительный мягкий знак, на употребление которого делается особенно много ошибок.

Ввиду сказанного, когда к нам обращаются ученики, которые «не знают, где надо писать мягкий знак», мы прежде всего проверяем у них возможность слуховой дифференциации мягких и твердых согласных (трудности произносительной дифференциации у старшеклассников массовой школы встречаются редко). Логопедическая помощь этим учащимся требуется только при нарушении дифференциации названных звуков, тогда как во всех остальных случаях приходится просто заново им объяснять правила употребления мягкого знака. Положительный результат при этом достигается быстро.

Вот примеры дисграфических ошибок, допущенных учащимися 8-го класса в вышеприведенной диктовке:

Н — НЬ

потихоНку (потихоНЬку)
трусливеНкий (трусливеНЬкий)
сереНкий (сереНЬкий)

Р — РЬ

тропиНька (тропиНка)
нахмурЬвишихся (нахмурИвишихся)

В — ВЬ

подберезовОки (подберезовИки)
вЕскочил (вЬскочил)

Во всех этих случаях мягкость согласных ясно слышна и для ее обозначения не требуется знания каких-либо грамматических правил. В двух последних примерах («подберезовики» вместо «подберезовики» и «вскочил» вместо «выскочил») помимо смешения мягких и твердых согласных имеется и неадекватная замена гласных, что делает эти ошибки особенно грубыми. Однако не исключено, что не все эти по внешнему виду явно дисграфические ошибки являются таковыми на самом деле — возможно, что в первых пяти примерах проявляется и неуверенное обозначение мягкости согласных на письме. Не должно удивлять то обстоятельство, что речь идет о восьмиклассниках, поскольку нам нередко приходится объяснять эти способы учащимся 5—7-х классов, после чего у них сразу исчезает «дисграфия».

Теперь еще об одной группе грамматических ошибок, возникающих на фоне акустической дисграфии. При нарушении слуховой дифференциации мягкого и твердого «Т» учащиеся не могут усвоить правило о правописании окончаний глаголов неопределенной формы и 3-го лица единственного и множественного числа. Это правило, как известно, предполагает постановку вопроса к глаголу и последующую ориентировку на наличие или отсутствие мягкого знака в самом вопросе (что делаеТ? — одеваеТся; что делаюТ? — одеваюТся; что делаТЬ? — одеваТЬся). Учащийся с акустической дисграфией не может опереться на эти вопросы, поскольку он не имеет возможности определить, в каком из них звук «Т» звучит мягко, а в каком — твердо. Овладевший этим

правилом, у него будет согласный заучивать.

Вот что вует и даеся, помим, лена и буква.

Тако, стическ, нием стухих и ма, правде. С расстр, развитие, ствован, наруде.

Дис на поч

Дан, вой, на, с, ошиб, «верб», граф, ских, В сам, слит, что, та.

Од, тор, иле, клас, дяко, рас, на, пред, не, т, пост.

ных
НЯ,
ияг-

правилом он сможет лишь после того, как в процессе логопедических занятий у него будет воспитана четкая слуховая дифференциация мягких и твердых согласных (в данном конкретном случае — звуков «Т» и «ТЪ»). Простое же заучивание этого правила просто бессмысленно.

ют,
ть
из-
рс-
при
ых
яг-

Вот примеры таких ошибок восьмиклассников, где в глаголах отсутствует или, наоборот, неуместно употребляется мягкий знак: «начал пробуждаться», «начнет раздаваться», «начнеТЬся раздаваться». В последнем случае помимо неуместного употребления мягкого знака неправомерно употреблена и возвратная частица «ся». Письменные работы старшеклассников буквально пестрят ошибками на данное грамматическое правило.

-го

Таково непосредственное и неизбежное влияние неустраненной акустической и артикуляторно-акустической дисграфии, связанной с нарушением слуховой и слухопроизносительной дифференциации звонких—глухих и мягких—твердых согласных, на усвоение учащимися грамматических правил. Следуя принятым в дефектологии принципам изучения речевых расстройств, это можно в известной мере рассматривать как дальнейшее развитие одного и того же нарушения речи на более позднем этапе его существования, то есть трактовать в плане первичных, вторичных и третичных нарушений.

Дисграфические и грамматические ошибки при дисграфии на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока

а-
о-
т»
н.
н.
е-
ix
н
т
»-
*,
а
и
и
и
v
e
-
e
-
f

Данный вид дисграфии проявляется в неумении учащихся членить речевой поток на составляющие его элементы: предложения — на слова, слова — на слоги и отдельные звуки. Характерные для данного вида дисграфии ошибки на искажение звукослоговой структуры слов (типа «вебра» вместо «верба» или «каратаина» вместо «картина») так и остаются в пределах дисграфических, то есть не имеющих никакой связи с усвоением грамматических правил. Иначе обстоит дело с умением членить предложения на слова. В самых грубых случаях при данной дисграфии учащиеся могут писать слитно даже значимые слова или, наоборот, разделять одно слово на части, что также правомерно относить к сугубо дисграфическим ошибкам.

Однако имеются и более тонкие проявления данного вида дисграфии, которые имеют самую прямую связь с усвоением грамматических правил. Речь идет об усвоении правил правописания приставок и предлогов. Даже старшеклассники нередко пишут предлоги слитно со значимыми словами или отделяют приставку от остальной части слова. Педагогами массовых школ это расценивается как неусвоение соответствующих грамматических правил, однако это есть самый типичный случай неовладения правилами членения предложения на слова в наиболее «легкой» форме его проявления. Это явная недоработка периода обучения ребенка грамоте, которая, как правило, потом постоянно дает о себе знать во все дальнейшие годы его школьного обучения.

По этой же причине многие учащиеся (и не только в начальных классах!) «забывают» ставить точку в конце предложения, равно как и начинать его с прописной буквы — они не чувствуют границ между предложениями.

Вот примеры ошибок учащихся 8-х классов на правописание предлогов и приставок.

◎ **Слитное написание предлогов:** поддережьями (под деревьями); втраве (в траве); сосвоими (со своими).

◎ **Раздельное написание приставок:** без пробудная (беспробудная); в стрепенулись (встрепенулись); за щибетали (защибетали); на хмурившихся (нахмурившихся); по тихоньку (потихоньку); под березовики (подберезовики).

Все эти ошибки связаны с неправильным членением предложения на отдельные слова.

Неовладение же навыком членения слов на слоги оборачивается в дальнейшем постоянными неприятностями с переносом слов. Учащиеся даже старших классов или переносят слова самым недопустимым образом, вплоть до переноса или оставления на предыдущей строке одной буквы, или вообще избегают переносов. В последнем случае ими чаще всего используются следующие три способа «маскировки»: крайнее «ужимание» последнего слова, постоянное недописывание строк и переход за поля.

Все эти печальные следствия недоработок периода обучения грамоте должны заставить педагогов обратить на него гораздо более пристальное внимание. Это необходимо сделать прежде всего потому, что, как уже отмечалось выше, 25% поступающих в первые классы детей не владеют даже простейшими формами анализа речевого потока, доступными детям дошкольного возраста. Естественно, что эти первоклассники не могут овладеть более сложными формами его анализа наравне с другими детьми в отведенные для этого школьной программой довольно сжатые сроки. Но ведь это четвертая часть всего состава учащихся массовых школ!

Не уделив этим детям столь необходимого им дополнительного внимания, школа тем самым уже изначально не только не способствует преодолению уже имеющихся у них явных предпосылок дисграфии данного вида, но и вольно или невольно провоцирует немедленное ее проявление. Таким образом, и в отношении данного вида дисграфии уже на самых первых этапах школьного обучения у учащихся закладываются будущие непро-
стые проблемы с русским языком...

Дисграфические и грамматические ошибки при аграмматической дисграфии

Здесь сразу следует сказать, что разграничить эти два вида ошибок практически невозможно, поскольку по внешнему виду они одновременно являются и грамматическими, и дисграфическими. Разница здесь только в самом

подходе к их
неправильно
«лежит» и
как грамматический
имен существительного
сет эти
емости
гопеду
не поможет
совершенно
поведения

В основном, говоря о грамматике

Каждый
то есть де
речи овладе
«склоняет»
суффикс
обще никак
исключите
ния ребенка
многообраз
леко не с
менными
раста ребен
собой грам
матическим

Сначала
под кот
«столб»
«шкаф»
стремлен
ребенок
«ухо», т
«пЕнь»,
пример
ребенок
же дети
третьем
«ухах». В
ме, что
графии

«за-
про-
гов
аве
); в
ив-
ки
на
ть-
же
эм,
зы,
ис-
ле»
те
ое
от-
же
о-
ла-
в
то
а-
о-
а,
м
ix
о-
с-
и-
м

подходе к ним, к их оценке. Так, учитель массовой школы, видя, к примеру, неправильное употребление окончаний существительных («много оленев», «лежит под кровати», «растут на деревьев» и т.п.), расценит эти ошибки как грамматические и объяснит их незнающим учеником типов склонений имен существительных, которые он «поделится выучить». Логопед же отнесет эти ошибки (в случае их многочисленности и систематической повторяемости) к дисграфическим и увидит их причину совершенно в другом. Логопеду будет ясно, что никакое изучение «типов склонений» такому ученику не поможет и что путь выхода из тупиковой ситуации здесь должен быть совершенно иным. Весь дальнейший разговор о данной группе ошибок мы поведем с логопедических позиций.

В основе аграмматической дисграфии лежит «непройденность» ребенком, говоря очень удачно подобранными словами А. Н. Гвоздева [5], «дограмматического периода усвоения языка».

Каждый нормально развивающийся ребенок еще в дошкольном возрасте, то есть до начала школьного обучения, в практическом опыте своей устной речи овладевает всеми основными нормами русского языка. Он правильно «склоняет и спрягает» слова, правильно употребляет предлоги, приставки, суффиксы и окончания, грамотно строит фразы и др., не имея при этом вообще никакого понятия ни о каких грамматических категориях. Это и есть исключительно важное для всего процесса предстоящего школьного обучения ребенка «дограмматическое усвоение языка». При этом сложными и многообразными грамматическими нормами языка ребенок овладевает далеко не сразу — этот процесс протекает постепенно и с неизбежными временными «издержками». Они выражаются в том, что до определенного возраста ребенок «путает» окончания слов, неправильно согласует слова между собой при построении фраз и т.п., но постепенно употребляемые им грамматические формы все более и более приближаются к общепринятым.

Сначала усваиваются наиболее продуктивные грамматические формы, под которые на первых порах «подводятся» и менее продуктивные (если «столЫ», «шкафЫ», то и «стúлЫ», «дёревЫ»; если много «столОВ», «шкафОВ», то и «стúлОВ», «дёревОВ», «люстрОВ» и пр.). Характерно стремление к сохранению в неизменном виде основы слова, в связи с чем ребенок с трудом усваивает случаи чередования корневых согласных (раз «уХо», то значит и «уХи», а не «уШИ») и случаи выпадения гласных (раз «пЕнь», «лОб», то, значит, и «пЁни», «лОбы», а не «пни», «лбы»). Однако примерно к четырем-пяти годам при нормальном ходе речевого развития ребенок усваивает и менее продуктивные грамматические формы. Многие же дети с отставанием в речевом развитии не усваивают этих форм даже к третьему году школьного обучения и остаются при тех же «лобах» и «ухах». Все эти неправильности устной речи обычно отражаются на письме, что и представляет собой типичное проявление аграмматической дисграфии.

Особенно важным этапом в усвоении грамматических норм языка является период так называемого «детского словотворчества», поскольку именно в этот период ребенок, по сути, овладевает морфологическим составом слова на практическом уровне. Об этом овладении свидетельствует правильность употребления им словообразующих аффиксов, о которых он не имеет никакого «теоретического» понятия. Правда, эти аффиксы он тоже усваивает постепенно. Ранее всего он начинает учитывать их смысловое значение и лишь потом овладевает правильными грамматическими формами. Это можно отчетливо проследить на «детских неологизмах». Так, употребляя суффикс -ИК- при образовании слов типа «лампИК», «кроватьИК», «медведИК», ребенок, безусловно, улавливает его уменьшительно-ласкательное значение, но пока еще не чувствует его «несоответствия» данным словам, да и не имеет возможности заменить его более подходящими суффиксами, которыми он пока еще не овладел.

К концу дошкольного возраста, как уже было отмечено выше, у ребенка завершается «дограмматический период усвоения языка» и его устная речь становится грамматически правильной. Далее, с началом школьного обучения, для ребенка наступает период уже вполне сознательного, «грамматического» усвоения языка с характерным для этого периода «теоретическим» объяснением всех языковых закономерностей, распространяющихся не только на устную, но и на письменную речь. И поистине неопенимым золотым кладом на этом новом этапе языкового развития окажется для ребенка своевременно и полноценно пройденный им период «дограмматического усвоения языка». Все изучаемые в школе грамматические категории, а также правила словоизменения и словообразования в этом случае вполне естественно и довольно легко «лягут» на уже имеющуюся и прочно закрепленную в практике устной речи основу. Ребенку останется в основном лишь запомнить названия уже хорошо знакомых ему вещей.

В совершенно ином положении окажутся в школе те дети, у которых период дограмматического усвоения языка остался незавершенным или протекал с отклонениями от нормы. Для них постоянным и труднопреодолимым препятствием на пути к овладению грамотным письмом явится их далекая от совершенства устная речь. Даже если они и выучат, к примеру, падежные окончания имен существительных в разных типах склонений, то привычка неправильного употребления этих окончаний в устной речи все равно в большинстве случаев будет упорно «одерживать верх» и приводить к аграмматизмам на письме. И с этим мы постоянно сталкиваемся в практике работы современных массовых школ, поскольку примерно половина поступающих в них детей имеет выраженное отставание в речевом развитии, влекущее за собой в дальнейшем безграмотное письмо...

Итак, мы говорили об аграмматической дисграфии у учащихся старших классов, «вырастающей» на почве недоразвития устной речи в дошкольном возрасте, явные следы которого сохраняются и во все дальнейшие

годы школьного обучения. Приведем в заключение еще один пример патологии, при которой все же можно научиться читать, но не способный

В последние годы появились свидетельства о «дисграфии» (В. В. Кривова, Р. Н. Тихонова).

Выделяется несколько синдромов дисграфии: в плане психологическом — нарушение предпосылок к обучению («неадекватная» для обучения левая рука, симуляция, продолжение логического словоосмысления как последствие в соответствии с «графией»). Это овладеть «математикой» в школе.

Противоположно сложной задачей — дисграфии — дисграфии — термины для идентификации более правдивой аграмматической с другой стороны — разными

Наиболее важным компонентом грамматического

языка яв-
поскольку
ческим со-
тествует
которых он
фиксы он
осмысле-
пическими
тизмах»,
лампИК»,
меньши-
ответст-
ее под-

ребенка
тая речь
то обу-
грамма-
речиче-
нающих
ленным
ется для
граммати-
е катего-
м случае
и точно
е основ-

которых
ним или
преодо-
нется их
примеру,
вний, то
речи все
приво-
заем в
до поло-
речевом

старших
школь-
нейшие

годы школьного обучения. Эти учащиеся, как видно из самого характера приведенных выше ошибок и их большого количества, страдают поистине патологической безграмотностью, перед которой оказываются бессильны все изучаемые в школе правила грамматики. Учащиеся могут только выучить эти правила, но в силу рассмотренных выше причин совершенно не способны применить их на практике.

В последние годы подобные случаи «патологической безграмотности», свидетельствующие о явной неспособности учащихся к усвоению грамматических правил, стали обозначать специальным термином «дизорфография» (В. В. Комарова, Л. Г. Милостивенко, Г. М. Сумченко, И. В. Прищепова, Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев и др. [7, 23, 12, 13, 9]).

Выделение этих детей в особую группу, безусловно, прогрессивно, поскольку они нуждаются в особом подходе, да и сам по себе феномен «патологической безграмотности» требует глубокого и разностороннего изучения в плане его механизмов. По этому вопросу уже появились интересные публикации. В частности, Т. Г. Визель и Е. Д. Дмитрова [4] высказывают предположение, что решающим фактором в этиологии дизорфографии является «незавершенная латерализация речевых процессов, необходимых для обучения письму», которая чаще всего бывает обусловлена «генетическим левшеством». В этом случае, как отмечают авторы, «правополушарный, симультанный принцип обработки текста, подлежащего написанию, продолжает доминировать над левополушарным принципом — дискретно-логическим. Последний является недостаточно зрелым для того, чтобы слово осмысливалось не как целостный и размытый фонемный комплекс, а как последовательность фонем, каждую из которых следует перешифровать в соответствующую графему, учитывая действующие в языке правила орфографии». Отсюда становится понятным, почему этим учащимся так трудно овладеть морфологическим анализом слов, а значит, и применить на практике выученные ими грамматические правила — они просто не могут «увидеть» в слове тех морфем, к которым эти правила относятся.

Против правомерности самого термина «дизорфография» возражать сложно, поскольку он по сути своей отражает действительное положение вещей — явное расстройство способности учащихся к усвоению орфографических навыков. Однако сам факт признания этого сравнительно нового термина влечет за собой необходимость его размежевания (или, наоборот, идентификации) с аграмматической дисграфией. Нам представляется, что более правильным было бы последнее, что явствует уже из самих определений аграмматической дисграфии, с одной стороны, и дизорфографии — с другой. Приведем для примера несколько таких определений, данных разными исследователями.

Наиболее полное определение аграмматической дисграфии с приведением конкретных примеров ошибок дано Р. И. Лалаевой [10]: «Она (аграмматическая дисграфия) связана с недоразвитием грамматического строя

речи: морфологических, синтаксических обобщений... На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (захлестнула — «нахлестнула»), козылята — «козленки»); изменении падежных окончаний («много деревьев»); нарушении предложных конструкций (над столом — «на столом»); изменении падежа местоимений (около него — «около ним»); числа существительных («дети бежит»); нарушении согласования («бела дом»); отмечается также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропуске членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении».

И. Н. Садовникова [24], не выделяя отдельных видов дисграфии, а говоря о видах специфических ошибок на уровне словосочетания и предложения, об аграмматизмах (по сути — об аграмматической дисграфии). Укажет следующее: «Основная масса специфических ошибок на уровне словосочетания и предложения выражается в так называемых **аграмматизмах**, то есть в нарушениях связи слов: согласования и управления. Изменение слов по категориям числа, рода, падежа, времени образует сложную систему кодов, позволяющую упорядочить обозначаемые явления, выделить признаки и отнести их к определенным категориям. Недостаточный уровень языковых обобщений не позволяет порой школьникам уловить категориальные различия частей речи».

А вот примеры определений дисорфографии. Р. И. Лалаева [12]: «Дисорфография — это стойкое и специфическое нарушение в усвоении и использовании морфологического и традиционного принципов орфографии, которое проявляется в разнообразных и многочисленных ошибках». Автор не характеризует здесь эти «многочисленные ошибки», но вполне понятно, что нарушение принципов орфографии — это то же самое неусвоение типов склонения, спряжения и пр., что выражается на письме в виде ошибок, подобных тем, многочисленные примеры которых названным автором были приведены при определении аграмматической дисграфии.

А. Н. Корнев [9]: «Таким образом, правомерно полагать, что имеется особая категория стойких, специфических нарушений письма, проявляющихся в неспособности освоить орфографические навыки, несмотря на знание соответствующих правил, которую правомерно именовать дисорфографией». Далее автор отмечает, что для этих детей «особенно трудны орфограммы с безударными гласными в окончаниях» — то есть те же самые типы склонений и спряжений. И далее А. Н. Корнев пишет: «Сопоставляя дисорфографию с дисграфиями, можно предположить, что в обоих случаях основой трудностей является несформированность метаязыковых навыков. При этом неполноценность фонематического анализа приводит к дисграфии, а несформированность морфологического анализа — к дисорфографии».

предло-
гиче-
— «па-
ичаний
лом —
«около
вания
ления
ложне-
и слов

и, а го-
редло-
афии)
ровне
агматиз-
мене-
ажную
выде-
ичный
овить

«Диз-
и ис-
афии.
Автор
ятно,
ение
оши-
ором

еется
явля-
ря на
дизор-
удны
е же
оопо-
оих
овых
одит
диз-

Та же самая мысль высказывается и Р. И. Лалаевой [12]: «Специфические нарушения в овладении письмом могут проявляться в двух формах: дисграфии и дизорфографии. Дифференциальная диагностика между этими нарушениями письма определяется прежде всего тем, какие принципы правописания нарушаются. ... Дисграфия представляет собой преимущественно нарушение фонематического принципа правописания (лобата — лопата, сопака — собака, на деревьев — на деревьях). Дизорфография — это стойкое и специфическое нарушение в усвоении и использовании морфологического и традиционного принципов орфографии, которое проявляется в разнообразных и многочисленных орфографических ошибках».

Но ведь и в основе аграмматической дисграфии лежит несформированность именно морфологического анализа, чем она принципиально отличается от всех других видов дисграфии, связанных с несформированностью анализа фонематического.

Таким образом, общими чертами в приведенных определениях как аграмматической дисграфии, так и дизорфографии являются следующие.

1. Оба эти расстройства письменной речи впервые проявляются в средних и старших классах школы (в третьих классах они лишь начинают «обозначаться»). В этом плане аграмматическая дисграфия в известной мере противостоит всем другим ее видам, проявляющимся в первых классах, то есть уже в период овладения фонетическим принципом письма. Следовательно, по срокам своего появления она стоит ближе к дизорфографии, чем к дисграфии.

2. В основе и дизорфографии, и аграмматической дисграфии лежит, по сути, невозможность овладения морфологическим принципом письма, связанная с трудностью усвоения учащимися морфологического состава слов.

3. Оба рассматриваемых нарушения письма характеризуются одними и теми же симптомами и прежде всего — неправильным употреблением окончаний слов ввиду неусвоения учащимися систем склонения и спряжения.

4. Пути устранения аграмматической дисграфии и дизорфографии тоже совершенно однотипны, ибо в обоих случаях необходима углубленная работа над морфологическим составом слова.

«Прообразом» этого специфического нарушения письменной речи, по-видимому, следует считать выделенный М. Е. Хватцевым [27] еще в 50-е годы **аграмматизм**, определяемый им следующим образом: «Под этим названием разумеется нарушение требований этимологии и синтаксиса данного языка в устной (экспрессивной и импрессивной) и в письменной форме. Этот дефект состоит в неправильности употребления склонений, спряжений, личных местоимений, согласования и управления, в пропуске служебных слов, в неправильной расстановке слов в предложении, в

пропуске слов, в неумении конструировать и понимать сложные грамматически правильные предложения, в невозможности даже повторить фразу и т. п.» Нам представляется, что в принципе это определение ничем не отличается от приведенных выше определений как аграмматической дисграфии, так и дизорфографии. Поистине новое есть хорошо забытое старое... Характерно и то, что М. Е. Хватцев выделил аграмматизм как совершенно особое расстройство и не считал возможным включить его в представленную им буквально на этих же страницах свою классификацию дисграфии. По-видимому, в конечном итоге именно к этому нам придется прийти и теперь, исключив аграмматическую дисграфию из данной формы патологии письменной речи.

Заодно хотелось бы привлечь внимание специалистов и к самому написанию терминов, где также господствует «разнобой» – пишется то «дисграфия», то «дизграфия», то «дисорфография», то «дизорфография». Как известно, греческая приставка ДИС- (ДИЗ-) означает затруднение, нарушение, расстройство. В дефектологической литературе в положении перед согласными, как правило, употребляется приставка ДИС-, независимо от того, перед глухими или звонкими согласными слова она находится, то есть ее правописание перед согласными подчинено морфологическому принципу письма. Например: ДИСлалия, ДИСграфия, ДИСлексия, ДИСкалькулия, ДИСфазия и т. п. Обращение к «Полному современному медицинскому справочнику» (М., 2002) позволяет подтвердить именно такой принцип написания подобных терминов в положении не только перед глухими, но и перед звонкими согласными. Вот примеры написания медицинских терминов в данном справочнике: ДИСбазия, ДИСбактериоз, ДИСгармония, ДИСгенезия, ДИСгидроз, ДИСметрия, ДИСмезия и т. п. Точно так же там обозначены и термины, относящиеся к области логопедии: ДИСграфия, ДИСлалия. В «Орфографическом словаре русского языка» (М., 2002) дано такое же написание подобных слов: ДИСбактериоз, ДИСбаланс, ДИСгармония.

Что же касается правописания слова ДИЗорфография, где приставка находится в положении перед гласной, то написание подобных слов, судя по упомянутым источникам, подчинено фонетическому принципу русской орфографии. Все три слова с приставкой в данной позиции, приведенные в «Орфографическом словаре», написаны с приставкой ДИЗ-: ДИЗартрия, ДИЗентерия, ДИЗурия («пишется так, как слышится»). Такое же написание подобных терминов дано и в «Полном современном медицинском справочнике»: ДИЗавтономия, ДИЗадаптация, ДИЗакузия, ДИЗартрия, ДИЗентерия, ДИЗергизия, ДИЗергия, ДИЗестезия, ДИЗонтогенез и др.

Следовательно, и в написании терминов ДИСграфия и ДИЗорфография следует придерживаться общепринятых норм правописания и устранить еще имеющийся в настоящее время разнобой.

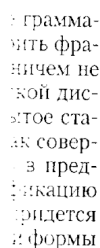
Вопрос о том, какие признаки должны быть у ребенка, чтобы считать его умственно отсталым, остается открытым.

- ✓ «целостное» восприятие мира
- ✓ познание себя и других
- ✓ задержка в развитии
- ✓ выражение эмоций
- ✓ билатеральность

Если же говорить о проблемах, то к ним относятся: трудности в обучении, трудности в общении, трудности в адаптации к окружающей среде, трудности в развитии личности.

Вопрос о том, какие признаки должны быть у ребенка, чтобы считать его умственно отсталым, остается открытым.

При этом важно учитывать, что у каждого ребенка свои особенности развития, и поэтому нельзя делать выводы о его умственных способностях на основании одного лишь анализа его поведения.



тому наде-
ется то-
графия».
«Видение,
в течении
незави-
да нахо-
дилось».
«ДИС-
тантному
нет под-
в поло-
ми. Вот
«ДИС-
«ДИС-
ины, от-
«програ-
дписание

поставка
в судья
шу рус-
приве-
ДНЗ-:
ится»).

менном
ИЗаку-
тезия,

эфгра-
: vстра-

- ✓ «цепочка» переноса и постнатальных вредностей;
- ✓ позднее и anomальное развитие устной речи;
- ✓ задержка психического развития;
- ✓ выраженная незрелость изобразительных способностей;
- ✓ билингвизм.

- ✓ отсутствие или неустойчивость слуховой дифференциации акустически близких звуков;
- ✓ замены в устной речи одних речевых звуков другими;
- ✓ несформированность к старшему дошкольному возрасту наиболее простых форм фонематического анализа слов;
- ✓ несформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза;
- ✓ несформированность к началу школьного обучения грамматических систем словоизменения и словообразования.

При этом **о профилактике** таких видов дисграфии, как акустическая, артикуляторно-акустическая, на почве нарушения анализа и синтеза речевого потока и оптическая можно говорить только в дошкольном возрасте, тогда как профилактика аграмматической дисграфии возможна еще и в первые два года обучения ребенка в школе, до перехода к морфологическому принципу письма. По истечении же этих сроков речь должна будет идти не о профилактике, а **об устранении** уже проявившейся дисграфии того или иного вида.

Мы твердо убеждены в том, что задачу профилактики дисграфии не удастся решить силами одних только специалистов. Это определяется уже самой массовостью данного явления, касающегося практически каждого второго ребенка. А раз речь идет о необходимости активного привлечения неспециалистов, то это обязывает нас для данной конкретной цели предельно упростить очень сложную проблему дисграфии, изложив ее в доступной для их понимания форме. Это позволит вооружить родителей и педагогов необходимыми для них сведениями. В данной книге, также в расчете на неспециалистов, мы приводим тот речевой материал, который может быть использован ими в профилактической работе с детьми. Этот же самый материал потребуется им и в том случае, если дисграфия у ребенка уже возникла и придется работать над ее устранением.

Профилактика дисграфии в раннем детстве

Мы не будем касаться здесь вопросов первичной профилактики, направленной на заботу о состоянии здоровья будущих родителей ребенка и на предупреждение всякого рода патологии во внутриутробный период развития плода и во время родов. Обратимся сразу к началу постнатального периода развития и рассмотрим те основные пути профилактики, которые обязательно должны быть предприняты в отношении детей «группы риска». Правда, в этот самый ранний период из всех указанных А. Н. Корневым характерных для этих детей признаков мы можем пока обнаружить лишь «цепочку» перинатальных вредностей, но уже этот тревожный признак сам по себе настолько важен, что не стоит ожидать появления всех остальных — нужно сразу принимать профилактические меры.

В раннем постнатальном периоде важно возможно полнее реализовать медицинскую часть профилактических мер, направленную на устранение или хотя бы сглаживание последствий повреждения головного мозга ребенка. Если удастся провести все необходимые для этого лечебные мероприятия, то это и будет тот самый большой вклад, который могут внести медики в дело решения проблемы дисграфии. Всякая врачебная помощь, оказываемая в более поздний период и направленная на устранение всякого рода уже появившихся «синдромов», будет гораздо менее эффективна, хотя и небесполезна.

Психолого-педагогическая часть комплекса должна реализовываться на этом уже «оздоровленном» фоне и тоже начинаться с самого раннего возраста. Основная задача этой составной части профилактики заключается в обеспечении благоприятных социальных условий для формирования всех психических функций ребенка, включая и речевую.

Для решения основных задач профилактики вся окружающая ребенка социальная среда должна быть «развивающей», то есть она должна обеспечивать достаточное количество слуховых и зрительных впечатлений, в ней

должны быть
ребенка
тельно
практически
ные
незамыслов
с ребенком
доречевом
обрести
психическ
тельно
стоящие

Особое
попению
той особен
речь. По
к обучени
дение, а
чтобы
ковых
цию
варious
ложения
возрасте

Это
овладени
конечном
к началу
очень больш
говор о

После
ковому
нок пред
звукон
норме
сейчас
слуховым
дошкольн

Для
нужно
тор ребен
использ
© при
ции

афии пе
ется уже
каждого
сечения
ели пре-
ее в до-
телей и
также в
который
ли. Этот
ия у ре-

е

ики, на-
бенка и
период
наталь-
ики, ко-
группы
Н. Кор-
ружить
ии при-
ия всех

зывать
анение
за ре-
е меро-
знести
омощь,
всяко-
ктивна,

зваться
аннего
ключе-
нирова-

ика со-
спечи-
в ней

должны присутствовать объекты, способные привлечь и удержать внимание ребенка, стимулировать развитие его познавательной и мыслительной деятельности и т. п. Большую помощь в этом могут оказать тщательно подобранные «развивающие» игрушки, а позднее и игры. И безусловно, совершенно незаменимую роль в этом отношении играет теплое эмоциональное общение с ребенком окружающих его взрослых людей, которое должно начинаться с доречевого периода. В дальнейшем такое общение должно постепенно приобрести «направляющий» характер, стимулирующий правильное развитие психических функций ребенка — его внимания, памяти, мыслительной деятельности, эмоционально-волевой сферы пр., что так необходимо для предстоящего процесса обучения и для овладения письменной речью в частности.

Особое же внимание в этот ранний период должно быть уделено полноценному развитию устной речи ребенка, поскольку именно она явится той основной базой, на которой в дальнейшем будет строиться письменная речь. По Е. А. Логиновой [14], «... в понятие психологической готовности к обучению письму входит и лингвистическая готовность ребенка к овладению новым и наиболее сложным видом речевой деятельности. Для того чтобы осознанно выполнять языковые операции (в частности, отбор языковых единиц — предложений, слов, их анализ и символизацию с помощью букв), у ребенка должна быть хорошо развита устная речь. Его словарный запас, способность к актуализации слов и продуцированию предложений, грамматическое оформление речи должны соответствовать возрастным нормам младшего школьного возраста».

Это, так сказать, конечный этап подготовки ребенка «группы риска» к овладению грамотой. Но чтобы подойти к этому этапу, точнее, к этому конечному результату, означающему лингвистическую готовность ребенка к началу школьного обучения, предварительно необходимо проделать очень большую и многолетнюю профилактическую работу. Поэтому и разговор о профилактике дисграфии нужно начать издалека.

Поскольку обучение грамоте на русском языке осуществляется по **звуковому** аналитико-синтетическому методу, то поступающий в школу ребенок прежде всего должен владеть четкой слуховой дифференциацией всех звуков речи, включая и акустически близкие. По Н. Х. Швачкину [28], в норме это доступно детям начиная с двухлетнего возраста, но поскольку сейчас речь идет не о норме, то приходится считаться с тем, что нарушение слуховой дифференциации звуков может иметь место не только в старшем дошкольном, но даже и в школьном возрасте.

Для предупреждения нарушений слуховой дифференциации звуков нужно с самого раннего детства постепенно «приучать» слуховой анализатор ребенка ко все более и более тонкой работе, для чего целесообразно использовать такие, например, приемы:

- приучение реагировать на человеческий голос и его различные интонации;

- ③ приучение различать различные неречевые звуки (шуршание, звон будильника или звонок телефона, тиканье часов, шум дождя, стук в дверь, карканье вороны и т. п.);
- ④ воспитание умения определять место источника звука (можно окликать ребенка то с одной, то с другой стороны или издавать какой-либо звук в разных от него направлениях; нормально развивающийся ребенок первого года жизни поворачивает головку в сторону звука или направляет в ту сторону свой взгляд);
- ⑤ воспитание умения узнавать по голосу близких людей и узнавать разные игрушечные музыкальные инструменты по их звучанию.

Все эти упражнения, проводимые в форме игры, уже на первом году жизни приучат ребенка прислушиваться к самым разнообразным звукам и дифференцировать их друг от друга, что в дальнейшем будет способствовать различению также и речевых звуков. Последнее является необходимым условием для овладения правильным звукопроизношением.

Приступающий к обучению грамоте ребенок должен уметь не только различать звуки речи на слух, но и правильно их произносить, тем более что на начальных этапах обучения письму в школе используется синхронное с записью проговаривание слов. Если же вместо одного звука произносится другой (в случае наличия у ребенка звуковых замен), то на письме появляются соответствующие буквенные замены, характерные для артикуляторно-акустической дисграфии.

Помимо воспитания *слуховой дифференциации звуков*, в плане профилактики «задержанного косноязычия» очень важна также работа над развитием *артикуляторной моторики*, тем более что теперь до 80% детей из числа страдающих нарушениями звукопроизношения имеют стертую дизартрию, которая часто входит и в состав смешанных форм нарушения звукопроизношения.

О развитии *подвижности артикуляторных органов*, и прежде всего языка как наиболее активного органа артикуляции, также необходимо заботиться с самого раннего возраста, то есть с доречевого периода. Для нормального функционирования языка в процессе питания очень важно постараться обеспечить грудное вскармливание ребенка. Позднее для развития подвижности языка можно смазывать губы малыша вареньем, которое он невольно будет слизывать, играть с ним в «часики» (попеременное отведение языка в левый и правый углы рта), учить его щелкать кончиком языка (игра в «лопнадки») и т. п. Если ребенку будет доступно выполнение языком самых разнообразных движений, то он сможет, основываясь на слуховом восприятии, своевременно усвоить правильное произношение любого звука по подражанию. Во многих случаях это оказывается невозможным именно из-за «неловкости» языка.

И наконец, в период становления у ребенка речи очень важно развивать у него *тонкую ручную моторику*, поскольку активные движения рук

(особенно
го мот...

Многие
детей, к
очень на
изодир
ны и в
ниже
родите
и в
знати
быстро
борнати
ности
вания
прост
«приве
тем

Еще
мотор
мног
ние ф
вып
пш
более
нок
детск
ва
воль

Одна
пенное
двигате
рики)
Помим
котор
зывает
«конт
след

1. Не
эмоцио
Такое
пиона
«комп

звон бу-
в дверь,

о окли-
ий-либо
я ребен-
ли на-

ть раз-

м году
укам и
обство-
бходи-

только
более
ихроп-
произ-
исме
арти-

а про-
а над
детей
ертую
ления

всего
ю за-
нор-
о по-
разви-
горое
е от-
иком
ение
ть на
ение
воз-

вать
рук

(особенно кистей и пальцев) активизируют речевые отделы коры головного мозга, а значит, стимулируют речевое развитие ребенка.

Многолетние наблюдения свидетельствуют о том, что почти у всех детей, обращающихся к специалистам по поводу неполноценной речи, очень плохо развита ручная моторика — ребенок не может выполнить изолированные движения пальцами рук, движения его пальцев замедлены и неловки. Важно иметь в виду и то, что за этой неловкостью движений нередко скрываются слабо выраженные парезы рук, не замечаемые родителями, но требующие неотложного внимания. Таким детям сложно и в обычной жизни, поскольку эта их «ручная неумелость» дает о себе знать буквально на каждом шагу. Трудно таким детям и в школе — у них быстро устает рука при письме, темп письма медленный, почерк неразборчивый. Косвенным образом это не может не отражаться и на грамотности детей, ибо все их внимание поглощено самой техникой «выписывания букв» и им не до применения грамматических правил — на это просто не остается времени. Поэтому во всех отношениях очень важно «привести в порядок» ручную моторику ребенка в возможно более раннем дошкольном возрасте.

Если говорить о дошкольном возрасте в целом, то для развития ручной моторики можно использовать любые пальчиковые игры, предлагаемые в многочисленных популярных методических пособиях, а также вылепливание фигурок из пластилина, собирание мозаики, детское конструирование, выпиливание, вырезывание, рисование, штриховку, раскрашивание, вышивание, нанизывание на нитку бус, застегивание и расстегивание все более и более мелких пуговиц, зашнуровывание и расшнуровывание ботинок, перебирание крупы или гороха, прополку грядок, отжимание мокрых детских полотенец, игру на музыкальных инструментах и т. д. Как показывает опыт, систематическое проведение таких упражнений позволяет довольно быстро изменить ситуацию к лучшему.

Однако рассмотренных выше упражнений, направленных на постепенное развитие и усовершенствование функций речеслухового и речедвигательного анализаторов (включая и развитие тонкой ручной моторики), для нормального становления у ребенка речи еще недостаточно. Помимо этого, в социальной среде должны быть созданы такие условия, которые всемерно стимулировали бы развитие речевого общения, вызвали бы у ребенка активное стремление к такому общению, желание «контактировать» с окружающими людьми. Этому будет способствовать следующее.

1. Исключительно важно еще в доречевом периоде всемерно развивать эмоциональное общение ребенка со взрослыми (прежде всего с матерью). Такое общение выглядит как бы односторонним, потому что очень эмоционально говорит только взрослый, а ребенок отвечает ему взглядом, «комплексом оживления» и произвольно издаваемыми радостными

возгласами. И тем не менее это самое настоящее общение, потребность в котором ребенок остро ощущает и которое будет стимулировать его в дальнейшем к овладению общением при помощи речи.

Беда всех детей, с первых дней жизни воспитывающихся в доме ребенка, состоит в том, что они лишены такого теплого, тесного общения с матерью, так что в этот ответственный период адаптации к окружающей среде они оказываются совершенно одинокими и как бы брошенными в этом мире. Это недостающее именно в раннем возрасте общение с матерью (так называемая «материнская депривация») резко задерживает весь ход психического и речевого развития ребенка и накладывает неизгладимый и ничем не восполнимый отпечаток на всю его дальнейшую жизнь... Однако и в семьях иногда бывают «холодные» мамы, не уделяющие своему малышу достаточного внимания, что тоже не проходит бесследно для его общего и речевого развития.

2. Следует всячески поощрять начинающиеся «гуление» и лепет ребенка мимикой радости, а также путем повторения издаваемых им звуков («агукать» с ним). Во втором полугодии жизни, когда гуление переходит в активный лепет, взрослому рекомендуется не только повторять звуки детского лепета, но также произносить новые звуко сочетания, которые ребенок будет постепенно включать в свой лепет, тем самым расширяя и обогащая его. И чем больше он будет лепетать, тем лучше его речевой аппарат будет подготовлен к овладению артикулированным звуком.

3. Необходимо уже на первом году жизни (второе полугодие) целенаправленно развивать понимание ребенком речи окружающих, которая вначале обязательно должна сопровождаться жестом. Это и «сделай ладушки», и «помаши ручкой», и «дай», и «возьми», и «поцелуй» и т. п. В дальнейшем жест постепенно убирается, и ребенок привыкает понимать речь без него, но сначала только в определенной, привычной для него ситуации.

4. Как для развития речи ребенка в целом, так и для усвоения им правильного звукопроизношения необходимо обеспечить ему достойный образец для подражания в виде правильной речи окружающих. Речь общающихся с ребенком людей должна быть четкой, внятной и не имеющей разного рода недостатков типа заикания, дефектов звукопроизношения и т. п. В противном случае несовершенства речи взрослых могут быть усвоены ребенком по подражанию.

5. В период становления у ребенка речи необходимо исключить случаи двуязычия в семье, крайне неблагоприятно влияющего как на усвоение правильного звукопроизношения, так и на овладение грамматическими нормами языка. В первые годы жизни ребенок не должен даже временно (например, на летний период) попадать в иноязычную среду, потому что это тоже очень неблагоприятно сказывается на его речевом развитии, замедляя и искажая его.

6. 2
взрос
ребен
тапи
прот
7. 15
седни
ни
8. 14
и «с
звук
вил
арти
его
реч
для
по
ком
9. 14
к р
при
пов
да
сво
ла
не
что
пон
ные
же
нуж
но
вен
до
10. 14
особ
в ра
лон
реб
ши
сл
чем
в ра

ость в
его в

ебен-
с ма-
ощей
ми в
ерью
ь ход
ый и
нако
галы-
щего

т ре-
зву-
ере-
рять
и, ко-
рас-
его
зву-

непа-
впа-
душ-
аль-
речь
ции.
пра-
ный
бща-
ме-
ше-
быть

чаи
ние
мм
нно
что
за-

6. В подходящий момент (например, при рассматривании картинок) взрослому следует отчетливо и правильно повторять искаженно сказанные ребенком слова, давая ему тем самым образцы правильной речи, рассчитанные на непавязчивое и постепенное исправление его неправильного произношения.

7. Нужно приучать ребенка смотреть во время разговора в лицо собеседника, что будет способствовать более быстрому и правильному усвоению артикуляции звуков.

8. Необходимо полностью исключить подлаживание под детскую речь и «сюсюканье» с ребенком, резко замедляющие овладение им правильным звукопроизношением. В этих случаях ребенок лишается не только правильного образца для подражания, но и стимула к усвоению правильных артикулирующих звуков, поскольку он понимает, что взрослым очень нравится его забавное произношение (говоря их словами -- его «очаровательная» речь). В подобной ситуации у ребенка надолго сохраняются характерные для «возрастного косноязычия» звуковые замены или даже продолжают полностью отсутствовать в речи какие-то звуки, что является предпосылкой артикуляторно-акустической дисграфии.

9. Важно как можно чаще создавать ситуации, стимулирующие ребенка к речевому общению, то есть заставляющие его выражать свои просьбы при помощи речи. К сожалению, в некоторых семьях ребенка стараются понимать с полуслова и сразу бросаются выполнять его желания, что не дает ему возможности лишней раз поупражняться в речевом оформлении своих мыслей. В связи с этим вспоминается такой случай. К нам обратилась одна мама с жалобой на то, что ее пятилетний ребенок «почти ничего не говорит». В процессе беседы и наблюдения за их общением выяснилось, что этому мальчику вообще нет необходимости что-либо говорить: мама понимает его по одному только его взгляду и сразу выполняет «высказанные» просьбы. В ответ на сделанное нами замечание мама сказала: «Зачем же я буду ждать, пока он мне все объяснит, если мне и так понятно, что ему нужно?» И тут же нам представился случай в этом убедиться: выразительно поморгнув носом, ребенок требовательно посмотрел на мать, и она мгновенно подала ему носовой платок... Стоит ли после этого удивляться, что до пяти лет он так и не научился говорить?

Обеспечение благоприятного для развития речи социального окружения особенно важно для детей «группы риска», имеющих те или иные отклонения в развитии. Эти отклонения могут проявляться в запаздывании держания головки, самостоятельного сидения, стояния, ходьбы, в трудностях кормления ребенка (вялое сосание, частые срыгивания), в недостаточно живой его реакции на окружающих, на перемену обстановки, на новые лица и пр. Во всех этих случаях нужно сразу обращаться к специалистам. Как уже отмечалось ранее, чем меньше по времени продолжается отставание (или отклонение от нормы) в развитии ребенка, тем легче это отставание или отклонение преодолеть.

Профилактика дисграфии в среднем и старшем дошкольном возрасте

Основное содержание профилактической работы в этом более позднем дошкольном возрасте должно быть направлено на устранение у детей возможных предпосылок дисграфии, рассмотренных выше. Они, как правило, могут появиться в тех случаях, когда профилактическая работа на более раннем этапе не была организована должным образом или по каким-то причинам не принесла желаемого результата.

Главными разделами работы по устранению предпосылок дисграфии должны быть следующие:

- ⊗ воспитание слуховой дифференциации звуков речи;
- ⊗ устранение звуковых замен в устной речи;
- ⊗ воспитание простейших видов фонематического анализа слов;
- ⊗ развитие оптико-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза;
- ⊗ формирование грамматических систем словоизменения и словообразования;
- ⊗ обогащение словарного запаса.

Остановимся на путях выявления и преодоления каждой из предпосылок дисграфии в отдельности, ориентируясь при этом в основном на родителей и педагогов дошкольных учреждений, то есть на неспециалистов.

Воспитание слуховой дифференциации звуков речи

Как уже было ранее отмечено, полная невозможность или даже просто затрудненность слуховой дифференциации ребенком некоторых речевых звуков является несомненной предпосылкой дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания (или акустической дисграфии). Так, при неразличении на слух, например, звуков «С» и «Ц» ребенок всякий раз будет сомневаться в том, какую из этих двух букв следует писать в словах типа «кольЦо», «редиСка» и т. п., что неизбежно приведет к соответствующим буквенным заменам на письме.

Основная сложность ситуации заключается здесь в том, что несовершенство или даже полное отсутствие у ребенка слуховой дифференциации ряда звуков не может быть замечено окружающими взрослыми без специального ее исследования, поскольку слышит такой ребенок нормально и речь окружающих хорошо понимает («не переспрашивает»).

Неразличение на слух двух или даже нескольких пар звуков не мешает пониманию основного смысла речевых высказываний по той причине, что для нашей речи характерна большая избыточность содержащейся в ней информации. В частности, в ней всегда присутствует много разного

рода информации, лексическая информация, грамматическая информация, информация, связанная с содержанием высказывания, как правило, чаще всего, так как именно эта информация является основной для понимания смысла высказывания. В то же время, информация, связанная с содержанием высказывания, как правило, чаще всего, так как именно эта информация является основной для понимания смысла высказывания.

Родители должны следить за тем, чтобы ребенок создавал дополнительные трудности.

Для того чтобы избежать ошибок (типичных для дисграфии), необходимо ориентироваться на то, что он должен писать, а не на то, что он слышит. Например, если ребенок слышит звук «С», но не слышит звука «Ц», то он должен писать «С», а не «Ц».

Родители должны следить за тем, чтобы ребенок создавал дополнительные трудности.

Обратите внимание на то, что ребенок слышит звуки речи, но не слышит звуков, которые он должен писать.

Если ребенок слышит звуки речи, но не слышит звуков, которые он должен писать, то он должен писать то, что он слышит.

шем

е позднем
детей воз-
справило,
на более
каким-то

исграфии

его ана-
вообразо-

редноссы-
на роди-
тестов.

и

е просто
речевых
наруше-
Так, при
кий раз
в словах
тветству-

несовер-
ниции
из специ-
мально и

е мешает
причине,
щейся в
разного

рода «побочных средств», позволяющих человеку с нормальным интел- лектом скомпенсировать упомянутую неполноценность слухового вос- приятия. Например, ребенок, не различающий на слух звуки «П» и «Б», правильно понимает фразы о том, что огурцы посолили в бочке и что па- дереве набухли почки. А раз он «все понимает», то взрослый и не дога- дывается о существовании у него какой-либо патологии. Именно поэтому как «домашние» дети, так и дети, посещающие дошкольные учреждения, чаще всего полностью упускаются из вида в рассматриваемом отноше- нии. В лучшем случае беспокойство начинает проявляться лишь при дли- тельной задержке у ребенка по этой причине звуковых замен в устной речи, но гораздо чаще — уже после появления у него соответствующих буквенных замен на письме, то есть после появления акустической дис- графии.

Родителям важно понимать, что наличие или отсутствие у ребенка слу- ховой дифференциации звуков может быть выявлено лишь в специально созданных условиях, исключающих возможность получения какой-либо дополнительной информации.

Дополнительно считаем необходимым обратить внимание на то, что в ходе проверки нельзя ограничиваться только одними парными картинками (типа МИШКА — МИСКА), позволяющими выявить состояние слуховой дифференциации лишь двух акустически близких звуков. Очень важно кроме этого предъявить ребенку одновременно хотя бы три картинки, чтобы он должен был различить сразу три акустически близких звука (типа псТЬ- ка — псЧка — псШка; Телка — Челка — Целка). Как показывает наша прак- тика, многие дети, различающие на слух все пары акустически близких зву- ков, не могут справиться с последним названным заданием. А это значит, что в подобных случаях мы также имеем дело с явными предпосылками акусти- ческой дисграфии, ибо в обычных условиях (при написании диктовок, сочи- нений пр.) никто не подбирает звуки «по парам», а все они присутствуют в словах одновременно и в самых разных сочетаниях.

Родителям и педагогам массовых дошкольных учреждений важно учи- тывать и то, что нормально развивающийся ребенок различает на слух все звуки речи, в том числе и акустически близкие, начиная с двухлетнего возраста [28]. Но поскольку в этом возрасте провести проверку еще трудно из-за непонимания ребенком самого смысла большинства очень условных на- званий картинок, то она должна быть проведена не позднее чем в 3—4 года.

Обязательной проверке подлежат следующие группы согласных звуков:

- ✓ твердые — мягкие (15 пар);
- ✓ звонкие — глухие (6 пар);
- ✓ свистящие — шипящие (самые разные их комбинации);
- ✓ звуки Р — Л — Й.

Если в результате проверки окажется, что ребенок свободно дифферен- цирует на слух все проверяемые звуки, это дает основание заключить об

отсутствии у него предпосылок акустической дисграфии — ей будет просто неоткуда появиться.

Если же те или иные пары или группы звуков не дифференцируются ребенком на слух, нужно безотлагательно приступать к профилактической работе с ним. Начинать работу именно с 3—4-летнего возраста важно для предупреждения не только акустической дисграфии, но также и «задержанного возрастного косноязычия». Многолетняя практика свидетельствует о том, что эта работа вполне посильна для родителей и что в итоге они практически во всех случаях и в короткий срок добиваются полного результата. Скажем кратко о содержании этой работы.

Прежде всего до сознания ребенка возможно более четко доводится разница в звучании не различаемых им звуков. Во многих случаях это достигается путем отождествления речевых звуков со звуками окружающей природы («Ж» — с жужжанием жука, «З» — с писком комара, «Ш» — с шумом леса и т. п.). Кроме того, внимание ребенка привлекается к особенностям артикуляции этих звуков. Например, обращается внимание на различное положение губ и языка при произнесении звуков «С» и «Ш» или «З» и «Ж», а также на вибрацию гортани при артикулировании звука «З» («Ж») и на отсутствие ее вибрации при «С» («Ш»).

После достижения слуховой дифференциации изолированных звуков этот навык прочно закрепляется в процессе специальных упражнений. В ходе этих игровых упражнений ребенка учат различать звуки в произносимых взрослым словах (развитие фонематического восприятия), а также предлагают самому придумывать слова на каждый из звуков (формирование фонематических представлений) и т. п. [20]

В процессе работы полезно использовать картинки с изображениями предметов, в названиях которых содержатся дифференцируемые звуки: ребенок может подбирать картинки на определенный звук, раскладывать их в две кучки в соответствии с наличием в их названиях определенного звука и пр. Начиная с 5-летнего возраста эти упражнения сочетаются с развитием простейших форм фонематического анализа слов, то есть ребенок определяет наличие каждого из звуков в предъявляемых на слух словах, выделяет эти звуки из начала и конца слова, определяет примерное их место в слове (в начале, в середине или в конце слова).

Работу над дифференциацией звуков можно прекратить лишь после достижения устойчивого их различения в словах-квазиомонимах (типа мишка — миска), когда полностью отсутствует какая-либо смысловая «подсказка». Начиная с 4—5-летнего возраста предлагаемые для различения на слух звуки следует сразу связывать с соответствующими буквами.

Проведение этой работы вполне доступно родителям и педагогам дошкольных учреждений, что дает им возможность собственными силами предупредить появление данного вида дисграфии у детей.

После самых тяжелых случаев дисграфии в возрасте 3—4 лет можно добиться сохранения и развития слуховой дифференциации звуков («косноязычие» не отменяет возможности профилактики).

Нельзя забывать, что косноязычие чаще всего является следствием нарушения слуха, поэтому в первую очередь необходимо выявить и устранить причину нарушения слуха. Если же слуховая дифференциация звуков нарушена, то необходимо использовать все возможные средства для ее восстановления.

Важно помнить, что работа над дифференциацией звуков должна проводиться регулярно и систематически.

После окончания работы над дифференциацией звуков необходимо проводить работу над развитием фонематического восприятия и анализа слов.

дет про-

ируются
ической
жно для
«задер-
тельств-
тоге они
ного ре-

тся раз-
о дости-
кающей
Ш» — с
особен-
на раз-
Ш» или
ука «З»

звуков
кнений.
роизпо-
а также
и прова-

ениями
звуки:
сдвигать
енного
ются с
ь ребе-
ух сло-
ное их

ь после
с (типа
словая
разли-
и бук-

там до-
пилами

Устранение звуковых замен в устной речи

Полные замены одних речевых звуков другими являются одним из самых характерных проявлений «детского возрастного косноязычия», которое в норме должно полностью исчезнуть к пяти (гораздо реже к шести) годам, то есть еще до поступления ребенка в школу. Если же такие замены сохраняются позднее указанного возраста, то они являются несомненной предпосылкой артикуляторно-акустической дисграфии. На этой почве, говоря словами М. Е. Хватцева [27], у ребенка развивается так называемое «косноязычие в письме», поскольку неправильное проговаривание слов в процессе их записи приводит к появлению однотипных буквенных замен. (Дефектное произношение звуков, типа «картавого» Р, на письме обычно не отражается.)

Хочется особо привлечь внимание к «двойному» названию данного вида дисграфии: артикуляторно-акустическая. Дело в том, что «возрастное косноязычие» свосвременно не исчезает, а превращается в «задержанное» чаще всего у тех детей, которые не дифференцируют на слух соответствующие звуки. В процессе становления звукопроизношения в нормальном онтогенезе слуховой анализатор «ведет» за собой речедвигательный [3], заставляя ребенка приспосабливать свое произношение к имеющемуся в речи взрослых образцу. При нарушении же слуховой дифференциации звуков эта ведущая роль слухового анализатора теряется, в силу чего ребенок не чувствует неправильности своего звукопроизношения, а значит, и не стремится его улучшить. Таким образом, длительное (иногда даже и в школьном возрасте) сохранение в речи ребенка полных звуковых замен является прямым следствием имеющегося или ранее имевшегося нарушения слуховой дифференциации звуков. Именно поэтому мы выше говорили о необходимости ее проверки не позднее чем в 3–4 года, чтобы ее возможное нарушение не мешало процессу формирования звукопроизношения. Если это будет сделано и в случае надобности будут предприняты нужные меры, то о предпосылках артикуляторно-акустической дисграфии, равно как и о самой дисграфии данного вида, вообще не придется говорить.

В случае же появления у ребенка «задержанного косноязычия» оно обязательно должно быть устранено до начала его обучения грамоте. (Сейчас в первые классы наших массовых школ, как уже было отмечено, поступает 16,7% детей, имеющих замены звуков в устной речи, то есть с явными предпосылками артикуляторно-акустической дисграфии.)

При задержанном косноязычии коррекционно-профилактическую работу с ребенком чаще всего приходится начинать с воспитания у него слуховой дифференциации заменяемых звуков. Эту работу могут выполнить сами родители. Далее необходимо будет воспитать у ребенка правильное произношение заменяемого им звука. Во многих случаях дети, научившиеся четко различать тот или иной «проблемный» для них звук на слух,

в дальнейшем усваивают его правильную артикуляцию по подражанию. Достижению этой цели способствует четкое произнесение данного звука взрослыми при одновременном привлечении ими внимания ребенка к внешнему виду артикуляции. Если же простого подражания для усвоения правильного звукопроизношения оказывается недостаточно, то в этом случае родителям нужно безотлагательно обратиться к логопеду.

При этом следует иметь в виду, что для профилактики артикуляторно-акустической дисграфии недостаточно простой «постановки» звука и его полной автоматизации в речи. Здесь особенно важен заключительный этап работы — этап дифференциации ранее заменявшегося звука от звука-заместителя. Эта работа обязательно должна быть доведена до конца, то есть до полного исчезновения смещений данных звуков в устной речи ребенка. Последнему очень способствует подключение упражнений на фонематический анализ слов. В процессе этих упражнений ребенок должен определять наличие или отсутствие каждого из звуков в предлагаемом слове, а также примерное их место в этом слове (в начале, в середине или в конце его). Только в том случае, если ребенок научится безошибочно «чувствовать» каждый из этих звуков в словах, он не будет при обучении грамоте допускать соответствующие буквенные замены на письме. К сожалению, некоторые логопеды ограничиваются лишь коррекцией звукопроизношения, не уделяя при этом должного внимания этапу дифференциации звуков и тем более звуковому анализу слов. Такая работа обеспечивает нормализацию звукопроизношения, но она, по сути, не имеет никакого отношения к профилактике артикуляторно-акустической дисграфии и поэтому не гарантирует ее «неоявления».

Воспитание простейших видов фонематического анализа слов

Важность и даже необходимость овладения ребенком простейшими формами фонематического анализа слов до начала его школьного обучения связана с тем, что членение речевого потока на отдельные составляющие его «фрагменты» представляет для детей особую сложность. Затруднительным оказывается уже разделение предложения на слова, поскольку в процессе восприятия и порождения устных высказываний у ребенка никогда не возникало такой необходимости. Любому ребенку дошкольного возраста улавливает лишь сам предметный смысл сказанной кем-либо фразы, совершенно не понимая того, из какого количества и каких именно слов она состоит. (Это относится и к процессу устного общения взрослых людей, если они не ставят перед собой специальной задачи анализа фразы на слова.) В этом отношении здесь можно провести известную параллель с ниготографическим письмом, передававшим сразу целую мысль. И даже на первых этапах перехода к звуковому письму записываемая фраза не сразу стала члениться на отдельные слова. В частности, в дошедших до нас

письме
«сплошной»

Письмо
детей, различеств
чал, что
ини
предмет

Еще
также
столь
что
смысл
Ты
ся
синте
ва»
Сло
что-то
слово
чине

Об
бенку
вой
Назв
лиза
✓ слово
✓ слово
✓ слово
✓ слово
✓ слово
✓ слово
✓ слово

На
ляет
труд
рядок
ся
В
разви
праш
на
сам
фий.
удел

дражанию.
ного звука
ребенка к
усвоения
этом слу-

лляторно-
вука и его
инный этап
ска-земе-
то есть до
ребенка.
немати-
и опреде-
а слове, а
в конце
чувство-
грамме
челению,
изноше-
ции зву-
ает пор-
отно-
этому

СЛОВ

иними
обуче-
ставля-
Затруд-
сколько
ика ни-
ельного
м-либо
именно
рослых
фразы
атель
И даже
аза не
до нас

письменных источниках периода Киевской Руси все фразы написаны «сплошным потоком», без деления их на слова.

Интересны в этом плане исследования А. Р. Лурии [16], касающиеся детей дошкольного возраста. Когда ребенку предлагалось определить количество слов во фразе «В комнате стояло два стула и диван», то он отвечал, что здесь три слова. Следовательно, ребенок считал не слова как единицы речи, а сами предметы, то есть был в состоянии уловить лишь чисто предметный смысл фразы.

Еще более сложным оказывается для ребенка деление слов на звуки, что также очень наглядно показано в исследованиях А. Р. Лурии. Ребенок настолько далек от понимания самой сути поставленной перед ним задачи, что пытается даже в отдельных звуках слова искать какой-то «здравый смысл». Так, когда 4-летнего ребенка спросили о том, какое слово получится из звуков «м-а-м-а» (звуки произносились раздельно, и нужно было синтезировать их в целое слово и узнать это слово), то он ответил: «Корова». Следовательно, пытаясь «найти смысл», ребенок уловил в этих звуках что-то похожее на мычание коровы... В других случаях дети улавливали в слове лишь один наиболее сильный звук или ударный слог. По этой причине ребенку может казаться, что слово «часы» начинается со звука «сы».

Оба эти примера убедительно показывают, до какой степени трудно ребенку, овладевающему грамотой, переключить свое внимание со смысловой стороны речи на ее звуковую сторону и сделать последнюю «ведущей». Названный автор выделяет при этом особенно трудные для звукового анализа слова, к числу которых он относит следующие:

- ✓ слова с безударными гласными;
- ✓ слова с закрытыми слогами;
- ✓ слова со стечениями согласных;
- ✓ слова, в которых один и тот же согласный выступает то в твердом, то в мягком варианте;
- ✓ слова с глухими и звонкими согласными, отличающимися друг от друга лишь по одному существенному признаку.

Из этого перечня видно, что трудность для звукового анализа представляет подавляющее большинство типов слов русского языка. И с особым трудом усваивается детьми, согласно исследованиям А. Р. Лурии [16], порядок (последовательность) звуков в слове — дети долго не могут научиться выдерживать и сохранять его при записи слов.

В этих исследованиях речь шла о детях с нормальным уровнем речевого развития. А если этот уровень значительно отстает от нормы? Ответ напрашивается сам собой. И поэтому далеко не случайно именно дисграфия на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока имеет самое широкое распространение, составляя 75% от общего числа дисграфий. Отсюда следует, что профилактике данного вида дисграфии следует уделить особенно серьезное внимание.



Выделяют
школы, где
полным ме-
диумом ста-
нут, где не
учат, а на-
полняют ме-
диумом, по-
этому не ста-
ноуясь отно-
шениями
анализа, а
в слове, а
Каков, а

Наши м
владе
гласно
готови
возмо
ально
не см
более
ку у
подт

Национально-педагогический институт
педагогического образования
«Педагогический университет «Первое сентября»

Таким образом, в настоящее время остро стоит вопрос о привлечении к работе на территории заповедника специалистов, имеющих опыт работы в области охраны объектов культурного наследия.

Есть ли в нем
у своего героя
описания, мо-
и возмущаю-
слово «смерть»
каких-то
в выписыва-
ния выписки
очень жгуче
анализиро-
здать на
А какой

миналось
в доступ-
нота слов.
и анализа
ли звук
«дом».

дится не
тняет его
ребенка
существо-
тавакус-
чающих

дтинен-
и-III-III.
выделить
типов

у: в на-
ти ребе-
дней
шуба»?
редстав-
этот

анали-
чение
актика
вопро-
х слов,

а слова
звук»,
а типа
то до-
ясный
обыч-
ь слог,
вым в
м наи-
посте-
ва.

Выделяя приведенные здесь виды анализа как доступные для детей дошкольного возраста, В. К. Орфинская при этом особо подчеркивала, что полным фонематическим анализом слов ребенок постепенно овладевает лишь в процессе обучения его грамоте. Но поскольку грамоте детей теперь учат, как правило, уже в детском саду, то многим из них стал доступен и полный фонематический анализ слов, предполагающий умение определять количество и последовательность звуков в слове, а также их место по отношению друг к другу. Ребенок, владеющий полным фонематическим анализом слов, должен уметь ответить на такие вопросы: Сколько звуков в слове «луна» («лампа» и др.)? Какой звук первый? второй? третий? Какой звук слышится перед «У», а какой после «У»?

На этом фоне особенно резко выделяются те дошкольники, которые не владеют даже самыми простыми видами фонематического анализа слов. Согласно приведенным выше данным нашего исследования, таких детей в подготовительных группах массовых детских садов имеется 25%. Это очень тревожный показатель, свидетельствующий о том, что даже в условиях специально проводимой в детском саду работы каждый четвертый ребенок так и не смог овладеть этими простейшими видами анализа. В школе эти дети тем более не смогут овладеть полным фонематическим анализом слов, поскольку у них нет для этого никакой предварительной базы. И школьная практика подтверждает это буквально на каждом шагу.

Пельзя в связи с этим не сказать и о том, что еще хуже дела с фонематическим анализом слов обстоят у детей, не посещающих детские дошкольные учреждения. Особенно это касается детей из неблагополучных семей, которых чаще всего вообще не готовят к школе.

Таким образом, как уже было отмечено, вопрос о необходимости своевременной профилактики именно данного вида дисграфии стоит особенно остро. Содержание же этой профилактики должно заключаться в формировании у детей названных выше видов «дошкольного» анализа слов, которые именно с этой целью и были описаны так подробно (в расчете на привлечение к этой работе и неспециалистов).

Естественно, что первое, что должны сделать родители, — это проверить у своего 5—6-летнего ребенка состояние фонематического анализа слов по описанным выше трем его видам. Кроме того, нужно обязательно проверить и возможность синтезирования по отдельности произнесенных звуков в слово (какое слово получится из звуков к-о-ш-к-а?). При обнаружении каких-либо затруднений в анализе и синтезе слов нужно упражнять ребенка в выполнении вышеуказанных заданий до тех пор, пока он не обретет умения выполнять их легко и свободно. После достижения этого результата очень желательно попытаться приступить и к полному фонематическому анализу несложных по звуковому составу слов. Например, ребенку можно задать такие вопросы: «Какой первый звук ты слышишь в слове „дом“? А какой второй? Третий?» Многие дети оказываются способными ответить

СЛОЖИТЕ	1
ТОГОВЕ	1
МОДЕЛИ	1
ИСПИТИ	1

ИДЕНТИФИКАЦИОННО-ТЕСТИРОВАНИЕ
 МАТЕРИАЛОВ
 ИМЕЮЩИХ
 ОБЩИЙ
 ЗНАК
 «ДАТА»
 ОБОБЩАЮЩЕЕ
 ИЛИ
 «ВЗКЛАД»

Печать
 НИИ СП
 ВУХО
 ЭТОМ
 БУКВ
 ТЕЛ
 МАС
 ТР
 ЕДИ

44710-1000
 HCL 1000
 44710-1000

самостоятельно
находить

1. *Нормы*

2. *Самостоятельная работа*

ежений

обенно в
ть появ-
синтеза
еляется
[10], с
началь-
как до-
м часто
ения.
прово-
чащих-
арного
гоящее

тавле-
образов
Одна-
ся не
истра-
бяза-
тобы
более
явает

льно
ения
югих
нию
нки,
риф-
пна-
ству,
вен-
дупл
ран-
зом,
кую

сложность в этот процесс вносит и наличие у многих детей явного или скрытого левшества, свидетельствующего о своеобразии межполушарного взаимодействия. На первых этапах обучения письму трудности в усвоении букв испытывают и многие дети без отставания в своем развитии [2].

Проведенные несколькими нашими дипломантами исследования зрительно-пространственных представлений у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста свидетельствуют о том, что многие дети не имеют достаточно четких представлений о форме и величине предметов, об их расположении в пространстве по отношению друг к другу, что им не знакомы такие понятия, как «выше» и «ниже», «больше» и «меньше», «дальше» и «ближе» и т. п. Дети не могут подобрать антонимы к словам, обозначающим величину предметов. (Например, когда в ходе обследования ребенку показывали длинную и короткую линейки и при этом говорили: «Вот эта линейка длинная, а это какая?» – то ребенок отвечал, что она «узкая» или «маленькая» вместо «короткая».)

Помимо этого, даже 6–7-летние дети нередко затруднялись в выделении своей правой и левой руки, не говоря уже об определении соответствующей ориентированности в пространстве окружающих предметов. При этом у таких детей имело место зеркальное написание многих печатных букв. Более того, примерно такие же результаты дало и исследование зрительно-пространственных функций у учащихся вторых-третьих классов массовой школы, страдающих оптической дисграфией: у них отмечались трудности не только в узнавании непосредственно букв, но также и несформированность более элементарных зрительных функций.

Следовательно, профилактика оптической дисграфии должна заключаться прежде всего в устранении у ребенка тех более элементарных форм недоразвития зрительно-пространственной сферы, которые в дальнейшем явятся серьезным препятствием к усвоению букв.

Состояние у ребенка зрительно-пространственных представлений в самой приближенной форме может быть проверено самими родителями в ходе выполнения им таких заданий.

1. Понимание пространственных предлогов. Ребенку предлагают положить карандаш НА книгу, ПОД книгу, ЗА книгу, ПЕРЕД книгой, ОКОЛО книги, а также подержать его НАД книгой. Затем, расположив сразу несколько карандашей в указанном выше положении по отношению к книге, нужно попросить ребенка взять карандаш ИЗ книги, ИЗ-ПОД книги, ИЗ-ЗА книги, С книги, ОТ книги. Неправильность выполнения этих заданий или слишком медленное их выполнение будет свидетельствовать о непонимании (или недостаточном понимании) ребенком значений этих предлогов.

2. Самостоятельное название ребенком пространственных предлогов (проверяется в случае успешного выполнения им предыдущего задания, ибо если отсутствует даже понимание значений предлогов, то самостоятельное их называние проверять бессмысленно). Взрослый сам проделывает все

описанные выше «манипуляции», а ребенок говорит, куда кладется карандаш, употребляя при этом соответствующие предлоги.

3. Ориентировка в правой и левой сторонах пространства и в пространственном расположении предметов по отношению друг к другу.

- ⊙ Взрослый кладет карандаш справа от книги и просит ребенка сделать то же самое (перед ним тоже лежат книга и карандаш). Ребенок может положить карандаш слева, то есть воспроизвести расположение этих двух предметов в пространстве «зеркально».
- ⊙ Ребенка просят поднять вверх правую руку. Если это задание выполняется им ошибочно, то предъявление всех последующих заданий теряет всякий смысл, поскольку все они соотносятся с выделением правой и левой рук. При четком выделении правой руки далее предлагается ряд следующих заданий.
- ⊙ Ребенка просят показать, какие предметы (стол, диван, кресло) находятся справа от него, а какие — слева. Он должен понимать, что справа находятся те предметы, которые расположены ближе к его правой руке и наоборот.
- ⊙ Попросив ребенка повернуться к противоположной стене (то есть на 180 градусов), задают ему те же самые вопросы. Если ребенок дает на них прежние ответы, значит, он не ориентируется в левой и правой сторонах пространства, а просто старается «раз и навсегда» запомнить расположение в нем данных предметов.
- ⊙ Положив вилку слева, а ложку справа от тарелки, ребенка просят показать тот предмет, который находится справа (или слева) от нее.
- ⊙ Ребенка просят показать на картинке, какая из птиц сидит на дереве выше, а какая — ниже, какой из предметов находится дальше, а какой — ближе и т. п.
- ⊙ Ребенку предлагают ответить примерно на такие вопросы: Что выше, дерево или 10-этажный дом? Кто (или что) летает выше, птицы или самолеты? Что к тебе ближе, стул (стоящий рядом с ребенком) или окно (расположенное в другом конце комнаты)? и т. п.

4. Представления о форме и величине предметов.

- ⊙ Проверяется знание ребенком названий различных геометрических фигур, изображенных на картинке (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал). Если он не может сам назвать эти фигуры, то их называет взрослый, а ребенок показывает; последнее позволяет выявить понимание ребенком этих названий, то есть наличие этих слов в его пассивном словаре.
- ⊙ Ребенка просят назвать изображенные на картинке высокое и низкое дерево, узкую и широкую ленту, толстый и тонкий карандаш, большое, маленькое и «среднее» яблоко. При этом взрослый называет пространственный признак одного предмета, а ребенок — другого. Например, взрослый говорит: «Вот это дерево высокое, а это какое?»

5. Узнавание

ются с...

⊙ Назв...

⊙ Назв...

⊙ Назв...

⊙ Назв...

⊙ Назв...

⊙ Назв...

⊙ Назв...

⊙ Назв...

6. Состо

⊙ Ребе...

⊙ Ребе...

⊙ Ребе...

⊙ Ребе...

⊙ Ребе...

⊙ Ребе...

⊙ Ребе...

7. Знани

шего де...

ребенку...

предъяв...

ния пров...

судить о...

буквы, е...

ром: не...

располо...

вильно...

Ребен...

ется в...

затруд...

узнава...

именно...

ний, ка...

нии пред...

в форм...

Профи...

с форм...

В при...

самые...

нужно...

В ит...

раста...

задани...

дисгра...

сможет...

ся каран-

*и в про-
г к другу.*
а сделать
ик может
ние этих

выполня-
и теряет
травой и
ется ряд

о) нахо-
о справа
зой руке

есть на
дает на
вой сто-
ить рас-

ет пока-

дереве
закон —

ы выше,
ты или
м) или

ческих
прямо-
назы-
ть по-
то пас-

низкое
льшее,
стран-
имер,

5. Узнавание предметов в усложненных условиях. Ребенку предлагаются следующие задания.

- ⊗ Назвать схематично изображенные на картинке предметы.
- ⊗ Назвать предметы, изображенные пунктиром.
- ⊗ Назвать предметы, наложенные друг на друга.
- ⊗ Назвать «запутанные» (перечеркнутые различными линиями) предметы.
- ⊗ Назвать недорисованные предметы (с отсутствующими некоторыми деталями).

6. Состояние зрительного анализа и синтеза.

- ⊗ Ребенку предлагается сказать, чем (какими деталями) отличаются друг от друга два похожих домика, два снеговика, две вазы и пр.
- ⊗ Ребенка просят сложить из детских кубиков по образцу какой-либо несложный предмет. Для выполнения этого задания он должен уметь синтезировать отдельные его части в единое целое.

7. Знание букв и узнавание их в усложненных условиях. У детей старшего дошкольного возраста проверяется знание печатных букв. Сначала ребенку предлагают назвать любые заглавные и строчные печатные буквы, предъявленные «вразбивку». В случае успешного выполнения этого задания проверяется и узнавание букв в усложненных условиях, что позволит судить об устойчивости их различения. Ребенку предлагается назвать: буквы, сходные по начертанию; заштрихованные; изображенные пунктиром; недописанные; наложенные друг на друга; стилизованные; необычно расположенные в пространстве; правильно написанные буквы в ряду правильно и зеркально изображенных.

Ребенок, успешно справившийся со всеми этими заданиями, не нуждается в профилактике оптической дисграфии. В том случае, если ребенок затрудняется только в выполнении заданий, связанных непосредственно с узнаванием букв, то и работу с ним нужно проводить над различением именно букв. Если же выявлено нарушение и более элементарных функций, касающихся различения пространственных предлогов или нарушений предметного гнозиса, то это свидетельствует о серьезном отставании в формировании у ребенка зрительно-пространственных представлений. Профилактическую работу с таким ребенком нужно начинать не с букв, а с формирования нарушенных более элементарных функций.

В процессе профилактики оптической дисграфии используются те же самые задания, что и при обследовании, только число их, естественно, нужно увеличить.

В итоге всей проделанной работы ребенок старшего дошкольного возраста должен будет без труда справиться со всеми приведенными здесь заданиями. Если это будет обеспечено, то для возникновения оптической дисграфии в этом случае уже просто не останется никакой базы — ребенок сможет без труда различать все буквы.

Успешно проведенная профилактика рассмотренных видов дисграфии (акустической, артикуляторно-акустической, дисграфии на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока и оптической) позволит ребенку хорошо ориентироваться в звуках и буквах и прослеживать порядок их расположения в слове. А это значит, что в период обучения грамоте он сможет спокойно и без особых затруднений овладеть ею. Иными словами, он сможет овладеть фонетическим принципом письма, который, по сути, «требует» лишь простого перевода знаков устной речи в знаки речи письменной при сохранении их полного соответствия друг другу.

Никаких грамматических правил, сводящихся, по сути, к определению самых разнообразных условий отступления от наиболее простого и понятного фонетического принципа письма, здесь пока еще нет. К их изучению можно будет приступить лишь тогда, когда будет прочно усвоено все то, от чего в последующем придется так часто «отступать», руководствуясь различными грамматическими правилами. Все эти отступления четко регламентируются уже гораздо более сложным для усвоения принципом письма — морфологическим. И было бы слишком проблематично пытаться овладеть этим принципом без овладения предшествующим.

Однако сейчас это не подлежащее никакому сомнению совершенно обязательное условие сплошь и рядом нарушается, поскольку половина заканчивающих вторые классы учеников (53%!) с еще не изжитой дисграфией, то есть не овладевших в полной мере фонетическим принципом письма, уже в третьем классе вынуждены приступать к овладению морфологическим его принципом. К каким плачевным результатам это приводит, нами было показано при анализе письменных работ учащихся 8-х классов, у 39% которых так и не исчезли дисграфические ошибки. При наличии же этих ошибок, свидетельствующих о неполном (или непрочном) овладении звуками и буквами, **в принципе невозможно** усвоение целого ряда грамматических правил.

Полагаем, что это является самым серьезным и совершенно неоспоримым доводом в пользу необходимости коренного изменения всей ныне существующей системы работы по профилактике дисграфии у детей дошкольного возраста. В этом вопросе нужно обязательно «дойти» до каждого ребенка, что можно сделать лишь путем привлечения к профилактической работе с детьми самого широкого круга неспециалистов, о чем уже говорилось в начале этой главы.

Формирование грамматических систем словоизменения и словообразования

Этот вопрос, касающийся профилактики аграмматической дисграфии (пока мы придерживаемся прежней терминологии), заслуживает совершенно особого разговора, поскольку он непосредственно связан с возможностью овладения ребенком морфологическим принципом письма. Необ-

ходимым условием овладения этим принципом является овладение грамматическими системами словоизменения и словообразования. Именно поэтому самым эффективным способом использования темы словоизменения и словообразования в начальных классах является формирование грамматических систем словоизменения и словообразования в процессе обучения грамоте.

В начальных классах (55%) детей, имеющих дисграфию, овладение грамматическими системами словоизменения и словообразования может не произойти. Ребенок с дисграфией не только не овладевает фонетическим принципом письма, но и, наоборот, не овладевает морфологическим принципом письма. В результате, овладевая фонетическим принципом письма, он не овладевает морфологическим принципом письма. В результате, овладевая фонетическим принципом письма, он не овладевает морфологическим принципом письма. В результате, овладевая фонетическим принципом письма, он не овладевает морфологическим принципом письма.

Все при этом, конечно, происходит в процессе овладения грамотой. Это означает, что ребенок не овладевает грамматическими системами словоизменения и словообразования, когда он овладевает фонетическим принципом письма. В результате, овладевая фонетическим принципом письма, он не овладевает морфологическим принципом письма. В результате, овладевая фонетическим принципом письма, он не овладевает морфологическим принципом письма.

тиграфии
не сфор-
и позвол-
вать пор-
ия граме-
ими слова-
торый, по-
наки речи
и.

делению
и понят-
изучению
все то, от-
даться раз-
ко регла-
ать ов-

но обяза-
заканчи-
и, то есть
же в тре-
ним его
по пока-
рых так
к, свиде-
дками,
ил.

оснори-
ыне су-
школь-
того ре-
ческой
говори-

ия

рафии
совер-
возмо-
Нсоб-

ходимым предварительным условием для овладения этим принципом является успешное «прохождение» ребенком периода дограмматического овладения языком. Под этим подразумевается **практическое усвоение** им основных правил словоизменения и словообразования, что внешне должно выражаться в грамматически правильном построении устных высказываний. Иными словами, ребенок, не имеющий никакого понятия даже о самом существовании каких-либо грамматических категорий, правильно использует их в своей речи. При этом формирование грамматической системы словоизменения, по А. Н. Гвоздеву [5], заканчивается примерно к четырем годам, а системы словообразования – к восьми или даже к девяти годам. В настоящее время принято считать, что система словообразования формируется у детей уже к семи годам, то есть к началу их школьного обучения. Понятно, что эти сроки относятся только к случаям нормально протекающего речевого развития.

В настоящее время, как уже было выше отмечено, более половины (55%) детей поступают в первые классы и начинают свое обучение в условиях неполной сформированности у них грамматических систем. Это не может не отражаться на ходе усвоения ими грамматических правил. Если ребенок с законченным в этом плане формированием устной речи спокойно и, возможно, даже с чувством удовлетворения воспримет преподносимые ему учителем «законы» изменения слов, которые он уже давно использует в своей устной речи, то совершенно в ином свете предстанут эти правила перед ребенком с отставанием в речевом развитии. «Насаждаемые» учителем правила употребления окончаний слов будут постоянно приходить в противоречие с практикой устной речи такого ребенка. Ведь он привык говорить, к примеру, «большАЯ шлять», а от него вдруг почему-то требуют писать окончание «ОЕ»; он привык говорить «деревА», а писать, оказывается, нужно «деревЬЯ»; он уже несколько лет говорил «шесть стулОВ, ухОВ», а в тетрадях ему исправляют это на «стулЬЕВ» и «уШЕЙ»... Вот откуда происходит эта патологическая безграмотность или так называемая «дизорфография», перед которой оказываются бессильны-ми любые теоретические знания правил грамматики!

Все приведенные выше примеры касаются только системы словоизменения, но то же самое наблюдается и в отношении системы словообразования. Этой системой на практическом уровне нормально развивающийся ребенок начинает овладевать уже в период «детского словотворчества», когда он пусть еще не всегда уместно, но вполне самостоятельно «приставляет» к словам самые разнообразные продуктивные приставки и суффиксы родного языка. И самое главное здесь состоит в том, что уже в этом возрасте он начинает адекватно понимать их смысловое значение. Например, говоря «картинЬК» вместо «картинка» или «ключОНОК» вместо «ключИК», он чувствует, что эти добавляемые к словам фрагменты придают им значение уменьшительности. Когда же ученик третьего или даже

пятого класса в ответ на нашу просьбу образовать уменьшительную форму от слова «платье» говорит «платьИШКо», то очевидно не чувствует придаваемого суффиксом -ИШК- не уменьшительного, а пренебрежительного, уничижительного значения. И даже образование слова «ключонок» в этом возрасте не может считаться нормой, ибо здесь уже нельзя ограничиваться одним только пониманием смыслового значения морфем — требуется и точное знание соответствующих грамматических форм.

Особую сложность для таких детей представляет овладение правилами образования относительных и притяжательных прилагательных. Однако в этом вопросе нам далеко не всегда удастся рассчитывать на помощь родителей, у многих из которых, по их собственным словам, «в школе тоже было плохо с русским языком». Это говорит о том, что данная проблема касается уже не одного поколения людей и что примерно такими же родителями в недалеком будущем окажутся и наши нынешние дети «с трудностями в обучении». Из сказанного должна быть ясна особая, буквально кричащая острота данной проблемы, ибо без ее безотлагательного решения мы в буквальном смысле слова рискуем потерять удивительную точность и образность нашего прекрасного русского языка. «Утопив» его в поголовной безграмотности плохо владеющих им людей, число которых с каждым годом неуклонно растет.

Трудность овладения для многих учащихся грамматическими нормами языка нередко определяется тем, что ни сами эти учащиеся, ни большинство их родителей не видят в этих нормах вообще никакой закономерности. Это приводит к тому, что ученик отдельно думает о написании каждого конкретного слова, не понимая того, что совершенно однотипным образом пишутся большие группы слов.

Здесь хочется привести один очень показательный пример. Когда к нам на прием пришла одна мама с ребенком старшего дошкольного возраста, то в качестве задания для домашней работы мы написали ей на листке около десяти притяжательных прилагательных (типа «лошадИНАЯ», «курИНАЯ», «петушИНАЯ», «гусИНАЯ» и т. д.). Придя через три недели на следующий прием, она сразу протянула нам этот листок, по-видимому полагая, что именно по нему и будут проверяться результаты ее работы с ребенком. Мы же со своей стороны рассчитывали на усвоение ребенком **общей закономерности** образования притяжательных прилагательных с суффиксом -ИН-. Поэтому, машинально положив листок на стол, мы спросили ребенка о том, чья голова у льва. Мама мгновенно и очень эмоционально (почти возмущенно) среагировала в ответ на наш вопрос такой фразой: «А это нам не задавали!»

Из этого ответа сразу становится ясной вся глубина непонимания проблемы. Эта мама (и далеко не только она одна!) считает, что для усвоения правил словообразования нужно обязательно запомнить, заучить каждое слово в отдельности и что всякие вновь встречающиеся слова требуют уже

совершенно
что при
запомнить
общих зако
водятся

А что же
лей чуж
усвоены
Потому
столбик
лагатель
ная, у
мама с
«здесь
этот ли
знает, ка

Единств
рамма
но при
полнот
обучени
этом у
строени
Если я
фия у
нать у
устной
тивни
ния ма

Объяс
учени
вали е
в ней
чему? В
запис
в том
здесь
кого
фразе
пока
прочн

Для
ный на

кую форму
лет прида-
тельного,
ок» в этом
начинается
ебуетеся и

равилами
Однако в
ить роди-
ле тоже
проблема
же роди-
трудно
квально
ешения
очность
оголов-
каждым

ормами
льшин-
мерно-
каждо-
м обра-

а к нам
зраста,
тисстке
», «ку-
ли на
чу по-
оты с
иком
ных с
т, мы
эмо-
такой

про-
ения
ждое
уже

совершенно «отдельного разговора». Нам с трудом удалось ей объяснить, что при изучении грамматических правил основная задача состоит не в запоминании особенностей написания отдельных слов, а в усвоении **общих закономерностей правописания**, под которые в дальнейшем под-водятся все вновь встречающиеся слова.

А вот другой пример, также характеризующий неумение самих родите-лей чувствовать языковые закономерности, а значит, и помочь ребенку в их усвоении. Давая домашнее задание все по тем же притяжательным прилага-тельным, мы написали для одной из мам все исходные существительные в столбик, указав при этом для примера только одно образованное от них при-лагательное, а вместо других поставив многоточия (у курицы голова кури-ная, у утки — ..., у кошки — ..., у слона — ... и т. д.). При повторном посещении мама сказала, что не смогла отработать с ребенком это задание, потому что «здесь не написаны правильные ответы». Далее она пояснила, что носила этот листок на работу, но и там в отношении многих слов тоже «никто не знает, как нужно правильно сказать». Что еще можно к этому добавить?

Единственный патогенетически обоснованный путь профилактики а-грамматической дисграфии состоит в том, чтобы помочь ребенку полноцен-но пройти дограмматический период усвоения языка. А это предполагает полное изжитие аграмматизмов в его устной речи до начала школьного обучения, то есть до начала изучения грамматических правил. Только при этом условии правила грамматики спокойно «лягут» на его грамотно по-строенную устную речь, не приходя в постоянное противоречие с нею. Если же время профилактики было упущено и аграмматическая дисгра-фия уже возникла, то путь ее преодоления остается тем же самым — начи-нать работу с таким учеником необходимо с «приведения в порядок» его устной речи, чтобы она в дальнейшем уже не могла оказывать своего нега-тивного влияния на письмо. А с постоянством такого неизбежного влия-ния мы сталкиваемся буквально повседневно.

Обратимся еще раз к конкретному примеру. Когда в ходе обследования ученика 5-го класса мы, отчетливо произнося окончания слов, продикто-вали ему фразу: «Птицы выют свои гнезда на высоких деревьях», то, дойдя в ней до последнего слова, он написал «на деревьЕВ». Спрашивается, по-чему? Ведь все было продиктовано правильно, и ему оставалось только записать эти отчетливо произнесенные слова! Вряд ли можно сомневаться в том, что в процессе внутреннего проговаривания записываемой фразы здесь «сработала» привычка характерного для данного ученика именно та-кого согласования подобных слов. Если бы эти слова были первыми во фразе, то скорее всего он написал бы упомянутое окончание правильно, но пока он дошел до ее конца, доминирующим уже оказался гораздо более прочно сформировавшийся навык устной речи.

Для того чтобы «переучить» таких детей, то есть воспитать у них проч-ный навык правильного употребления грамматических форм прежде всего

в устной речи, необходимо на каждую из этих форм дать им очень большое количество конкретных примеров. Только таким путем можно убедить их в существовании вполне определенных закономерностей изменения слов и научить чувствовать эти закономерности, что сделать непросто. Одна из основных причин этого кроется в том, что дети с отставанием в речевом развитии в большинстве случаев не чувствуют аналогий. Например, отвечая на наш вопрос, ребенок говорит, что у курицы голова «курячья». Пытаясь ему помочь, мы приводим 4–5 аналогичных примеров (типа «лошадИНАЯ», «петушИНАЯ», «гусИНАЯ», «ослИНАЯ» и пр.) с подчеркиванием голосом суффиксов и окончаний слов, после чего вновь спрашиваем о том, чья голова у курицы. И даже у школьников ответ на этот повторный вопрос нередко остается прежним...

Таким образом, для профилактики аграмматической дисграфии у детей с отставанием в речевом развитии необходимо проведение с ними строго целенаправленной работы в течение достаточно продолжительного времени и обязательно с использованием большого количества тщательно подобранного однотипного речевого материала. Однако мы далеки от мысли о том, что усвоения детьми нескольких десятков грамматических форм будет достаточно для полного исключения в дальнейшем проблем с русским языком, ибо мы не можем не понимать, что недоразвитие речи — это всерьез и надолго. По этой причине приводимый ниже речевой материал, касающийся аграмматической дисграфии, рассчитан не только на ее профилактику в дошкольном возрасте и в первых и вторых классах школы, но и на преодоление проблем с русским языком у старшеклассников. А это обязывает к тому, чтобы здесь были приведены не только наиболее известные слова, понятные и доступные детям дошкольного возраста, но и слова с более отвлеченным значением, которые позволят старшеклассникам усвоить их правописание.

Задача родителей будет заключаться в том, чтобы уже в дошкольном возрасте «проработать» с ребенком доступные для него слова и главное — дать ему почувствовать однотипность образования многих из них, то есть дать понять, что в этом есть определенная закономерность. Если это будет сделано в дошкольном возрасте, то и все остальные приведенные здесь слова с различными приставками и суффиксами в годы школьного обучения спокойно «подчинятся» этому общему правилу.

Приступая к работе с ребенком, прежде всего нужно правильно сориентироваться в вопросе о том, какие именно грамматические формы остаются у него несформированными. С этой целью пужпо в определенной системе проверить состояние у него функций словоизменения и словообразования, соотнося это с закономерностями нормального онтогенеза, то есть учитывая, к какому возрасту эти функции должны быть сформированы в норме. Ниже приведен конкретный речевой материал для исследования и формирования каждой из этих функций.

Формы, которые
бывают, и в
возрасте 3–4
лет, и в 5–6
лет, и в 7–8
лет, и в 9–10
лет, и в 11–12
лет, и в 13–14
лет, и в 15–16
лет, и в 17–18
лет, и в 19–20
лет, и в 21–22
лет, и в 23–24
лет, и в 25–26
лет, и в 27–28
лет, и в 29–30
лет, и в 31–32
лет, и в 33–34
лет, и в 35–36
лет, и в 37–38
лет, и в 39–40
лет, и в 41–42
лет, и в 43–44
лет, и в 45–46
лет, и в 47–48
лет, и в 49–50
лет, и в 51–52
лет, и в 53–54
лет, и в 55–56
лет, и в 57–58
лет, и в 59–60
лет, и в 61–62
лет, и в 63–64
лет, и в 65–66
лет, и в 67–68
лет, и в 69–70
лет, и в 71–72
лет, и в 73–74
лет, и в 75–76
лет, и в 77–78
лет, и в 79–80
лет, и в 81–82
лет, и в 83–84
лет, и в 85–86
лет, и в 87–88
лет, и в 89–90
лет, и в 91–92
лет, и в 93–94
лет, и в 95–96
лет, и в 97–98
лет, и в 99–100
лет, и в 101–102
лет, и в 103–104
лет, и в 105–106
лет, и в 107–108
лет, и в 109–110
лет, и в 111–112
лет, и в 113–114
лет, и в 115–116
лет, и в 117–118
лет, и в 119–120
лет, и в 121–122
лет, и в 123–124
лет, и в 125–126
лет, и в 127–128
лет, и в 129–130
лет, и в 131–132
лет, и в 133–134
лет, и в 135–136
лет, и в 137–138
лет, и в 139–140
лет, и в 141–142
лет, и в 143–144
лет, и в 145–146
лет, и в 147–148
лет, и в 149–150
лет, и в 151–152
лет, и в 153–154
лет, и в 155–156
лет, и в 157–158
лет, и в 159–160
лет, и в 161–162
лет, и в 163–164
лет, и в 165–166
лет, и в 167–168
лет, и в 169–170
лет, и в 171–172
лет, и в 173–174
лет, и в 175–176
лет, и в 177–178
лет, и в 179–180
лет, и в 181–182
лет, и в 183–184
лет, и в 185–186
лет, и в 187–188
лет, и в 189–190
лет, и в 191–192
лет, и в 193–194
лет, и в 195–196
лет, и в 197–198
лет, и в 199–200
лет, и в 201–202
лет, и в 203–204
лет, и в 205–206
лет, и в 207–208
лет, и в 209–210
лет, и в 211–212
лет, и в 213–214
лет, и в 215–216
лет, и в 217–218
лет, и в 219–220
лет, и в 221–222
лет, и в 223–224
лет, и в 225–226
лет, и в 227–228
лет, и в 229–230
лет, и в 231–232
лет, и в 233–234
лет, и в 235–236
лет, и в 237–238
лет, и в 239–240
лет, и в 241–242
лет, и в 243–244
лет, и в 245–246
лет, и в 247–248
лет, и в 249–250
лет, и в 251–252
лет, и в 253–254
лет, и в 255–256
лет, и в 257–258
лет, и в 259–260
лет, и в 261–262
лет, и в 263–264
лет, и в 265–266
лет, и в 267–268
лет, и в 269–270
лет, и в 271–272
лет, и в 273–274
лет, и в 275–276
лет, и в 277–278
лет, и в 279–280
лет, и в 281–282
лет, и в 283–284
лет, и в 285–286
лет, и в 287–288
лет, и в 289–290
лет, и в 291–292
лет, и в 293–294
лет, и в 295–296
лет, и в 297–298
лет, и в 299–300
лет, и в 301–302
лет, и в 303–304
лет, и в 305–306
лет, и в 307–308
лет, и в 309–310
лет, и в 311–312
лет, и в 313–314
лет, и в 315–316
лет, и в 317–318
лет, и в 319–320
лет, и в 321–322
лет, и в 323–324
лет, и в 325–326
лет, и в 327–328
лет, и в 329–330
лет, и в 331–332
лет, и в 333–334
лет, и в 335–336
лет, и в 337–338
лет, и в 339–340
лет, и в 341–342
лет, и в 343–344
лет, и в 345–346
лет, и в 347–348
лет, и в 349–350
лет, и в 351–352
лет, и в 353–354
лет, и в 355–356
лет, и в 357–358
лет, и в 359–360
лет, и в 361–362
лет, и в 363–364
лет, и в 365–366
лет, и в 367–368
лет, и в 369–370
лет, и в 371–372
лет, и в 373–374
лет, и в 375–376
лет, и в 377–378
лет, и в 379–380
лет, и в 381–382
лет, и в 383–384
лет, и в 385–386
лет, и в 387–388
лет, и в 389–390
лет, и в 391–392
лет, и в 393–394
лет, и в 395–396
лет, и в 397–398
лет, и в 399–400
лет, и в 401–402
лет, и в 403–404
лет, и в 405–406
лет, и в 407–408
лет, и в 409–410
лет, и в 411–412
лет, и в 413–414
лет, и в 415–416
лет, и в 417–418
лет, и в 419–420
лет, и в 421–422
лет, и в 423–424
лет, и в 425–426
лет, и в 427–428
лет, и в 429–430
лет, и в 431–432
лет, и в 433–434
лет, и в 435–436
лет, и в 437–438
лет, и в 439–440
лет, и в 441–442
лет, и в 443–444
лет, и в 445–446
лет, и в 447–448
лет, и в 449–450
лет, и в 451–452
лет, и в 453–454
лет, и в 455–456
лет, и в 457–458
лет, и в 459–460
лет, и в 461–462
лет, и в 463–464
лет, и в 465–466
лет, и в 467–468
лет, и в 469–470
лет, и в 471–472
лет, и в 473–474
лет, и в 475–476
лет, и в 477–478
лет, и в 479–480
лет, и в 481–482
лет, и в 483–484
лет, и в 485–486
лет, и в 487–488
лет, и в 489–490
лет, и в 491–492
лет, и в 493–494
лет, и в 495–496
лет, и в 497–498
лет, и в 499–500
лет, и в 501–502
лет, и в 503–504
лет, и в 505–506
лет, и в 507–508
лет, и в 509–510
лет, и в 511–512
лет, и в 513–514
лет, и в 515–516
лет, и в 517–518
лет, и в 519–520
лет, и в 521–522
лет, и в 523–524
лет, и в 525–526
лет, и в 527–528
лет, и в 529–530
лет, и в 531–532
лет, и в 533–534
лет, и в 535–536
лет, и в 537–538
лет, и в 539–540
лет, и в 541–542
лет, и в 543–544
лет, и в 545–546
лет, и в 547–548
лет, и в 549–550
лет, и в 551–552
лет, и в 553–554
лет, и в 555–556
лет, и в 557–558
лет, и в 559–560
лет, и в 561–562
лет, и в 563–564
лет, и в 565–566
лет, и в 567–568
лет, и в 569–570
лет, и в 571–572
лет, и в 573–574
лет, и в 575–576
лет, и в 577–578
лет, и в 579–580
лет, и в 581–582
лет, и в 583–584
лет, и в 585–586
лет, и в 587–588
лет, и в 589–590
лет, и в 591–592
лет, и в 593–594
лет, и в 595–596
лет, и в 597–598
лет, и в 599–600
лет, и в 601–602
лет, и в 603–604
лет, и в 605–606
лет, и в 607–608
лет, и в 609–610
лет, и в 611–612
лет, и в 613–614
лет, и в 615–616
лет, и в 617–618
лет, и в 619–620
лет, и в 621–622
лет, и в 623–624
лет, и в 625–626
лет, и в 627–628
лет, и в 629–630
лет, и в 631–632
лет, и в 633–634
лет, и в 635–636
лет, и в 637–638
лет, и в 639–640
лет, и в 641–642
лет, и в 643–644
лет, и в 645–646
лет, и в 647–648
лет, и в 649–650
лет, и в 651–652
лет, и в 653–654
лет, и в 655–656
лет, и в 657–658
лет, и в 659–660
лет, и в 661–662
лет, и в 663–664
лет, и в 665–666
лет, и в 667–668
лет, и в 669–670
лет, и в 671–672
лет, и в 673–674
лет, и в 675–676
лет, и в 677–678
лет, и в 679–680
лет, и в 681–682
лет, и в 683–684
лет, и в 685–686
лет, и в 687–688
лет, и в 689–690
лет, и в 691–692
лет, и в 693–694
лет, и в 695–696
лет, и в 697–698
лет, и в 699–700
лет, и в 701–702
лет, и в 703–704
лет, и в 705–706
лет, и в 707–708
лет, и в 709–710
лет, и в 711–712
лет, и в 713–714
лет, и в 715–716
лет, и в 717–718
лет, и в 719–720
лет, и в 721–722
лет, и в 723–724
лет, и в 725–726
лет, и в 727–728
лет, и в 729–730
лет, и в 731–732
лет, и в 733–734
лет, и в 735–736
лет, и в 737–738
лет, и в 739–740
лет, и в 741–742
лет, и в 743–744
лет, и в 745–746
лет, и в 747–748
лет, и в 749–750
лет, и в 751–752
лет, и в 753–754
лет, и в 755–756
лет, и в 757–758
лет, и в 759–760
лет, и в 761–762
лет, и в 763–764
лет, и в 765–766
лет, и в 767–768
лет, и в 769–770
лет, и в 771–772
лет, и в 773–774
лет, и в 775–776
лет, и в 777–778
лет, и в 779–780
лет, и в 781–782
лет, и в 783–784
лет, и в 785–786
лет, и в 787–788
лет, и в 789–790
лет, и в 791–792
лет, и в 793–794
лет, и в 795–796
лет, и в 797–798
лет, и в 799–800
лет, и в 801–802
лет, и в 803–804
лет, и в 805–806
лет, и в 807–808
лет, и в 809–810
лет, и в 811–812
лет, и в 813–814
лет, и в 815–816
лет, и в 817–818
лет, и в 819–820
лет, и в 821–822
лет, и в 823–824
лет, и в 825–826
лет, и в 827–828
лет, и в 829–830
лет, и в 831–832
лет, и в 833–834
лет, и в 835–836
лет, и в 837–838
лет, и в 839–840
лет, и в 841–842
лет, и в 843–844
лет, и в 845–846
лет, и в 847–848
лет, и в 849–850
лет, и в 851–852
лет, и в 853–854
лет, и в 855–856
лет, и в 857–858
лет, и в 859–860
лет, и в 861–862
лет, и в 863–864
лет, и в 865–866
лет, и в 867–868
лет, и в 869–870
лет, и в 871–872
лет, и в 873–874
лет, и в 875–876
лет, и в 877–878
лет, и в 879–880
лет, и в 881–882
лет, и в 883–884
лет, и в 885–886
лет, и в 887–888
лет, и в 889–890
лет, и в 891–892
лет, и в 893–894
лет, и в 895–896
лет, и в 897–898
лет, и в 899–900
лет, и в 901–902
лет, и в 903–904
лет, и в 905–906
лет, и в 907–908
лет, и в 909–910
лет, и в 911–912
лет, и в 913–914
лет, и в 915–916
лет, и в 917–918
лет, и в 919–920
лет, и в 921–922
лет, и в 923–924
лет, и в 925–926
лет, и в 927–928
лет, и в 929–930
лет, и в 931–932
лет, и в 933–934
лет, и в 935–936
лет, и в 937–938
лет, и в 939–940
лет, и в 941–942
лет, и в 943–944
лет, и в 945–946
лет, и в 947–948
лет, и в 949–950
лет, и в 951–952
лет, и в 953–954
лет, и в 955–956
лет, и в 957–958
лет, и в 959–960
лет, и в 961–962
лет, и в 963–964
лет, и в 965–966
лет, и в 967–968
лет, и в 969–970
лет, и в 971–972
лет, и в 973–974
лет, и в 975–976
лет, и в 977–978
лет, и в 979–980
лет, и в 981–982
лет, и в 983–984
лет, и в 985–986
лет, и в 987–988
лет, и в 989–990
лет, и в 991–992
лет, и в 993–994
лет, и в 995–996
лет, и в 997–998
лет, и в 999–1000
лет, и в 1001–1002
лет, и в 1003–1004
лет, и в 1005–1006
лет, и в 1007–1008
лет, и в 1009–1010
лет, и в 1011–1012
лет, и в 1013–1014
лет, и в 1015–1016
лет, и в 1017–1018
лет, и в 1019–1020
лет, и в 1021–1022
лет, и в 1023–1024
лет, и в 1025–1026
лет, и в 1027–1028
лет, и в 1029–1030
лет, и в 1031–1032
лет, и в 1033–1034
лет, и в 1035–1036
лет, и в 1037–1038
лет, и в 1039–1040
лет, и в 1041–1042
лет, и в 1043–1044
лет, и в 1045–1046
лет, и в 1047–1048
лет, и в 1049–1050
лет, и в 1051–1052
лет, и в 1053–1054
лет, и в 1055–1056
лет, и в 1057–1058
лет, и в 1059–1060
лет, и в 1061–1062
лет, и в 1063–1064
лет, и в 1065–1066
лет, и в 1067–1068
лет, и в 1069–1070
лет, и в 1071–1072
лет, и в 1073–1074
лет, и в 1075–1076
лет, и в 1077–1078
лет, и в 1079–1080
лет, и в 1081–1082
лет, и в 1083–1084
лет, и в 1085–1086
лет, и в 1087–1088
лет, и в 1089–1090
лет, и в 1091–1092
лет, и в 1093–1094
лет, и в 1095–1096
лет, и в 1097–1098
лет, и в 1099–1100
лет, и в 1101–1102
лет, и в 1103–1104
лет, и в 1105–1106
лет, и в 1107–1108
лет, и в 1109–1110
лет, и в 1111–1112
лет, и в 1113–1114
лет, и в 1115–1116
лет, и в 1117–1118
лет, и в 1119–1120
лет, и в 1121–1122
лет, и в 1123–1124
лет, и в 1125–1126
лет, и в 1127–1128
лет, и в 1129–1130
лет, и в 1131–1132
лет, и в 1133–1134
лет, и в 1135–1136
лет, и в 1137–1138
лет, и в 1139–1140
лет, и в 1141–1142
лет, и в 1143–1144
лет, и в 1145–1146
лет, и в 1147–1148
лет, и в 1149–1150
лет, и в 1151–1152
лет, и в 1153–1154
лет, и в 1155–1156
лет, и в 1157–1158
лет, и в 1159–1160
лет, и в 1161–1162
лет, и в 1163–1164
лет, и в 1165–1166
лет, и в 1167–1168
лет, и в 1169–1170
лет, и в 1171–1172
лет, и в 1173–1174
лет, и в 1175–1176
лет, и в 1177–1178
лет, и в 1179–1180
лет, и в 1181–1182
лет, и в 1183–1184
лет, и в 1185–1186
лет, и в 1187–1188
лет, и в 1189–1190
лет, и в 1191–1192
лет, и в 1193–1194
лет, и в 1195–1196
лет, и в 1197–1198
лет, и в 1199–1200
лет, и в 1201–1202
лет, и в 1203–1204
лет, и в 1205–1206
лет, и в 1207–1208
лет, и в 1209–1210
лет, и в 1211–1212
лет, и в 1213–1214
лет, и в 1215–1216
лет, и в 1217–1218
лет, и в 1219–1220
лет, и в 1221–1222
лет, и в 1223–1224
лет, и в 1225–1226
лет, и в 1227–1228
лет, и в 1229–1230
лет, и в 1231–1232
лет, и в 1233–1234
лет, и в 1235–1236
лет, и в 1237–1238
лет, и в 1239–1240
лет, и в 1241–1242
лет, и в 1243–1244
лет, и в 1245–1246
лет, и в 1247–1248
лет, и в 1249–1250
лет, и в 1251–1252
лет, и в 1253–1254
лет, и в 1255–1256
лет, и в 1257–1258
лет, и в 1259–1260
лет, и в 1261–1262
лет, и в 1263–1264
лет, и в 1265–1266
лет, и в 1267–1268
лет, и в 1269–1270
лет, и в 1271–1272
лет, и в 1273–1274
лет, и в 1275–1276
лет, и в 1277–1278
лет, и в 1279–1280
лет, и в 1281–1282
лет, и в 1283–1284
лет, и в 1285–1286
лет, и в 1287–1288
лет, и в 1289–1290
лет, и в 1291–1292
лет, и в 1293–1294
лет, и в 1295–1296
лет, и в 1297–1298
лет, и в 1299–1300
лет, и в 1301–1302
лет, и в 1303–1304
лет, и в 1305–1306
лет, и в 1307–1308
лет, и в 1309–1310
лет, и в 1311–1312
лет, и в 1313–1314
лет, и в 1315–1316
лет, и в 1317–1318
лет, и в 1319–1320
лет, и в 1321–1322
лет, и в 1323–1324
лет, и в 1325–1326
лет, и в 1327–1328
лет, и в 1329–1330
лет, и в 1331–1332
лет, и в 1333–1334
лет, и в 1335–1336
лет, и в 1337–1338
лет, и в 1339–1340
лет, и в 1341–1342
лет, и в 1343–1344
лет, и в 1345–1346
лет, и в 1347–1348
лет, и в 1349–1350
лет, и в 1351–1352
лет, и в 1353–1354
лет, и в 1355–1356
лет, и в 1357–1358
лет, и в 1359–1360
лет, и в 1361–1362
лет, и в 1363–1364
лет, и в 1365–1366
лет, и в 1367–1368
лет, и в 1369–1370
лет, и в 1371–1372
лет, и в 1373–1374
лет, и в 1375–1376
лет, и в 1377–1378
лет, и в 1379–1380
лет, и в 1381–1382
лет, и в 1383–1384
лет, и в 1385–1386
лет, и в 1387–1388
лет, и в 1389–1390
лет, и в 1391–1392
лет, и в 1393–1394
лет, и в 1395–1396
лет, и в 1397–1398
лет, и в 1399–1400
лет, и в 1401–1402
лет, и в 1403–1404
лет, и в 1405–1406
лет, и в 1407–1408
лет, и в 1409–1410
лет, и в 1411–1412
лет, и в 1413–1414
лет, и в 1415–1416
лет, и в 1417–1418
лет, и в 1419–1420
лет, и в 1421–1422
лет, и в 1423–1424
лет, и в 1425–1426
лет, и в 1427–1428
лет, и в 1429–1430
лет, и в 1431–1432
лет, и в 1433–1434
лет, и в 1435–1436
лет, и в 1437–1438
лет, и в 1439–1440
лет, и в 1441–1442
лет, и в 1443–1444
лет, и в 1445–1446
лет, и в 1447–1448
лет, и в 1449–1450
лет, и в 1451–1452
лет, и в 1453–1454
лет, и в 1455–1456
лет, и в 1457–1458
лет, и в 1459–1460
лет, и в 1461–1462
лет, и в 1463–1464
лет, и в 1465–1466
лет, и в 1467–1468
лет, и в 1469–1470
лет, и в 1471–1472
лет, и в 1473–1474
лет, и в 1475–1476
лет, и в 1477–1478
лет, и в 1479–1480
лет, и в 1481–1482
лет, и в 1483–1484
лет, и в 1485–1486
лет, и в 1487–1488
лет, и в 1489–1490
лет, и в 1491–1492
лет, и в 1493–1494
лет, и в 1495–1496
лет, и в 1497–1498
лет, и в 1499–1500
лет, и в 1501–1502
лет, и в 1503–1504
лет, и в 1505–1506
лет, и в 1507–1508
лет, и в 1509–1510
лет, и в 1511–1512
лет, и в 1513–1514
лет, и в 1515–1516
лет, и в 1517–1518
лет, и в 1519–1520
лет, и в 1521–1522
лет, и в 1523–1524
лет, и в 1525–1526
лет, и в 1527–1528
лет, и в 1529–1530
лет, и в 1531–1532
лет, и в 1533–1534
лет, и в 1535–1536
лет, и в 1537–1538
лет, и в 1539–1540
лет, и в 1541–1542
лет, и в 1543–1544
лет, и в 1545–1546
лет, и в 1547–1548
лет, и в 1549–1550
лет, и в 1551–1552
лет, и в 1553–1554
лет, и в 1555–1556
лет, и в 1557–1558
лет, и в 1559–1560
лет, и в 1561–1562
лет, и в 1563–1564
лет, и в 1565–1566
лет, и в 1567–1568
лет, и в 1569–1570
лет, и в 1571–1572
лет, и в 1573–1574
лет, и в 1575–1576
лет, и в 1577–1578
лет, и в 1579–1580
лет, и в 1581–1582
лет, и в 1583–1584

нь большое
убедить их
нения слов
го. Одна из
в речевом
мер, отве-
чья». Пы-
па «лоша-
дчеркива-
грашиваем
вторный

ни у детей
ми строго
ого време-
но подо-
мысли о
их форм
ем с рус-
чи — это
атериал,
а ее про-
колы, но
ов. А это
е извест-
и слова
икам ус-

кольном
авное —
то есть
го будет
е здесь
о обуче-

ориен-
стают
ой сис-
образо-
то есть
ваны в
ания и

Функция словоизменения

Функция словоизменения в норме, как уже упоминалось выше, обычно бывает сформирована к четырем годам. Это значит, что ребенок данного возраста уже не должен допускать грубых или часто повторяющихся ошибок при выполнении приводимых ниже заданий. Могут иметь место лишь отдельные неточности при образовании редко встречающихся или особо сложных грамматических форм. Важно проверить следующее:

- ✓ образование множественного числа имен существительных;
- ✓ согласование прилагательных с существительными;
- ✓ согласование существительных с числительными;
- ✓ правильность употребления предлогов.

Рассмотрим подробнее каждый из названных разделов.

1. Образование множественного числа имен существительных. Необходимо проверить правильность употребления ребенком не только широко распространенных окончаний множественного числа (-Ы, -И), но и более редко встречающихся (-А, -Я, -ЬЯ). Кроме того, важно предусмотреть случаи чередования согласных (уХо — уШи) и выпадения гласных (дЕнь — дни) в корне слова при образовании множественного числа существительных. С учетом этого можно предложить ребенку образовать множественное число от таких слов: нос — (носЫ); кошка — (кошкИ); дом — (домА); поле — (полЯ); дерево — (деревЬЯ); уХо — (уШи); лОб — (лбы).

В случае трудностей образования каких-либо форм работа ведется именно над этими конкретными формами, причем обязательно подбирается как можно больше однотипных примеров. Например, если вместо «деревья» ребенок сказал «деревя» или «деревы», то в процессе последующей работы ему предлагается образовать множественное число от таких слов:

кол — (колЬЯ);	копье — (копЬЯ);
ком — (комЬЯ);	перо — (перЬЯ);
стул — (стулЬЯ);	крыло — (крылЬЯ);
блок — (блокЬЯ);	брат — (братЬЯ);
сук — (сучЬЯ);	платье — (платьЬЯ);
лист — (листЬЯ);	колос — (колосЬЯ);
полено — (поленЬЯ).	

При неправильном образовании множественного числа от слов «дом», «поле» для последующей работы с ребенком целесообразно использовать такие слова, которые во множественном числе имеют окончания -А, -Я:

глаз — (глазА);	берег — (берегА);
лес — (лесА);	город — (городА);
бок — (бокА);	провод — (проводА);
луг — (лугА);	холод — (холодА);
стог — (стогА);	облако — (облакаА);
снег — (снегА);	остров — (островаА);

парус — (парусА);	число — (числА);
пояс — (поясА);	весло — (вёслА);
поезд — (поездА);	кресло — (креслА);
вечер — (вечерА);	полотенце — (полотенцА);
номер — (номерА);	одеяло — (одеялА);
повар — (поварА);	покрывало — (покрывалА);
ведро — (ведрА);	поле — (полЯ);
гнездо — (гнёздА);	море — (морЯ);
кольцо — (кольцА);	якорь — (якорЯ);
окно — (окнА);	тополь — (тополЯ);
стекло — (стёклА);	учитель — (учителЯ);
село — (сёлА);	соболь — (соболЯ);
озеро — (озёрА);	крендель — (кренделЯ).

В процессе работы с ребенком нужно постоянно подчеркивать однотипность выделенных заглавными буквами окончаний этих слов, добавив к ним потом и другие слова, имеющие во множественном числе окончание -А (-Я). При этом для легкости усвоения материала слова лучше подбирать по сходству их звучания, как это, по возможности, было сделано в приведенных выше примерах. Вот несколько таким образом подобранных групп слов:

луг — лугА	город — городА
стог — стогА	холод — холодА
снег — снегА	провод — проводА и т. д.
берег — берегА и т. д.	

Этот принцип некоторой «зарифмованности» примеров при подборе речевого материала лучше выдерживать и во всех остальных случаях.

При неправильном образовании множественного числа от слова «лоб», где имеет место выпадение гласной, можно предложить ребенку образовывать множественное число от таких существительных:

дЕнь — (дни);	прутОк — (прутки);
пЕнь — (пни);	брусОк — (бруски);
сОн — (сны);	ростОк — (ростки);
рОт — (рты);	стручОк — (стручки);
шОв — (швы);	венОк — (венки);
рОв — (рвы);	щенОк — (щенки);
лЕв — (львы);	станОк — (станки);
мОх — (мхи);	звонОк — (звонки);
ковЁр — (ковры);	клинОк — (клинки);
кусОк — (куски);	жучОк — (жучки);
носОк — (носки);	грибОк — (грибки);
чулОк — (чулки);	дубОк — (дубки);
витОк — (витки);	лужОк — (лужки);
совОк — (совки);	дружОк — (дружки);

парус — (парусА);
пояс — (поясА);
поезд — (поездА);
вечер — (вечерА);
номер — (номерА);
повар — (поварА);
ведро — (ведрА);
гнездо — (гнёздА);
кольцо — (кольцА);
окно — (окнА);
стекло — (стёклА);
село — (сёлА);
озеро — (озёрА);

2. Соот

различных
ных
щести
телий
зова
отчет
С учени
ребенка
вой мар

К
усва
при
управ
нео
оки
тен
выб
ния
рода
полн
вания
на уп
чания

В
на
нять
ний

А);

А);

однотип-
обавив к
окончание
собирает
в приве-
ных групп

потолОк — (потолки);	колосОк — (колоски);
молотОк — (молотки);	ветерОк — (ветерки);
поводОк — (поводки);	паучОк — (паучки);
городОк — (городки);	петушОк — (петушки);
голосОк — (голоски);	гребешОк — (гребешки).

2. Согласование прилагательных с существительными. В этом разделе необходимо проверить правильность согласования прилагательных с существительными в роде и числе, ввиду чего подбираются существительные мужского, женского и среднего рода, а также существительные множественного числа. При этом для проверки лучше использовать ударные окончания прилагательных, которые слышны вполне отчетливо. В ходе проверки ребенок отвечает на вопросы взрослого. С учетом всего сказанного для проверки правильности употребления ребенком окончаний прилагательных может быть подобран такой речевой материал:

дом какОЙ?	— (большОЙ)
река какАЯ?	— (большАЯ)
море какОЕ?	— (большОЕ)
деревья какИЕ?	— (большИЕ)

подборе
аях.
а «лоб»,
образо-

Как правило, позднее всего (даже и в нормальном онтогенезе) детьми усваиваются окончания среднего рода, поэтому и работать в дальнейшем придется преимущественно над ними. Следовательно, для тренировочных упражнений нужно будет подобрать больше всего существительных среднего рода. Это могут быть, например, такие слова: «поле, платье, пальто, окно, кольцо, лето, село, золото, серебро, железо, одеяло, покрывало, полотенце, блюдо, варенье, печенье» и т. п. К каждому из этих слов дети должны будут подобрать соответствующие прилагательные. Однако в упражнениях обязательно должны быть включены слова и мужского, и женского рода, что будет способствовать сознательному отношению ребенка к выполнению задания. Кроме того, в процессе работы (в отличие от обследования) очень важно сразу приучать ребенка ориентироваться при ответах на ударное окончание в самом вопросе, постоянно подчеркивая это окончание голосом:

пример какОЙ?	— (простОЙ)
задача какАЯ?	— (простАЯ)
задание какОЕ?	— (простОЕ)
вопросы какИЕ?	— (простЫЕ)

В дальнейшем, по мере овладения умением ориентироваться при ответе на вопрос, уже начиная со старшего дошкольного возраста следует упражнять ребенка в определении не только ударных, но и безударных окончаний прилагательных, например:

куст какОЙ? — (зеленЫЙ)
 трава какАЯ? — (зеленАЯ)
 дерево какОЕ? — (зеленОЕ)
 листья какИЕ? — (зеленЫЕ)

Несовпадение окончания прилагательного с окончанием вопроса при безударных окончаниях прилагательных имеет место только в мужском роде, что ребенку будет несложно усвоить. Начатую в дошкольном возрасте профилактическую работу следует продолжать и в первом-втором классах школы, понимая при этом, что в этих классах она также носит еще профилактический характер, поскольку изучение данного правила начинается лишь в третьем классе. Это относится и к работе над всеми другими рассматриваемыми здесь орфограммами.

3. Согласование существительных с количественными числительными. Окончания имен существительных в случае сочетания последних с количественными числительными или с заменяющими их словами «мало», «много» по существу полностью совпадают с окончаниями этих существительных в родительном падеже множественного числа. Например:

Нет кого, чего? — слонОВ, зайцЕВ, медведЕЙ, лис, деревЬЕВ.
 Пять (десять, сто) — слонОВ, зайцЕВ, медведЕЙ, лис, деревЬЕВ.

Эти окончания ввиду их довольно большого разнообразия усваиваются детьми сравнительно поздно, и долгое время ребенок их унифицирует, «подводя» под наиболее часто употребляющееся окончание -ОВ (-ЕВ). По этой причине вместо «десять медведЕЙ, лис, деревЬЕВ» он нередко говорит: «десять медведЕВ, лисОВ, деревОВ».

Особенно трудны для детей те случаи согласования, при которых имеет место чередование согласных, а также выпадение гласных или появление новых гласных в корне слова (один друг — пять друзЕй, один пЕнь — много пнЕй, одно ведро — много ведЕр).

По этой причине для проверки правильности употребления ребенком окончаний существительных нельзя ограничиваться только подбором слов с наиболее употребительными окончаниями (типа столОВ, домОВ, шкафОВ). В предлагаемые ребенку задания обязательно должны быть включены все многообразные виды окончаний, равно как и «нестандартные» примеры с изменением основы слова, а также с утратой окончания («пулсвое» окончание). С учетом сказанного, для обследования целесообразно подобрать примерно такой речевой материал, который в дальнейшем должен будет использоваться и в процессе профилактики аграмматической дисграфии.

- © Различные окончания (-ОВ, -ЬЕВ, -ЕЙ) при неизменной основе слова:
 один волк, а десять (сто, много) ... (волкОВ)
 один стол ... (столОВ)
 один слон ... (слонОВ)

вопроса при
в мужском
льном возра-
рвом-втором
е носит еще
авида пачи-
еми другими

числитель-
последних с
ами «мало»,
а существи-
вер:

кревЬЕВ.
кревЬЕВ.

званваются
ифицирует,
ЕВ (-ЕВ). По
редко гово-

рых имеет
оявление
н пЕнь —

я ребенком
ром слов с
шкафОВ).
лючены все
имеры с из-
кончание).
в примерно
пользовать-

нове слова:

один воробей, а десять	...	(воробЬЕВ)
один соловей	...	(соловьЕВ)
один ручей	...	(ручЬЕВ)
один олень, а десять	...	(оленЕЙ)
одна тетрадь	...	(тетрадЕЙ)
одна кровать	...	(кроватЕЙ)

© Окончание -ЕВ с одновременным изменением основы слова:

один заяц, а десять	...	(зайцЕВ)
один палец	...	(пальцЕВ)
один ранец	...	(ранцЕВ)

© Чередование согласных в корне слова:

одно ухо, а десять	...	(уШей)
один друг	...	(друЗей)

© Выпадение гласной в корне слова (как и при образовании множественного числа):

один пЕнь, а десять	...	(пней)
один ковЕр	...	(ковров)
один лОб	...	(лбов)

© Добавление гласной в корне слова (тоже как и во множественном числе):

одно окно, а десять	...	(окОн)
одно стекло	...	(стёкОл)
одно кресло	...	(кресЕл)

© Утрата окончания (как и во множественном числе):

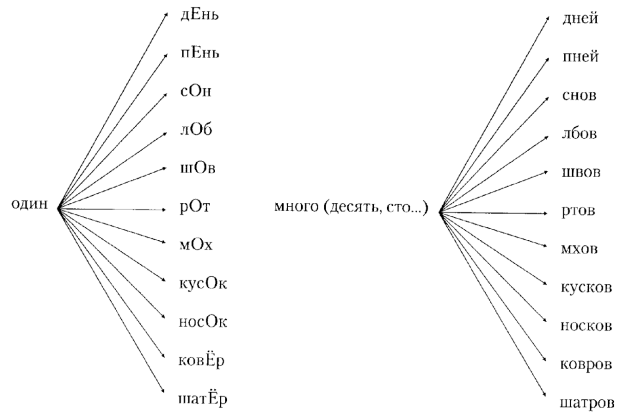
одно зеркалО, а десять	...	(зеркал)
одна люстрА	...	(люстр)
одна картинА	...	(картин)

После подведения итогов проверки нужно отобрать те слова, в которых окончания были употреблены неправильно, и работать только над ними, выделив их из всех остальных и включив при этом в группу других слов с однотипными окончаниями. Чаще всего это будут те наиболее сложные случаи, о которых говорилось выше. Мы сочли целесообразным привести здесь примерный систематизированный речевой материал для отработки более редко встречающихся грамматических форм, чтобы его могли использовать родители.

Только после усвоения ребенком всех этих сложных для него грамматических форм следует в дальнейшем предлагать ему «в разбивку» и все другие задания, использовавшиеся в ходе проверки. Такое правило работы должно соблюдаться и во всех других случаях.

4. Употребление предлогов. При проверке правильности употребления предлогов необходимо учитывать два момента. Во-первых, ребенок может

Случаи выпадения гласных



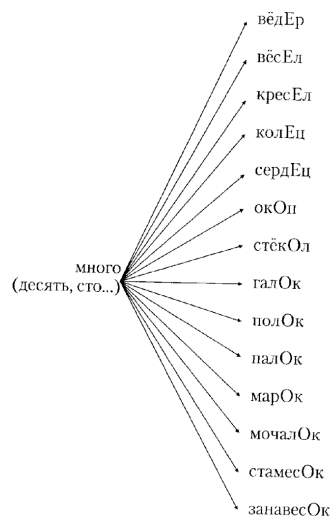
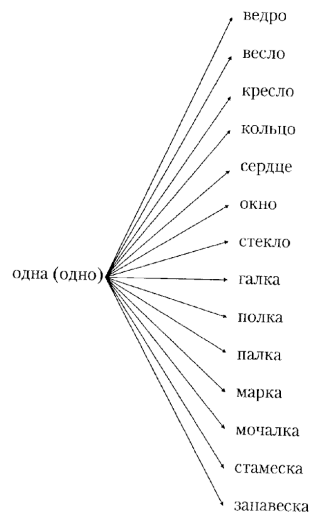
Случаи появления новых гласных

водро / водёр

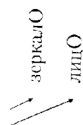
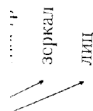
ковѐр
шатѐр

ковров
шатров

Случаи появления новых гласных



HOE-695
BQ-123
TG-18
DAB
HQS
Quercetin
IL-1 α
IL-1 β
IL-6
IL-8
pGE
OIRNA
GSTC
GSTA
PABA
Toxin A
Jojoba oil
B
ZnO
Au
KOH
NaOH
CdS
MnS
HCl
Bio-Gel
Proteinase K
Tris
CHN
HCO ₂ NH
DTT
RPMI
YTH
IL-1 α
IL-1 β
IL-6
IL-8
N
papa
gosp
acetic acid
FBS
OTPC
OSL



неправильно употреблять сам предлог («у стола» вместо «под столом») и, во-вторых, может неправильно употреблять окончание имени существительного, связанного с этим предлогом («на столу» вместо «на столе»). Первый вид ошибок является более грубым, поскольку он свидетельствует о неусвоении самих значений предлогов. Этот род ошибок чаще всего встречается при употреблении сложных предлогов «из-за» и «из-под».

Например, на вопрос о том, откуда можно взять тапочки, если они стоят под кроватью, очень многие дети старшего дошкольного и даже младшего школьного возраста отвечают: «из кровати» или «от кровати» (при этом ребенок смотрит на соответствующую картинку). Или на вопрос о том, откуда выглядывает мальчик, спрятавшийся за бочку, ребенок отвечает, что «из бочки». В ответ же на просьбу показать на картинке, где должен был бы сидеть мальчик, чтобы выглядывать из бочки, ребенок чаще всего правильно указывает на верхнюю открытую часть бочки. Это говорит о том, что он уже близок к пониманию смыслового значения сложного предлога, но еще не может правильно его назвать.

В случае неправильного употребления ребенком предлогов нужно обязательно проверить правильность понимания их смыслового значения. Для этого можно попросить ребенка положить карандаш В коробку, НА коробку, ПОД коробку, ЗА коробку, У коробки, а также взять его ИЗ коробки, С коробки, ИЗ-ЗА коробки, ИЗ-ПОД коробки (в последнем случае сразу несколько карандашей располагается в соответствующих по отношению к коробке местах). Неправильность выполнения этих просьб означает непонимание ребенком даже смыслового значения предлогов. Это чаще всего свидетельствует не только и даже не столько об отставании в его речевом развитии, сколько о недостаточной сформированности у него зрительно-пространственных представлений, что является одной из предпосылок оптической дисграфии. По этой причине содержание профилактической работы в данном направлении и описано в разделе, посвященном оптической дисграфии.

Задача же профилактикиagramматической дисграфии в данном конкретном вопросе должна состоять в основном в обеспечении правильного употребления окончаний имен существительных в предложных конструкциях. Однако к решению этой задачи можно приступать лишь после усвоения ребенком смыслового значения предлогов, что представляет собой более ранний этап работы, рассмотренный в вышеупомянутом разделе.

Усвоению правильных окончаний существительных, употребляемых с различными предлогами, способствует, как и во всех других случаях, подбор большого количества однотипных примеров. Эти примеры с целью облегчения их запоминания ребенком лучше по возможности зарифмовать. Естественно, что в каждом случае они будут относиться к какому-либо определенному падежу, а значит, и иметь соответствующие надежные окончания. Но сложность состоит здесь в том, что при одном и том же

предлоге и в одном и том же падеже окончания существительных в русском языке могут быть различными. Например:

Предложный падеж

НА НА столЕ, НА окнЕ, НА коврЕ,
НА стенЕ, НА лицЕ, НА горЕ.
НА лбу, НА снегУ, НА валУ,
НА льдУ, НА дугУ, НА полУ.

В (ВО) В озерЕ, В морЕ, В рекЕ,
В вазЕ, В кастрюлЕ, В рукЕ.
В шкафУ, В глазУ, В носУ,
ВО ртУ, В углУ, В лесУ.

Образцы подобных примеров (то есть однотипные слова с одинаковыми предлогами, но различными окончаниями) ребенку лучше всего постараться запомнить, для чего необходимо их многократно и в самых разных «вариациях» повторять.

Функция словообразования

Дети с нормальным ходом речевого развития даже без всякого специального обучения, как правило, к 7—8 годам, а нередко и значительно раньше, овладевают всеми основными способами словообразования. Естественно, что в дальнейшем у них не возникает трудностей и с написанием этих слов. Однако даже при небольшом отставании в речевом развитии положение дел существенно меняется в худшую сторону, причем особенно большие трудности ребенок начинает испытывать при образовании притяжательных и относительных прилагательных, которые и в нормальном онтогенезе усваиваются позднее. В дальнейшем эти трудности словообразования, выражающиеся в основном в неправильном употреблении суффиксов и окончаний, неизбежно отражаются на письме. Поэтому в плане профилактики аграмматической дисграфии состояние функции словообразования следует проверить у каждого ребенка.

У ребенка старшего дошкольного возраста необходимо проверить состояние следующих основных способов словообразования:

- ✓ образование имен существительных при помощи уменьшительных суффиксов;
- ✓ образование глаголов при помощи приставок;
- ✓ образование относительных прилагательных;
- ✓ образование притяжательных прилагательных.

Рассмотрим каждый из этих способов в отдельности как с точки зрения выявления их сформированности, так и в отношении устранения возможных отклонений.

1. Об ных суф

жизни
суффикс
встреча
умения
рейдера
лагеря
могилы
стеснен
взрв
бол
добры
малень
П
ня
брав
кур
вед
бы

П
те
ден
про

Р
Р
Р
Р
Р
Р
Р

Р
Р
Р
Р
Р
Р
Р

ных в рус-

знаковы-
его поста-
их разных

го специ-
чительно
ания. Ес-
е написа-
евом раз-
а, причем
и образо-
орые и в
ти труд-
зильном
на пись-
а состоя-
збенка.
зрить со-
тельных

и зрения
возмож-

1. Образование имен существительных при помощи уменьшительных суффиксов

Для исследования состояния у ребенка данной функции нужно предложить ему образовывать слова при помощи самых разных уменьшительных суффиксов — как широко распространенных, так и сравнительно редко встречающихся. Предусматривается включение и таких слов, в которых в уменьшительных формах имеет место чередование согласных (типа роГ — роЖок). В случае затруднений уже в процессе обследования следует предлагать ребенку в качестве образца аналогичные примеры, поскольку возможность или невозможность словообразования по аналогии также является своего рода диагностическим признаком. В процессе обследования взрослый называет большой предмет, а ребенок — маленький. Например: большой стол, а маленький... Для повышения интереса ребенка можно подобрать соответствующие предметные картинки с изображенными на них маленькими и большими предметами.

После выявления «трудных» для ребенка суффиксов следует упражнять его в образовании слов при помощи именно этих суффиксов, подобрав для этой цели как можно больше однотипных примеров. Но поскольку родители часто затрудняются в самостоятельном их подборе, ниже приведены такие примеры на каждый из суффиксов. Количество их должно быть увеличено в процессе работы с ребенком.

При проверке возможности образования слов при помощи уменьшительных суффиксов ребенку нужно предложить слова из каждого приведенного ниже «столбика». Эти же самые слова следует использовать и в процессе последующей работы с ребенком.

Суффикс -ЕЧК-

пишка — шиш-ЕЧК-а	бочка — боч-ЕЧК-а
кошка — кош-ЕЧК-а	катушка — катуш-ЕЧК-а
брошка — брош-ЕЧК-а	подушка — подуш-ЕЧК-а
чашка — чаш-ЕЧК-а	игрушка — игруш-ЕЧК-а
ложка — лож-ЕЧК-	книга — книж-ЕЧК-а
точка — точ-ЕЧК-а	(с чередованием согласной
почка — поч-ЕЧК-а	в корне слова)

Суффикс -ОЧК-

роза — роз-ОЧК-а	плитка — плит-ОЧК-а
ваза — ваз-ОЧК-а	лента — лент-ОЧК-а
коза — коз-ОЧК-а	щетка — щет-ОЧК-а
нитка — нит-ОЧК-а	палка — пал-ОЧК-а
ветка — вет-ОЧК-а	галка — гал-ОЧК-а
клетка — клет-ОЧК-а	белка — бел-ОЧК-а

полка -- пол-ОЧК-а заколка -- закол-ОЧК-а
 иголка -- игол-ОЧК-а коробка -- короб-ОЧК-а

Суффикс -К- (без чередования согласных)

берёза -- берёз-К-а дубина -- дубин-К-а
 полоса -- полос-К-а пружина -- пружин-К-а
 голова -- голов-К-а машина -- машин-К-а
 гора -- гор-К-а конфета -- конфет-К-а
 нора -- нор-К-а монета -- монет-К-а
 картина -- картин-К-а кассета -- кассет-К-а
 осина -- осин-К-а задача -- задач-К-а
 рябина -- рябин-К-а

Суффикс -К- (с чередованием согласных)

дорога -- дорож-К-а облако -- облач-К-о
 нога -- нож-К-а собака -- собач-К-а
 рука -- руч-К-а страница -- страниц-К-а
 мука -- муЧ-К-а лисица -- лисич-К-а
 лыко -- лыЧ-К-о петлица -- петлич-К-а
 река -- реч-К-а пуговица -- пуговиЧ-К-а

Суффикс -ИК- (без чередования согласных)

дом -- дом-ИК ключ -- ключ-ИК
 лом -- лом-ИК луч -- луч-ИК
 гном -- гном-ИК винт -- винт-ИК
 стол -- стол-ИК бинт -- бинт-ИК
 двор -- двор-ИК бант -- бант-ИК

Суффикс -ЕК- (с чередованием согласных)

песок -- песоч-ЕК ножик -- ножич-ЕК
 кусок -- кусоч-ЕК чайник -- чайнич-ЕК
 носок -- носоч-ЕК ящик -- ящич-ЕК
 чулок -- чулоч-ЕК пороГ -- пороЖ-ЕК
 платок -- платоч-ЕК овраГ -- овраЖ-ЕК
 мешок -- мешоч-ЕК гороХ -- гороШ-ЕК
 станок -- станоч-ЕК

Суффикс -ОК- (без чередования согласных)

локоть -- локот-ОК голос -- голос-ОК
 ноготь -- ногот-ОК волос -- волос-ОК

колос — колос-ОК
 пояс — пояс-ОК
 дым — дым-ОК
 лес — лес-ОК
 гриб — гриб-ОК
 ветер — ветер-ОК

холод — холод-ОК
 провод — провод-ОК
 остров — остров-ОК
 голубь — голуб-ОК
 костёр — костёр-ОК (дети часто образуют «костёрник», стараясь сохранить прежнюю гласную)

Суффикс -ОЖ- (с чередованием согласных в корне слова)

луГ — луЖ-ОК
 стоГ — стоЖ-ОК
 друГ — друЖ-ОК
 круГ — круЖ-ОК
 роГ — роЖ-ОК
 плуГ — плуж-ОК
 флаГ — флаЖ-ОК

спеГ — спеЖ-ОК
 береГ — береЖ-ОК
 сапоГ — сапоЖ-ОК
 пироГ — пироЖ-ОК
 утюГ — утюЖ-ОК
 твoroГ — твoroЖ-ОК

суК — суЧ-ОК
 раК — раЧ-ОК
 жуК — жуЧ-ОК
 пауК — пауЧ-ОК
 судаК — судаЧ-ОК
 червяК — червяЧ-ОК

хомяК — хомяЧ-ОК
 моряК — моряЧ-ОК
 каблук — каблукЧ-ОК
 башмаК — башмаЧ-ОК
 стариК — стариЧ-ОК
 клоК — клоЧ-ОК

петух — петухШ-ОК
 пастух — пастухШ-ОК

Суффикс -ЁК-

день — день-ЁК
 пенёк — пенёк-ЁК
 огонёк — огонёк-ЁК
 уголёк — уголёк-ЁК
 ручей — ручей-ЁК
 чай — чай-ЁК

кисель — кисель-ЁК
 стебель — стебель-ЁК
 зверёк — зверёк-ЁК
 конёк — конёк-ЁК
 хорёк — хорёк-ЁК
 паренёк — паренёк-ЁК

Суффикс -ЫШК-

горло — горло-ЫШК-о
 перо — перо-ЫШК-о
 крыло — крыло-ЫШК-о

стекло — стекло-ЫШК-о
 солнце — солнце-ЫШК-о
 ребро — ребро-ЫШК-о

зерно — зерно-ЫШК-о

Суффикс -ИЦ-

лужа — луж-ИЦ-а
рожа — рож-ИЦ-а
кожа — кож-ИЦ-а

роща — рош-ИЦ-а
платье — платье-ИЦ-е
кресло — кресл-ИЦ-е

Ребенка нужно обязательно «провести» через все это многообразие суффиксов и поупражнять в словообразовании по аналогии применительно к каждому из них, что приведет к постепенному усвоению им правильных грамматических форм и умению использовать их в своей устной речи. А если это произойдет, то и в письме эти формы будут употребляться правильно, то есть появление аграмматической дисграфии в отношении этого способа словообразования будет предупреждено. И именно таким образом необходимо шаг за шагом постепенно «отвоевывать» у нее все позиции в отношении каждой из грамматических форм... Иного способа ее предупреждения на данном этапе развития научных знаний мы не видим, и вряд ли он вообще возможен. Но этот способ вполне надежный, особенно если использовать его начиная с возможно более раннего возраста и суметь заинтересовать ребенка этой «игрой в слова».

В подтверждение такого своего убеждения, забегаю несколько вперед, могу привести один довольно неожиданный и даже смешной факт. Недавно мне пришлось обследовать девочку в возрасте 3,5 лет. Обследование проходило в присутствии группы студентов, с которыми на базе Центра нередко проводятся практические занятия, а также мамы ребенка и директора Центра. Девочка поразительно быстро и правильно отвечала на все вопросы, в том числе правильно образуя и существительные при помощи уменьшительных суффиксов. Не знаю, что меня заставило спросить ее образовать также относительные и притяжательные прилагательные, глядя на соответствующие картинки, поскольку обычно в таком раннем возрасте это вообще не проверяется. И вдруг, к нашему всеобщему изумлению, она правильно образовала все эти слова! (Перед ней обследовался ученик третьего класса, который не справлялся с этими же самыми заданиями, поэтому столь резкий контраст буквально сразил студентов.)

Когда я, выразив свое искреннее удивление, спросила маму, занималась ли она специально со своим ребенком, то она ответила, что вечерами перед сном она просто читала девочке мою книгу «Стихи для развития речи» и рассматривала вместе с ней помещенные там картинки. Этот случай заставляет серьезно задуматься. Ведь А. Н. Гвоздев, определяя время формирования грамматической системы словообразования в нормальном онтогенезе, имел в виду естественный ход становления у ребенка речи, без включения в этот процесс специальных (и тем более логопедических) занятий. Но ведь если ребенку в непринудительной для него форме, но вместе с тем вполне целенаправленно «преподать» эти формы, то он невольно и незаметно для себя сможет их воспринять! И более всего здесь сможет помочь рифма, из

которой так
упомянут
сительные

Как над
именно так

Сюда и
или, и так
образован
правильно
этой девочке

Возраст
следует из
способов
пример

Именно
браны, и
регают

гообразие
нительно
авильных
ной речи.
ться пра-
нии этого
образом
юзиции в
е предуп-
им, и вряд
нно если
уметь за-

о вперед,
т. Недав-
дование
с Центра
и дирек-
ла на все
и помощи
ить ее об-
ые, глядя
возрасте
нино, она
я ученик
даниями,

нималась
ми перед
и речи» и
ий застав-
рмирова-
тогенезе,
ючения в
. Но ведь
м вполне
етно для
ифма, из

которой ему будет просто трудно «выскочить». Вот примеры помещенных в упомянутой книге четверостиший, в частности, на притяжательные и относительные прилагательные:

У СОВЫ большие глаза,
Они, конечно, СОВИНЫЕ.
Но кто же тебе сказал,
Что шея СОВИНАЯ длинная?

Как видим, ни «совья», ни «совичная» головы здесь не пройдут, но именно так образуют эти формы очень многие дети.

У МЕДВЕДЯ МЕДВЕЖЬЕ ухо,
Неуклюжие лапы МЕДВЕЖЬИ.
Мишка спит только там, где сухо,
Всюду шьет сухой валежник.

Сюда опять-таки не вставить ни «медвежачье», ни «медвежье» ухо. Или, например, дети даже школьного возраста почему-то часто не могут образовать относительное прилагательное «ватный» или образуют его неправильно, как «ватовый». Приводимая ниже рифма сразу избавит их от этой трудности.

Из ВАТЫ матрасик ВАТНЫЙ,
На нем наш котенок спит,
Он носик прикроет лапкой
И сладко во сне сопит.

Возвращаясь к уменьшительным суффиксам, о которых шла речь выше, следует сказать о том, что и в их усвоении тоже очень большую помощь способна оказать зарифмованность слов с однотипными суффиксами, например:

ёлка — ёл-ОЧК-а
белка — бел-ОЧК-а
галка — гал-ОЧК-а
палка — пал-ОЧК-а

* * *

чашка — чаш-ЕЧК-а
брошка — брош-ЕЧК-а
кошка — кош-ЕЧК-а
ложка — лож-ЕЧК-а

Или можно использовать такого типа четверостишия, в которых подобраны слова с разными суффиксами, однако сама рифма все же «предостерегает» ребенка от неправильного их употребления.

Пушистый рыжий КОТ и КОТИК небольшой
 На солнышке пригrelись и уснули.
 МЫШЕЙ и МЫШЕК им приснился рой,
 И ПТИЦЫ с ПТИЧКАМИ как будто промелькнули.

Маленькое ПЛАТЬИЦЕ,
 Небольшое КРЕСЛИЦЕ,
 Славянская КУКОЛКА
 МАШЕНЬКЕ ровесница.

В заключение ребенку предлагаются задания на образование слов с любыми уменьшительными суффиксами. Работу можно будет считать законченной лишь после того, как он сможет быстро и безошибочно образовывать любые предъявляемые ему «вразбивку» слова, адекватно используя при этом уменьшительные суффиксы.

2. Образование глаголов при помощи приставок

Прежде всего нужно проверить правильность употребления ребенком приставочных глаголов. С этой целью можно предложить ему закончить начатые предложения, добавив в каждое из них соответствующий приставочный глагол. Чтобы задание было ребенку полностью понятным, лучше использовать при этом картинки с изображением определенных действий. Например, на картинке изображена девочка, поливающая из лейки цветы. Взрослый говорит: девочка цветы из лейки ... (поливает — договаривает ребенок). Или:

люди в трамвай	... (входят)
люди из трамвая	... (выходят)
дети через дорогу	... (переходят)
мама чай в чашку	... (наливает)
девочка воду из кувшина	... (выливает)
мальчик от дома	... (отходит)
мальчик к автобусу	... (подходит) и т. п.

Если выяснится, что ребенок употребляет приставки неправильно (например: говорит, что через дорогу «проходят», чай в чашку «выливают») или не употребляет их совсем (говорит, что цветы из лейки «лыют», через дорогу «идут» и пр.), то следует проверить правильность понимания им смыслового значения приставок. Сделать это можно путем обращения к тем же самым картинкам, попросив ребенка показать, где наливает, где выливает, где поливает (называются одни глаголы, чтобы исключить возможность смысловой догадки). Подобные же вопросы задаются и в отношении глаголов «входят», «выходят», «переходят» и т. д. Невозможность правильного показа называемых взрослым действий свидетельствует о более тяжелой степени нарушения данного вида словообразования.

Вот как
 ступил и
 ить, а
 ПРИЖАТ
 ние (Уж
 ловое
 ет, В
 Как
 чающие
 прав
 И это
 или
 По

поу
 же
 напри
 ходит
 соот
 Для
 управ
 пор

Д
 под
 нием
 зывает
 брать
 ся
 «отте

И
 язык
 что
 конст
 В
 И
 К

ули.

е слов с лю-
отать закон-
о образовы-
использую

ия ребенком
у закончить
ций приста-
ным, лучше
их действий.
ейки цветы.
оговаривает

и.

авильно (на-
выливают»))
ают», через
имания им
«ращения к
ливает, где
ключить воз-
ся и в отно-
возможность
ельствует о
вания.

В этом случае начинать работу с ребенком нужно с объяснения ему в доступной форме смыслового значения приставок. Так, ребенок должен усвоить, что, например, приставка ПРИ- обозначает приближение (ПРИшёл, ПРИехал, ПРИбежал, ПРИлетел), тогда как приставка У-, наоборот, удаление (Ушёл, Уехал, Убежал, Улетел и т. д.). Точно так же объясняется смысловое значение других приставок: В- — движение вовнутрь (Входит, Вбегает, Влетает), ВЫ- — движение изнутри (ВЫходит, ВЫбегает, ВЫлетает). Как видим, все эти различные по смысловому значению глаголы, обозначающие совершенно разные действия, объединяет («роднит») общая направленность этих действий (в частности, вовнутрь или изнутри и т. д.). И это общее смысловое их объединение достигается именно благодаря той или иной глагольной приставке. Это ребенок должен хорошо осознать.

После усвоения общего смыслового значения каждой приставки нужно поупражнять ребенка в подборе различных приставок к одному и тому же глаголу, следя при этом за изменением его смыслового значения, например: ПРИ-ходит, У-ходит, ПРО-ходит, ПЕРЕ-ходит, ОТ-ходит, ВЫ-ходит, В-ходит, ОБ-ходит и т. д. Для этой цели тоже хорошо было бы иметь соответствующие картинки, что облегчит ребенку выполнение задания. Для выработки прочного навыка правильного употребления приставок это упражнение нужно проделать с разными глаголами, повторяя его до тех пор, пока ребенок не прекратит «путать» приставки.

Для лучшего усвоения смыслового значения приставок полезно также подбирать приставочные глаголы с противоположным смысловым значением, придаваемым им именно приставками. С этой целью взрослый называет любой глагол и просит ребенка «сказать наоборот», то есть подобрать глагол с противоположным смысловым значением. В итоге получают такие антонимические пары, которые помогут особенно четко «оттенить» смысловое значение глагольных приставок.

ПРИ-ходит — У-ходит
ПРИ-летает — У-летает
ПОД-ходит — ОТ-ходит
В-бегает — ВЫ-бегает
НА-ливает — ВЫ-ливает
НА-сыпает — ВЫ-сыпает и т. д.

И наконец, очень важно помочь ребенку усвоить существующие в языке соотношения между приставками и соответствующими предлогами, что также будет предохранять его от ошибочного употребления данных конструкций. Например:

В чашку	НА ливают	(В — НА)
ИЗ чашки	ВЫ ливают	(ИЗ — ВЫ)
К дому	ПОД ходят	(К — ПОД)

ОТ дома	ОТ	ходят	(ОТ – ОТ)
В дом	В	ходят	(В – В)
ЧЕРЕЗ дорогу	ПЕРЕ	ходят	(ЧЕРЕЗ – ПЕРЕ)
МИМО дома	ПРО	ходят	(МИМО – ПРО)

В итоге этого последнего этапа работы ребенок должен овладеть навыком «синхронного» употребления приставок с соответствующими предложениями, что позволит ему не допускать неправильных их взаимосочетаний типа: ЧЕРЕЗ дорогу ПРОходят; В чашку ВЫЛИВАЮТ и т. п. Согласно данным наших исследований, именно такого рода ошибки при употреблении приставочных глаголов в устной речи нередко допускают дети не только старшего дошкольного, но даже и младшего школьного возраста.

Для окончательного закрепления навыка нужно достаточно много поупражнять ребенка в правильном и быстром (без долгих раздумий) подборе приставочных глаголов. Удобнее всего это сделать путем добавления нужных глаголов в произносимые взрослым незаконченные фразы:

Птицы весной ..., а осенью ...
Воду в ведро ..., а из ведра ...
Соль в солонку ..., а из солонки ...
Человек в дом ..., из дома ..., к дому ..., лужу кругом ...
Птица к гнезду ..., из гнезда ..., вокруг дерева ..., через озеро ..., осенью в теплые края ..., весной к нам снова ...

Подобные фразы можно подбирать буквально до бесконечности. Работу с ребенком следует продолжать до тех пор, пока не будет достигнуто полностью безошибочное употребление глагольных приставок. Только в таком случае это потом не «всплывет» в виде аграмматизмов на письме.

3. Образование притяжательных прилагательных

Как и во всех других случаях профилактики аграмматической дисграфии, при работе над притяжательными прилагательными необходимо воспитать у ребенка прочный навык правильного употребления их суффиксов в устной речи, что может быть достигнуто путем использования очень большого числа однотипных примеров. Простого «исправления» неправильно употребленных ребенком окончаний, чем чаще всего ограничиваются родители, здесь совершенно недостаточно. На это обращал внимание и М. Е. Хватцев [28]: «Необходимо подбирать для упражнений такой речевой материал, где постоянно повторялись бы нужные грамматические и синтаксические формы. Через частое повторение их в разных ситуациях у аграмматика вырабатывается чувство форм языка».

Это значит, что в процессе работы с детьми над коррекцией устной речи в них необходимо «вложить извне» какие-то прочные (хотя бы самые основные) «грамматические стереотипы», к которым в дальнейшем они могли бы «примиривать» многие другие, в том числе и впервые встречающиеся, слова. Иначе говоря, им нужно помочь «ощутить» существование

в языке
доля и
нани
даже
ств
ему
яти

В
прим
трет
им
если
смож
вслед
«сов
лич
то
слов
ник
пра
гол
при
нот

Т
ете
реч
сов
ка
это
для
ко
Т
кар
их
ва

ан
в
в
в
в

здесь на-
вы-
ми предло-
сочетаний
1. Согласно
употребле-
ти не толь-
аства.
много по-
ний) подбо-
добавления
язык:

осенно

сти. Рабо-
достигнуто
Только в
письме.

ой дисгра-
димо вос-
суффиксов
ния очень
я» непра-
раничива-
внимание
акой рече-
ические и
туациях у

тной речи
самые ос-
ишем они
встреча-
ствование

в языке вполне определенных грамматических закономерностей, которым должно подчиняться произношение (а в дальнейшем будет подчиняться и написание) целых больших групп слов. Беда этих детей состоит в том, что даже в старших классах школы каждое слово они воспринимают как существующее «само по себе», а значит, и пишущееся по каким-то своим только ему присущим «законам». Об этом свидетельствует, в частности, невероятно трудное восприятие этими учащимися аналогий.

В связи с этим хочется еще раз напомнить уже приводившийся выше пример с образованием притяжательных прилагательных, когда учащиеся третьих, а нередко даже и пятых классов не воспринимают оказываемую им помощь в виде приведения аналогичных грамматических форм. И даже если ученик, первоначально сказавший, что у петуха голова «петушья», сможет в итоге образовать правильную форму этого слова, то на заданный вслед за этим вопрос о том, чья голова у совы, он чаще всего ответит, что «совья» или «совичья». Эти ответы позволяют понять, какое большое количество аналогичных примеров необходимо дать этим учащимся, для того чтобы они смогли наконец уловить какую-то общую закономерность словообразования. И что значит для таких учеников приведенная в учебнике грамматики простая формулировка того или иного грамматического правила, сопровождаемая одним-двумя примерами? Ровным счетом ничего! Именно поэтому, предвидя будущую школьную ситуацию, и нужно приложить все усилия к тому, чтобы в максимально возможной степени нормализовать устную речь ребенка еще в дошкольном возрасте.

Таким образом, самой основной задачей данного раздела работы является группировка притяжательных (а также и относительных, о которых речь пойдет ниже) прилагательных по принципу однотипности суффиксов, использующихся при их образовании, что поможет воспитать у ребенка прочный навык уместного их употребления в устной речи. С учетом этой задачи ниже приведены примеры такой группировки, облегчающей для ребенка усвоение правильных грамматических форм на основе широкого использования аналогий.

Для предстоящей работы, как правило, подбираются соответствующие картинки с изображением животных и птиц, и ребенка просят в процессе их рассматривания отвечать на вопросы взрослого о том, «у кого чья голова» (или уши, глаза, хвост и т. п.).

Суффикс -ИН-

аист-ИН-ая
воробь-ИН-ая
голуб-ИН-ая
грач-ИН-ая
гус-ИН-ая

журавл-ИН-ая
зме-ИН-ая
комар-ИН-ая
кур-ИН-ая
лос-ИН-ая

лошад-ИН-ая
льв-ИН-ая
муравь-ИН-ая
мыш-ИН-ая
орл-ИН-ая
осл-ИН-ая
петуш-ИН-ая
пчел-ИН-ая

собол-ИН-ая
сов-ИН-ая
сокол-ИН-ая
соловь-ИН-ая
тигр-ИН-ая
ут-ИН-ая
чиж-ИН-ая
ястреб-ИН-ая

Слова с одновременным чередованием согласных в корне

у петуХа — петуШ-ИН-ая
у муХи — муШ-ИН-ая

Суффикс -ОВ-

бобр-ОВ-ая
лещ-ОВ-ая
срш-ОВ-ая
жираф-ОВ-ая
кст-ОВ-ая
кит-ОВ-ая
крот-ОВ-ая

норк-ОВ-ая
еж-ОВ-ая
морж-ОВ-ая
осстр-ОВ-ая
слон-ОВ-ая
уж-ОВ-ая
чибис-ОВ-ая

чиж-ОВ-ая

Допустимые варианты правильных грамматических форм

быч-ИН-ая (бычачья, бычья)
козл-ИН-ая (козья)
крыс-ИН-ая (крыся)
лебед-ИН-ая (лебяжья)
лис-ИН-ая (лися)
лос-ИН-ая (лосёвая)

акул-ОВ-ая (акуля)
барсук-ОВ-ая (барсучья)
бурундук-ОВ-ая (бурундучная)
крокодил-ОВ-ая (крокодиля)
черепах-ОВ-ая (черепащья)
лягушечья (лягушачья)

Примечание: в последнем столбике вначале даны формы с уже знакомыми детям суффиксами, чтобы они усвоили хотя бы более привычные для них грамматические формы данных слов.

Бессуффиксальные формы

Особенностью образования этих форм притяжательных прилагательных является то, что в одних случаях здесь к корневой части слова просто добавляется окончание (рысь — рысьЯ, олень — оленьЯ), тогда как в других помимо этого имеет место и чередование последней согласной корня (медведЬ — медвеЖЬя), что нередко сочетается с одновременным добавлением к нему гласной (кошКа — кошАЧья). Эти последние формы особенно трудны для усвоения детьми, поэтому не приходится удивляться

тому, что
общее так
различно
«кошачья»
в котёнке
и ставит
сразу же

Вот так
затем
матери
ной ре
школьн
механи
потом
тавля
раств
понима
избав
Вот
бесс
суче
© **Добав**

ре
сам
ли
ро
© **Череп**

К
ж
к
Ц
Д
ст
Г

© **Ооно**
б
г
С

но
у
ков
боле
вос

те

м

ная)
бя)

е знако-
вычные

гатель-
просто
к в дру-
й корня
добав-
мы осо-
златься

тому, что вместо «кошачья» они нередко говорят «кошья» или даже вообще отказываются от ответа. При этом особенно показательно резкое различие в образовании детьми одинаково часто встречающихся слов «кошачья» и «собачья». Они легко образуют прилагательное «собачья», в котором есть только чередование согласных, но нет добавления гласной, и становятся в тупик перед словом «кошачья», в котором присутствуют сразу оба усложнения — и чередование согласных и добавление гласной.

Все эти формы, равно как и формы относительных прилагательных, обязательно нужно отработать, потому что даже если совсем не говорить о грамматике и о письме, то неправильное их употребление недопустимо и в устной речи. В частности, просто неслышно звучит, когда девочка старшего дошкольного и даже младшего школьного возраста говорит, что шуба из меха — «мехная» или «меха́чья». Ведь это означает, что именно так она будет потом «именовать» эту шубу и во взрослом состоянии! Поэтому нельзя оставлять в таком целостном положении человека, которому еще в детском возрасте очень легко можно помочь! Кстати сказать, старшеклассники уже сами понимают свою несостоятельность в подобных вопросах и поэтому просто избегают на них отвечать — молчат, опустив глаза...

Все приводимые ниже примеры притяжательных прилагательных с бессуффиксальным способом образования объединены нами в подгруппы с учетом нарастающей степени сложности их усвоения детьми:

© **Добавление окончания к основе слова или изменение окончания:** рысь — рысь-Я; олень — олень-Я; тюлень — тюлень-Я; фазан — фазан-БЯ; сазан — сазан-БЯ; баран — баран-БЯ; шакал — шакал-БЯ; таракан — таракан-БЯ; лисА — лис-БЯ; жабаА — жаб-БЯ; воронаА — ворон-БЯ; корова — коров-БЯ; стрекозаА — стрекоз-БЯ.

© **Чередование согласных в корне слова:**

К — Ч: собаКа — собаЧья; сороКа — сороЧья; щуКа — щуЧья; жуК — жуЧья; волК — волЧья; барсуК — барсуЧья; пауК — пауЧья; кролиК — кролиЧья.

Ц — Ч: птиЦа — птиЧья; синиЦа — синиЧья; заяЦ — заяЧья.

Д — Ж: медвеДь — медвеЖья; верблюД — верблюЖья; стерляДь — стерляЖья.

Г — Ж: носороГ — носороЖья; белуГа — белуЖья; миноГа — миноЖья.

© **Одновременное чередования согласных и добавление гласных:** белКа — белИЧья; кошКа — кошАЧья; кукушКа — кукушЕЧья; лягушКа — лягушЕЧья (лягушАЧья); индюК — индюШАЧья.

Совершенно очевидно, что подавляющее большинство людей совершенно спокойно может прожить свою жизнь, вообще не задумываясь о том, что у севрюги голова севрюжья, у белуги — белужья, а у бурундука — бурундуковая. Спрашивается, нужно ли тогда все это «навязывать» ребенку и тем более ребенку с проблемами в речевом развитии? Нужно, если мы хотим воспитать у него чувство языка и понимание языковых закономерностей,

а не собираемся оставить его «блуждать в потемках» в непроходимых для него дебрях русского языка, в котором он не видит вообще никакой логики и поэтому должен думать отдельно о правописании каждого встретившегося ему слова. Ведь именно в таком положении и находятся наши старшеклассники с дизорфографией! Поэтому именно для них мы приводим здесь даже сравнительно редко встречающиеся слова, о чем уже упоминалось выше. Для детей же дошкольного возраста можно будет ограничиться и словами «медвежья» и «верблюжья», пока не употребляя слов типа «белужья» и «северюжья».

Здесь уместно напомнить общеизвестный пример, приводимый академиком Л. В. Щербой в отношении «глокой куздры» и ее «куздренка», где в этом бессмысленном наборе псевдослов можно безошибочно отличить существительное от прилагательного и «взрослое животное» от его детеныша. Это возможно сделать только благодаря тому, что в нашем языке существует в этом плане совершенно «железная логика», которую и нужно помочь постичь ребенку. При этом важно отчетливо понимать, что если дети с нормальным ходом речевого развития тем или иным путем постигают ее сравнительно легко, то отстающий в речевом развитии ребенок чаще всего оказывается к этому не способным, если ему не будет своевременно оказана специальная помощь.

Кстати сказать, той маме, которая говорила, что «про львиную голову им не задавали», было разъяснено, что если бы даже я спросила ее ребенка о том, чья голова у не существующего в природе Трынтрына, то уже в силу самой логики языка он должен бы был ответить, что «трынтрыновая». Ввиду всего сказанного нужно постараться постепенно познакомить ребенка со всеми приведенными выше и ниже особенностями образования (в смысле разнообразия используемых для этого суффиксов) притяжательных и относительных прилагательных и закрепить эти правильные грамматические формы путем многочисленных, но проводимых в игровой форме, то есть не принудительных для ребенка повторений.

4. Образование относительных прилагательных

При их образовании так же, как и при образовании притяжательных прилагательных, существуют вполне определенные закономерности, которые ребенок может усвоить, если уделить этому вопросу хотя бы некоторое внимание. Ведь сейчас не только очень редкий дошкольник, но даже и редкий ученик младших классов правильно образует такие относительные прилагательные, как «медная» (монета) или «тюлевая» (занавеска). Вместо этого мы постоянно слышим такие ответы: «мэдиная», «медяная», «медовая», «мединная»; «тюлинная», «тюльковая», «тюлячья» и т. п. И это при том условии, что почти в каждом доме есть тюлевые занавески!

Все приводимые ниже слова сгруппированы в соответствии с теми суффиксами, при помощи которых они образованы. Эти слова используются как при обследовании, так и в процессе последующей работы с ребенком.

ходимых для
какой логики
третившего-
анин старше-
водим здесь
томипалось
иться и сло-
а «белужья»

имый акаде-
ренка», где
то отличить
от его дете-
анием языке
ую и нужно
ть, что если
тем пости-
ни ребенок
ет своевре-

ную голову
ее ребенка
уже в силу
трыновая».
омить ре-
бразования
и притяжа-
равильные
в игровой

кательных
ости, кото-
некоторое
аже и ред-
нительные
ка). Вмес-
ная», «ме-
п. п. И это
рки!
теми суф-
льзуются
ребенком.

Суффикс -ОВ-

из абрикоса	— абрикос-ОВ-ый
из алычи	— олыч-ОВ-ый
из бамбука	— бамбук-ОВ-ый
из берёзы	— берёз-ОВ-ый
из бирюзы	— бирюз-ОВ-ый
из бобов	— боб-ОВ-ый
из брезента	— брезент-ОВ-ый
из бриллианта	— бриллиант-ОВ-ый
из васильков	— васильк-ОВ-ый
из воска	— воск-ОВ-ой
из газа	— газ-ОВ-ый
из гороха	— горох-ОВ-ый
из граната	— гранат-ОВ-ый
из дуба	— дуб-ОВ-ый
из ели	— ел-ОВ-ый
из зерна	— зерн-ОВ-ой
из ивы	— ив-ОВ-ый
из кабачка	— кабачк-ОВ-ый
из капрона	— капрон-ОВ-ый
из каштана	— каштан-ОВ-ый
из кедра	— кедр-ОВ-ый
из клёна	— клен-ОВ-ый
из ковра	— ковр-ОВ-ый
из кокоса	— кокос-ОВ-ый
из липы	— лип-ОВ-ый
из лука	— лук-ОВ-ый
из манго	— манг-ОВ-ый
из мёда	— мед-ОВ-ый
из меха	— мех-ОВ-ой
из моха	— мох-ОВ-ой
из нейлона	— нейлон-ОВ-ый
из облепихи	— облепих-ОВ-ый
из ореха	— орех-ОВ-ый
из осины	— осин-ОВ-ый
из парчи	— парч-ОВ-ый
из персиков	— персик-ОВ-ый
из перца	— перц-ОВ-ый
из пихты	— пихт-ОВ-ый
из пластика	— пластик-ОВ-ый
из пластмассы	— пластмасс-ОВ-ый
из плодов	— плод-ОВ-ый

из пробки	— пробк-ОВ-ый
из пуха	— пух-ОВ-ый
из резины	— резин-ОВ-ый
из риса	— рис-ОВ-ый
из сатина	— сатин-ОВ-ый
из сафьяна	— сафьян-ОВ-ый
из слив	— слив-ОВ-ый
из сосны	— сосн-ОВ-ый
из стеарина	— стеарин-ОВ-ый
из тростника	— тростник-ОВ-ый
из фарфора	— фарфор-ОВ-ый
из фаянса	— фаянс-ОВ-ый
из фетра	— фетр-ОВ-ый
из хлопка	— хлопок-ОВ-ый
из цинка	— цинк-ОВ-ый
из чесучи	— чесуч-ОВ-ый
из шёлка	— шёлк-ОВ-ый
из яхонта	— яхонт-ОВ-ый
из яшмы	— яшм-ОВ-ый

Суффикс -ЕВ-

из алюминия	— алюмин-ЕВ-ый
из бязи	— бяз-ЕВ-ый
из вишни	— вишн-ЕВ-ый
из гречи	— греч-ЕВ-ый
из груши	— груш-ЕВ-ый
из замши	— замш-ЕВ-ый
из кварца	— кварц-ЕВ-ый
из марганца	— марганц-ЕВ-ый
из пера	— перь-ЕВ-ой
из плюша	— плюш-ЕВ-ый
из ситца	— ситц-ЕВ-ый
из тюля	— тюль-ЕВ-ый
из фасоли	— фасол-ЕВ-ый
из фланели	— фланел-ЕВ-ый
из шавеля	— шавел-ЕВ-ый

Суффикс -Н-

из алмаза	— алмаз-Н-ый
из бетона	— бетон-Н-ый
из ваты	— ват-Н-ый

из винограда	—	виноград-Н-ый
из гранита	—	гранит-Н-ый
из грибов	—	гриб-Н-ой
из железа	—	желез-Н-ый
из изумруда	—	изумруд-Н-ый
из камня	—	камен-Н-ый
из капусты	—	капуст-Н-ый
из картона	—	картон-Н-ый
из картофеля	—	картофель-Н-ый
из кирпича	—	кирпич-Н-ый
из кисей	—	кисей-Н-ый
из крапивы	—	крапив-Н-ый
из кружев	—	кружев-Н-ой
из кукурузы	—	кукуруз-Н-ый
из леса	—	лес-Н-ой
из лимона	—	лимон-Н-ый
из меди	—	мед-Н-ый
из моркови	—	морков-Н-ый
из мрамора	—	мрамор-Н-ый
из мыла	—	мыль-Н-ый
из мяса	—	мяс-Н-ой
из паркета	—	паркет-Н-ый
из пшени	—	пшен-Н-ый
из рыбы	—	рыб-Н-ый
из стали	—	сталь-Н-ой
из сургуча	—	сургуч-Н-ый
из угля	—	уголь-Н-ый
из укропа	—	укроп-Н-ый
из фанеры	—	фанер-Н-ый
из хвои	—	хвой-Н-ый
из хрусталя	—	хрусталь-Н-ый
из чая	—	чай-Н-ый
из чугуна	—	чугун-Н-ый
из ягод	—	ягод-Н-ый
из янтаря	—	янтар-Н-ый

Слова с одновременным чередованием согласных в корне

из бумаГи	—	бумаЖ-Н-ый
из жемчуГа	—	жемчуЖ-Н-ый
из снеГа	—	снеЖ-Н-ый
из твороГа	—	твороЖ-Н-ый
из брусьиКи	—	брусьиЧ-Н-ый

из войлоКа	—	войлоЧ-И-ый
из земляниКи	—	зсмляниЧ-Н-ый
из клубниКи	—	клубниЧ-Н-ый
из муКи	—	муЧ-Н-ой
из черниКи	—	черниЧ-Н-ый
из яблоКа	—	яблоЧ-Н-ый
из пшениЦы	—	пшениЧ-Н-ый
из черепиЦы	—	черепиЧ-Н-ый
из чечевиЦы	—	чечевиЧ-Н-ый
из горчиЦы	—	горчиЧ-Н-ый
из огурЦа	—	огуреЧ-Н-ый

Суффиксы -ЯН-, -АН-, -ЯНН-

из бересты	—	берест-ЯН-ой
из глины	—	глин-ЯН-ый
из жести	—	жест-ЯН-ой
из крупы	—	круп-ЯН-ой
из льда	—	лед-ЯН-ой
из льна	—	льн-ЯН-ой
из ниток	—	нит-ЯН-ой
из овса	—	овс-ЯН-ый
из полотна	—	полотн-ЯН-ый
из серебра	—	серебр-ЯН-ый
из смолы	—	смол-ЯН-ой
из соли	—	сол-ЯН-ой
из торфа	—	торф-ЯН-ой
из травы	—	трав-ЯН-ой
из шерсти	—	шерст-ЯН-ой
из кожи	—	кож-АН-ый
из песка	—	песч-АН-ый
из ржи	—	рж-АН-ой
из дерева	—	дерев-ЯНН-ый
из стекла	—	стекл-ЯНН-ый

Н. С. С. С.
при...
возм...
яни...
В...
фра...
вос...
нах...

Суффикс -ЕНН-

из брюквы	—	брюкв-ЕНН-ый
из букв	—	букв-ЕНН-ый
из клюквы	—	клюкв-ЕНН-ый
из огня	—	огн-ЕНН-ый
из плазмы	—	плазм-ЕНН-ый
из соломы	—	солом-ЕНН-ый

из тыквы — тыкв-ЕПП-ый
из ячменя — ячм-ЕПП-ый

***Допустимые варианты образования
относительных прилагательных***

ананас-ОВ-ый (ананас-Н-ый)
апельсин-ОВ-ый (апельсин-Н-ый)
гранат-ОВ-ый (гранат-Н-ый)
мандарин-ОВ-ый (мандарин-Н-ый)
рябин-ОВ-ый (рябин-Н-ый)
смородин-ОВ-ый (смородин-Н-ый)

На заключительных этапах работы по овладению правилами образования притяжательных и относительных прилагательных нужно постараться всевозможными способами прочно закрепить у ребенка этот навык путем постоянных упражнений в самостоятельном употреблении соответствующих слов. В частности, можно предлагать ребенку заканчивать начатую взрослым фразу, в процессе договаривания которой он должен будет использовать словообразование по аналогии, привыкая тем самым к правильному и быстрому нахождению нужных суффиксов. Например:

Голова у лисоньки ЛИСЬЯ,
А у рыси, конечно, ... (рысья)
Голова у оленя ОЛЕНЬЯ,
Голова у тюленя ... (тюленья)
Голова у собаки СОБАЧЬЯ,
Голова у кошки (кошачья)
Голова у белочки БЕЛИЧЬЯ,
Голова у кролика ... (кроличья)
Голова у медведя МЕДВЕЖЬЯ,
Голова у верблюда ... (верблюжья)
Голова у белуги ... (белужья)
Голова у севрюги ... (севрюжья)
Голова у кита КИТОВАЯ,
Голова у крота ... (кротовая)
Голова у ерша ... (ершовая)
Голова у ужа ... (ужовая)
Голова у орла ОРЛИНАЯ,
Голова у совы ... (совиная)

Голова у утки ... (утиная)
Голова у гуся ... (гусиная)

Или:

Сок из мандарина МАНДАРИНОВЫЙ,
Сок из апельсина ... (апельсиновый)
Варенье из брусники БРУСНИЧНОЕ
Варенье из черники ... (черничное)

Подобные «тексты» можно варьировать буквально до бесконечности, превратив это занятие в интересную для ребенка игру. При этом нужно радоваться вместе с ним правильному образованию грамматических форм, что будет значительно усиливать положительный эффект занятий и повышать интерес ребенка к ним.

Об устранении предпосылок аграмматической дисграфии можно говорить лишь тогда, когда у ребенка старшего дошкольного возраста уже не останется аграмматизмов в его устной речи. Только в этом случае они не появятся в дальнейшем и на письме.

Мы совершенно сознательно привели в этом разделе так много речевого материала по той причине, что все недоработки в этом отношении, имевшие место в дошкольном или младшем школьном возрасте (это уже крайний срок!), в дальнейшем имеют прямой выход в ту самую дизорфографию, с которой, по сути, уже невозможно справиться обычными школьными методами.

Обогащение словарного запаса

Говоря о профилактике аграмматической дисграфии, а следовательно, и дизорфографии, невозможно обойти вопрос о состоянии словарного запаса у детей дошкольного возраста, поскольку именно с этого возраста должна начинаться профилактическая работа в этом направлении.

Выше мы уже говорили о том, что многие старшеклассники не владеют навыком подбора проверочных слов и что именно это не позволяет им применять на практике грамматические правила, а значит, и избегать бесчисленных ошибок на письме. Работа над словообразованием, о котором уже шла речь, является одним из основных и наиболее надежных способов обогащения словарного запаса у школьников. Однако для того, чтобы воспользоваться этим «безотказным» способом, нужно предварительно располагать каким-то исходным и к тому же достаточно систематизированным словарным запасом, который ребенок должен постепенно приобретать начиная с дошкольного возраста. При этом дело здесь не только в простом усвоении (запоминании) как можно большего количества слов, но и в точном понимании их смысловых значений. И если об этом не проявлять по-

стояние
бенный
никогда

Понимать
ском, а
сти, а
ния, а
проник
честно
при этом

Тем же
пробле
форм, а
в дис
шк
часть

Дети
ют, а
деятель
вспомог
необход
каждый
зменени
кда, а
помощи

Дети
и ути
и ути
записи
находи
органи
познако

При этом
по част
ствитель
состояни
(назвение
усваивает

Слова
каждый
местами

Затем
также

ичности,
м нужно
их форм,
и и повы-

но гово-
а уже не
е они не

речевого
и, имев-
же край-
рфогра-
кольны-

ательно,
ного за-
возраста
и.

владеют
им при-
бесчис-
ром уже
бов обо-
зосполь-
заспола-
ванным
тать на-
простом
и в точ-
иять по-

стоянкой заботы начиная с самого начального периода становления у ребенка речи, то в итоге мы и получаем то состояние грамотности у школьников, которое наблюдаем теперь.

Имея дело со старшкклассниками, хронически не успевающими по русскому языку, мы каждый раз не можем не поражаться невероятной бедности их словарного запаса, неправильности понимания смыслового значения многих слов и связанной с этим почти полной невозможности подбора проверочных слов. Это находит свое прямое отражение в огромном количестве ошибок на безударные гласные, примеры которых были приведены при анализе письменных работ восьмиклассников.

Таким образом, работа над словарным запасом, органически связанная с проблемой профилактики аграмматической дисграфии, а значит, и дизорфографии (дело не в терминах!), должна, вне всякого сомнения, начинаться в дошкольном возрасте и далее продолжаться на протяжении всех лет школьного обучения, хотя уже и другими путями и на другом уровне. А сейчас речь пойдет о работе в этом направлении с детьми дошкольного возраста.

Дети с бедным словарным запасом уже в дошкольном возрасте обращают на себя внимание тем, что они не знают названий многих предметов, действий, признаков и вследствие этого неточно употребляют слова, долго вспоминают их названия и пр. Например, ребенок даже старшего дошкольного возраста нередко лыжи называет санками, кровать — диваном, стакан — чашкой, волка — лисой; говорит о том, что на сковородке «варят», что змея «ходит» или «тащится» (последний «термин» принадлежит третьекласснику), что сахар по вкусу «белый», что из фруктов он знает огурцы и помидоры и что мухи, стрекозы, жуки и бабочки — это звери.

Из приведенных примеров видно, насколько необходима специальная и углубленная работа не только над обогащением словарного запаса детей и уточнением понимания смыслового значения слов, но и над систематизацией имеющегося у них запаса слов. Эта последняя задача встает перед нами потому, что вся огромная масса словарного состава русского языка организована в строгую систему, с которой необходимо возможно ранее познакомить ребенка в доступной для него форме.

Прежде всего все имеющееся в языке слова строго систематизированы по частям речи, основные из которых обозначают **предметы** (имена существительные) и их **признаки** (имена прилагательные), а также **действия и состояния предметов** (глаголы) и **признаки этих действий и состояний** (наречия). Названные части речи являются самыми распространенными и усваиваются детьми в первую очередь.

Сначала необходимо проверить имеющийся у ребенка запас слов по каждой из названных частей речи с целью выявления наиболее слабых мест, которые нужно будет «выровнять» в процессе работы.

Запас **имен существительных** (то есть знание названий предметов), а также и систематизированность этой части словарного запаса лучше всего

[illegible]

NOTES

NOTES

NOTES

NOTES

о нужно
а также
Можно
этими
и позво-
яющую
ние им
мой ра-
о пони-

тенных
зарного

матри-
на них
ие во-
ь его с
ых, об-
ризна-
да как
юткие,
и гре-
о том,
ит ему
мнить
й сло-

сяцев,
град,
едена-
будет
ывать
нима-
дите-
нные

усво-
ажно
ьную
но не
ы, по
пра-
лов.

Отдельного внимания требует работа над усвоением **признаков предметов** (имен прилагательных). Все эти признаки также можно в известной степени классифицировать, поскольку они характеризуют предметы с разных сторон, а именно:

- ✓ **по цвету** (красный, синий, голубой, розовый);
- ✓ **по форме** (круглый, квадратный, прямоугольный, треугольный, овальный);
- ✓ **по величине** (большой, маленький, «средний», огромный, больше, меньше);
- ✓ **по вкусу** (сладкий, горький, соленый, кислый, кисловатый, кисло-сладкий);
- ✓ **по температуре** (горячий, холодный, теплый, прохладный);
- ✓ **по материалу**, из которого сделан предмет (деревянный, кирпичный, железный, фарфоровый);
- ✓ **по принадлежности** предмета человеку или животному (мамин, бабушкин, лисий, заячий) и т. д.

Как и во всех других случаях, сначала важно выявить имеющийся у ребенка запас имен прилагательных и понимание или непонимание им того, по какому именно признаку (вкус, величина, форма и пр.) характеризуют они тот или иной предмет. С этой целью можно попросить ребенка назвать цвет каждого карандаша или фломастера, включая и названия промежуточных цветов; спросить о вкусе продуктов питания, о форме различных предметов, об их величине, температуре и т. д. Как правило, это сразу поможет выявить «слабые места» и определить основное содержание предстоящей работы по обогащению словарного запаса именами прилагательными.

Необходимо обратить внимание на усвоение ребенком и более редко употребляемых в повседневной разговорной речи признаков предметов, относящихся к разряду художественных эпитетов, которые очень украшают нашу речь и делают ее более выразительной. Можно говорить с ним, например, о туманном утре, о пасмурном или солнечном дне, о порывистом ветре, о безбрежном море, объясняя при этом смысловое содержание каждого признака (безбрежное море — у которого не видно берегов и пр.). Важно также объяснить ребенку смысл переносного значения нередко употребляемых в нашей речи прилагательных, таких как «золотая осень», «светлая голова», «железное сердце» и т. п. Названия признаков предметов в самых разных вариантах повторяются до тех пор, пока они не будут прочно усвоены.

Обогащение словарного запаса **глаголами** представляет особую важность, поскольку без глагола не может быть построено практически ни одно предложение, а у детей с отставанием в речевом развитии, как правило, задерживается формирование именно фразовой речи.

Чтобы легче было проверить имеющийся у ребенка запас глаголов, можно также учесть их систематизацию и в соответствии с этим проверить



- [illegible]

Идет собака, кот идет,
И ДОЖДЬ ИДЕТ, и ГРАД...
Еще ЧАСЫ ИДУТ вперед,
Хоть на столе стоят.

Бежать могут взрослые, дети и звери.
БЕГУТ ПОЕЗДА — в это можно поверить.
БЕГУТ также быстрые ВОЛНЫ на море,
И ВЕТЕР БЕЖИТ на широком просторе.

112

ть знание ре-
чесывается,
вет, рисует);
чит, бегает,

чит, мяука-
кует, квака-

кует);
чит, светает,

зу покажут
енком. При
ых распро-
«образны-
ается, на-
и т. п.). Не-
х в русском
дет», «часы
и волны, и
с помощью
ответству-

ить.
ре,
ре.

И наконец, очень важно обогатить словарь ребенка **наречиями**, поскольку действия могут протекать по-разному, а значит, они тоже характеризуются различными признаками. В соответствии с этим ребенок должен научиться различать по смыслу следующие выделяемые в языке наиболее распространенные группы наречий:

- ✓ **наречия образа действия**, отвечающие на вопрос о том, КАК именно совершается действие (хорошо или плохо, быстро или медленно, уверенно или неуверенно, прилежно, старательно или небрежно, неряшливо, спокойно или встревоженно и т. п.);
- ✓ **наречия места**, отвечающие на вопросы ГДЕ? КУДА? ОТКУДА? (вверху, внизу, впереди, сзади; влево, вправо, назад, вверх; снизу, сверху, издалека, сбоку);
- ✓ **наречия времени**, отвечающие на вопрос КОГДА? (утром, вечером, вчера, сегодня, зимой, осенью, давно).

Естественно, ребенку не говорится о существовании всех этих видов наречий, а наличие или отсутствие их в его речи выясняется при помощи приведенных выше вопросов. Ребенка можно спросить о том, когда дети катаются на горке (зимой), когда прилетают птицы (весной), когда дети загорают и купаются (летом), когда листья с деревьев опадают (осенью). Точно так же можно выяснить знание им времени суток (утром, днем, ночью, вечером) или характера выполнения того или иного действия (как крадется лиса? — осторожно; как бежит заяц? — быстро; как лает собака? — громко).

Многочисленное повторение различных признаков действий, проводимое в процессе «проигрывания» самых разнообразных ситуаций и оречевления картинок, поможет ребенку прочно усвоить наречия не только в импрессионной, но и в экспрессивной речи.

Заканчивая разговор о профилактике аграмматической, да и любой другой дисграфии, хочется еще раз вернуться к вопросу о том, какую огромную роль в развитии речи ребенка играет окружающая его речевая среда. В раннем возрасте, во время становления речи, ребенок, по сути, оказывается в полной зависимости от нее, то есть от того, как много с ним разговаривают и насколько правильна речь окружающих его людей, которую он будет усваивать по подражанию. Это относится ко всем без исключения детям, но в неизмеримо большей степени — к детям с отставанием в речевом развитии, ибо в этом случае только на благоприятные средовые факторы и можно возлагать самые основные надежды.

Поэтому А. Н. Корнев [8] вполне оправданно относит «неблагоприятные социальные и средовые факторы» к третьей группе причин, вызывающих дисграфию, причем роль этих факторов оценивается им уже на более позднем этапе — на этапе начинающегося школьного обучения ребенка.

Рассмотрим каждый из выделенных им факторов в применении к тем детям, о которых идет речь (в начале каждого пункта дано название соответствующего фактора в терминологии автора).

1. Не соотношенное с фактической зрелостью ребенка время начала обучения грамоте. Как уже отмечалось выше, дети с предпосылками дисграфии оказываются недостаточно «созревшими» к началу школьного обучения, несмотря на их соответствующий этому «паспортный возраст». Следовательно, задача профилактики в данном конкретном направлении состоит в том, чтобы помочь таким детям своевременно «созреть» за счет осторожного стимулирования развития их психических и речевых функций в процессе работы над устранением имеющихся у них предпосылок дисграфии.

2. **Не соотношенные с возможностями ребенка объем и уровень требований в отношении грамотности.** Задача профилактики здесь должна заключаться в том, чтобы повысить эти возможности ребенка и «приподнять» его до того объема и уровня требований, которые будут предъявляться к нему в массовой школе, коль скоро ему предстоит обучаться именно в ней. Наш опыт такого рода профилактической работы позволяет утверждать, что при активной помощи родителей это в большинстве случаев вполне достижимо.

3. Не соответствующие индивидуальным особенностям ребенка методы и темпы обучения. Если будут успешно реализованы первые два направления профилактики, то это третье обстоятельство будет касаться рассматриваемой нами категории детей не больше, чем всех остальных. Однако в настоящее время с таким несоответствием и его печальными последствиями пока еще приходится встречаться довольно часто. Это невольно наводит на мысль о том, что при разработке школьных программ необходимо в самую первую очередь ориентироваться на реальные возможности того «субъекта», на которого эти программы рассчитываются. А что представляют собою большинство наших нынешних «субъектов» — это мы и старались донести до читателя на протяжении всей своей книги. Очень хочется надеяться на то, что нам удалось это сделать и что наш в буквальном смысле слова «крик» все же будет услышан...

Заключение

Итак, мы проследили проблему дисграфии в ее постепенном развитии, начиная от первых ее предпосылок у детей дошкольного возраста и полного проявления ее симптоматики у учащихся младших классов и кончая «преобразованием» ее в большинстве случаев в дизорфографию у старшеклассников. Таков **неизбежный** путь развития данной формы речевой патологии в случае непринятия своевременных коррекционно-профилактических мер.

Следовательно, наша основная задача должна состоять в том, чтобы как можно раньше прервать этот «естественный» ход событий. Он должен быть прерван уже на уровне появления у ребенка первичных симптомов

время начала
ссылками дис-
ту школьного
ный возраст».
направлении
зреть» за счет
ечевых функ-
предпосылок

уровень тре-
здесь должна
ка и «припод-
предъявлены
ся именно в
иет утверж-
стве случаев

ребенка ме-
первые два на-
касаться рас-
ных. Однако
последствия
вно наводит
необходимо в
жности того
представля-
и старались
мечется наде-
ном смысле

ом развитии,
аста и полно-
сов и кончая
ию у старше-
я речевой па-
профилакти-

ом, чтобы как
. Он должен
х симптомов

данной патологии, обозначающихся в дошкольном возрасте в виде ее предпосылок. Этим самым мы не допустим проявления вторичных симптомов, то есть самой дисграфии, выражающейся в виде специфических ошибок на письме, и тем более третичных ее симптомов — дизорфографии.

Данная проблема стоит сегодня как никогда остро, о чем свидетельствует не только большая распространенность дисграфии, которой страдает более половины учащихся массовых школ, но и трудность ее преодоления, что хочется еще раз подтвердить такими цифрами:

- ◎ 55,5% дошкольников имеют ее предпосылки;
- ◎ 53% учащихся вторых классов имеют дисграфию (ввиду неустранения ее первичных симптомов еще до начала обучения ребенка грамоте);
- ◎ 37% учащихся переходят в среднюю школу с так и не устраненной дисграфией, что говорит о трудности ее преодоления в период уже начавшегося школьного обучения;
- ◎ 39% старшеклассников также имеют дисграфию, в большинстве случаев «осложненную» дизорфографией, что свидетельствует не только о большой устойчивости симптоматики дисграфии, но и о дальнейшем ее усугублении, выражающемся в появлении третичных симптомов (дизорфографии).

Почему именно таков путь развития данной патологии? Это связано как с возрастным фактором, так и с уровнем предъявляемых к ребенку социальных требований. В дошкольном возрасте, пока ребенок еще не владеет грамотой, симптоматика будущей дисграфии может проявиться лишь в несовершенстве его устной речи и других рассмотренных выше предпосылках. В процессе обучения грамоте, когда необходимо умение тонко анализировать устную речь для ее «перенесения на бумагу» (более высокий уровень требований!), эта несостоятельность ребенка обнаруживает себя более явно, проявляясь в виде дисграфических ошибок на письме. Но это пока еще только фонетический принцип письма, при котором написание полностью совпадает с произношением. При переходе же к морфологическому принципу, связанному с необходимостью применения множества грамматических правил (еще более высокий уровень требований!), мы наблюдаем еще большее усложнение симптоматики — «переход» дисграфии в дизорфографию. Но все это звенья одной и той же цепи, которая в зародышевом состоянии существовала уже в дошкольном возрасте и которой было «позволено» раскрыться до самого конца...

Подтвердим это лишь одним конкретным и часто повторяющимся примером. Допустим, 3–4-летний ребенок не дифференцирует на слух какие-то пары глухих и звонких или мягких и твердых согласных. Это есть первое проявление имеющейся у него патологии, которую можно расценить как первичный симптом. Если оставить его без внимания, то в дальнейшем это приведет к соответствующим звуковым заменам в устной речи, то есть к «задержанному косноязычию» («симний» вместо «зимний» или «лямба»

вместо «лампа»). Это уже более явный, то есть более заметный для окружающих симптом, который следует определить как вторичный. В случае непринятия коррекционно-профилактических мер и на этом этапе, то есть до начала обучения ребенка грамоте, мы получим уже третичный симптом, который проявится в виде артикуляторно-акустической дисграфии, выражающейся в соответствующих буквенных заменах на письме. И наконец, не устраненная в первые два года школьного обучения дисграфия не позволит ребенку при переходе к морфологическому принципу письма усвоить вполне определенные грамматические правила, о чем подробно говорится в соответствующем разделе книги (см. стр. 22). Здесь речь пойдет уже о дизорфографии и о четвертом уровне проявления все того же первичного симптома — нарушения слуховой дифференциации звуков речи. И если эта цепь последовательно развивающихся и все более и более усугубляющихся патологических симптомов по каким-то причинам не прерывается уже в самом начале, а прослеживается вплоть до старших классов школы, то это свидетельствует о явных просчетах в деле организации профилактики дисграфии.

Создавшуюся ситуацию нельзя расценить иначе, как критическую и требующую принятия безотлагательных мер. При этом **проблема дисграфии должна решаться одновременно в двух направлениях — теоретическом и организационно-практическом.**

В течение многих десятилетий **теоретическая разработка проблемы дисграфии** велась в основном представителями логопедической науки. Даже в нынешней критической ситуации следует признать, что логопедический подход к изучению дисграфии полностью себя оправдал и продолжает оправдывать, ибо невозможно отрицать глубокую органическую связь между устной и письменной речью. Вторая может формироваться только на базе первой, а значит от качества этой «базы» зависит и дальнейшее «построение», то есть качество письменной речи. С учетом этого обстоятельства построена и сама логопедическая классификация дисграфии, в которой выделены уже рассмотренные выше ее основные виды.

Несомненная правильность логопедического подхода к изучению дисграфии подтверждается и самой возможностью устранения каждого из ее видов именно на основе «логопедического» понимания ее механизмов. Но в то же время совершенно очевидно и то, что только этим подходом в дальнейшем уже нельзя ограничиваться и что необходимо расширить и углубить представления о дисграфии с учетом тех достижений, которые имеются в области смежных наук.

В частности, и сама «стройная» логопедическая классификация дисграфии уже давно нуждается в существенной доработке, поскольку в нее не укладываются все случаи дисграфии, многообразные проявления которой не удается четко «разложить по полочкам». Так, в практике логопедической работы очень часто у ребенка, страдающего дисграфией, не обнару-

живаются акустические фонематические нарушения, но наблюдаются нарушения

Понимным в дисграфии, определенным дифференциальным требованиям не отвечает

Общая [15] нарушениями, которые себе, взаимно, ничем, дисграфия, детей, для в письме, тем, и, автоматизации, языки, технических и, выделены, б, дисграфия, выделены

выделены, выделены, выделены, выделены

Понимным, выделены, выделены, выделены, выделены, выделены, выделены, выделены

Р. И. П. дисграфия

ий для окру-
ий. В случае
апе, то есть
ий симптом,
ифии, выра-
И наконец,
ифия не по-
письма усво-
робно гово-
речь пойдет
ого же пер-
вуков речи.
и более ус-
м не преры-
них классов
изации про-

тическую и
ема дисгра-
теоретиче-

и проблемы
кой науки.
о логопеди-
и продол-
ганическую
мироваться
ли дальней-
м этого об-
дисграфии,
ды.

значению дис-
жадного из ее
визмов. Но
одом в даль-
ить и углу-
оторые име-

ция дисгра-
жу в нее не
ния которой
логопедиче-
не обнару-

живается «должных» трудностей: он свободно дифференцирует на слух акустически близкие звуки, не имеет дефектов в их произношении, владеет фонематическим анализом и синтезом слов и грамматическими нормами языка в устной речи, а также свободно различает все буквы даже в усложненных условиях. Но в то же время он явный дисграфик, хотя и «не принадлежит» ни к одному из видов дисграфии с учетом современного понимания ее механизмов.

Поэтому нам представляется, что четко «разнести по видам», выделенным в данной классификации, можно лишь наиболее грубые формы дисграфии, где явно просвечивает несформированность совершенно определенных операций письма (типа нарушения слухопроизносительной дифференциации фонем или буквенного гнозиса). Более «тонкие» же случаи требуют и более тонкого подхода в плане понимания их механизмов, которые не могут быть выявлены чисто логопедическими методами.

Об одном из возможных путей такого подхода говорит Е. А. Логинова [15]. Она считает, что обусловить дисграфические ошибки может и нарушение нормального взаимодействия между отдельными функциональными компонентами письменной речи (видимо, имея в виду, что сами по себе эти компоненты у ребенка достаточно совершенны). Нарушение такого взаимодействия «может обусловить наличие в письме ребенка ошибок, ничем не отличающихся от тех, которые традиционно принято считать дисграфическими». И далее: «Можно сказать, что несформированность у детей с дисграфией функций программирования, саморегуляции и контроля в письменной деятельности, представляющаяся в ряде случаев самостоятельной причиной расстройства письма, а в других — усугубляющая симптоматику дисграфии (в традиционном понимании ее как несовершенства языковых способностей), является одним из недостающих звеньев теоретических и практических знаний в области детской дисграфии» (выделение наше. — Л. П.). Однако чисто логопедическими методами этот гораздо более тонкий механизм выявить невозможно, о чем уже было сказано выше.

О необходимости выработки более широкого взгляда на дисграфию, выходящего за пределы ее прежнего понимания, свидетельствуют высказывания ряда ученых.

Так, Ю. Г. Демьянов, подходя к изучению дисграфии с клинической и клинико-психологической позиций, рассматривает дисграфию не как самостоятельное расстройство, а лишь как один из симптомов неврологических и энцефалопатических расстройств. Поэтому специфические нарушения письма рассматриваются автором в синдроме ММД, ЗПР или олиофрении, а этиология дисграфии связывается с недоразвитием или повреждением ЦНС [6].

Р. И. Талаева [10], один из авторов логопедической классификации дисграфии, также указывает на то, что «дисграфия может сопровождаться



K. E. 1
 HATTA 2
 HATTA 3
 HATTA 4
 HATTA 5
 HATTA 6
 HATTA 7
 HATTA 8
 HATTA 9
 HATTA 10
 HATTA 11
 HATTA 12
 HATTA 13
 HATTA 14
 HATTA 15
 HATTA 16
 HATTA 17
 HATTA 18
 HATTA 19
 HATTA 20
 HATTA 21
 HATTA 22
 HATTA 23
 HATTA 24
 HATTA 25
 HATTA 26
 HATTA 27
 HATTA 28
 HATTA 29
 HATTA 30
 HATTA 31
 HATTA 32
 HATTA 33
 HATTA 34
 HATTA 35
 HATTA 36
 HATTA 37
 HATTA 38
 HATTA 39
 HATTA 40
 HATTA 41
 HATTA 42
 HATTA 43
 HATTA 44
 HATTA 45
 HATTA 46
 HATTA 47
 HATTA 48
 HATTA 49
 HATTA 50
 HATTA 51
 HATTA 52
 HATTA 53
 HATTA 54
 HATTA 55
 HATTA 56
 HATTA 57
 HATTA 58
 HATTA 59
 HATTA 60
 HATTA 61
 HATTA 62
 HATTA 63
 HATTA 64
 HATTA 65
 HATTA 66
 HATTA 67
 HATTA 68
 HATTA 69
 HATTA 70
 HATTA 71
 HATTA 72
 HATTA 73
 HATTA 74
 HATTA 75
 HATTA 76
 HATTA 77
 HATTA 78
 HATTA 79
 HATTA 80
 HATTA 81
 HATTA 82
 HATTA 83
 HATTA 84
 HATTA 85
 HATTA 86
 HATTA 87
 HATTA 88
 HATTA 89
 HATTA 90
 HATTA 91
 HATTA 92
 HATTA 93
 HATTA 94
 HATTA 95
 HATTA 96
 HATTA 97
 HATTA 98
 HATTA 99
 HATTA 100

Судьба
предела, не
нам, а
мечта
и
Судьба
Душа
Зависит
Твое
Страна
Ночью

и. нарушение
ания, пси-
в этих слу-
в ее симп-
структуру
рии, нару-

ов дисгра-
висимости
ляется «за-
иствия на
присутст-

ледования
ом случае
но серьез-
где среди
наследст-
ских забо-
благопри-
ли второй
и матери и
ности или
бление ею
ональные
девремен-
механиче-
я. родовая
е простуд-
перации и
ческих бо-

льшинстве
одной или
ю-органи-
сфункция
двигатель-
отический
хического
е и пр.
самостоя-
х и как бы
идрома, со-

провожающего ребенка с момента его рождения. Этот важнейший вывод, к которому уже пришли и продолжают приходить многие специалисты, заставляет очень многое коренным образом пересмотреть в плане оказания лечебно-коррекционной помощи детям с дисграфией.

Первоочередным направлением сейчас должно стать подлинно комплексное изучение данной формы речевой патологии. (Хотя и сейчас дисграфия изучается не только логопедами и психологами, но и врачами, однако эти специалисты работают разрозненно и пока еще не находят общих точек соприкосновения.) На основе совместного комплексного изучения механизмов дисграфии необходимо разработать адекватную методику обследования детей, позволяющую в каждом конкретном случае поставить «всеобъемлющий» диагноз. Под таким диагнозом подразумевается не только определение конкретного вида дисграфии, но и отражение в нем особенностей нервно-психического состояния ребенка, уровня сформированности его познавательных процессов, состояния эмоционально-волевой сферы и пр. Только в таком случае будет ясно, в какой именно комплексной помощи, оказываемой разными специалистами, нуждается данный ребенок.

На необходимость именно комплексного подхода к изучению проблемы нарушения речевого развития ребенка указывает и Р. И. Лалаева: «Одним из важнейших принципов диагностики и коррекции нарушений развития является комплексный принцип, предполагающий медико-психолого-педагогическое изучение ребенка и последующее комплексное воздействие на его развитие, в том числе и на формирование его личности». [11]

Что касается **организационно-практического аспекта помощи детям с дисграфией**, то здесь должны быть кардинально изменены два основных момента (мы не будем касаться более мелких организационных вопросов, которые тоже требуют усовершенствования). Во-первых, должен быть значительно расширен круг лиц, участвующих в коррекционном процессе, и, во-вторых, весь центр тяжести в данной работе должен быть перемещен на дошкольный возраст, то есть основные усилия должны направляться не на устранение уже проявившейся дисграфии, а на ее профилактику. Остановимся на каждом из этих моментов в отдельности.

Сначала о необходимости привлечения к участию в коррекционном процессе гораздо более широкого круга заинтересованных лиц. Всем нам пора до конца понять и осознать, что это настоящее ведение времени! Безвозвратно ушел в прошлое тот период, когда можно было надеяться, что с проблемой дисграфии у школьников могут справиться только одни логопеды. Сейчас в логопедической помощи нуждается половина детей! Прежде всего круг «заинтересованных лиц» должен быть расширен за счет обязательного включения в него педагогов массовых школ, что диктуется нынешней очень сложной школьной ситуацией, когда из-за отсутствия у учителя специальных знаний половина детей (53%) не может полноценно овладеть грамотой.

Не менее важно включить в коррекционный процесс и педагогов дошкольных учреждений, способных многое сделать в плане устранения предпосылок дисграфии. При этом, учитывая огромное количество детей, нуждающихся в специальной помощи, тех и других педагогов нужно готовить к такой работе в плановом порядке, то есть в учебных заведениях, что считают необходимым и другие исследователи. [25]

Активными участниками логопедической работы с детьми должны стать и родители, основной путь подготовки которых должен заключаться в плановом издании для них соответствующей популярной литературы. В большой эффективности работы родителей мы убеждаемся ежедневно.

Теперь о необходимости перемещения центра тяжести всей работы по преодолению (а точнее — по профилактике) дисграфии на дошкольный возраст. Лично нам это представляется до такой степени очевидным, что приводить в пользу этого какие-либо специальные доводы просто нелепо. Ведь уже в дошкольном возрасте мы имеем возможность выделить детей «группы риска», которая достаточно четко определена А. Н. Корневым [8], а после проведения логопедического обследования выявить и предпосылки будущей дисграфии с точным указанием ее предполагаемого вида [19, 20]. И неужели на современном уровне научных знаний, после исследований Р. Е. Левиной, призывавшей всякую речевую патологию просматривать «в развитии», с учетом ее первичных, вторичных и третичных проявлений [18], мы будем пассивно выжидать, пока она пройдет все эти этапы и достигнет, наконец, своего апогея, то есть расцветет в конечном итоге в виде дизорфографии, перед которой сейчас у школьных педагогов, да даже и у многих специалистов, буквально опускаются руки?

Таким образом, начинать практическое решение проблемы дисграфии нужно не в школе, а задолго до начала школьного обучения ребенка, о чем достаточно подробно было сказано в главе, посвященной вопросам профилактики дисграфии. Кроме того, исключительно важно, чтобы на пороге школы такого ребенка встретил соответствующим образом подготовленный учитель, понимающий его непростые проблемы и вполне владеющий методикой его обучения.

педагогов до-
устрани-
ество детей,
нужно гото-
едениях, что

олжны стать
аться в пла-
уры. В боль-
ебно.

сей работы
на дошколь-
очевидным,
а просто не-
ть выделить
А. Н. Корне-
выявить и
толагасмо-
аний, после
патологию
их и третич-
пройдет все
в конечном
х педагогов,
?

дисграфии
бенка, о чем
сам профи-
на пороге
одготовлен-
владеющий

Литература

1. *Азова О. И.* Особенности овладения орфографией младшими школьниками с общим недоразвитием речи. // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. Материалы 1-й Международной конференции Российской ассоциации дислексии. М., 2004 г.
2. *Ананьев Б. Г.* Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. — М.: Известия АПН РСФСР, 1950, вып. 7.
3. *Бельтюков В. И.* Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. М., Педагогика, 1977.
4. *Визель Т. Г., Дмитрова Е. Д.* Дизорфография у учащихся средней и старшей школы. // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. Материалы 1-й Международной конференции Российской ассоциации дислексии. М., 2004 г.
5. *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. М., изд. АПН РСФСР, 1961.
6. *Демьянов Ю. Г.* Клинические особенности младших школьников со стойкими нарушениями успеваемости // Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью. — М., 1976.
7. *Комарова В. В., Милостивенко Л. Г., Сумченко Г. М.* Соотношение дисграфических и орфографических ошибок у младших школьников с нарушениями речи // Патология речи. — СПб., 1992.
8. *Корнев А. Н.* Дислексия и дисграфия у детей. — СПб., «Гиппократ», 1995.
9. *Корнев А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей. — СПб., Издательский дом «Мим», 1997.
10. *Лалаева Р. И.* Дисграфия. // Логопедия. / Под ред. Л. С. Волковой и С. Н. Шаховской. — М., Владос, 1998.
11. *Лалаева Р. И.* О психологическом аспекте изучения и коррекции речевых нарушений / Актуальные проблемы логопедии в трудах ученых XX века. Материалы международной научной конференции. ЛГОУ им. А. С. Пушкина. — СПб., 2000.
12. *Лалаева Р. И.* Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. Материалы 1-й Международной конференции Российской ассоциации дислексии. М., 2004 г.
13. *Лалаева Р. И., Азова О. И.* Научно-теоретические основы коррекции дизорфографии у детей с общим недоразвитием речи // Материалы Всероссийской научно-практической конференции по проблемам специального образования. — СПб., 2005.

14. *Логинова Е. А.* Нарушения письма, особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004.
15. *Логинова Е. А.* Актуальные вопросы логопедии в изучении дисграфии, организации ее диагностики и коррекции. // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. Материалы 1-й Международной конференции Российской ассоциации дислексии. М., 2004.
16. *Лурья А. Р.* Очерки психофизиологии письма. — М., 1950.
17. *Орфинская В. К.* Типы моторной и оптической алалии. // Ученые записки ЛГПИ имени А. И. Герцена, каф. сурдопедагогики. — Л., 1959, т. 171.
18. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. — М., Просвещение, 1968.
19. *Парамонова Л. Г.* Предпосылки дисграфии у детей дошкольного возраста. // Новости оториноларингологии и логопатологии. Расстройства речи. Мультидисциплинарный подход к изучению, диагностике и коррекции. — СПб., 2000.
20. *Парамонова Л. Г.* Предупреждение и преодоление дисграфии у детей. — СПб.: «Союз», 2001, 2004.
21. *Парамонова Л. Г.* К вопросу о дисграфии у учащихся общеобразовательных школ. // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. Материалы 1-й Международной конференции Российской ассоциации дислексии. М., 2004.
22. *Парамонова Л. Г.* О дисграфии у учащихся старших классов. // Материалы Всероссийской научно-практической конференции по проблемам специального образования. — СПб., 2005.
23. *Прищепова И. В.* Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников. — СПб.: Из-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001.
24. *Садовникова И. И.* Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., 1997.
25. *Саломатина Л. С.* Проблемы подготовки будущего учителя начальной школы к работе с детьми, имеющими различные нарушения чтения, в педагогическом колледже. // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. Материалы 1-й Международной конференции Российской ассоциации дислексии. М., 2004.
26. *Спирина Л. Ф.* Особенности обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. — М., 1968.
27. *Хватцев М. Е.* Логопедия, М., 1959.
28. *Швачкин Н. Х.* Развитие фонематического восприятия речи в раннем детстве. — М.: Известия АПН РСФСР, 1948. Вып. 3.
29. *Яременко Б. Р., Яременко А. Б., Горяшова Т. Б.* Минимальные дисфункции головного мозга у детей. — СПб.: Салит-Деан, 1999.

явления и
азвития. —

ни дисгра-
арушений
народной

/ Ученые
Л., 1959,

Еввиной. —

ьного воз-
стройства
и коррек-

графия у

еобразова-
и перспек-
и ассоциа-

ов. // Ма-
проблемам

морфогра-
цена, 2001.
одоление у

ля началь-
ячения, в
и чения.
иции Рос-

щим педо-
Под ред.

ни в раннем

тные дис-

Оглавление

От автора	3
Глава 1. Предпосылки дисграфии у дошкольников	6
Глава 2. Дисграфия у учащихся массовой школы	20
Распространенность и основные проявления разных видов дисграфии у учащихся младших классов	22
Распространенность и основные проявления разных видов дисграфии у учащихся старших классов	32
Состояние грамотности старшеклассников	38
Влияние разных видов дисграфии на усвоение учащимися грамматических правил. Соотношение дисграфиче- ских и грамматических ошибок	44
Глава 3. Профилактика дисграфии в дошкольном возрасте	57
Профилактика дисграфии в раннем детстве	58
Профилактика дисграфии в среднем и старшем дошкольном возрасте	64
Заключение	114
Литература	121