

УДК 159.9
ББК 88
Н11

Введение — Ахутина Т.В.
Методики нейропсихологического исследования детей — Ахутина Т.В., Полонская Н.Н., Пылаева Н.М., Максименко М.Ю.
Обработка данных нейропсихологического исследования — Ахутина Т.В., Полонская Н.Н., Яблокова Л.В., Меликян З.А., Воронова М.Н., Головина О.Е., Засыпкина К.В.
Методика обследования письма младших школьников — Иншакова О.Б.
Обработка данных обследования письма школьников первых классов — Иншакова О.Б., Обнизова Т.Ю.
Методика обследования чтения вслух и «про себя» у младших школьников — Иншакова О.Б., Ахутина Т.В., Головина О.Е.
Обработка данных обследования чтения учащихся начальных классов — Иншакова О.Б., Петровская Н.Н., Ахутина Т.В., Головина О.Е., Гузий Ю.А., Иншакова А.Г.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ
в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ
«Мультидисциплинарный анализ механизмов становления и
нарушения письма и чтения»,
проект № 07-06-00293а.*

Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. — М.: В. Секачев, 2008. — 128 с.

ISBN 978-5-88923-134-9

В пособии представлены методики, позволяющие специалистам комплексно оценить трудности в овладении навыками письма и чтения у младших школьников, обучающихся в общеобразовательных школах. Предлагаемые методики носят тестовый характер, однако позволяют получить не только количественные, но и качественные характеристики исследуемых у детей психических функций. Это даст возможность наиболее точно оценить психологические механизмы, лежащие в основе нарушений письма и чтения у младших школьников.

Данное пособие адресовано нейропсихологам, логопедам и дефектологам.

© Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова, составление, 2007.
© В. Секачев, издание, 2008.

Содержание

ЧАСТЬ 1. НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ

Введение	4
Глава 1. Методики нейропсихологического исследования детей ..	11
Глава 2. Обработка данных нейропсихологического исследования	34

ЧАСТЬ 2. ОБСЛЕДОВАНИЕ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ: НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Глава 1. Методика обследования письма младших школьников ...	65
1.1. Изучение письма первоклассников в начале обучения	66
1.2. Изучение навыков письма учащихся 1-4 классов	71
Глава 2. Обработка данных обследования письма учащихся начальных классов	76
2.1. Оценка результатов обследования письма школьников первых классов (начало обучения)	76
2.2. Оценка результатов обследования письма у школьников 1-4 классов	83
Глава 3. Методика обследования чтения вслух и «про себя» у младших школьников	91
3.1. Изучение читательских умений первоклассников в начале обучения	92
3.2. Изучение чтения слов с регулярным и нерегулярным написанием у младших школьников	97
3.3. Изучение навыков чтения вслух и «про себя» у учащихся начальных классов	99
Глава 4. Обработка данных обследования чтения учащихся начальных классов	110
4.1. Оценка результатов изучения читательских умений учащихся первых классов (начало обучения)	110
4.2. Оценка результатов изучения чтения слов с регулярным и нерегулярным написанием у младших школьников	116
4.3. Оценка результатов изучения чтения вслух и «про себя» у младших школьников 1-4 классов	117

Часть 1

Нейропсихологическое обследование



Введение

Ахутина Т.В.

Важной составной частью процесса развития дошкольной и школьной психологической службы является внедрение в нее нейропсихологического подхода к диагностике, профилактике и коррекции трудностей обучения. Активное распространение этого направления характерно для всех стран с высоким уровнем индустриального и культурного развития. По мнению наших американских коллег (Lyonn et al., 1988), оно вызвано сдвигом целей обследования психического развития ребенка — от диагностических к прогностическим, от констатации дефицита к описанию синдрома и выработке стратегий коррекции — и обусловлено тем, что нейропсихологи могут квалифицированно решать следующие важные задачи:

- выявлять сильные и слабые компоненты высших психических функций ребенка надежным и валидным способом;
- предсказывать, до какой степени особенности обработки информации будут влиять на развитие психических функций и обучение;
- строить верифицируемые гипотезы об эффективных стратегиях коррекционного воздействия.

Такие возможности нейропсихологических методов обследования ребенка определяются их теоретической базой. В нейропсихологии высшие психические функции человека рассматриваются как системные образования, состоящие из набора компонентов, каждый из которых опирается на работу определенного участка мозга и вносит в работу системы свой специфический вклад. Отставание в развитии одного из компонентов влечет за собой системные изменения и компенсаторные перестройки (удачные и ложные) в работе всей системы. Такой комплексный характер картины актуального развития психических функций ребенка вызывает потребность синдромного анализа, т.е. выявление первичного дефекта, его вторичных следствий и третичных перестроек. Этот принципиальный подход характерен для нейропсихологии как отечественной, так и зарубежной (Лурия, 1969, 1973; Goodglass, Kaplan, 1972; Hecaen, Albert, 1978; и др.).

Принцип синдромного анализа наиболее последовательно реализуется при качественном анализе данных нейропсихологического об-

следования, разработанном А.Р. Лурия (1969). На его необходимость в диагностике развития неоднократно указывал Л.С. Выготский. В работе 1931 г. «Диагностика развития и педологическая клиника» он писал: «...Системы исследования ребенка, имеющие задачей его позитивную характеристику, могущую лечь в основу воспитательного плана, строятся на трех главных принципах: разделения добывания фактов и их толкования, максимальной специализации методов исследования отдельных функций (в отличие от суммарных методов, стремящихся исследовать все) и на принципе динамического типологического толкования добытых при исследовании данных» (Выготский, 1983, с. 274). Иными словами, во-первых, обнаруженный факт, например, плохое запоминание ряда слов, не должен непосредственно интерпретироваться как нарушение памяти — при его толковании в контексте общей структуры дефекта в одном случае может оказаться, что снижение запоминания вызвано недостаточным произвольным вниманием, отсутствием стойкой программы на запоминание, а в другом — собственно снижением слухоречевой памяти. В каждом из этих случаев план коррекционной работы должен быть разным. Во-вторых, Л.С. Выготский противопоставляет «суммарные» методы диагностики, предполагающие участие многих компонентов, специализированным методам с ограниченным компонентным составом (например, пробы на зрительное воображение и зрительный гнозис). Компактный набор проб первого типа позволяет успешно дифференцировать детей по уровню психического развития в целом, более развернутые наборы проб второго типа позволяют определять сильные и слабые стороны развития ребенка и строить на этой основе коррекционно-развивающие мероприятия. Наконец, когда Л.С. Выготский говорит о «динамическом типологическом толковании», он имеет в виду выявление целостного синдрома с характерными для него закономерностями динамики. (О роли выдвинутых Л.С. Выготским принципов социального генеза психических функций, их системного строения и динамической организации и локализации в развитии отечественной нейропсихологии см. Ахутина, 1996.)

Разработанные на этом теоретическом фундаменте методы нейропсихологического исследования, не исключая количественной обработки, акцентировали важность качественного анализа выполнения проб (Лурия, 1969, 1973). В соответствии с традициями западной науки с ее пафосом верификации данных, в американской и европейской нейропсихологии развивались, прежде всего, количественные психометрические подходы. Батарей, разработанные в рамках количественного подхода, имеют стандартизированные процедуры проведения обследования и обработки данных, а также нормативы, с которыми возможно сравнивать результаты конкретного ис-

пытуемого. Такие тесты валидны и позволяют проводить многоплановые сравнения и воспроизводить результаты. Примерами могут являться батареи Reitan K. M. (1979), Halstead-Reitan, Rourke (Rourke et al. 1983).

Современный сдвиг целей нейропсихологического исследования от констатации дефицита к выработке рекомендаций по коррекции позволил зарубежным нейропсихологам, владеющим богатым арсеналом психометрически проверенных стандартизованных тестов, отчетливо ощутить их ограниченность. Критические замечания по поводу батареи Халстеда-Рейтана для детей 5-8 лет и заметно потеснившей ее в 80-х гг. батареи Лурия-Небраска (Golden, 1981) касаются как недостаточного учета детской специфики, так и того, что эти наборы тестов не предназначены для выявления индивидуальных особенностей и проверки специфических гипотез о механизмах дефицита. Для улавливания качественной специфики задержек развития одни исследователи создают новые батареи (так называемые «эксцентрические»), а другие разрабатывают «процессуально-ориентированный подход» (Milberg, Hebben, Kaplan, 1986). В этом подходе для сочетания количественного и качественного анализа предлагается двухступенчатая процедура: после проведения небольшого центрального стандартного набора тестов исследователь выбирает различные варианты продолжения исследования, позволяющие прицельно анализировать подозреваемый дефект. При этом западные ученые отмечают определенную проблематичность качественного анализа, связанную с тем, что он «сильно зависит от умений и теоретических позиций (conceptual framework) конкретного психолога» (Tramontana, Hooper, 1988, p. 19).

На практике, как отмечают эти авторы, американские психологи обычно используют сочетание двух подходов, т. е. сначала проводят тестирование с помощью одной из стандартных батарей, а затем дополняют его другими нужными для данного случая тестами. Первый подход позволяет им получить довольно полный обзор возможностей ребенка, т. е. сделать «горизонтальный срез», данные которого сопоставимы с данными других исследований, в том числе популяционными. Второй подход — «вертикальный срез» — позволяет углубиться в изучение специфики конкретного ребенка. Данная методология характерна также для подхода в рамках «дерева решений» (Mattis, 1992).

В настоящее время на Западе продолжают попытки создать единую батарею, совмещающую достоинства и качественного, и количественного подходов. Эти батареи, как правило, используют разработки отечественных нейропсихологов — прежде всего А.Р. Лурия, а также Э.Г. Симерницкой. К ним относятся новые варианты детской версии Luria-Nebraska (1987), NEPSY (Korkman et al., 1996), адаптированный к детям говорящим на немецком языке стандартизованный

новый вариант методики Э.Г. Симерницкой «Лурия-90» (Donczik, 1996). Идеи А.Р. Лурия используются и в широко используемой психометрической батарее Kaufman-ABC (Kaufman & Kaufman, 1983).

В нашей стране исходная ситуация была иной. Школа А.Р. Лурия обеспечивала высокий профессиональный уровень качественного нейропсихологического обследования. Таким анализом нельзя овладеть по литературе, его освоение требует длительного «штучного» обучения. Сейчас потребность в школьных нейропсихологах в нашей стране очень велика, и поэтому обучение не может быть «штучным». Кроме того, для «горизонтального среза», о котором говорилось выше, необходимы стандартизованные статистически проверенные процедуры.

Таким образом, создание емких — достаточно полных и в то же время кратких — стандартизованных батарей методов нейропсихологического обследования остро стоит на повестке дня. В русскоязычной литературе представлено несколько попыток создания таких методик (Симерницкая, 1991; Нейропсихологические методы..., 1991; Микадзе, Корсакова, 1994; Корсакова, Микадзе, Балашова, 1997; Ахутина и др., 1996; Ахутина, Пылаева, 2003).

Основная сложность при создании методик, позволяющих учитывать качественную специфику выполнения проб, заключается в выделении таких параметров оценки, которые максимально чувствительны к одному «фактору», т. е. к состоянию одного функционального компонента, а также в поисках приемов, позволяющих минимизировать неизбежный «шум». При этом нужно иметь в виду, что за одним и тем же симптомом у ребенка и взрослого могут стоять разные механизмы, что вытекает из принципа динамической «хроногенной» локализации функций по Выготскому-Лурия. Поэтому необходима проверка конструктивной валидности используемых параметров на детской популяции. Так, например, если делается предположение о том, что наличие параграфий (искажений) в зрительно-пространственной памяти свидетельствует о слабости передних отделов правого полушария (см. Микадзе, Корсакова, 1994, с. 25, 37), то должна быть описана процедура, которая подтверждает справедливость этого утверждения для детей определенного возраста. В традиционной нейропсихологии, имевшей дело с локальными поражениями мозга, валидность выводов доказывалась с помощью показа двойной диссоциации функций, по Г.-Л. Тейберу: только при этом поражении имеет место такое первичное нарушение, а при других поражениях этого нарушения не имеется. В детской нейропсихологии, имеющей дело прежде всего с детьми, испытывающими трудности обучения, такая валидизация затруднена, несмотря на развитие неинвазивных техник (ЭЭГ, компьютерная томография и т. д.). Поэтому необходимы поиски новых путей валидизации данных.

Такая работа активно проводится в Лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ, где создан и апробирован набор из 24 тестов, уточнены и зафиксированы методические процедуры, а также способы обработки тестовых данных, выделены нейропсихологические показатели, максимально чувствительные к «нейропсихологическим факторам» (Ахутина, Полонская, Пылаева, Яблокова, Максименко — отчеты 1991-1992 гг., публикации 1996 г. и след.). В частности, в диссертационном исследовании Л.В. Яблоковой, осуществленном под руководством Т.В. Ахутиной, была разработана процедура валидизации предложенных параметров оценки выполнения тестов и их интерпретации на основе синдромного анализа групповых данных (Яблокова, 1998; Ахутина, Яблокова, Полонская, 2000). Дальнейшая проверка работоспособности методики была осуществлена при сравнительном изучении детей группы нормы, детей с задержкой психического развития и детей с общим недоразвитием речи в диссертационных исследованиях З.А. Меликян (2002) и Т.А. Фотековой (2003). Было проведено 4 лонгитюдных популяционных исследования детей старшего дошкольного возраста (подготовительная группа), младшего школьного возраста и среднего школьного возраста (8-9 классы). В двух из них исследовалась устойчивость/изменчивость параметров оценки, связанная с возрастной динамикой и уровнем развития.

Важной особенностью разработанного в Лаборатории нейропсихологии МГУ подхода является соотнесение функционального диагноза, определяемого по данным тестирования, с особенностями поведения и учебной деятельности учащихся. Разработанные сотрудниками Лаборатории методы «следящей диагностики» позволяют увидеть при наблюдении за поведением ребенка и анализе тетрадей проявления функционального дефицита (Пылаева, 1995; Ахутина, Золотарева, 1997; Ахутина, 2001). Так, у учащихся младших классов характерными ошибками в письме при одном функциональном дефиците являются пропуск и замены согласных, при другом дефиците — гласных, тогда как при третьем — преобладают орфографические ошибки, неправильное оформление начала и конца предложения при знании соответствующих правил (Величенкова, Иншакова, Ахутина, 2001; Фотекова, 2002). Нейропсихологически ориентированный метод наблюдений не только делает нейропсихологический подход к диагностике экологически валидным, но и позволяет говорить на общем языке с учителями, играющими ключевую роль в учебном процессе.

Процесс разработки «Методов нейропсихологического обследования детей 6-9 лет» продолжается. Актуальными задачами на сегодня являются:

1) сопоставление чувствительности проб и параметров оценки нейропсихологической батареи и батареи тестов на оценку школьной готовности;

2) анализ точности прогноза школьной успешности по данным нейропсихологического обследования;

3) дальнейшая разработка методов «следящей диагностики», в частности, анализ проявлений различных функциональных дефицитов в овладении чтением и математикой.

Таблица 1

Батарея тестов для обследования детей 6-9 лет

Блок программирования и контроля	
1. Серийная организация движений и действий	динамический праксис, реципрокная координация, графическая проба, выполнение ритмов по инструкции, завершение предложений, рассказ по серии картинок
2. Программирование и контроль произвольных действий	реакция выбора, таблицы Шульте, счет, решение задач, ассоциативные ряды, «пятый лишний», раскладывание серии картинок
Блок приема, переработки и хранения информации	
1. Обработка кинестетической информации	праксис позы пальцев, оральные праксис
2. Обработка слуховой информации	воспроизведение и оценка ритмов, понимание слов, сходных по звучанию, по значению, слухоречевая память
3. Обработка зрительной информации	наложенные рисунки, перечеркнутые рисунки, незаконченные рисунки, зрительные ассоциации
4. Обработка зрительно-пространственной информации	пробы Хэда, конструктивный праксис, кубики Кооса, рисунок трехмерного объекта, зрительно-пространственная память, понимание логико-грамматических конструкций
Энергетический блок и подкорково-стволовые структуры	
их состояние оценивается при выполнении всех проб, особенно двигательных и таблиц Шульте, при этом учитываются колебания внимания, истощение, микро- и макрография; гипо- и гипертонус	

Несмотря на стоящие впереди задачи уже сегодня можно сказать, что «Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет» могут быть использованы соответствующе подготовленными школьными психологами для выявления качественной специфики развития психики у данного ребенка, выявления неравномерности развития психических процессов, определения его сильных и слабых сторон. Нейропсихологическое обследование особенно необходимо в случае, если перед психологом и учителем/воспитателем стоит задача коррекционно-развивающего обучения, поскольку именно нейропсихологический подход позволяет выяснить механизмы трудностей обучения и на этой основе разработать программу помощи.

Прежде чем перейти к описанию методов исследования и параметров их обработки, представим в наглядной форме состав проб, включенных в «Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет» (см. табл. 1).

Глава 1. Методики нейропсихологического исследования детей

Ахутина Т.В., Полонская Н.Н., Пылаева Н.М.,
Максименко М.Ю.

Предварительные замечания

До изложения проб необходимо сделать несколько замечаний общего характера, которые важно учитывать при проведении исследования.

— До выполнения всех проб нужно наладить контакт с ребенком. Данные о том, насколько охотно ребенок выполняет те или иные пробы, принимаются во внимание при интерпретации результатов. Обязательно фиксируются проявления утомления.

— При выполнении всех двигательных проб необходимо следить за позой ребенка, обращая внимание на напряженность, «зажимы», синкинезии для того, чтобы по возможности помочь ребенку уйти от них. Наличие синкинезий фиксируется.

— Время проведения большинства проб не ограничено. При наличии ограничения в протоколе и тексте указывается лимит для каждой пробы. Тем не менее, заметки о темпе выполнения проб могут быть полезны для интерпретации результатов.

— В тех случаях, когда скорость выполнения задания измеряется без помощи секундомера, она оценивается относительно общей скорости реакций ребенка вне ситуации обследования.

— Все рисуночные (графические) пробы выполняются на отдельных листах бумаги.

— Если при выполнении задания возникли внешние помехи, посторонний шум и т.п., это необходимо зафиксировать в протоколе и учитывать при интерпретации данных.

Исследование функций блока программирования, регуляции и контроля деятельности.

1. Серийная организация движений

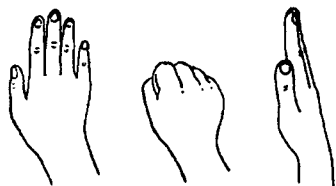
1. Динамический праксис. Проба позволяет исследовать: 1) возможность усвоения двигательной программы по наглядному образцу и 2) способность к автоматизации двигательного навыка, переключения с одного движения на другое. Существуют развернутые и краткие варианты этой пробы: с использованием одной или двух рук, с выполнением одной или двух последовательностей движений.

Процедура проведения пробы. Психолог, сидя напротив ребенка, демонстрирует ему последовательность движений рукой.

Инструкция: «Сейчас я покажу тебе движения рукой, а ты внимательно смотри и запоминай, сам пока ничего не делай».

Психолог выполняет последовательность движений «ладонь — кулак — ребро». Его рука располагается по центру относительно ребенка. При выполнении только кисть руки (но не запястье!) касается стола. Последовательность выполняется 3 раза. Перед последней серией, не делая паузы в своих движениях, психолог предупреждает: «И последний раз». Затем предлагает ребенку самостоятельно воспроизвести серию. Выбор руки зависит от ребенка.

Образец:



В случае затруднений (если ребенок не может правильно, т.е. без ошибок или с самокоррекцией, воспроизвести последовательность) ему оказываются следующие виды помощи:

1. повторное предъявление (образец аналогичным образом демонстрируется второй раз);
2. совместное выполнение (образец предъявляется еще раз, но теперь ребенку разрешают повторять движения совместно с психологом);
3. совместное выполнение + речевая инструкция (совместное выполнение образца сопровождается речевой инструкцией педагога: «ладонь — кулак — ребро»).

Если ребенок не усваивает после этого программу движений, пробу прекращают.

После усвоения программы для оценки автоматизации психолог предлагает выполнять движения побыстрее и оценивает выполнение примерно 7-10 серий. После интерференции (выполнение других проб) ребенка просят вспомнить и воспроизвести эти движения. Это самый краткий вариант данной пробы (одна последовательность одной рукой).

Следующий вариант: одна последовательность двумя руками. После выполнения движений одной рукой ребенку предлагают выполнить программу другой рукой.

Другой вариант: две последовательности одной рукой. После выполнения первой программы ребенку предлагают запомнить и выпол-

нить вторую программу «кулак — ладонь — ребро». Процедура предъявления та же.

Сложный вариант: две последовательности двумя руками. После выполнения движений первой программы одной рукой ребенку предлагают запомнить вторую программу, затем сменить руку и выполнить вторую программу, а затем первую. Таким образом, первая программа выполняется на следах после гомогенной интерференции, что затрудняет ее припоминание и выполнение.

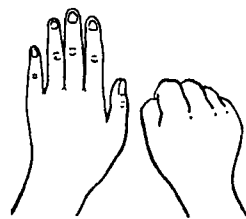
2. Реципрокная координация движений. Проба направлена на исследование сформированности механизмов серийной организации движений и межполушарного взаимодействия.

Процедура проведения пробы. Проба заключается в одновременном сжатии в кулак распрямленной ладони одной руки и разжимания кулака другой руки. Психолог показывает движения, сопровождая их инструкцией.

Инструкция: «Положи руки на стол... Так. Сожми одну руку в кулак... А теперь одновременно меняй положение рук...»

При выполнении только кисти рук (но не запястья!) касаются стола. Психолог 3-4 раза выполняет движения вместе с ребенком, а затем ребенок делает их самостоятельно. После усвоения программы психолог просит ребенка выполнять движения руками быстрее и наблюдает за выполнением 7-10 пачек.

Образец:



3. Графическая проба. Проба направлена на исследование возможности усвоения двигательной программы при графическом предъявлении образца, плавного переключения с одного элемента программы на другой, автоматизации двигательной серии. Кроме того, проба может дать информацию о развитии зрительно-моторных координаций и пространственных функций (соблюдение строки). При выполнении выявляются также тенденция к микрографии, нейродинамические характеристики движения — темп деятельности, утомляемость, важные для оценки функций I блока мозга.

Процедура проведения пробы. Проба заключается в рисовании узора, составленного из двух чередующихся элементов: П и Л, высота которых равна 0,8-0,9 см, а ширина — 0,6-0,7 см. Ребенку предъявля-

ется образец узора, и он продолжает его до конца строки по узкой стороне листа формата А4. Начинать рисовать узор необходимо, отступив 1 см от левого края и приблизительно одну треть высоты листа, чтобы уменьшить вероятность использования горизонтального края для ориентации строки. Проба выполняется цветными фломастерами (одним цветом рисует психолог, а другим — ребенок) на достаточно тонкой бумаге для последующей оценки пауз. Фиксируется время выполнения пробы.

Образец:



Инструкция: «Сейчас я начну рисовать узор, а ты продолжи его до конца строки. Только фломастер отрывать от листа нельзя». Если в ходе выполнения ребенок сбивается с образца, то его внимание вновь обращается к образцу: «Посмотри на образец. Будь внимательнее». Если он отрывает руку от листа, то ему напоминают это условие, но лишь однократно.

4. Выполнение ритмов по речевой инструкции. Это одна из трех проб на ритмы, она предлагается ребенку вместе с другими пробами на ритмы (см. ниже). Данная проба направлена на исследование способности к произвольному выполнению двигательных программ (ритмов) по речевой инструкции и отражает состояние как серийной организации, так и программирования и контроля.

Процедура проведения пробы. Проба состоит из 4-х заданий, в которых психолог предлагает ребенку отстучать серии ритмов.

Инструкция:

1. «Постучи по 2 раза»;
2. «Постучи по 3 раза»;
3. «Постучи 1 раз громко и 2 тихо... Продолжай»;
4. «Постучи 3 раза слабо и 2 сильно... Продолжай».

3-е и 4-е задания следует предъявлять ровным голосом, не меняя его громкость. Каждый раз психолог следит за выполнением 7-10 ритмических структур.

5. Проба на завершение фраз. Проба направлена на исследование возможности построения синтаксически правильного сложного предложения с союзами «потому что» и «хотя». С ее помощью оценивается серийная (синтаксическая) организация речи на уровне предложения.

Процедура проведения пробы. Ребенку зачитывается первая часть сложноподчиненного предложения, заканчивающаяся подчинительным союзом, и предлагается придумать его конец.

Инструкция:

1. Закончи предложение: «Игорь промочил ноги, потому что...»

Закончи предложение: «Маша замерзла, хотя...»

Более сложный вариант пробы, который можно предложить учащимся 2-4 классов, предполагает вставку союзов.

Процедура проведения пробы. Ребенку предъявляют в письменной форме 4 предложения и предлагают вставить недостающие слова.

Инструкция: «Прочти внимательно одно предложение и подумай, какое слово пропущено... Молодец. Теперь читай следующее».

Текст, предъявляемый ребенку:

«Оля читала книгу, ... не дочитала до конца».

«Поезд не пришел вовремя, ... ремонтировались пути».

«Маша опоздала в школу, ... очень торопилась».

«Саша не пойдет гулять, ... не выучит уроки».

6. Составление рассказа по серии сюжетных картинок. Это задание включает основные этапы построения связного высказывания: ориентировка в ситуации и ее осмысление, построение программы высказывания, лексико-грамматическое развертывание и внешнее (моторное) речевление.

Анализ первого этапа обычно выделяется в особую пробу «Понимание смысла серии картинок», в которой детям часто предлагают серию картинок в случайном порядке с тем, чтобы они нашли правильную последовательность. Эта проба относится к пробам на исследование функций программирования и контроля действий, так как предполагает выявление ключевых признаков изображенной ситуации, выдвижение гипотез об общем сюжете и контроль гипотез (см. следующий раздел). Для исследования понимания смысла серии картинок необходимо проанализировать как раскладывание картинок, так и содержание рассказа, а также правильность ответов на вопросы по смыслу изображенной ситуации. В связи с этим описание пробы на раскладывание серии картинок и понимание их смысла, которое должно находиться в следующем разделе, будет дано вместе с описанием речевых аспектов пробы.

Однако при интерпретации данных о понимании смысла серии картинок нужно иметь в виду, что не менее важную роль в понимании серии играют и зрительные, и зрительно-пространственные функции правого полушария (Лурия, 1969; Кок, 1967). От них зависит не только разнообразие и точность зрительных представлений, но и организация невербального опыта, формирование обобщенных схем ситуаций — фреймов, включая сценарные фреймы (Ахутина, 2005; Ахутина, Засыпкина, Романова, в печати; McDonald, 2000; Humphries et al., 2004). Слабость функций правого полушария проявляется и в затруд-

ненном поиске правильной последовательности картинок, и в особенностях содержания рассказа (см. ниже).

Анализ *составленного ребенком рассказа* направлен, прежде всего, на выявление способности ребенка планировать текст и строить правильные синтаксические конструкции. Таким образом, проба позволяет оценить серийную организацию речевых действий на уровне предложения и текста. Кроме того, с помощью этой пробы можно проанализировать точность выбора слов, богатство словарного запаса.

Дополнительный анализ ответов на вопросы по смыслу серии позволяет уточнить, насколько ребенок понимает изображенную ситуацию и насколько смысловая полнота его рассказа зависит от состояния его речевых и неречевых функций.

Процедура проведения пробы. Ребенку даются четыре картинки, объединенные единым сюжетом.

Инструкция: 1. «Разложи картинки по порядку». Если картинки разложены неверно, то психолог помогает разложить их правильно, давая сначала стимулирующую помощь, а затем наводящие вопросы. После самостоятельного или совместного раскладывания картинок ребенку дают следующую инструкцию.

2. «Посмотри на картинки внимательно еще раз и составь рассказ, чтобы было понятно, что произошло». После этих слов засекается время рассказывания. Рассказ записывается дословно (желательно использование диктофона).

При необходимости ребенку задают вопросы, уточняющие понимание ситуации, например:

— Почему мужчина стал грязным?

2. Программирование, регуляция и контроль произвольных действий

7. Реакция выбора. Проба направлена на анализ возможности следования речевой инструкции, отторгивания более простых непосредственных реакций.

Процедура проведения пробы. Проба состоит из двух заданий:

1. *Инструкция:* «Я постучу 1 раз, а ты постучи 2. Постучи... Я постучу 2, а ты 1. Постучи... Итак, я — один, а ты сколько? ... Я — два, а ты сколько? ... Будь внимателен. [Я буду стараться тебя перехитрить, а ты не поддавайся]! Начинаем».

2. *Инструкция:* «Я постучу 1 раз, а ты постучи 2. Стучи... Я постучу 2 раза, а ты не стучи. ... Итак, я — один, а ты сколько? Я — два, а ты сколько?»

Все стимулы предъявляются ребенку равномерно, без длительных пауз, с учетом индивидуального темпа ребенка. В каждой из двух частей пробы стимулы предъявляются в следующем порядке:

1 2 1 2 1 2 2 2 1 2 1 2 1 2 1 1

Если ребенок не усваивает инструкцию, т.е. к пятому-шестому стимулу так и не выходит на правильное выполнение или сам просит повторить инструкцию еще раз, то психолог повторяет инструкцию еще 1 раз (возможно лишь однократное повторение инструкции). В первой части последовательности выясняется, как ребенок усваивает инструкцию, может ли он действовать в соответствии с ней. Во второй — выявляется возможность переключения при «ломке» стереотипа.

8. Таблицы Шульте. Проба направлена, во-первых, на исследование способности усваивать простую и «параллельную» программы и переключаться с одной программы на другую, а во-вторых, на анализ колебаний внимания и работоспособности. Данные пробы служат для оценки функций III и I блоков мозга.

Процедура проведения пробы. Проба состоит из двух заданий:

1. Ребенку предъявляют таблицу из двадцати клеток, в которых размещены в случайном порядке два ряда цифр от 1 до 10 двух цветов, ребенок должен показать цифры по порядку от 1 до 10 сначала одного цвета, потом другого. (У дошкольников предварительно проверяется знание числового ряда и цифр.) Замеряется время от начала работы до нахождения цифры/цифр 5 и затем до 10.

Инструкция: «На этой таблице покажи по порядку цифры от 1 до 10 красного цвета. Делай быстро и внимательно, я засекаю время». Если психолог не уверен, что ребенок сразу поймет инструкцию, он может использовать сначала другую таблицу, на которой ребенок показывает 3-4 цифры. После того, как психолог убедится, что задание понято, он предлагает контрольную таблицу и дает вышеприведенную инструкцию:

«Молодец, теперь покажи по порядку цифры черного цвета. Делай быстро и внимательно».

2. На аналогичной таблице ребенок должен показывать цифру 1 одного цвета и 1 другого цвета, затем 2 — 2 и т.д. (программа на «параллельные ряды»).

Инструкция: «На этой таблице ты будешь показывать сначала цифру 1 красного цвета, потом цифру 1 черного цвета, затем цифру 2 красного цвета и цифру 2 черного цвета, затем так же 3 и 3. Понятно? Итак, сначала какие цифры? — Правильно, красные. А потом? —

¹ Здесь и далее то, что дается в квадратных скобках — факультативная часть инструкции, задания могут быть использованы, например, при желании установить лучший контакт с ребенком или для более подробного анализа трудностей ребенка.

Правильно, черные. Делай быстро и внимательно». После этого психолог кладет перед ребенком вторую таблицу, которую до этого он держал в руках. «Начинай!».

При повторении ошибки на порядок цветов однократно можно напомнить: «Сначала какой цвет?»

9. Счет. Проба направлена на исследование прямого, обратного и избирательного порядкового счета (Капустина, 1989). Она позволяет оценить возможность следования программе, переключения с программы на программу, отгормаживания более простого автоматизированного ряда. Существуют различные по сложности варианты заданий для детей разного возраста.

Процедура проведения пробы.

Инструкция детям, поступающим в школу, и в начале первого класса:

1. «Посчитай от 1 до 10».
2. «Посчитай от 10 до 1».
3. «Посчитай от 3 до 7».
4. «Посчитай от 8 до 4».

Если ребенку недоступен обратный счет, задание 4 не предъявляется.

Инструкция для учащихся конца 1-2 классов:

1. «Посчитай через единицу: 10, 12 и так далее до 30».
2. «Посчитай от 21 до 1 через единицу: 21, потом сколько? ...».
3. «Посчитай от 20, отнимая по 3».
4. «Посчитай от 20 до 40, прибавляя по 3».

Учащимся 3-4 классов уже можно предлагать классический вариант: «Посчитай от 100, отнимая по 7» и любой табличный счет в прямом и обратном порядке.

К каждой инструкции можно добавлять: «Считай быстро и внимательно», это особенно целесообразно, если ребенок делает ошибки или самокоррекции. Фиксируются ответы и паузы.

10. Решение задач. Проба направлена на исследование интеллектуальной деятельности — возможность решения простых и конфликтных задач, в которых необходим отказ от стереотипного решения, провоцируемого семантикой слов в тексте условий задачи.

Процедура проведения пробы. Ребенку предлагается решить сначала простую, а затем конфликтную задачу.

Инструкция: Реши задачу: «На дереве сидело 5 птиц. 2 улетели. Сколько птиц осталось?». Реши вторую задачу: «Сначала улетели 3 птицы, а потом 2. Сколько птиц улетело?».

Эти задачи предлагаются детям, поступающим в школу (Капустина, 1989). Более старшим детям можно предложить более сложные устные задачи в соответствии со школьной программой.

11. Ассоциативные ряды. С помощью этой пробы изучается способность активного извлечения слов, возможность переключаться с одного слова на другое, а также с одной группы слов на другую. В пробу входит 3 задания: свободный ассоциативный ряд, актуализация названий действий и актуализация названий растений. Первые два задания чувствительны, прежде всего, к сформированности функций передних отделов головного мозга. Задание на актуализацию названий растений чувствительно также к состоянию функций задних отделов (переработка слуховой информации), так как в нем отражаются номинативные трудности.

Процедура проведения пробы. Ребенок называет слова в соответствии с инструкцией, время выполнения каждого задания ограничено 1 минутой.

1. Свободный ассоциативный ряд.

Инструкция: «Назови как можно больше любых слов [которые придут тебе в голову]. У тебя 1 минута. Начинай».

Если ребенок называет предметы окружающей обстановки, его просят закрыть глаза и продолжить называние (этот факт в протоколе фиксируется).

Если ребенок начинает называть автоматизированные ряды (дни недели, месяцы года, порядковый счет и т.п.), то нужно остановить ребенка и попросить называть другие слова.

2. Актуализация названий действий.

Инструкция: «Называй любые действия... Ты знаешь, что такое действия? Вот, например, что ты сейчас делаешь?.. А что можно еще делать?»

Если ребенок начинает составлять предложения, то ему напоминают, что нужно называть отдельные действия.

3. Актуализация названий растений.

Инструкция: «Называй любые растения. Какие ты знаешь растения?»

Психолог фиксирует не только ответы ребенка, но и паузы, что позволяет оценить трудности включения и переключения, утомление.

12. «Пятый лишний». Проба направлена на исследование вербально-логического мышления, возможности выделять категории и производить вербальные обобщения. Данная проба позволяет оценить ориентировочную деятельность и процесс принятия решений. Вариант материала взят из методики оценки словесно-логического мышления Л.И. Переслени, Е.М. Мастюковой и Л.Ф. Чупрова (1990).

Процедура проведения пробы.

Инструкция: «Сейчас я назову тебе 5 слов: 4 из них чем-то похожи, а пятое — лишнее. Нужно найти лишнее слово». Слова зачитываются. После ответа задается вопрос: «Почему это слово лишнее?».

Далее устно предъявляются остальные группы слов. Возможно двукратное предъявление ребенку каждого ряда слов.

Группы слов:

- 1) тюльпан, лилия, фасоль, ромашка, фиалка;
- 2) река, озеро, море, мост, пруд;
- 3) Саша, Витя, Стасик, Петров, Коля;
- 4) курица, петух, орел, гусь, индюк;
- 5) стол, ковер, кресло, кровать, табурет.

13. Понимание смысла серии картинок. Задание является частью пробы «Составление рассказа по серии картинок» и направлено на исследование способности правильно воспринимать содержание картинок, соотносить со знаниями об окружающем мире, выделять смысл серии картинок, объединяя их единым сюжетом. Выполнение пробы зависит как от функций программирования и контроля, так и от функций правого полушария (более подробный анализ пробы и описание процедуры см. выше).

Эта проба обычно предполагает раскладывание серии картинок. Однако и в том случае, если правильный порядок картин задан, например, при предъявлении серий картинок «Лягушки и аист» или «Находчивая девочка» или серий Х. Бидструпа, необходимость выделения ключевых признаков, выдвижения гипотез об общем сюжете и контроля гипотез остается. В этом случае именно анализ содержания текста позволяет судить о сформированности как функций программирования и контроля, так и функций правого полушария (Белый, 1986).

3. Исследование функций блока приема, переработки и хранения информации

Переработка кинестетической информации

14. Практика позы пальцев. Проба направлена на исследование кинестетической организации движений рук.

Процедура проведения пробы. Проба состоит из двух частей: 1) выполнение поз пальцев по образцу и 2) перенос позы пальцев с одной руки на другую без зрительного контроля.

1. Позы по образцу.

Инструкция: «Сейчас я покажу разные фигурки из пальчиков, а ты повторяй за мной».

После предъявления 5 поз для одной руки дается инструкция: «А теперь будешь делать другой рукой», — и предъявляются следующие 5 поз. Дошкольникам для облегчения пространственной перешифровки образец демонстрируется на противоположной, а не на одноименной

руке. Каждая поза удерживается до ответа ребенка. Длительное рассматривание, как и поиск позы, фиксируется. Если ребенок предпочитает левую руку, то ему предъявляют позы сначала для левой руки, а затем для правой (с пометкой в протоколе о предпочтении левой руки).

2. Перенос позы пальцев.

Инструкция: «Сейчас я тебе буду складывать фигурки из пальчиков на одной руке, а ты складывай такие же на другой. Дай мне твою руку и закрой глаза». Сложив пальцы ребенка в позу и убрав свою руку, психолог спрашивает: «Ты понял, как лежат пальчики?» При ответе «да» психолог разглаживает руку ребенка и предлагает ему воспроизвести позу другой рукой.

Образцы поз:

«2-3» «2-5» «4-5» «2на3» «3на2» «1+3» «1+4» «1+5»

Позы для правой руки: 2-5; 1+3; 3на2; 4-5; 1+4.

Позы для левой руки: 2-3; 1+3; 4-5; 2на3; 1+4.

Позы для переноса:

с правой руки на левую: 2на3; 1+5; [2-5; 1+4; 4-5].

с левой руки на правую: 1+3; 3на2; [4-5; 1+4; 2-3].

15. Оральный праксис. Проба направлена на исследование кинестетической организации движений артикуляционного аппарата.

Процедура проведения пробы. Психолог предлагает ребенку выполнять некоторые движения по речевой инструкции или при трудностях ее понимания по показу.

Инструкция: «А сейчас делай, что я тебя попрошу:

0. надувай щеки;

1-2. надувай одну щеку, а теперь другую;

3. вытяни язык иголкой;

4. посвисти (достаточно, чтобы ребенок вытянул губы трубочкой);

5. пощелкай языком, как скачет лошадка;

6. поцокай, как взрослые делают, когда недовольны;

7-8. упри язык в одну щеку, а теперь в другую;

9. помести язык между верхней губой и верхними зубами и медленно оближи зубы;

10. положи язык лопаткой (широкий распластанный язык неподвижно лежит несколько секунд на нижней губе)».

Если ребенок не может выполнить задание по речевой инструкции, то психолог предъявляет ему образец. Дети не всегда охотно делают эту пробу, поэтому целесообразно хвалить ребенка перед переходом на следующее задание, например, «Молодец!» или «Я вижу, что ты стараешься».

Фиксируется точность ответа и наличие поиска поз.

Переработка слуховой информации

16. Воспроизведение и оценка ритмов. Проба на ритмы состоит из 3 частей: воспроизведение ритмов по слуховому образцу, выполнение ритмов по речевой инструкции, оценка ритмов. Наличие 3 частей обусловлено тем, что самое естественное (и потому экологически валидное) задание на воспроизведение ритмов является комплексным. Оно предполагает и слуховое восприятие, и выполнение серийных движений, т.е. одинаково активного участия функций и II, и III блоков. Чтобы проинтерпретировать результаты этого задания, необходимы отдельные задания по слуховому восприятию и выполнению серийных движений. Задания, которые требуют участия слухового восприятия, представлены в этом разделе, задание на выполнение ритмов по речевому образцу было дано в разделе на серийную организацию.

1. Воспроизведение ритмов по слуховому образцу.

Это задание состоит из восьми ритмических структур, часть из которых неакцентированные, а другие — акцентированные. Психолог предъявляет каждую ритмическую структуру в соответствии с образцом, а ребенок выполняет ритмы, повторяя каждую структуру не менее 5 раз. Психолог стучит счетной палочкой, его движения не должны быть размашистыми. При предъявлении ритмов для исключения опоры на зрительный образ движения психолог загоразивает свою руку другой рукой.

Инструкция: «Сейчас мы будем стучать, я покажу, а ты продолжи так же, как я».

Образец: 1) II II II; 2) III III III; 3) III III III (быстро); 4) II II II (быстро); 5) II ***; 6) I **; 7) ** I; 8) *** II.

5-8 серии (как и первые) предъявляются неоднократно (2-3 раза). Удары следуют без пауз и без резкого контраста между более громкими (I) и более тихими (*) ударами.

При проведении повторных исследований учащимся 3-4 классов предъявляют серии: 9) *** III, 10) * III **, а первые две серии не предлагают.

2. Выполнение ритмов по речевой инструкции (см. выше).

3. Оценка ритмических структур.

Задание предполагает опознание 4-х образцов.

Инструкция: «Сейчас ты стучал по 2 раза, по 3 раза, а теперь я буду стучать, а ты постарайся определить, по сколько раз я стучу, по 2 или по 3 или иначе [т.е. по сколько ударов в каждой пачке между паузами]». После опознания первой ритмической структуры ребенка следует похвалить: «Ты прав. Молодец! Я действительно стучу по 2». При пересчете ударов (ответ: «По 6») инструкцию необходимо повторить еще раз.

Образец: 1) II II II; 2) III III III; 3) II II II (быстро); 4) III III III (быстро).

17. Понимание близких по звучанию слов (показ по слову-наименованию). Это адаптация для детей задания из «Методики оценки речи при афазии» (Цветкова, Ахутина, Пылаева, 1981). Проба направлена на исследование фонематического слуха и слухоречевой памяти ребенка.

Материалом являются 10 картинок, изображающих предметы, названия которых близки по звучанию: точка — дочка, почка — бочка, трава — дрова, коса — коза, миска — мишка.

Процедура проведения пробы. Ребенку предъявляют 2 листа с 10 картинками и спрашивают: «Ты узнал, что изображено на картинках? Назови». Картинку с предметом, который может быть назван двояко (миска, тазик), психолог называет сам: «Миска». Для правильного опознания и называния картинок «почка» и «дочка» психолог подсказывает: 1) «Весной на деревьях набухают... (почки)»; 2) «Девочка играет с куклой. Она — мама, а кукла — ее... (дочка)». Это позволяет сделать экспресс-анализ номинативной функции речи. После этого идет основная проба на показ картинок по слову-наименованию.

Инструкция: «Я тебе буду называть предметы на картинках, а ты — их показывать. Слушай внимательно. Смотри на меня». (Последняя инструкция дается с тем, чтобы ребенок не мог находить нужные картинки во время предъявления слов). Если ребенок смотрит на листы, то при предъявлении слов их закрывают. Слова предъявляются четко и без пауз. Если ребенок начинает проговаривать слова, ему предлагают продолжить задание молча [прикусив кончик языка].

Если ребенок в ответе меняет порядок слов, то ему дается дополнительная инструкция: «Показывай в том же порядке, в каком я тебе называю».

Задания для детей 4-5 лет:

- 1) дрова, коса;
- 2) почка, миска;
- 3) трава, бочка, коза.

Задания для детей 6 лет и старше:

- 4) точка, мишка, коса;
- 5) трава, дочка, миска, бочка;
- 6) коза, дрова, почка, мишка;
- 7) точка, миска, бочка, трава, коза;
- 8) мишка, коса, дочка, дрова, почка;
- 9) коза, дочка, трава, бочка, коса, мишка;
- 10) дрова, почка, миска, точка, трава, коза.

Детям 4-5 лет после заданий 1-3 предъявляют более сложные пробы до тех пор, пока они не сделают ошибки в трех заданиях подряд.

Детям 6 лет и старше предъявляют задания 4-10 до тех пор, пока они не сделают ошибки в трех заданиях подряд. Если в задании 4 ребенок делает ошибки, ему предлагают задание 3, а потом при правильном ответе — задание 5 и следующие до трех ошибок подряд. Если в задании 3 ребенок ошибается, то далее предлагаются задания 2 и 1.

18. Слухоречевая память. Проба направлена на исследование процессов восприятия и удержания слухоречевой информации. В первой части пробы (повторение слов) оцениваются фонематический анализ и возможности звукопроизношения, а во второй — сначала произвольная слухоречевая память (первое воспроизведение), а затем — произвольная. Слова пробы в основном с невысокой образностью (чтобы избежать хранения в зрительной модальности), они имеют в фоне близкие слова-соперники: холод-голод, гость-кость, рама-рана (для оценки точности звукового восприятия). Два слова могут образовать семантическую группу (холод, дождь), что провоцирует появление семантических парафазий (например, ветер). Два относительно мало знакомых детям слова: риск и клин позволяют моделировать процесс освоения ребенком новых слов.

Процедура проведения пробы. Пробу следует давать, когда ребенок еще не утомлен.

Инструкция:

Первое предъявление: «Мы сейчас будем повторять слова. Послушай внимательно и повтори их: *холод, рама, клин*. Повтори... А теперь послушай другие слова: *гость, риск, дождь*. Повтори... Какие были первые слова?... Какие были вторые слова?..»

Второе предъявление: «А теперь постарайся запомнить слова. Повтори: *холод, рама, клин*...и т.д.» (процедура повторяется).

Третье предъявление: «Повтори еще раз: *холод, рама, клин*...и т.д.» (процедура повторяется в последний раз).

Заполненная пауза (для гомогенной интерференции может быть дано, например, задание на счет).

Отсроченное воспроизведение: «Вспомни слова, которые ты запомнил». Если ребенок не делит слова на группы, у него спрашивают: «Какие слова были в первой группе, а какие — во второй?» Такая инструкция без упоминания групп позволяет оценить, удерживает ли ребенок структуру материала (деление на две группы).

Каждая группа слов предъявляется без пауз. Слова предъявляются 3 раза вне зависимости от успешности выполнения.

19. Называние предметов и действий. Дополнительно для исследования функций переработки слуховой информации может использоваться проба для называния. В этой пробе дети называют 15 картинок с изображением предметов и 15 — с изображением действий. Картинки отобраны так, чтобы не вызывать трудностей опозна-

ния. Слова подбирались с учетом частотности, длины слов (количество звуков) и звуковой сложности (количество согласных + количество стечений согласных + количество закрытых слогов $\times 0,5$). Все три фактора влияют на называние больных с афазией, при этом больным с моторной афазией больше удаются короткие, простые по звуковой сложности слова, а для больных с акустико-мнестической афазией короткие слова могут оказаться более сложными, чем средние по длине (Цветкова и др., 1979).

Первые пять слов для называния и предметов, и действий — слова со средней частотностью (частотность не ниже 14, по словарю Э. Штейнфельдт), остальные десять — низкочастотные. Среди низкочастотных слов первые пять более короткие с более простой звуковой структурой, их средняя длина 4,6 звука и 5,6 звука, а средняя звуковая сложность 2,8 и 3,7. Вторые пятерки имеют среднюю длину 7,4 звука (предметы) и 8,6 (действия) и звуковую сложность соответственно 6,0 и 6,4.

Слова для называния предметов:

- часы, пальто, очки, кровать, лестница;
- корона, перо, руль, колесо, лопата;
- крокодил, свеча, прищепка, кастрюля, пылесос.

Слова для называния действий:

- одевает, кормит, плавает, плачет, строит;
- копает, гладит, рисует, вяжет, рубит;
- подметает, причесывается, трет, привязывает, черпает (набирает).

Детям 6,5 лет и старше (при отсутствии подозрений на отставание речи) можно предлагать для называния только картинки, предполагающие ответ низкочастотным словом.

Процедура проведения пробы. Ребенку предъявляют поочередно листы с пятью картинками и, показывая на первый рисунок, дают инструкцию.

Инструкция 1: «Назови, что здесь нарисовано. Называй одним словом».

Инструкция 2: «Назови, что здесь делает человек. Называй одним словом».

Психолог фиксирует ответы, не добиваясь правильного называния. Если ребенок допустил ошибку по невнимательности, после завершения называния на этом листе, можно переспросить ребенка: «Как ты это назвал? Я не успела записать». Паузы перед называнием тоже фиксируются.

20. Пересказ текста. Эта проба, как и предыдущая, факультативная. Пересказ текста зависит как от возможностей переработки слуховой информации (перешифровка звучащих слов в значения,

удержание содержания в слухоречевой памяти), так и состояния функций программирования и контроля (выделение смысла текста, отторгивание побочной информации), а также речевых функций. При отчетливом недоразвитии речевых функций оценка памяти по этой пробе затруднена. Сравнение пересказа и составления рассказа по серии картинок позволяет более отчетливо противопоставить левополушарные и правополушарные трудности в построении связной речи: при дефиците правополушарных функций дети лучше справляются с пересказом, чем с составлением рассказа, что проявляется в большей смысловой полноте пересказа (Ахутина, Засыпкина, Романова, в печати).

Для пересказа наиболее информативен текст басни Л.Н. Толстого «Галка и голуби» (звуковая близость названий основных персонажей делает пробу сенситивной к прочности звуковых следов). При повторном проведении пробы можно использовать басню Л.Н. Толстого «Муравей и голубка».

Галка и голуби

Галка услышала, что голубей хорошо кормят. Побелилась в белый цвет и влетела в голубятню. Голуби ее не узнали и приняли. Но она не выдержала и закричала по-галочьи. Голуби ее узнали и выгнали. Тогда она вернулась к своим. Но те ее также не признали и выгнали.

Муравей и голубка

Муравей спустился к ручью, чтобы напиться. Волна захлестнула его, и он стал тонуть. Летела мимо голубка, бросила ему в ручей ветку; он взобрался по этой ветке и спасся.

Назавтра охотник расставил сети и поймал голубку. И когда он вынимал ее из сетей, муравей подкрался и укусил охотника за руку. Охотник вскрикнул, голубка вспорхнула и улетела.

Процедура проведения пробы. Ребенку дается инструкция: «Я сейчас прочитаю рассказ, слушай внимательно, потом ты его будешь пересказывать». После прочтения: «Итак, перескажи». После этих слов засекается время пересказа. При отказе от пересказа текст читается второй раз. После пересказа задаются вопросы, позволяющие уточнить, насколько ребенок понял смысл басни:

- Почему галку не признали свои?
- Понравилось ли тебе поведение галки? Почему?
- Голуби пригласили галку к себе?
- Галка попросила покормить ее?
- Галка была очень честная и трудолюбивая?

Текст пересказа и ответы протоколируются, фиксируется количество предъявлений текста.

Переработка зрительной информации

21. Опознавание наложенных изображений (проба Понпельрейтера). Проба направлена на исследование способности опознавать изображения, наложенные друг на друга.

Процедура проведения пробы. Ребенку последовательно предъявляют 2 набора наложенных изображений.

Инструкция: «Здесь художник нарисовал несколько предметов в одном месте. Назови то, что здесь нарисовано».

Если ребенок затрудняется в выделении предмета из фона, то психолог оказывает стимулирующую помощь (например: «Ты уверен? Посмотри внимательнее»). Если она окажется недостаточной, не надо добиваться правильного ответа, более целесообразно спросить, что еще нарисовал художник.

22. Опознавание перечеркнутых изображений. Проба направлена на исследование возможности выделять контурное изображение, отделив его от посторонних элементов фона.

Процедура проведения пробы. Ребенку предъявляется семь контурных изображений перечеркнутых предметов.

Инструкция: «Здесь художник сначала что-то нарисовал, а потом зачеркнул. Назови то, что было нарисовано».

Если ребенок затрудняется в выделении предмета, то психолог оказывает стимулирующую помощь.

23. Опознавание незаконченных изображений. Проба направлена на исследование способности опознавания предметов по их фрагментам, позволяет оценивать сформированность холистической стратегии восприятия (Ахутина, Пылаева, 2003).

Процедура проведения пробы. Ребенку предъявляется лист с 12 изображениями недорисованных предметов, которые необходимо опознать.

Инструкция: «Посмотри внимательно: художник начал рисовать какие-то предметы и не закончил. Что хотел нарисовать художник?»

Психолог фиксирует ответы ребенка и [последовательность сканирования изображений и/или их названия]. Если ребенок затрудняется в опознании предмета или дает неверный ответ, то психолог оказывает ему стимулирующую помощь. Психолог не должен добиваться правильного ответа, стимулирующая помощь (одна реплика) может быть оказана не более чем в трех случаях ошибок. Желательно дать ребенку назвать все изображения и только после этого обратиться к рисункам названным ошибочно.

24. Зрительные ассоциации. Проба направлена на исследование сформированности зрительных представлений и возможности их актуализации. Анализ особенностей рисунков позволяет предположить,

какая из стратегий переработки зрительной информации развита лучше (Ахутина, Пылаева, 2003).

Процедура проведения пробы. Проба состоит из двух заданий: свободные ассоциации и направленные ассоциации (растения).

1. Свободные зрительные ассоциации.

Инструкция: «В каждой клеточке сделай по одному рисунку. Рисуй, что хочешь, но следи, чтобы рисунки не повторялись, в каждой клеточке должен быть свой рисунок».

Если ребенок рисует сюжет, то можно посоветовать ему в следующей клетке нарисовать что-нибудь одно, один предмет. Если второй рисунок ребенка повторяет первый, при переходе к третьему рисунку ему целесообразно напомнить, что рисунки должны быть разными.

2. Направленные ассоциации (растения).

Инструкция: «Теперь в каждой клеточке рисуй разные растения. Следи внимательно, чтобы рисунки не повторялись».

Каждое задание выполняется на листе бумаги формата А4, разделенном на шесть (для детей 5-6 лет) или восемь (для детей старше 6 лет) частей. После завершения рисования ребенок называет изображения. Рисунки выполняются фломастером одного цвета. Фиксируются названия рисунков, а также время выполнения заданий [и порядок рисования].

Переработка зрительно-пространственной информации

25. Проба Хэда. Проба направлена на исследование возможности восприятия и воспроизведения нужного положения рук в пространстве, сформированности «схемы тела».

Процедура проведения пробы. Психолог демонстрирует определенное положение рук в пространстве, а ребенок повторяет их.

Инструкция для заданий 1-3: «Сейчас я буду тебе показывать движения, а ты повторяй, как я». Далее психолог демонстрирует первые 3 позы (выбор руки за ребенком):

- 1) тыл правой руки к подбородку;
- 2) левая рука держит правый кончик правой брови;
- 3) тыл правой руки к правой щеке.

Инструкция для заданий 4-6: «Сейчас то, что я буду делать правой рукой, то и ты делай правой рукой (психолог ставит на локоть правую руку и ждет выполнения действия ребенком, при необходимости помогая ему вопросом: «Где у тебя правая рука»), а то, что я буду делать левой рукой, то и ты — левой» (психолог поднимает левую руку и проверяет усвоение инструкции):

- 4) левая рука держит мочку правого уха (если задание 4 выполнено с «зеркальными» ошибками, то инструкция повторяется еще раз);
- 5) правая ладонь к левой щеке;

- 6) тыл левой руки к левой щеке.

Инструкции для заданий 7-9: «Ты молодец, стараешься. А теперь будем работать двумя руками. Будь внимательнее».

Если предыдущие 3 пробы выполнены неверно, пробы 7-9 не предлагаются.

- 7) левая рука к правой щеке, правый тыл руки под левый локоть;

- 8) тыл левой руки на правый вертикальный кулак;

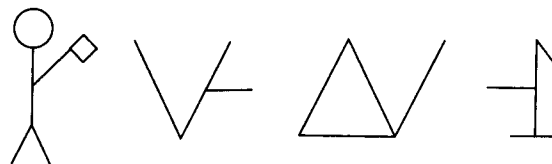
- 9) левая рука держит мочку правого уха, тыл правой руки на левой щеке.

26. Конструктивный праксис (копирование с поворотом на 180°).

Проба направлена на исследование возможности зрительно-пространственной перешифровки на 180° графического изображения. Данная проба также позволяет оценить возможности произвольной регуляции деятельности.

Процедура проведения пробы. Проба включает копирование 4-х фигур. Психолог, сидящий напротив ребенка, на листе А4 рисует линию, разделяющую лист пополам, и говорит: «Сейчас мы с тобой будем играть в «перевертыши». Это будет твоя половина листа, а это моя. Я нарисую человечка, и ты нарисуешь человечка». Рисуются симметричная фигура человека с головой и ногами. «И ты нарисуй». На этом этапе ребенок осваивает перешифровку вверх-вниз. «Я справа нарисую руку и в руке флажок. И ты справа нарисуй в руке флажок». Если ребенок нарисовал зеркально, ему говорят: «Где у тебя право? Нарисуй флажок справа». После того как ребенок справился с изображением человечка, ему подытоживают правила перевертывания: «Ты совершенно правильно сделал: у меня ноги нарисованы внизу и у тебя — внизу. Ты перевернул. У меня флажок справа и у тебя флажок справа. Ты тоже перевернул. Итак, будь внимателен, не забывай переворачивать, как ты делал сейчас». При ошибках перешифровки во втором рисунке инструкция повторяется, но только 1 раз.

Образцы:



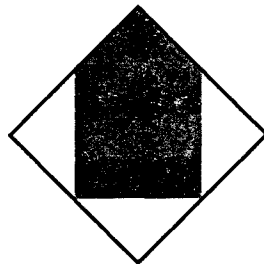
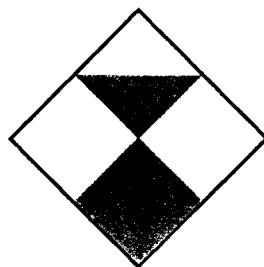
27. Кубики Кооса. Проба направлена на исследование возможности восприятия и воспроизведения определенной фигуры из кубиков. 4 грани кубиков окрашены в один из четырех цветов (белый, красный, желтый, синий), 2 грани поделены диагональю и окрашены в белый и красный цвет, а также желтый и синий цвет.

Процедура проведения пробы. Проба включает в себя 4 задания: 2 простых и 2 более сложных, где границы узора не совпадают с гра-

ницами кубиков. Ребенку предъявляют набор из 6 кубиков и объясняют, что все кубики одинаковые. После этого предъявляется карточка с образцом.

Инструкция: «Сложи из кубиков узор такой же, как на образце».

Образцы:



Карточки предъявляются последовательно. Фиксируется время выполнения каждой фигуры. Если ребенок в течение 1 минуты не складывает первый и/или второй образец, ему задают наводящие вопросы («Куда смотрит этот уголок»). Если ребенок в течение 1 минуты не складывает третий и/или четвертый образец, то ему предлагают дополнительные карточки, а по истечении 1 минуты задают наводящие вопросы.

Сокращенный вариант исследования предполагает, что психолог не дает организующую помощь и дополнительные карточки, а время выполнения ограничивается: для 1-2 фигур 1 минутой, для 3-4 фигур — 1,5 мин.

28. Рисунок (копирование) трехмерного объекта. Проба позволяет оценить сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительно-моторных координаций ребенка. Она может проводиться в разных вариантах: 1) рисунок стола, 2) копирование домика. Первый вариант можно рекомендовать детям 7-9 лет и старше, второй — детям 5-7 лет. При необходимости тщательного исследования зрительно-пространственных функций целесообразно использовать оба варианта. Изображение дерева во втором варианте пробы свидетельствует о состоянии переработки зрительной информации.

I. Рисунок стола.

Процедура проведения пробы. Проба состоит из 3-х этапов.

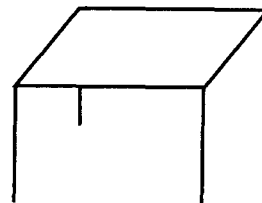
1. Самостоятельное изображение стола.

Инструкция: «Нарисуй стол так, чтоб были видны все четыре ножки».

2. Рисование стола по памяти.

Ребенку на несколько секунд показывают образец изображения стола и предъявляют инструкцию: «Посмотри, какой у меня стол, и нарисуй, пожалуйста, такой же».

Образец:



3. Копирование стола.

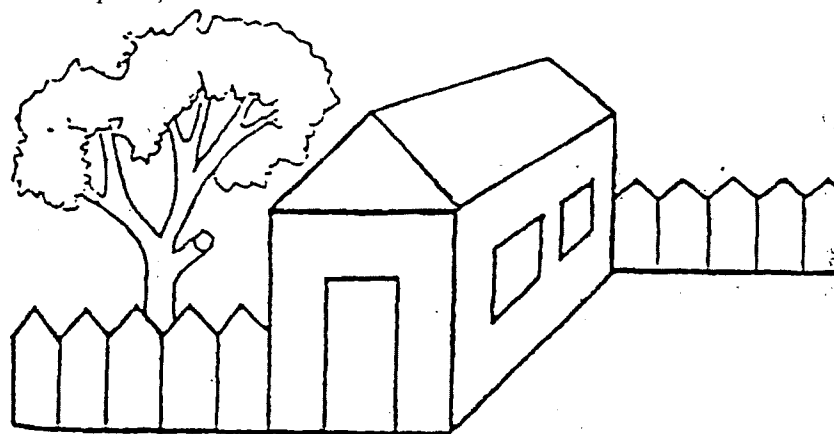
Инструкция: «А теперь смотри на стол и срисовывай».

II. Копирование дома.

Процедура проведения пробы. Ребенку предъявляют изображение дома, забора и дерева и дают инструкцию: «Нарисуй рисунок точно так же, как у меня».

Фиксируется время копирования. Чтобы проанализировать ход копирования и его стратегию, в процессе рисования можно менять у ребенка карандаши и отмечать последовательность цветов. Анализ стратегии целесообразен при проведении углубленного исследования зрительно-пространственных функций.

Образец:



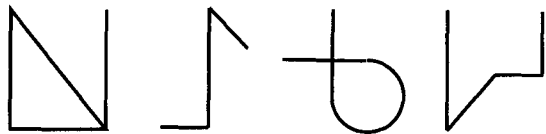
29. Проба на зрительно-пространственную память (запоминание невербализуемых фигур). Проба направлена на исследование процессов восприятия, хранения и воспроизведения зрительно-пространственной информации.

Процедура проведения пробы.

Инструкция: «Сейчас я покажу тебе фигуры, которые у меня нарисованы. Ты на них внимательно посмотри, запомни и нарисуй точно такие же и в таком же порядке».

Ребенку предъявляют карточку с четырьмя геометрическими фигурами и сохраняют в течение того времени, пока ребенок рассматривает их, но не более 8 секунд. Затем образец убирают и говорят: «Теперь рисуй». После этого, независимо от качества воспроизведения, психолог закрывает рисунок ребенка, и фигуры предъявляются и воспроизводятся еще два раза. Через 10-15 минут после интерференции другими заданиями ребенку предлагают вспомнить фигуры еще раз.

Образцы:



30. Понимание логико-грамматических конструкций. Проба направлена на анализ квази-пространственных функций. По клиническим данным локальной патологии у взрослых понимание логико-грамматических конструкций может страдать в синдроме пространственных и квази-пространственных нарушений, а также в синдроме переднего аграмматизма (Лурия, 1946, 1947, 1975; Ахутина, 1979, 1989). Исследования детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития показали, что у детей трудности понимания обратимых логико-грамматических конструкций встречаются в разных синдромах при отставании в развитии функций как передних, так и задних отделов левого полушария, а также правого полушария (Фотекова, 2003; Меликян, 2002). Несмотря на то, что анализ первичного дефекта, лежащего за трудностями понимания логико-грамматических конструкций, весьма сложен, выявление таких трудностей, безусловно, целесообразно, потому что эти конструкции повсеместно встречаются в школьной практике, например, в формулировках правил и условий задач, и их понимание влияет на успешность обучения.

Процедура проведения пробы. В первой части пробы исследуется понимание активных и пассивных конструкций с прямым и обратным порядком слов. Ребенку предлагают лист с парами картинок, изображающих варианты обратимых ситуаций (Цветкова, Ахутина, Пылае-

ва, 1981). Исследователь зачитывает предложение и просит ребенка показать ту картинку, которой оно соответствует. Всего предъявляется девять предложений. Во второй части исследуется понимание предложных конструкций. Материалом служит набор картинок, изображающих различные взаимные пространственные расположения ящика и бочонка. Ребенка просят показать, какой картинке соответствует зачитываемая конструкция. Всего предъявляется шесть предложных конструкций.

1. Обратимые активные/пассивные конструкции.

Инструкция: «Рассмотри картинки. Видишь, на первой картинке девочка помогает мальчику, а на второй, наоборот, мальчик девочке. И в других картинках каждый раз все наоборот. Я сейчас прочитаю предложение, а ты покажешь, про какую оно картинку».

Мальчика вытаскивает девочка.

Девочка поймана мальчиком.

Грузовиком обрызгана машина.

Клеенка покрыта скатертью.

Девочкой спасен мальчик.

Мама перевозится дочкой.

Мужчину (дядю) обрызгала женщина (тетя).

Трактором перевозится машина.

Газету закрывает книга.

2. Обратимые предложные конструкции.

Инструкция: «Ты видишь склад. Где-то здесь спрятан клад. Где ты будешь искать, если в записке написано, что клад там, где —

В ящике бочонок.

Ящик за бочонком.

На бочонке ящик.

Бочонок перед ящиком.

Бочонок на ящике.

За ящиком бочонок».

Глава 2. Обработка данных нейропсихологического исследования

Ахутина Т.В., Полонская Н.Н., Яблокова Л.В.,
Меликян З.А., Воронова М.Н., Головина О.Е.,
Засыпкина К.В.

Предварительные замечания

Обрабатывать данные обследования ребенка лучше непосредственно после проведения исследования, пока еще хранятся в памяти многочисленные нюансы поведения ребенка и особенности выполнения проб, незафиксированные в протоколе. Целостное впечатление о ребенке позволяет увереннее выбирать одно из решений в случае колебаний, когда выполнение заданий попадает в пограничную зону между двумя оценками.

Однако если приходится обрабатывать протоколы позднее, когда обследована целая группа детей, имеет смысл определять результаты одной пробы во всех протоколах, так проще соблюдать одинаковую градацию оценок. Но после того, как все протоколы обработаны, необходимо вернуться к каждому протоколу в отдельности и соотнести данные разных проб одного конкретного ребенка. Психолог должен выяснить, как согласуются данные разных проб. Возможно, в контексте выполнения других проб он иначе интерпретирует и оценит результаты той или иной пробы, иначе определит характер ошибки, относится ли она к первичным или вторичным системным дефектам. Американский нейропсихолог Ида Байрон называет этот этап анализа *convergency analysis* — этап оценки согласованности (Bacon, 2004). Безусловно, его корректное проведение приходит с опытом, однако, важно, чтобы и начинающий нейропсихолог пытался построить целостное представление о ребенке, выделить сильные и слабые «факторы», их взаимодействие. Анализ работ ребенка, использование методов «следающей диагностики» (Пылаева, 1995; Ахутина, 2000, 2001) может способствовать постановке верного функционального диагноза.

Блок программирования, регуляции и контроля деятельности

1. Серийная организация движений

1. Динамический праксис. В этой пробе для оценки серийной организации используются 4 основных параметра: усвоение программы, возможность автоматизировать движение, ошибки, удержание

серии движений. За неправильное выполнение начисляются штрафные баллы.

1. *Усвоение двигательной программы* (для каждой программы отдельно):

- 0 — после первого предъявления;
- 1 — после второго предъявления;
- 2 — после совместного выполнения;
- 3 — после совместного выполнения по речевой инструкции;
- 4 — не усвоение программы (в таком случае максимальные штрафные баллы ставятся и по остальным трем параметрам).

2. *Выполнение программы* (после усвоения):

- 0 — от замедленного или пачками к плавному выполнению;
- 1 — от поэлементного к плавному;
- 2 — выполнение пачками сразу или после сбоев;
- 3 — поэлементное неавтоматизированное выполнение или появление многочисленных сбоев при попытках увеличения темпа.

3. *Ошибки серийной организации:*

- 0 — отсутствие ошибок;
- 1 — единичные сбои, т.е. ошибки с самокоррекцией;
- 2 — повторяющиеся сбои (более 2 раз), единичные неисправленные ошибки;
- 3 — неустойчивая тенденция к расширению программы;
- 4 — инертное повторение расширенной или суженной программы.

4. *Удержание в памяти:*

- 0 — воспроизводит так же, как показывал при заучивании;
- 1 — ухудшение выполнения;
- 2 — отказ от выполнения.

1 и 4 параметры комплексные: первый включает также собственное программирование и контроль, четвертый — способность к сохранению следа.

Остальные параметры, как правило, комплексные, их целесообразно учитывать при качественном «факторном» анализе, а количественная оценка факультативна.

5. *Наличие внешнего опосредования* (компенсаторных приемов для усвоения и поддержания программы):

- выполнение с речевым опосредованием;
- выполнение с пространственным опосредованием (элементы программы разнесены пространственно).

6. *Пространственно-кинестетические ошибки:*

- 0 — отсутствие ошибок;
- 1 — кулак ставится вертикально;
- 2 — зеркальное положение кисти руки.

7. *Кинестетические и позо-тонические* характеристики выполнения: неловкие, плохо скоординированные движения (возможно с участием всего корпуса).

8. *Асимметрия рук:*

— отстает правая;

— отстает левая.

9. *Характеристики энергетического блока:*

— снижение тонуса — вялая рука, неполное сжатие и/или разжимание кулака, недоведение до вертикального положения в позиции «ребро»;

— повышение тонуса — напряженная рука, большая амплитуда движений, удары или «вжимание» руки в стол.

2. *Реципрокная координация движений.* Оценка серийной организации движений осуществляется с помощью двух основных параметров.

1. *Выполнение:*

0 — переход к автоматизированному выполнению плавно сразу или после единичных сбоев в начале;

1 — переход к автоматизированным движениям после нескольких сбоев или поочередного выполнения;

2 — наличие повторяющихся сбоев, отставаний одной руки с самокоррекцией;

3 — поочередное выполнение (сначала одна рука выполняет движение, потом другая);

4 — уподобление движений обеих рук.

2. *Темп выполнения:*

0 — нормальный или быстрый;

1 — замедленный;

2 — медленное выполнение, при увеличении темпа распад движений.

Двуручный характер пробы позволяет оценивать относительную слабость функций левого и правого полушарий и состояние межполушарного взаимодействия.

3. *Асимметричное отставание рук:*

— отставание правой;

— отставание левой.

4. *Межполушарное взаимодействие:*

0 — хорошее выполнение или такое же, как в динамическом праксисе;

1 — реципрокная координация значительно хуже, чем выполнение динамического праксиса (см. параметр 2 в динамическом праксисе).

Трудности в выполнении пробы могут быть связаны также со слабостью I и II блоков.

5. *Кинестетические характеристики выполнения:* неловкие, плохо скоординированные движения (возможно с участием всего корпуса), передвижение рук.

6. *Характеристики энергетического блока:*

— снижение тонуса — вялая рука, неполное сжатие и/или разжимание кулака;

— повышение тонуса — напряженная рука, большая амплитуда движений, удары или «вжимание» руки в стол.

3. *Графическая проба.* В этой комплексной пробе оцениваются разные компоненты графической деятельности, из них три основных отражают состояние серийной организации.

1. *Выполнение:*

0 — нормативное выполнение;

1 — компенсаторное введение различия элементов по размеру;

2 — искажение программы по типу уподобления элементов — замена вертикальных линий пологими и наоборот, незначительное сглаживание углов;

3 — поэлементное выполнение и/или редкие отрывы, и/или «площадки» с самокоррекцией;

4 — поэлементное выполнение с паузами и/или отрывами руки, наличие «площадок» без самокоррекции;

5 — тенденция к расширению программы — появление лишнего компонента внутри серии;

6 — инертное повторение расширенной или упрощенной программы.

2. *Среднее время выполнения одной пачки* (время выполнения пробы/количество пачек).

3. *Остановки (отрывы) при выполнении:*

0 — отсутствие остановок;

1 — 1-2 остановки;

2 — 3-4 остановки;

3 — 5-8 остановок;

4 — 9 и более.

Программирование и контроль

3. *Следование программе:*

0 — отсутствие ошибок;

1 — переход к правильной программе после указания психолога;

2 — уход от программы.

Зрительно-пространственные функции

3. *Удержание строки:*

0 — графические элементы не выходят за рамки строки;

1 — графические элементы располагаются на линии (верхней или нижней) строки;

2 — графические элементы незначительно выходят за линию строки (приблизительно на 30°);

3 — графические элементы значительно выходят за линию строки (приблизительно на 45°);

4 — графические элементы разворачиваются под углом более 45°.

3. *Копирование образца:*

0 — нет ошибок;

1 — зеркальные ошибки.

Энергетический блок и подкорково-стволовые структуры

4. *Снижение тонуса*

0 — нет;

1 — тенденция к микрографии или ослабление нажима;

2 — тенденция к микрографии и ослабление нажима;

3 — микрография и/или незавершение строки;

5. *Повышение тонуса*

0 — нет;

1 — тенденция к макрографии или усиление нажима;

2 — тенденция к макрографии и усиление нажима;

3 — выраженная макрография и/или продавливание бумаги.

4. **Выполнение ритмов по речевой инструкции.** В этой пробе особенности серийной организации отражают два параметра: продуктивность выполнения пробы и второй тип ошибок. Ошибки первого типа (трудности усвоения инструкции и речевой регуляции действия) говорят о функции программирования и контроля.

1. *Продуктивность:* количество правильно выполненных заданий: (с первого раза $\times 1$) + (после самокоррекции или обращения внимания на ошибку $\times 0,5$).

2. *Количество ошибок усвоения программы.*

3. *Количество ошибок серийной организации.*

5. **Проба на завершение фраз.** В этой пробе оценивается только *продуктивность* — фиксируется количество правильно завершенных фраз (адекватных по смыслу и грамматически правильно оформленных). Аналогично оценивается и вариант со вставкой союзов. При дальнейшей статистической обработке следует помнить, что все параметры продуктивности не штрафные, в отличие от других параметров они оценивают силу, а не слабость.

6. **Составление рассказа по серии сюжетных картинок.** В этой комплексной пробе, состоящей из задачи понимания смысла серии картинок (см. пробу 13) и собственно построения рассказа, первая часть оценивается с помощью 3 параметров, а вторая часть — 9 параметров. Первые три показателя (раскладывание серии картинок, смысловая полнота и смысловая адекватность) — комплексные, они суммарно отражают понимание смысла серии и продуктивность рассказа. В оценке рассказа 7 параметров относятся к функциям серийной организации речи, 2 — к переработке слуховой информации (II блок).

Комплексные показатели

1. *Раскладывание серии картинок:*

0 — картинки разложены самостоятельно и правильно;

1 — нужна стимулирующая помощь при выполнении;

2 — необходимы наводящие вопросы при выполнении;

3 — помощь психолога не приводит к правильному раскладыванию картинок. (Правильный порядок выстраивает психолог, после чего предлагает ребенку начать рассказ.)

В протоколе фиксируются качественные характеристики выполнения задания, такие как первоначальное выявление смысла и затем соответствующее перемещение картинок или наличие поисковых перемещений картинок с целью обнаружить смысл, тенденции к импульсивности или инертному перемещению картинок. Возможен и переход от поисковых перемещений к игре по движению картинок, когда смысловая задача утрачивается. Такие трудности в программировании действий оцениваются максимальным штрафным баллом.

Однако очень часто ошибки в раскладывании картинок могут быть вызваны гностическими трудностями, прежде всего связанными со слабостью функций правого полушария. Гипотеза о таком механизме трудностей в раскладывании картинок проверяется при анализе содержания рассказа. При высоком штрафном балле за смысловую неадекватность по правополушарному типу трудности в раскладывании серии свидетельствуют или о дефиците функций правого полушария, или о комплексном дефекте.

2. *Смысловая полнота рассказа.*

	3 балла	1,5 балла	0 баллов
Дядя (папа, дедушка)	3	1,5	0
Идет, несет, выбросить (выкидывать)	3	1,5	0
Мусор, выносит ведро (с мусором)	3	1,5	0
Подожел к	3	1,5	0
Бак, мусорный бак, мусорка, помойка	3	1,5	0
Стал высыпать	3	1,5	0
(Подул) ветер	3	1,5	0
Из-за ветра	3	1,5	0
(Мусор) полетел обратно (в лицо)	3	1,5	0
Стал грязным	3	1,5	0
Сумма по столбцам			
Всего:			

Примечание. 3 балла ставятся за самостоятельное упоминание в рассказе; 1,5 балла — за упоминание после вопросов психолога, при неточном определении объекта или действия, 0 баллов — отсутствие

упоминания. Максимальная оценка 30 баллов. В таблице слева представлены данные о рассказе ребенка со слабостью функций III блока, справа — со слабостью правополушарных функций (рассказы детей приведены в тексте).

Этот комплексный параметр при составлении рассказа чувствителен, во-первых, к способности ребенка правильно воспринять ситуацию, что зависит, прежде всего, от сформированности правополушарных функций, во-вторых, к возможности целенаправленно рассматривать картинки, выдвинуть и проверить смысловую гипотезу (программирование и контроль), строить программу рассказа и синтаксические конструкции (серийная организация речи), правильно находить лексические средства (переработка слуховой информации). Оценка смысловой полноты рассказа и пересказа позволяет выявить относительную силу или слабость лево- и правополушарных функций: большие трудности составления рассказа по сравнению с пересказом характерны для дефицита правополушарных функций (Ахутина, Засыпкина, Романова, в печати).

3. Смысловая адекватность:

0 — в рассказе верно передан смысл происходящего;

А. Смысловая неадекватность из-за слабости левополушарных функций:

1 — пропуск одного из ключевых смысловых звеньев, самостоятельно корригируемый: *Сначала дядя шел... Потом прошел к ... мусорке, ... потом кинул, ... потом его пепел сам упал. ... Ветер потому что.* Пропуск ключевого звена «ветер» исправляется после паузы самостоятельно, смысловое звено «мусор» подразумевается, о его наличии свидетельствует название мусорного бака;

2 — пропуск 1-2 ключевых смысловых звеньев: *Человек выбросил уголь. Он высыпал уголь и стал черным.* Пропущены смысловые звенья «мусор» и «ветер». Аналогичные смысловые ошибки и в рассказе: *Дядя в ведро ссыпал камушки. Кинул в бочку. В бочке была вода. Дядя стал весь грязным;*

3 — пропуск трех и более смысловых звеньев, сохраняющийся после наводящих вопросов: *Дядя картошку несет. Высыпает в бак... Что здесь произошло? Черный... Почему он стал черным? Картошка обрызгала.* Пропущены смысловые звенья «мусор», «ветер», «стал грязным». Смысловая полнота рассказа 10, 5 — ее оценка представлена выше в таблице.

Б. Смысловая неадекватность из-за слабости правополушарных функций:

1 — при фактологически верном описании событий связь между ними нарушается: *Дедушка (или кто это?) решил выносить ведро. Вот он пришел и стал высыпать помои. А ветер в лицо. Вот он вы-*

сыпал, лицо стало черным. Связь между «ветром» и тем, что «лицо стало черным» разорвана. При оценке смысловой полноты обозначается пропуск смысловой единицы «из-за ветра»;

2 — ошибочное, мало реалистическое толкование событий с ошибочным восприятием (игнорированием) одного-двух компонентов картинок: *«Дядя нес рожь, пшеницу, хотел высыпать в ведро», «Дядя нес орехи выбросить в ведро», «Он нёс уголь высыпать в ведро».* Дети игнорируют, что мужчина несет полное ведро, и неправильно опознают мусорный бак;

3 — нереалистическое толкование событий с игнорированием нескольких компонентов картинок: *Дядя хотел зерна в ведро положить на зиму.* Ребенок игнорирует (не опознает) полное ведро, бак для мусора, высыпание мусора, ветер, грязь на лице. *Дядя хотел курам ... нес сигарету бросить в ведро. Потом ... загорелось. Затем... понес... песок. И сразу засыпал. Потом... его... его высыпался песок. Почему песок высыпался? Потому что он туда бросил сигарету.* Рассказ строится на одной детали «сигарета», эта фрагментарность восприятия сочетается с тенденцией к конфабуляторным построениям. Смысловая полнота этого рассказа равна 6, ее оценка представлена выше в таблице.

Ошибки типа А могут встречаться и при слабости правополушарных функций, ошибки типа Б — более специфичные (см. Белый, 1986).

Серийная организация

4. Программирование рассказа:

0 — рассказ включает основные смысловые единицы в правильной последовательности и с наличием связующих звеньев;

1 — пропуск отдельных смысловых единиц, отсутствие связующих звеньев или наличие необоснованных повторов связующих слов: *Сначала дядя шел... Потом прошел к ... мусорке, ... потом кинул, ... потом его пепел сам упал. ... Ветер потому что.*

2 — пропуск смысловых звеньев, тенденция к перечислению деталей, наличие смысловых повторов и разрывов в повествовании: *А здесь человек идет на помойку. А здесь он её выбрасывает, а здесь тоже, а здесь уголь.* В рассказе пропуск смыслового звена, повторы слов-связок, трудности программирования отдельного (последнего) предложения. *Он шел. Он с грибами это... ведро. И подошел. И вот он рассыпает. И вот уже вышел.* Пропуск смысловых звеньев, повторы связующих слов.

3 — отсутствие связного текста: *Деда мусор... (жестом показывает «выбрасывает»). Идет... Мусор... Идет... (?) Холодно... (?) Мусор сюда.*

5. Грамматическое оформление рассказа:

0 — рассказ оформлен грамматически правильно с использованием разных грамматических конструкций;

1 — рассказ оформлен грамматически правильно, но предложения короткие; отмечается однообразие синтаксических структур или имеются нарушения порядка слов (например, постпозиция глагола, свидетельствующая о «глагольной слабости», — *дядя мусор несет*);

2 — предложения короткие, при этом встречаются единичные аграмматизмы, т.е. упрощения синтаксических структур, например, *А здесь уголь*. Аграмматизмы следует отличать от параграмматизмов, которые являются системными (вторичными) следствиями лексических трудностей (см. ниже).

3 — допускаются множественные синтаксические ошибки, в том числе пропуск глагольного сказуемого (*Деда мусор; Мусор сюда*).

6. Длина рассказа:

— количество слов в самостоятельном рассказе;

— количество слов в целом рассказе (включая ответы на вопросы).

7. Количество сложных предложений.

8. Средняя длина фразы.

9. Общее время составления рассказа.

10. Общий темп речи (количество слов в рассказе, время).

Короткий рассказ, короткие фразы, практическое отсутствие правильно построенных сложных предложений, длительное время составления рассказа (включая время включения в задание) и низкий темп речи характерны для детей со слабостью функций III блока мозга.

Переработка слуховой информации

11. Лексическое оформление рассказа:

0 — адекватное использование лексических средств;

1 — поиск слов или единичные близкие вербальные замены (парафазии);

2 — бедность словаря, вербальные парафазии;

3 — выраженная бедность словаря, множественные лексические ошибки.

12. Количество параграмматизмов (например, *Галка переоделась белым цветом* — вербальная замена *переоделась* вместо *покрылась* влечет за собой ошибку управления).

2. Программирование, регуляция и контроль произвольных действий

7. Реакция выбора.

1. Усвоение инструкции:

0 — усвоение с первого раза или после самостоятельной просьбы ребенка повторить инструкцию;

1 — усвоение после второго предъявления инструкции;

2 — усвоение инструкции недоступно.

Отдельно оценивается усвоение обеих инструкций.

2. *Скорость ответов* (даже при правильном выполнении паузы перед ответами могут свидетельствовать о трудностях отторгивания непосредственных реакций):

0 — нормальный или быстрый темп;

1 — замедленный;

2 — очень медленное выполнение или медленное с пропусками стимулов.

При разнице в скорости выполнения обеих частей пробы выставляется средняя оценка.

3. Ошибки:

— без ошибок — 0 баллов;

— за каждую ошибку с самокоррекцией — 1 балл;

— за каждую ошибку без самокоррекции (в частности, ответ с интервалом между ударами вместо двух ударов подряд) — 2 балла;

— суммарное количество баллов за ошибки = (количество ошибок с самокоррекцией \times 1) + (количество ошибок без самокоррекции \times 2).

3. Проявления импульсивности:

0 — нет;

1 — есть.

8. *Таблицы Шульте*. В этой пробе фиксируются ошибки следования инструкции, говорящие о трудностях программирования и контроля, а также *время поиска* каждой пяти цифр в каждой из двух частей. Медленный поиск, увеличение времени поиска цифр 6 — 10, особенно во втором более сложном и более энергоемком задании могут быть свидетельством не только трудностей программирования и контроля, но и слабости I блока.

9. Счет.

Доступность счета:

0 — доступны все виды счета;

1 — недоступно только 1 задание;

2 — недоступны 2 задания;

3 — недоступны 3 задания;

4 — недоступны все задания.

Задание считается доступным, если ребенок выполняет его без ошибок или допускает единичную ошибку с самокоррекцией.

Если ребенок не выполняет первые 2 задания, то следующие 2 ему не даются.

Если ребенок допускает единичные ошибки в более простых заданиях, а более сложные выполняет верно, то это может быть проявлением колебаний работоспособности (слабости I блока).

10. Решение задач. В этой пробе фиксируется *продуктивность*, т.е. количество правильно решенных задач, а также качественные характеристики выполнения, например, трудности вхождения в задание или импульсивность.

11. Ассоциативные ряды. Для каждой части отдельно подсчитывается:

1. *Продуктивность*: общее количество актуализированных слов, исключая слова, относящиеся к категориям 2-5. Синонимы относятся к продуктивным словам (кушают, едят).

— Если встречается автоматизированный ряд, то за него начисляется 1 балл.

— Если встречается словосочетание, то за каждое начисляется 1 балл.

— Если в словосочетании одно из слов повторяется, а второе меняется, то это рассматривается как полуповтор и за него начисляется 0,5 балла в продуктивности и 0,5 в повторах; если одно из слов в словосочетании подразумевается, но не называется, то за это также начисляется 0,5 балла в продуктивность и 0,5 балла в повторы («делают машины, вертолеты, танки»).

— Если встречаются однокоренные слова, т.е. меняются значимые части слова (суффикс или приставка), начисляется по 0,5 балла в продуктивность и по 0,5 в повторы.

— Если встречаются словоформы, отличающиеся лишь окончаниями (множественное число или падежные окончания), то это считается за полный повтор.

— Если название состоит из двух и более слов (например, анютины глазки, дед Мороз, снежный барс), то в продуктивность начисляется 1 балл, а в категорию «количество словосочетаний» балл не начисляется.

2. *Количество повторов*: за каждый полный повтор начисляется 1 балл, за полуповтор — 0,5 балла; при самокоррекции балл за повтор не начисляется.

3. *Наличие «считывания» деталей обстановки* (для свободных ассоциаций).

4. *Количество неадекватных заданию слов* (для направленных ассоциаций). Например, в растениях название частей растения — ветки, листок, почка, колосок.

5. *Количество неологизмов* (придуманных ребенком слов).

6. *Количество словосочетаний*.

7. *Количество обобщенных названий растений* (например, цветы, деревья).

8. *Количество конкретных названий растений*.

«Считывание» деталей обстановки и неадекватные заданию слова характерны для слабости функций III блока. Наличие большого количества словосочетаний, неологизмов, низкое число конкретных названий растений свидетельствуют о слабости функций II блока. Большое количество повторов может свидетельствовать о слабости слухоречевой памяти.

Для качественной оценки в протоколе фиксируются *паузы*. Паузы перед актуализацией слов могут быть проявлением трудностей включения в задание, характерных для слабости функций III блока. Паузы в ходе выполнения заданий, особенно ближе к концу, могут быть связаны со слабостью функций I блока, однако в направленных рядах они могут быть обусловлены и номинативными трудностями (II блок).

12. «Пятый лишний».

1. *Продуктивность* выбора: общее количество правильно выделенных лишних слов.

2. *Объяснение*:

— количество категориальных объяснений;

— количество конкретно-ситуативных объяснений;

— количество неадекватных объяснений и отказов;

— суммарный балл = (количество категориальных ответов \times 2) + (количество конкретно-ситуативных ответов \times 1).

За продуктивное объяснение засчитывается как нахождение обобщенного слова к четырем словам (например, «Все цветы, а фасоль — нет»), так и объяснение отвержения («Фасоль — это еда»);

Если ребенок дает неправильный выбор, его объяснение все равно оценивается.

Если к одному заданию дано и категориальное объяснение, и конкретно-ситуативное, то ответ оценивается как категориальный.

13. Понимание смысла серии картинок. Параметры оценки этой пробы (раскладывание серии картинок, смысловая полнота и смысловая адекватность) см. выше при описании оценки пробы 6.

Блок приема, переработки и хранения информации

Переработка кинестетической информации

14. Праксис позы пальцев. В этой пробе 3 параметра отражают кинестетическую организацию движений и 1 — межполушарное взаимодействие.

1. *Продуктивность*. Отдельно для обоих заданий и для каждой руки подсчитывается:

— количество положений пальцев, выполненных правильно с первого раза (без развернутого поиска, импульсивности, привлечения другой руки) $\times 1$;

— после самокоррекции без поисковых движений рук $\times 0,5$;

— после поисков — 0;

— суммарный балл.

2. *Ошибки*:

— количество ошибок кинестетической организации (поиски, замены с поисками);

— количество импульсивных ошибок (в том числе исправленных);

— количество пространственных ошибок;

— переход на другую руку (учитывается при оценке ведущей руки).

3. *Характер выполнения*:

0 — нормальное (правильная поза как ведущих, так и фоновых пальцев);

1 — неловкое, при правильном намерении ребенок с трудом или не до конца достигает необходимой позы, положение фоновых пальцев не точное;

2 — неловкое с синкинезиями;

3 — неловкое с помощью другой руки.

4. *Межполушарное взаимодействие*:

0 — продуктивность при переносе позы не хуже, чем продуктивность по показу;

1 — продуктивность при переносе позы отчетливо хуже, чем продуктивность по показу.

15. *Оральный праксис*.

1. *Продуктивность*: количество правильно выполненных действий.

2. *Характер выполнения*:

0 — точное выполнение;

1 — неловкое, замедленное, напряженное выполнение;

2 — выполнение с элементами поиска, неполный объем движений;

3 — выполнение с поисками, «промахиваниями», синкинезиями, тремором или невыполнение. Примеры «промахивания»: язык упирается не в щеку, а в концы губ; вместо полного кругового движения языком ребенок облизывает только центр верхней и нижней губы.

Переработка слуховой информации

16. *Воспроизведение и оценка ритмов*. Два задания оцениваются отдельно.

Воспроизведение ритмов.

1. *Продуктивность*: количество правильно воспроизведенных ребенком ритмических структур.

2. *Ошибки*:

— количество ошибок восприятия;

— количество ошибок серийной организации (инертность).

Оценка ритмов.

1. *Продуктивность*: (количество правильно воспринятых ребенком ритмических структур: с первого раза $\times 1$) + (после самокоррекции $\times 0,5$).

Если ребенок называет общее число ударов, то ему напоминают, что пересчитывать удары не надо, а нужно определить, сколько ударов вместе между паузами.

2. *Ошибки*:

— количество ошибок восприятия;

— трудности понимания речевой инструкции (III блок).

17. *Понимание близких по звучанию слов (показ по слову-наименованию)*.

1. *Продуктивность*:

— название — количество названных картинок;

— понимание слов:

1) для детей 4-5 лет — (количество правильно показанных картинок / количество предъявленных слов);

2) для детей 6 лет и старше — (7 + количество правильно показанных картинок) / (7 + количество предъявленных слов).

Если из-за ошибки ребенку предъявляют задание 3, а также предыдущие, то из числа 7 вычитают количество предъявленных слов.

Правильным показом картинки считается показ с первой попытки в нужном порядке.

2. *Ошибки понимания и удержания*:

— звуковые замены (бочка \rightarrow почка) и дублирования (бочка \rightarrow бочка, почка);

— далекие замены (точка \rightarrow коза);

— пропуски;

— вpletения (лишние слова, не относящиеся к дублированию);

— изменение порядка слов.

18. *Слухоречевая память*.

Повторение слов.

1. *Профиль продуктивности повторения*. В каждом из трех повторений фиксируется количество правильно воспроизведенных слов.

2. *Ошибки* (суммируются по всем трем воспроизведениям):

— количество изменений одного согласного;

— количество изменений одного гласного;

— количество искажений (замены более двух звуков);

— количество устойчивых нарушений порядка слов;

— количество неустойчивых нарушений порядка слов и реверсий (обратный порядок);

— количество пропусков;

— количество вертикальных повторов (см. ниже).

Воспроизведение слов.

1. *Профиль продуктивности запоминания* — в каждом из четырех воспроизведений фиксируется сумма (количество правильно названных слов $\times 1$) + (количество слов, названных с одной звуковой заменой без изменения слоговой структуры $\times 0,5$).

2. *Ошибки* (суммируются по всем четырем воспроизведениям):

— количество изменений (замена, пропуск, вставка) одного согласного;

— количество изменений (замен) одного гласного;

— количество искажений (замены более двух звуков или вставка/пропуск гласного, меняющие слоговую структуру слова);

— количество вербальных замен на основе близости по звучанию;

— количество вербальных замен на основе близости по значению;

— количество вpletений (например, слов из другого задания);

— количество горизонтальных повторов (повтор слова в обеих группах слов в одном воспроизведении);

— количество вертикальных повторов (повтор ошибки в следующем воспроизведении) — только для второго и третьего воспроизведения;

— количество пропущенных слов;

— количество устойчивых нарушений порядка слов;

— количество неустойчивых нарушений порядка слов и реверсий;

— количество переходов слов в другую группу;

— контаминация групп при отсроченном воспроизведении (отсутствие деления на группы).

19. *Называние предметов и действий.* В этой пробе количественно оценивается продуктивность выполнения пробы и проводится качественный анализ ошибок.

1. *Продуктивность:* (количество правильно названных картинок с первого раза $\times 1$) + (после поиска или самокоррекции $\times 0,5$).

2. *Ошибки* (учитываются и ошибки с самостоятельной коррекцией):

— поиск слова;

— вербально-перцептивные замены (пальто — *шуба*, куртка; вяжет — *шьет*, плетет; рубит — *распиливает*);

— замена обобщенным словом (пальто — *одежда*; строит — *делает*);

— ответы словосочетанием (пылесос — *пыль вытирает*; трет — *морковку режет*);

— лтеральные парафазии;

— искажение звуко-слоговой структуры слова;

— замена глагола существительным (копает — *лопата*).

Ошибки двух последних видов характерны для трудностей серийной организации речи, лтеральные парафазии возможны и при кинестетической и при фонетической слабости. Вербально-перцептивные ошибки могут быть обусловлены как бедностью словаря, так и бедностью зрительных представлений (нескольким словам соответствует диффузный зрительный образ) — во втором случае можно думать о слабости правополушарных функций. Набор признаков: поиск слова, вербальные замены, использование обобщенных слов и словосочетаний — характерны для слабости процессов переработки слуховой информации, хотя отдельные признаки могут встречаться и при других первичных дефектах.

20. *Пересказ текста.* Эта проба чувствительна к способности ребенка правильно воспринимать и удерживать речевую информацию (переработка слуховой информации), а также зависит от возможности внимательно слушать текст, выделять основной смысл (программирование и контроль), строить программу пересказа и синтаксические конструкции (серийная организация речи), правильно находить или припоминать лексические средства (переработка слуховой информации). Поэтому оценка продуктивности в этой пробе — параметр смысловой полноты пересказа — показатель комплексный. В то же время он позволяет выявить относительную силу или слабость лево- и правополушарных функций: меньшая смысловая полнота пересказа по сравнению с рассказом характерны для дефицита функций переработки слуховой информации. Приведем пример: «*Что... галка переоделась в белую... ворону. И она прилетела... к тем. И... они... она не выдержала... (пауза 15 сек) и закричала по-вороньему. Они... узнали... что это... голубь... и выгнали ее. Она пошла к своим. Они тоже поняли и выгнали ее тоже*». При таком резком отставании в развитии номинативной функции речи и слухоречевой памяти (смысловая полнота — 14, см. ниже) понимание смысла басни все же доступно, что выявляется с помощью вопросов, в которых есть названия действующих лиц: Почему галку не признали свои? — *Потому что она была в белой... Тебе понравилось поведение галки?* — *Нет, потому что она переоделась в белую одежду и полетела к чужим... и они узнали, что это не наша... голубь и выгнали.* Голуби пригласили галку к себе? — *Нет.* Галка попросила покормить ее? — *Нет.* Галка была очень честная и трудолюбивая? — *Нет, она хотела есть и все.* (Ахутина, Засыпкина, Романова, в печати).

Несмотря на основную направленность пробы на оценку левополушарных функций (см. параметры ниже), качественный анализ пере-

сказа и ответов на вопросы позволяет обнаружить и слабость функций правого полушария. В таком случае дети повторяют текст как бы механически, детали событий при пересказе часто не связываются воедино и могут быть переставлены местами. Например, «Она покрасилась в белую эту краску и полетела в голубятню в гнездо. Голуби её не узнали. И услышали, а она обиделась и по галочьему за... за... залетела. Тут её узнали и тоже выгнали» (смысловая полнота 16, см. ниже). Кроме того, при правильном, фактологически верном и полном пересказе мотив и намерения галки могут быть не уловлены, что обнаруживается в ответах на вопросы. Так, ребенок 6 лет в пересказе говорит: «Галка узнала, что голубей хорошо кормят. Вот. Покрасилась белым цветом... и... и прилетела к голубям. Они ее приняли, а потом она закричала по-галочки... и они ее выгнали. А свои... прилетела она к своим, а свои тоже выгнали». Почему галку не признали свои? — Потому что она была белая. Тебе понравилось поведение галки? — Нет, потому что надо было по-голубски закричать, а она закричала по-галочки. Голуби пригласили галку к себе? — Нет, она сама к ним прилетела. Галка попросила покормить ее? — Нет, потому что она хотела сама голубей кормить. Галка была очень честная и трудолюбивая? — Нет, потому что она, когда прилетела, она сама захотела прилететь сюда, а потом ее голуби не приняли. (Ахутина, Засыпкина, Романова, в печати).

1. Смысловая полнота пересказа (продуктивность)

	2 балла	1 балл	0 баллов
Галка	2	1	0
услышала (узнала), что	2	1	0
Голубей	2	1	0
хорошо кормят	2	1	0
побелилась, покрасилась (оделась) в белый цвет	2	1	0
прилетела к голубям, влетела в голубятню	2	1	0
Голуби (они)	2	1	0
ее не узнали	2	1	0
(голуби) ее приняли	2	1	0
Галка закричала	2	1	0
по-галочки	2	1	0
Голуби (узнали и) выгнали	2	1	0
Галка вернулась к своим	2	1	0
свои не узнали и поэтому...	2	1	0
свои выгнали	2	1	0
Сумма по отдельным столбцам			
Всего:			

Примечание. 2 балла ставится за самостоятельное упоминание в рассказе; 1 балл — за упоминание при помощи психолога, после вопросов, при неточном назывании объекта, 0 баллов ставится в том случае, когда даже после вопросов ребенок пропускает этот кусок. Максимальный балл 30. В таблице слева оценки за пересказ ребенка с трудностями переработки слуховой информации, справа — со слабостью правополушарных функций.

Переработка слуховой информации

2. Количество предъявлений текста.

3. Лексическое оформление пересказа:

0 — адекватное использование лексических средств;

1 — поиск слов или единичные близкие вербальные замены (Она пошла к своим);

2 — бедность словаря, вербальные парафазии, пропуск точных номинаций и замена их местоимениями (Галка и курицы; прилетела к тем — те так и не названы);

3 — выраженная бедность словаря, множественные лексические ошибки.

4. Количество параграмматизмов, являющихся системными (вторичными) следствиями лексических трудностей (например, «Галка переоделась белым цветом» — вербальная замена переоделась вместо «покрасилась» влечет за собой ошибку управления).

Программирование и контроль

5. Смысловая адекватность:

0 — правильный и самостоятельный пересказ, верное понимание смысла басни;

1 — неточное изложение событий с правильными ответами на вопросы или правильное полное описание событий с пониманием смысла после уточняющих вопросов;

2 — неполное (с пропуском смысловых звеньев) изложение событий без исправления после наводящих вопросов;

3 — искажение событий при пересказе, неадекватное толкование смысла даже в условиях помощи.

Серийная организация

6. Программирование рассказа:

0 — пересказ включает основные смысловые звенья в правильной последовательности и с наличием слов-связок;

1 — пропуск отдельных смысловых звеньев или отсутствие связующих слов, или наличие необоснованных повторов слов-связок;

2 — тенденция к фрагментарности, перечислению деталей, наличие смысловых повторов и разрывов в повествовании, сочетание нескольких ошибок из предыдущего пункта;

3 — невозможность построения связного текста.

7. *Грамматическое оформление рассказа:*

0 — пересказ оформлен грамматически правильно с использованием разнообразных грамматических конструкций;

1 — пересказ оформлен грамматически правильно, но предложения короткие; отмечается однообразие синтаксических структур или имеются нарушения порядка слов;

2 — предложения короткие, при этом встречаются единичные аграмматизмы, т.е. упрощения синтаксических структур;

3 — допускаются множественные синтаксические ошибки, в том числе пропуск глагольного сказуемого («Дядя... ведро»).

8. *Длина пересказа (количество слов).*

9. *Количество сложных предложений.*

10. *Средняя длина фразы.*

11. *Время пересказа.*

12. *Темп пересказа (количество слов / время).*

Функции правого полушария

13. *Вплетение деталей, малореалистичных в описываемой ситуации, искажение деталей, в том числе связанное с нарушением порядка событий:*

0 — отсутствие вплетений;

1 — единичное вплетение или искажение;

2 — множественные вплетения.

14. *Понимание намерения главного персонажа:*

0 — правильное понимание;

1 — неверное понимание, неверная эмоциональная оценка.

Переработка зрительной информации

19. *Опознавание наложенных изображений (проба Поппельрейтера).*

1. *Продуктивность:* (количество правильно названных картинок с первого раза $\times 1$) + (после самокоррекции или стимулирующей помощи психолога $\times 0,5$).

2. *Ошибки:*

— количество вербальных ошибок (правильный ответ заменяется функциональным описанием изображения);

— количество вербально-перцептивных ошибок (вместо правильного предмета называется предмет похожий на него и из той же семантической категории, например, тарелка \rightarrow миска);

— количество перцептивно близких ошибок (ребенок называет похожий предмет из другой семантической категории, например, тарелка \rightarrow обруч);

— количество ошибок по типу фрагментарности восприятия (выделяется только фрагмент изображения, на его основе производится ошибочное опознание целого, оценка целого оказывается недоступной, например, ёлка \rightarrow сосульки, вода);

— количество перцептивно далеких ошибок.

Перцептивно далекие ошибки и ошибки по типу фрагментарности восприятия могут свидетельствовать о слабости функций правого полушария (Ахутина, Пылаева, 2003).

20. Опознавание перечеркнутых изображений.

1. *Продуктивность:* (количество правильно названных картинок с первого раза $\times 1$) + (после самокоррекции или стимулирующей помощи $\times 0,5$).

2. *Ошибки:*

— количество вербальных ошибок (лампа \rightarrow розетка);

— количество вербально-перцептивных ошибок (кувшин \rightarrow ваза);

— количество перцептивно близких ошибок (лампа \rightarrow гриб; молоток \rightarrow кубик);

— количество ошибок смешения фигуры и фона (кувшин \rightarrow сердечко, имеется в виду пространство между ручкой и кувшином; молоток \rightarrow молния, так называется зачеркивающая линия);

— количество перцептивно далеких ошибок (кувшин \rightarrow гусь, ракетка).

В этой пробе ошибки по типу фрагментарности не выделяются, поскольку на материале этой пробы трудно расчленить ошибки, связанные с недостаточной активностью в проверке перцептивных гипотез (слабость функций III блока), например, молоток \rightarrow кубик, и собственно фрагментарные ошибки, связанные с трудностями в опознании и проверке целого (слабость функций правого полушария). Подробнее об этом см. Ахутина, Пылаева, 2003.

21. Опознавание незаконченных изображений.

1. *Продуктивность:* (количество правильно названных картинок с первого раза $\times 1$) + (после самокоррекции или стимулирующей помощи $\times 0,5$).

2. *Ошибки:*

— количество вербальных ошибок;

— количество вербально-перцептивных ошибок;

— количество перцептивно близких ошибок;

- количество ошибок по типу фрагментарности восприятия;
- количество перцептивно далеких ошибок;
- количество персевераторных ответов.

Сформированность правополушарной холистической стратегии восприятия оценивается по общей продуктивности и, особенно, по ошибкам по типу фрагментарности восприятия и перцептивно далеким ошибкам (подробнее см. Ахутина, Пылаева, 2003).

22. Зрительные ассоциации. Оба задания этой пробы, свободные и направленные ассоциации, оцениваются различно (подробное описание пробы и примеры различных вариантов детских работ см. в Ахутина, Пылаева, 2003).

Свободные ассоциации:

1. *Продуктивность* — общее количество разных рисунков.
2. *Количество предметных рисунков.*
3. *Количество непредметных рисунков* (геометрических фигур, букв и т.п.).
4. *Качество изображений:*
 - количество хорошо узнаваемых рисунков;
 - количество малоузнаваемых рисунков;
 - количество неузнаваемых рисунков.

Большое количество непредметных рисунков и низкое качество изображений свидетельствуют о слабости правополушарных зрительных функций.

Направленные ассоциации (растения):

1. *Продуктивность* (без неадекватных рисунков и повторов).
2. *Количество конкретных рисунков.*
3. *Количество обобщенных рисунков* (без специфических признаков названного растения).
4. *Количество неадекватных заданию рисунков.*
5. *Качество изображений:*
 - количество хорошо узнаваемых рисунков;
 - количество малоузнаваемых рисунков;
 - количество неузнаваемых рисунков.

Низкая продуктивность, преобладание обобщенных рисунков, низкое качество изображений являются признаками слабости правополушарных зрительных функций. Наличие неадекватных заданию рисунков может быть проявлением слабости функций III блока.

Оценка называния в направленных ассоциациях:

1. *Количество вербальных ошибок* (например, описание растения вместо названия).
2. *Количество вербально-перцептивных ошибок.*
3. *Количество обобщенных названий.*
4. *Количество конкретных названий.*

Вербальные ошибки, большое количество обобщенных названий могут свидетельствовать о трудностях номинации, характерных для слабости переработки слуховой информации по левополушарному типу.

Оценка повторов в обеих частях пробы:

1. *Количество повторов рисунка и названия.*
2. *Количество повторов деталей.*
3. *Количество повторов одного названия для разных рисунков.*
4. *Количество повторов одного рисунка с разными названиями.*

Повторы первого и второго вида характерны для слабости функций III блока. Повторы третьего вида встречаются при сочетании трудностей номинации (II блок левое полушарие) и слабости функций III блока. Наконец, повторы одного рисунка с разными названиями свидетельствуют о слабости зрительных представлений, перцептивной основы значения слова, типичных для отставания в развитии правополушарных зрительных функций.

Факультативно может оцениваться *порядок рисования*:

- 0 — сверху, вниз, слева направо;
- 1 — игнорирование верхней половины листа, начало рисования снизу;
- 2 — игнорирование левой части листа и рисование справа налево;
- 3 — хаотичное рисование.

Эти особенности могут быть следствием как пространственных, так и регуляторных трудностей, но у дошкольника могут быть связаны с педагогическим упущением.

Целесообразно обращать внимание на особенности рисунков, отражающих специфику эмоционально-личностной сферы ребенка, например, изображение животных с острыми зубами или «злое растение» (см. анализ графических проективных методик, например, Вагнер). При наличии таких рисунков рекомендуется профессиональное исследование психолога.

Переработки зрительно-пространственной информации

23. Проба Хэда. Выполнение этой пробы (продуктивность) зависит не только от развития зрительно-пространственных функций, но и от сформированности регуляторных функций. Для оценки зрительно-пространственных функций предназначены два основных параметра: пространственные и сомато-топические ошибки. Регуляторные ошибки и трудности усвоения программы свидетельствуют о дефиците функций III блока. Сомато-топические ошибки часто сопутствуют слабости кинестетических функций.

1. *Продуктивность*: количество правильно выполненных поз.

2. Количество регуляторных ошибок (импульсивных).

3. Количество пространственных ошибок.

4. Количество сомато-топических ошибок.

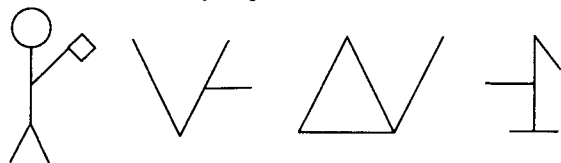
5. Усвоение инструкции:

0 — с первого раза;

1 — после второго предъявления инструкции.

24. Конструктивный праксис (копирование с поворотом на 180°).

Выполнение этой пробы (как и предыдущей) зависит не только от развития зрительно-пространственных функций, но и от сформированности регуляторных функций, соответственно параметр продуктивности отражает состояние обоих компонентов. Параметр «усвоение инструкции» направлен на оценку регуляторных функций, остальные фиксируют состояние зрительно-пространственных функций. При этом параметры 5, 7, 8, 9 чувствительны к слабости преимущественно правополушарных функций, а параметры 3, 4 и 6 зависят от состояния функций обоих полушарий.



1. Продуктивность = (количество с первого раза безошибочно перешифрованных фигур $\times 1$) + (после самокоррекции или повторного предъявления инструкции $\times 0,5$).

2. Усвоение инструкции:

0 — с первого раза;

1 — усвоение после второго предъявления инструкции;

2 — усвоение после трехкратного предъявления инструкции.

3. Количество ошибок перешифровки верх-низ.

4. Количество ошибок перешифровки лево-право.

5. Количество угловых дизметрий.

6. Количество линейных дизметрий.

7. Количество топологических ошибок (изменений места элементов). Топологические ошибки связаны с состоянием правополушарной холистической стратегии, однако похожие ошибки возникают и при слабости левополушарных функций, когда ребенок копирует деталь, делая лишь частичную перешифровку. В связи с этим следует расценивать изменение места элементов как топологическую ошибку лишь при наличии других симптомов правополушарных зрительно-пространственных трудностей.

8. Нарушения ориентации фигур, несоблюдение строки:

0 — нет наклона, строка соблюдена;

1 — есть наклон фигур или строка не соблюдена;

2 — есть наклон фигур и несоблюдение строки.

9. Трудности зрительно-моторной координации:

0 — отсутствуют;

1 — единичные;

2 — повторяющиеся;

3 — множественные.

25. Кубики Кооса. Эта проба традиционно относится к пробам на «невербальный интеллект», и ее выполнение зависит от состояния как зрительно-пространственных функций, так и регуляторных функций, что необходимо учитывать при интерпретации параметра «продуктивность». Анализ ошибок позволяет оценить состояние и лево- и правополушарных зрительно-пространственных функций. Ошибки типа изменения деталей и «обтаивания» говорят о слабости аналитической левополушарной стратегии, тогда как ошибки по типу «выход за границы рамки» и «нестыковки деталей» — о слабости холистической.

1. Продуктивность = количество правильно выполненных фигур: (в течение 1 минуты $\times 1$) + (за последующее время $\times 0,5$).

Оценка ошибок: за каждую неисправленную ошибку начисляется 1 балл, за ошибку с самокоррекцией 0,5 баллов.

2. Ошибки по типу изменения деталей.

3. Ошибки по типу «обтаивания».

4. Нарушения целостной структуры фигуры («выход за границы рамки»).

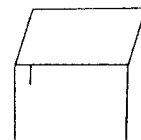
5. Нестыковка деталей фигуры.

6. Время выполнения каждого задания.

26. Рисунок (копирование) трехмерного объекта. Оценка обоих вариантов пробы проводится по-разному.

I. Рисунок стола.

В этом варианте отдельно оценивается каждый этап рисования. Наличие рисунков низкого качества (с оценкой 4), как и нарушение ориентации столов по осям пространства свидетельствуют о слабости правополушарных зрительно-пространственных функций.



1. Оценка самостоятельного рисунка:

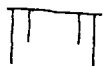
0 — трехмерное изображение стола в перспективе (прямой или обратной) без грубых метрических и проекционных ошибок;



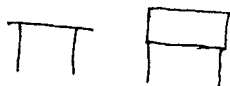
1 — неточное трехмерное изображение стола с метрическими и/или проекционными ошибками;



2 — не полное трехмерное изображение стола (ножки изображаются в перспективе, а крышка нет или наоборот);



3 — плоскостное изображение стола (вид сбоку с двумя или четырьмя ножками вряд) без искажения пропорций;



4 — плоскостное (вид сбоку или сверху) или «распластанное» изображение стола с грубыми топологическими, метрическими или проекционными ошибками.



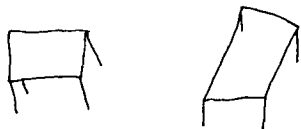
2. и 3. *Оценки рисования по памяти и копирования:*

0 — трехмерное изображение стола с традиционной формой передачи перспективы (крышка стола — параллелограмм, одна ножка частично скрыта);

1 — неточное трехмерное изображение стола с метрическими и проекционными ошибками;



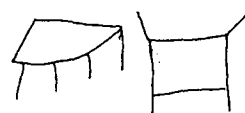
2 — трехмерное изображение стола с крышкой в форме трапеции без грубых метрических и/или проекционных ошибок;



3 — неполное трехмерное изображение стола с крышкой в форме прямоугольника без грубых метрических ошибок;



4 — изображение стола с грубыми топологическими, метрическими и проекционными ошибками.



4. *Нарушения пространственной ориентации:*

0 — правильная ориентация рисунка по осям;

1 — нет ориентации рисунка по вертикально-горизонтальным осям (стол летит или заваливается), столы хаотически расположены на странице.

По этому параметру и следующему три этапа рисования оцениваются суммарно.

5. *Количество ошибок по типу инертности* (ошибочное повторение деталей в следующем воспроизведении, например, в самостоятельном рисунке были нарисованы толстые ножки или квадратная столешница, и эти детали ошибочно повторяются позже).

II. Копирование дома.

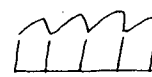
В этом варианте пробы особенности копирования дома и забора оцениваются с точки зрения сформированности лево- и правополушарных зрительно-пространственных функций. Характер копирования дерева свидетельствует о состоянии переработки зрительной информации.

Оценка копирования дома и забора.

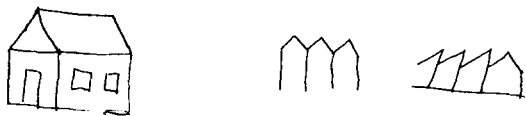
1. *Состояние аналитической левополушарной стратегии.*

0 — рисунок соответствует образцу;

1 — у дома, нарисованного в перспективе, пропуск деталей или линий, при изображении забора добавление деталей, появление упрощенного способа рисования на фоне утомления;



2 — стереотипное рисование дома с плоским основанием, пропуск нижней части забора или неглубокое упрощение;



3 — стереотипное рисование дома и пропуск деталей или линий, пропуск нижней части забора и негрубое упрощение;



4 — грубое упрощение дома и забора.



2. Состояние холистической правополушарной стратегии:

0 — рисунок соответствует образцу;

1 — слабо выраженные наклон рисунка, метрические ошибки, непараллельность линий, диспропорциональность, дощечки забора варьируют по наклону, высоте, ширине, негрубые проблемы сочленения забора и дома;



2 — сильно выраженные наклон рисунка, непараллельность линий, наличие обратной перспективы, диспропорциональность, метрические ошибки, дощечки забора отделены друг от друга, не включены в целостный забор или имеются единичные ошибки в передаче формы забора;



3 — топологические ошибки, части дома несомкнуты, пространственные ошибки в заборе с дощечками;



4 — развертка дома, грубая диспропорциональность, зеркальное изображение частей дома, форма дощечек забора искажена, и они нарисованы отдельно.



Пропуск дерева или забора слева может быть связан как с левосторонним игнорированием в связи со слабостью правополушарных зрительно-пространственных функций, так и с недостаточной ориентировкой и слабостью левополушарной аналитической стратегии. В связи с этим при хорошем качестве рисунка снижается оценка за особенности копирования, связанные с левополушарными особенностями, а при плохом качестве — за особенности копирования, связанные с правополушарными особенностями.

3. Особенности копирования дерева:

0 — ветки, сучок и ствол образуют единое целое, переходят друг в друга, пропорции соблюдены;



1 — неточности в изображении конкретного дерева — изменение двух или более признаков — концы веток не прикрыты кроной, рисование по частям, диспропорциональность;



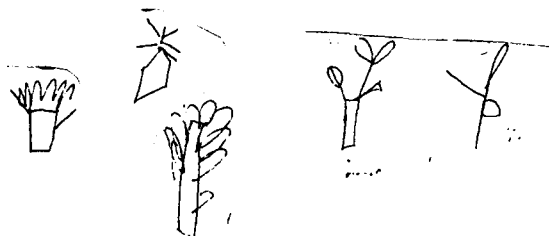
2 — неудачная попытка передать копируемое дерево, рисунок со значительными искажениями: выраженное нарушение пропорций, ветки неправильной формы и неверно соединены с кроной;



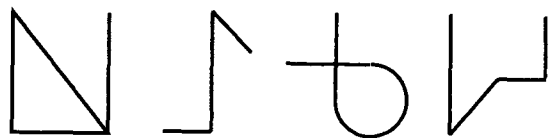
3 — примитивное листовое дерево без передачи конкретных признаков;



4 — опознание на рисунке листового дерева затруднено.



26. Проба на зрительно-пространственную память (запоминание невербализуемых фигур). Проба позволяет определить продуктивность запоминания, а также на основе анализа ошибок выявить слабость аналитической или холистической стратегии переработки информации. Часть ошибок, например, «трансформация в знак», может быть связана со слабостью любой стратегии, тогда как другие — какой-то одной. Так, ошибки типа 6а, 7а, 8а, 9 — характерны преимущественно для относительной слабости правополушарных функций, а ошибки типа 5, 6б, 7б, 8б — встречаются чаще при относительной слабости левополушарных функций.



1. Профиль продуктивности запоминания — в каждом из четырех воспроизведений фиксируется сумма (количество правильно воспроизведенных фигур $\times 1$) + (количество правильно воспроизведенных фигур с изменением детали или поворотом фигуры $\times 0,5$). Балл 0,5 ставится за фигуру, изображенную точно, но зеркально или с поворотом на 90° или с одним изменением (см. ниже перечень изменений). При наличии нескольких изменений фигуры считается искаженной и в профиле продуктивности не учитывается.

Анализ ошибок (ошибки суммируются по всем четырем воспроизведениям).

2. Количество пропусков фигур.

3. Количество ошибок по типу поворотов и зеркальности:

- зеркальность верх-низ;
- зеркальность право-лево;
- поворот на 90°

4. Количество трансформаций в знак.



5. Количество вpletений.

6. Количество изменений:

а) характерных для слабости правополушарных функций:

— линейные дизметрии;



— угловые дизметрии;



— разделение фигуры на части;

— изменение места деталей;



— нарушение пропорций.

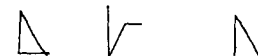


б) характерных для слабости левополушарных функций:

— изменение деталей, в том числе по типу упрощения;



— пропуск детали («обтаивание»);



— «улучшение» гештальта.

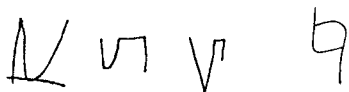


7. Количество искажений:

а) характерных для слабости правополушарных функций:

— комплекс изменений по типу «а+а» или «а+б»;

— топологические ошибки.



б) характерных для слабости левополушарных функций:

— комплекс изменений по типу «б+б»;

— контаминации (соединение двух фигур).



8. *Количество нарушений порядка воспроизведения фигур:*

а) неустойчивое изменение порядка элементов, а также реверсия ряда (при слабости правополушарных функций);

б) инертное воспроизведение одного неверного порядка элементов (при слабости левополушарных функций).

9. *Нарушения ориентации фигур, несоблюдение строки:*

0 — нет наклона, строка соблюдена;

1 — есть наклон фигур или строка не соблюдена;

2 — есть наклон фигур и несоблюдение строки.

10. *Количество горизонтальных повторов фигуры* (правильной или с ошибкой в пределах одной строки).

11. *Количество вертикальных повторов* (повтор ошибки во втором и/или третьем воспроизведении подряд).

28. *Понимание логико-грамматических конструкций.* В этой пробе определяется продуктивность выполнения первой и второй частей пробы отдельно. Кроме того, подсчитывается число ошибок на «обратимость», т.е. неправильного выбора субъекта действия (Агента) или объекта, положение которого описывается. Во второй части еще выделяются ошибки понимания значений предлогов («на» понимается как «в» или наоборот).

1. *Продуктивность* понимания активных/пассивных конструкций (при замедленном ответе или колебаниях ответ не засчитывается как правильный).

2. *Продуктивность* понимания предложных конструкций.

3. *Ошибки на «обратимость».*

4. *Ошибки понимания предлогов.*

Часть 2. Обследование письма и чтения: нейропсихологический подход

Глава 1. Методика обследования письма младших школьников

Иншакова О.Б.

Обследование навыков письма у учащихся начальных классов осуществляется с помощью выполнения следующих видов письменных работ: слухового диктанта, списывания с печатного и рукописного текстов, — и проводится в каждой возрастной группе не менее двух раз в год. Для обследования детей-первоклассников, только что поступивших в школу, используется специально разработанная методика, которую правильнее называть «тестом достижений».

Обследование письма в конце первого года обучения и далее рекомендуется проводить фронтально, т.е. одновременно у всех учащихся в классе, или в небольших подгруппах детей, зачисленных на логопедический пункт. В этом случае экспериментальные условия будут одинаковыми для учащихся. Для обследования следует выбирать одно и то же время, например, первую половину дня.

Для получения максимально объективных результатов необходимо придерживаться следующих условий:

— Перед проведением письменных работ школьникам нужно подробно объяснить процедуру проведения обследования.

— Учащиеся первого класса в начале обучения должны выполнять письменные задания на нелинованных листах. Имя и фамилию, наименование вида письменной работы (диктант, списывание) и заголовки письменной работы дети должны писать самостоятельно, так как это является дополнительным информационным материалом для оценки навыков письма. В конце первого года обучения, на втором, третьем и четвертом годах обучения письменные работы пишутся на обычных тетрадных листах.

— Для изучения письма под диктовку предлагают только специально отобранные диктанты повышенной сложности, но соответствующие возрастным и программным требованиям учащихся.

— В разных классах или подгруппах детей диктант должен проводить один и тот же специалист (логопед или учитель).

— Текст диктанта следует читать громко, с одинаковой скоростью, четкой артикуляцией, но в то же время без проговаривания сложных для написания мест в словах. Диктант после написания проверяется.

— Для списывания с печатного и рукописного текстов каждый ученик использует индивидуальные листочки с образцами контрольного текста.

— Необходимо проследить, чтобы дети сидели по одному за партой и не имели возможности заглядывать в тетради своих соседей.

— Дети, требующие посторонней помощи и не справившиеся с заданием в отведенное время, фиксируются.

— Время выполнения диктанта и списывания ограничивается временными рамками, отводимыми для данных видов письменных работ.

1.1. Изучение письма первоклассников в начале обучения

Данный тест создан для изучения письменных умений бывших дошкольников. Для его проведения детям раздаются листы белой нелинованной бумаги формата А4 и простые карандаши. Экспериментатор акцентирует внимание учеников на том, что тестовые задания могут быть как простыми, так и сложными. Если ребенок не может выполнить какое-то из заданий, то это задание разрешается пропустить и перейти к выполнению следующего.

Задание 1. Задание направлено на изучение самостоятельного написания своего имени и фамилии. Внизу в свободном рабочем пространстве начерчена горизонтальная линия, которая при выполнении задания может быть использована как рабочая строка. Внимание детей на наличии этой линии не фиксируется специально.

Процедура проведения. Экспериментатор раздает протоколы обследования (листы формата А4) ученикам и просит расположить их прямо перед собой вертикально. Одновременно положение листа демонстрируется на доске.

Инструкция: «Обведи кружочком цифру 1. Это первое задание». Под цифрой 1 на свободном месте, как умеешь, напиши свою фамилию и имя.

Это задание позволяет изучить:

1) уровень знакомства с основными принципами русского письма (фамилия и имя написаны по правилам орфографии или с использованием только фонетического принципа);

2) наличие метаязыковых знаний (написание имени и фамилии с заглавной буквы, раздельное написание слов);

3) количество и характер ошибок (пропусков, замен, смешений, и т. д.);

4) имеющиеся у ребенка зрительно-пространственные трудности (зеркальность, ненахождение начала рабочей строки и неиспользование её при письме).

Задание 2. С помощью данного задания изучается количество самостоятельно воспроизведенных ребёнком букв алфавита. Для его выполнения, как и всех последующих заданий, детям не предлагаются вспомогательные горизонтальные линии, облегчающие расположение письменного материала в рабочем пространстве, а предоставляется свободное рабочее поле.

Процедура проведения. Логопед просит написать как можно больше печатных букв, известных ребёнку. Оказание помощи со стороны во время выполнения задания исключается. Время выполнения не ограничивается.

Инструкция: «Найди и обведи кружочком цифру 2. Это второе задание. Под заданием 2 на свободном месте постарайся написать все печатные буквы, которые ты знаешь».

Данное задание позволяет определить:

1) количество букв, известных ребёнку и доступных для правильного воспроизведения по памяти (согласных, гласных, Ъ и Ы);

2) ошибки при выполнении задания;

3) зрительно-пространственные сложности (трудности нахождения начала строки и расположения на строке букв, недержание рабочей строки, колебания высоты и наклона букв, наличие зеркальности);

4) способность сохранения рабочей программы во время письма (отсутствие переходов с печатных букв на письменные);

5) наличие макро- или микрографии;

6) присутствие гипер- и гипотонуса.

Задание 3. Это задание направлено на изучение способности детей писать под диктовку печатные буквы, т. е. осуществлять перешифровку звукового образа в графический образ на уровне букв.

Процедура проведения. Логопед с одинаковыми интервалами диктует буквы, которые ребёнку необходимо записать: А, С, У, М, Е, Т, Ч, Ё, Ш, Щ, К, Ц, Г, Э, З.

Инструкция. «Найди, где находится третье задание. В свободном рабочем пространстве записывай буквы, которые будут диктоваться. Если ты не знаешь букву, то ставь на её месте точку и пиши следующую».

В задании оценивается:

1) общее количество верно написанных букв (продуктивность);

2) ошибки написания (повторы букв, оптические ошибки, смешения, пропуски, вставки, перестановки);

3) зрительно-пространственные сложности (трудности нахождения начала предполагаемой рабочей строки и расположения на строке букв, недержание строки, колебания высоты и наклона букв, зеркальность);

4) способность удерживать рабочую программу (отсутствие переходов с печатных букв на письменные);

5) тенденция к макро- или микрографии;

6) присутствие гипер- и гипотонуса.

Задание 4. Оно позволяет исследовать умение осуществлять перешифровку звуковых образов в графические образы на уровне слога и усвоение правил обозначения твердости и мягкости согласной различными способами.

Процедура проведения. Логопед диктует детям слоги, которые им предлагается записать в соответствующей последовательности:

ЛЁ БЯ ЗЕ ИНТ ТЬЕ ТАРЬ

Инструкция. «Найди, где находится четвертое задание. В свободном рабочем пространстве записывай под диктовку слоги. Если ты не можешь написать какой-либо слог, то ставь на его месте точку и продолжай писать дальше».

С помощью этого задания оценивается:

1) общее количество правильно написанных под диктовку слогов (продуктивность);

2) ошибки, возникающие на уровне воспроизведения слога (повторы букв, оптические, кинетические ошибки, смещения, пропуски, вставки, перестановки букв);

3) зрительно-пространственные трудности (сложности нахождения рабочей строки и расположения слогов при их написании, не удержание рабочей строки, колебания высоты и наклона букв в словах, зеркальность);

4) способность удерживать рабочую программу (отсутствие переходов с печатных букв на письменные);

5) наличие макро- или микрографии;

6) присутствие гипер- и гипотонуса.

Задание 5. Предлагаемое задание позволяет исследовать способность проведения детьми анализа звучащих слов различной сложности, успешность осуществления операций перешифровки фонем в графемы и графем в кинемы при письме под диктовку слов.

Процедура проведения. Логопед, чётко проговаривая все звуки, диктует детям слова, которые они должны записать печатными буквами:

КОТ ДОМ СТУЛ ЮЛЯ ТЁРКА ИГРУШКА
ЩИТ ДЕНЬ КУСТ ЕЛИ ПЕЧКА ОСЛИКИ

Инструкция. «Найди, где ты будешь выполнять пятое задание. На свободном месте записывай слова под диктовку. Слова пиши печатными буквами. Если ты не можешь написать какое-либо слово, то ставь на этом месте черточку и продолжай писать дальше».

Выполнение задания дает возможность определить:

1) общее количество правильно написанных под диктовку слов (продуктивность) и использование ребенком метаязыковых знаний;

2) ошибки, возникающие при воспроизведении слова на основе акустико-артикуляционного сходства звуков (повторы, оптические, кинетические ошибки, смещения согласных и гласных, пропуски, вставки, перестановки букв);

3) зрительно-пространственные сложности (сложности нахождения рабочей строки и расположения слогов при их написании, не удержание во время письма рабочей строки, колебания высоты и наклона букв в словах, зеркальность);

4) способность удерживать рабочую программу (отсутствие переходов с печатных букв на письменные);

5) наличие макро- или микрографии;

6) присутствие гипер- и гипотонуса.

Задание 6. С его помощью оценивается умение записывать под диктовку предложения.

Процедура проведения. Детей сначала просят прослушать первое предложение, а потом записать его под диктовку: *Катя мыла руки.* Потом прослушать и записать второе предложение: *У дома лужи.*

Инструкция. «Найди, где ты будешь выполнять шестое задание. Запиши предложения, которые сначала внимательно прослушаешь. Если ты не можешь написать предложение, то нарисуй вместо него черту».

Выполнение этого задания дает возможность оценить:

1) количество верно написанных предложений и слов (продуктивность) и правильность их оформления (наличие заглавной буквы в начале, точки в конце предложения, отдельное написание слов);

2) ошибки в написании слов в предложениях (оптические, кинетические ошибки, замены, смещения, пропуски, вставки, перестановки букв и слогов);

3) зрительно-пространственные трудности (хаотичное расположение предложений в рабочем пространстве, отсутствие или не удержание рабочей строки, колебания высоты и наклона букв в словах, зеркальность);

4) способность удерживать при письме рабочую программу (не переходить с печатных букв на письменные);

5) наличие макро- или микрографии;

6) присутствие гипер- и гипотонуса.

Задание 7. Это одно из заданий, позволяющих оценить навык списывания печатных слов.

Процедура проведения. Задание состоит из 10 слов различной сложности, которые необходимо списать печатными буквами:

ДЫМ ВАТА ЗОНТ ЩЕПКА ДОМИКИ
БОР РОЗА ЁЛКИ ФОРМА МАЙКИ

Инструкция: «Найди задание, обозначенное цифрой 7. Прочитай написанные слова. Спиши их печатными буквами».

С помощью этого задания можно оценить:

- 1) продуктивность выполнения;
- 2) ошибки, допущенные при списывании слов (пропуски букв, смешения, неточность передачи графического образа букв, неверное обозначение мягкости согласных);

3) зрительно-пространственные трудности (зеркальность букв);

4) уход от рабочей программы (инструкции).

Задание 8. Задание направлено на выявление умения ребенка правильно вставлять в слова пропущенные буквы:

Ш . Р	З . БЫ	. ТУЛ	БУЛ . А	КО . КА
С . К	К . НО	КРА .	ЛАМ . А	ЧА . КА

Процедура проведения. Детей просят найти восьмое задание и внимательно рассмотреть слова, в которых пропущена буква. Пропущенную букву необходимо вставить вместо точки, чтобы слово оказалось написано полностью.

Инструкция: «Перед тобой слова. В каждом слове пропущена 1 буква. Она обозначена точкой. Найди точку, обозначающую пропущенную букву, и замени её нужной буквой так, чтобы получилось знакомое тебе слово. Зачеркивать написанные и дописывать другие буквы нельзя».

Задание даёт возможность оценить:

- 1) правильность выполнения (продуктивность);
- 2) характер ошибок, допущенных при его выполнении;
- 3) зрительно-пространственные нарушения (зеркальность букв);
- 4) уход от рабочей программы.

Задание 9. Задание позволяет изучить функцию контроля, проявляющуюся в способности ребенка находить и исправлять ошибки, допущенные в словах:

НУС	ЛОСКА	БУЙКА	ШТОЛ	ЛАБОТА
ДУМ	ЛУКА	ДЕДИ	БЕЙКА	СКОЛА

Процедура проведения. Учащиеся должны найти последнее девятое задание, в котором слова написаны с ошибками. Логопед читает слова и просит детей внимательно их прослушать, а потом найти и исправить ошибки в написании этих слов.

Инструкция: «Перед тобой 10 слов. В каждом слове неправильно написана только 1 буква. Найди её, зачеркни и напиши над ней ту, которая должна быть в этом слове. Одновременно зачеркивать уже написанные и дописывать другие буквы нельзя».

Данное задание позволяет оценить:

- 1) правильность выполнения (продуктивность);
- 2) ошибки, допущенные при его выполнении;

- 3) зрительно-пространственные трудности (зеркальность);
- 4) уход от рабочей программы.

1.2. Изучение навыков письма учащихся 1-4 классов

Методика предназначена для выявления у младших школьников специфических нарушений письма — дисграфии. Исследование навыков письма, полученных в процессе целенаправленного школьного обучения, осуществляется с помощью специально подобранных для этой процедуры материалов, в которых с каждым годом увеличивается количество многосложных слов и их длина, количество согласных и гласных букв в словах. Возрастает доля малочастотных слов, их структурная сложность, количество встречающихся в словах кластеров.

Спецификой данной методики является то, что одни и те же контрольные задания предлагаются для выполнения детям дважды. Учащиеся выполняют их как в конце учебного года, так и в начале следующего года, при переходе в следующий класс (например, в конце первого класса и в начале второго; материал, используемый для обследования в конце второго класса, дается детям ещё раз в начале третьего и т. д.). Сравнение двух одинаковых работ, выполненных в разное время, позволяет выявить у одних детей утомляемость, возникающую к концу учебного года, а у других распад сформированных в процессе обучения стереотипов письма, обнаруживаемый в начале нового учебного года после отдыха в каникулярное время, что следует считать одним из явных признаков специфического нарушения. В одном случае мы наблюдаем большее количество ошибок в конце учебного года, а в другом в начале нового учебного года. Полученные сведения оказываются весьма ценными для проектирования программ коррекционной работы.

Если в письменных работах школьника длительное время обнаруживается более 4 дисграфических ошибок, то у него квалифицируется нарушение письма — дисграфия.

Все материалы контрольных письменных заданий рекомендованы для использования Министерством образования и науки РФ.

Контрольные тексты

1 класс
(конец обучения)

Диктант

Гроза

Стоит тёплый летний день. По небу плывет большая туча. Вот ударил сильный гром. На землю упали первые капли. Полил дождик. Куда бежать? Вася и Юля укрылись под навесом.

30 слов, 82 согласных, 59 гласных, 5 мягких знаков, 13 кластеров в словах.

Списывание (с печатного текста)

Ёжик

Тёплые лучи разбудили лес. От старой ели легла тень. Вылез тощий ёжик. Он стал искать пищу.

18 слов, 47 согласных, 37 гласных, 2 мягких знака, 7 кластеров в словах.

Списывание (с рукописного текста)

Журавль

Жил на болоте журавль. Он построил избушку. Журавлю стало скучно жить одному. Он позвал в гости цаплю.

19 слов, 57 согласных, 39 гласных, 2 мягких знака, 14 кластеров в словах.

2 класс
(конец обучения)

Диктант

Кувшинки

На далёком лесном озере расцвели чудесные кувшинки. Их стебелёк был высоко поднят над водой. На стебельке виднелся большой круглый цветок. Он был очень красив на фоне тёмной воды. Как золотой шарик рядом с большими зелёными тарелками листьев. Высо-

кие сосны любовались красивыми цветами. Словно золотые кораблики плывут по гладкой воде озера.

54 слова, 173 согласных, 121 гласная, 6 мягких знаков, 30 кластеров в словах.

Списывание (с печатного текста)

Цветёт черёмуха

Под лучами майского солнышка всё быстро растёт. Отцвели лёгкие белые подснежники. В лугах развернулся пёстрый ковер из трав и листьев. Налились на черёмухе бутоны. Приятным ароматом повеяло от дерева. Утром грянули холода. Утренний туман не поднялся колючком с лесной полянки. Он замер и лёг инеем на землю. Тишина в лесу.

53 слова, 165 согласных, 121 гласная, 2 мягких знака, 29 кластеров в словах.

Списывание (с рукописного текста)

Лягушка

Жила-была на свете лягушка. Она сидела в болоте и ловила комаров и мошек. Однажды она сидела на сучке, высунувшись из воды. Лягушка наслаждалась тёплым мелким дождиком. Дождик моросил по её лакированной спинке. Вдруг тонкий звук раздался в воздухе. Это были утки. Они спустились в болото. Лягушка спряталась.

50 слов, 151 согласный, 113 гласных, 4 мягких знака, 29 кластеров в словах.

3 класс
(конец обучения)

Диктант

Лето

Коротка летняя ночь. Заиграл первый луч солнца. Подул ветерок. Зашелестели листики. Всюду проснулась жизнь. На зелёный лужок прилетели пчёлы. Жужжат, торопятся к цветам мохнатые шмели.

К лесной опушке слетаются птицы. Звенят в воздухе их радостные песенки. Прибегают на полянку лесные зверьки. Слышны разные звуки, шорохи, голоса. Вот белочка в рыжей шубке сделала лёгкий

прыжок и оказалась на вершине сосенки. Ёжик пробежал в своё жилище. Хлопочут усердные воробыи.

68 слов, 227 согласных, 157 гласных, 6 мягких знаков, 47 кластеров в словах.

Списывание (с печатного текста)

Мышь-малютка

Мышь-малютка — самый маленький грызун в лесу. Весит она всего несколько граммов. Шёрстка у неё коричневая, глазки чёрные, грудка белая. Мышка-малютка ловко лазает по высоким стеблям, листьям, кустам. В высокой траве зверёк сплетает из травинок чудесное гнёздышко-шалашик. Оно подвешено на стебельке высоко над землёй. Не страшен мышке ветер и мороз. Утепила она гнёздышко внутри мягкими былинками. Скоро там появятся крошечные мышата.

66 слов, 218 согласных, 155 гласных, 6 мягких знаков, 47 кластеров в словах.

Списывание (с рукописного текста)

Енот

Живёт енот в дупле, а ночью бродит по болотам, берегам речек и озёр. Шёрстка у него длинная и густая. На хвостике окраска кольцами то светлее, то темнее. На морде шерсть чёрная с белой оторочкой.

Поймает енот лягушку, рака, мышь, ящерицу и сначала пополощет их в воде. За это прозвали его енотом-полоскуном. Енот и жёлуди, и орехи, и ягоды тоже моет. Заодно и лапки помоеет перед едой.

(По А. Тамбиеву)

70 слов, 167 согласных, 145 гласных, 4 мягких знака, 26 кластеров в словах.

4 класс **(конец обучения)**

Диктант

Бабочки на дорожке

Кусты и травы сгибаются от воды, а узкую тропинку солнце уже высушило. Идёшь — и только разноцветные камешки под ногами

звенят. На тёплую дорожку вылетели белые, жёлтые, голубые бабочки. Крылья у бабочек в горошек, в крапинку, в полоску.

Я иду, а они порхают над головой. Живая пёстрая лента кружится волной и опускается на тропу. И только четыре бабочки с яркими крылышками взлетают вверх.

Обратно я иду после обеда. Трава просохла, раскрылись цветы. И бабочки прочь с нагретой солнцем тропинки.

82 слова, 234 согласных, 183 гласных, 6 мягких знаков, 56 кластеров.

Слова для справок: вверх, обратно.

Списывание (с печатного текста)

На берегу речки меня встречает маленький куличок. Песок исчерчен его следами. Следы пересекаются, сходятся в тропинки. Иду по следу и у куста вижу гнездо. В гнёздышке два яйца. Кулички кружат вокруг меня. Один отбегает от гнезда и торопливо садится. Другой провожает меня до границы своего участка и затихает.

Утром я проснулся от холода. На палатке, на траве, на черёмухе — всюду белая пелена. Нежданный снег в мае наделал много бед. Птицы улетели, бросили свои гнёзда. Погибла и кладка куличков.

(По Ю. Фролову)

79 слов, 232 согласных, 179 гласных, 1 мягкий знак, 54 кластера.

Списывание (с письменного текста)

Берёза

Как чудесно гулять в светлой берёзовой роще. Подойдешь к берёзке, прижмёшься щекой к бересте и почувствуешь её теплоту. Стоит она, покачивается от ветра, радуется своей красотой.

Жизнь у берёзы не лёгкая. И сок из неё цедят, и ветви на веники вяжут, и бересту дерут. На туески.

Состарится берёза, рухнет на землю, придавит лесную траву. Сгниёт древесина и превратится в труху. Упадёт сверху маленькое семечко, прорастёт в мягкой трухе. Глядишь, берёзка тянет листики-ладошки из старого пня.

(По Ю. Фролову)

78 слов, 231 согласная, 172 гласных, 7 мягких знаков, 46 кластеров.

Глава 2. Обработка данных обследования письма учащихся начальных классов

Иншакова О.Б., Обнизова Т.Ю.

2.1. Обработка результатов обследования письма школьников первых классов (начало обучения)

Задание 1. Написание фамилии и имени. В данном задании оценке подлежит правильность выполнения (продуктивность), количество и характер допущенных при этом ошибок.

1. Оценка правильности (продуктивности) выполнения задания:

15 баллов — имя и фамилия написаны без ошибок (не считая отсутствия заглавных букв);

10 б — в имени и фамилии не более 3 ошибок, фамилия и имя написаны фонетически правильно. Например, «Иванов» — Иванов;

5 б — в имени и фамилии более 3 ошибок, правильно написано только имя или только фамилия;

0 б — имя написано с ошибками, не написано ничего.

Дополнительно к полученному результату начисляется по 1 баллу за: написание с заглавной буквы имени; написание с заглавной буквы фамилии; раздельное написание имени и фамилии.

2. Количество и характер ошибок.

Подсчитывается количество:

а) пропущенных букв: согласных, гласных, знаков Ъ, Ы; вставок лишних букв; перестановок букв;

б) смешений согласных и гласных;

в) оптических, кинетических, нарушений передачи графического образа букв (неточность и неадекватность).

3. Зрительно-пространственные трудности: не использование рабочей строки, написание имени и фамилии не с начала рабочей строки, зеркальные ошибки при написании букв.

Задание 2. Самостоятельное написание алфавита. В этом задании оценивается несколько показателей, среди которых:

1. Продуктивность выполнения (количество правильно написанных по памяти букв).

Для оценки продуктивности подсчитывается общее число правильно написанных: согласных, гласных, дополнительных знаков (Ь, Ы).

В продуктивность не входят допущенные во время выполнения задания ошибки любого порядка.

2. Ошибки написания букв.

Вычисляется количество:

а) повторов ранее написанных букв (трудности переключения при выполнении задания);

б) неверно изображённых букв: неточность и неадекватность воспроизведения графического образа буквы;

3. Зрительно-пространственные трудности.

А. Нахождение начала строки (здесь и далее оцениваются по выполнению 1-ой строки).

0 б — буквы расположены хаотично, по кругу, в столбик, написаны не в рабочем пространстве (по краю листа);

1 б — написание букв с середины предполагаемой строки;

2 б — написание букв со значительным отступом от предполагаемого начала строки;

3 б — написание с начала предполагаемой строки.

Удержание строки при письме:

0 б — уход строки на 2-е и более высоты строки вверх или вниз, хаотичное написание;

1 б — уход строки вверх или вниз на 1 высоту строки, «пляшущая» строка, написание в столбик большинства букв;

2 б — уход букв на верхнюю или нижнюю линию строки, возврат в рамки в конце строки, написание в столбик по 2-3 буквы;

3 б — удержание строки.

Колебания высоты букв в строке:

0 б — все или преобладающее большинство букв в строке разно-высокие;

1 б — более половины букв в строке колеблются по высоте;

2 б — единичные случаи колебания букв по высоте в середине строки;

3 б — все буквы имеют одинаковую высоту.

Колебания наклона букв в строке:

0 б — все или преобладающее большинство букв в строке имеют разный наклон;

1 б — более половины букв имеют различный наклон, наклонены в левую сторону;

2 б — единичные буквы имеют различный или левосторонний наклон;

3 б — все буквы написаны ровно или с одинаковым наклоном.

Б. Зеркальность «право-лево» при написании букв.

4. Нарушения удержания рабочей программы во время письма.

Подсчитывается количество переходов с печатных букв на письменные буквы.

5. Тенденция к макро- или микрографии (здесь и далее определяется исходя из того, что средняя высота печатных букв у первоклассников равна 8 мм):

а) макрография:

3 б — все буквы выше или увеличиваются к концу строки в 1,5 раза;

2 б — все буквы выше или увеличиваются к концу строки в 2 раза;

1 б — все буквы выше или увеличиваются к концу строки в 2,5 раза;

б) микрография:

3 б — все буквы меньше или уменьшаются к концу строки в 1,5 раза;

2 б — все буквы меньше или уменьшаются к концу строки в 2 раза;

1 б — все буквы меньше или уменьшаются к концу строки в 2,5 раза.

6. Присутствие гипер- или гипотонуса (здесь и далее):

а) гипертонус: 1 б — отсутствует; 0 б — присутствует;

б) гипотонус: 1 б — отсутствует; 0 б — присутствует.

Отдельно выписываются буквы, самостоятельно не написанные ребёнком. Уточняются неизвестные ребёнку согласные, гласные и Ъ, Ы.

Задание 3. Диктант букв. В этом задании оценивается продуктивность выполнения, количество и характер ошибок, допущенных ребёнком.

1. Продуктивность выполнения.

Подсчитывается общее число правильно написанных под диктовку: согласных и гласных букв. В продуктивность не входят ошибки любого порядка.

2. Ошибки написания букв.

Вычисляется количество:

а) повторов ранее написанных букв (трудности переключения при выполнении задания);

б) графически неверно изображённых букв: оптические ошибки, смещения сходных букв, неточность и неадекватность воспроизведения букв;

в) ошибок звукового анализа и синтеза: пропусков, вставок и перестановок букв;

г) смешений: звонких и глухих, твердых и мягких, свистящих и шипящих, соноров, заднеязычных, аффрикат и их компонентов, согласных сходных по месту и способу образования, гласных букв.

3. Зрительно-пространственные трудности.

4. Нарушения удержания рабочей программы во время письма.

Подсчитывается количество переходов с печатных букв на письменные буквы.

5. Тенденция к макро- или микрографии.

6. Присутствие гипер- или гипотонуса.

Задание 4. Диктант слогов. При оценке результатов выполнения данного задания подсчитывается продуктивность выполнения и различные виды допущенных ошибок.

1. Продуктивность выполнения.

Подсчитывается общее число слогов правильно написанных ребёнком. В продуктивность не входят ошибки любого порядка, допущенные при выполнении задания.

Дополнительно к полученному результату начисляется по 1 баллу за каждый отдельно написанный слог (наличие между слогами точек, разделяющих линий, обведение слога в кружочек считать отдельным написанием).

2. Ошибки написания слогов.

Вычисляется количество:

а) повторов ранее написанных слогов;

б) ошибок воспроизведения графически сходных букв: оптические ошибки, смещения кинетически сходных букв, неточность или неадекватность воспроизведения графического образа буквы;

в) ошибок звукового анализа и синтеза: пропусков, вставок, перестановок слогов, букв в слоге;

г) смешений: звонких и глухих, твердых и мягких, свистящих и шипящих, соноров, заднеязычных, аффрикат и их компонентов, согласных сходных по месту и способу образования, гласных букв;

д) ошибочных обозначений мягкости согласных букв гласными буквами 2 ряда (Я, Ё, Ю, Е, И) и с помощью Ъ: замена гласных букв 2 ряда на Ъ, гласных букв 2 ряда на Ъ + гласная буква, пропуск Ъ, замена гласных букв 2 ряда на Й или на Й+гласная буква, замена разделительного Ъ на Й.

3. Зрительно-пространственные трудности.

4. Нарушения удержания рабочей программы во время письма.

Подсчитывается количество переходов при написании слогов с печатных букв на письменные.

5. Тенденция к макро- или микрографии.

6. Присутствие гипер- или гипотонуса.

Задание 5. Диктант слов. В этом задании, как и в предыдущих, оцениваются те же самые показатели.

При подсчете продуктивности выполнения задания исключаются все слова, в которых допущены ошибки любого характера.

1. Продуктивность выполнения.

Определяется общее число слов правильно написанных ребёнком.

Дополнительно к полученному результату начисляется по 1 баллу за каждое отдельно написанное слово (наличие между словами запятых и точек, разделяющих линий, обведение в кружочек считать как раздельное написание).

В продуктивность не включаются слова, в которых имеются ошибки любого порядка.

2. Ошибки написания слов.

Вычисляется количество:

а) повторов ранее написанных слов;
б) ошибок в написании графически сходных букв: оптические ошибки, смещения кинетически сходных букв, неточность и неадекватность воспроизведения графического образа буквы;

в) ошибок звукового анализа и синтеза: пропусков, вставок, перестановок слов, слогов и букв в слове;

г) смещений: звонких и глухих, твердых и мягких, свистящих и шипящих, соноров, заднеязычных, аффрикат и их компонентов, согласных сходных по месту и способу образования, гласных букв;

д) ошибочных обозначений мягкости согласных гласными буквами 2 ряда (Я, Ё, Ю, Е, И) и с помощью Ъ: замена гласных букв 2 ряда на Ъ, гласных букв 2 ряда на Ъ + гласная буква, пропуск Ъ, замена гласных букв 2 ряда на Й или на Й + гласная буква, замена разделительного Ъ на Й.

3. Зрительно-пространственные трудности.

4. Нарушения удержания рабочей программы во время письма.

Подсчитывается количество переходов с печатных букв на письменные.

5. Тенденция к макро- или микрографии.

6. Присутствие гипер- или гипотонуса.

Задание 6. Написание под диктовку 2-х предложений. Это задание также включает оценку продуктивности выполнения, количество и характер допущенных ошибок.

1. Продуктивность выполнения.

Определяется число правильно написанных предложений и правильно написанных слов в 2-х предложениях.

Дополнительно к полученному результату начисляется по 1 баллу за:

— написание заглавной буквы и точки в каждом предложении;

— за каждое отдельно (с интервалом) написанное слово.

В продуктивность не включаются предложения и слова, написанные с ошибкой любого порядка.

2. Ошибки в написании предложений.

Вычисляется количество:

а) повторов ранее написанных слов;

б) ошибок в написании графически сходных букв: оптические ошибки, смещения кинетически сходных букв, неточность и неадекватность воспроизведения графического образа буквы;

в) ошибок звукового анализа и синтеза: пропусков слов, слогов и букв (если в слове написана хотя бы 1 буква, то далее считаются пропуски букв); вставок, перестановок слов, слогов, букв в слове, реверсивное написание слов;

г) смещений: звонких и глухих, твердых и мягких, свистящих и шипящих, соноров, заднеязычных, аффрикат и их компонентов, согласных сходных по месту и способу образования, гласных букв.

д) ошибочных обозначений мягкости согласных гласными буквами 2 ряда (Я, Ё, Ю, Е, И) и с помощью Ъ: замена гласных букв 2 ряда на Ъ, гласных букв 2 ряда на Ъ + гласная буква, пропуск Ъ, замена гласных букв 2 ряда на Й или на Й + гласная буква, замена разделительного Ъ на Й.

3. Зрительно-пространственные трудности.

4. Нарушения удержания рабочей программы во время письма.

Подсчитывается количество переходов с печатных букв на письменные.

5. Тенденция к макро- или микрографии.

6. Присутствие гипер- или гипотонуса.

Задание 7. Списывание печатных слов. При оценивании результатов выполнения данного задания определяется продуктивность его выполнения, количество и различные виды допущенных ошибок.

1. Продуктивность выполнения.

Подсчитывается общее число правильно списанных слов.

В продуктивность не входят ошибки любого порядка, допущенные при списывании.

2. Ошибки.

Вычисляется количество:

а) ошибок начертания графически сходных букв: оптические ошибки, смещения кинетически сходных букв, неточность и неадекватность воспроизведения графического образа буквы;

в) пропусков согласных и гласных букв;

г) вставок согласных и гласных букв;

д) перестановок букв, реверсивное написание слов;

е) смещений по акустико-артикуляционному сходству;

ж) неверных обозначений мягкости согласных.

3. Зрительно-пространственные ошибки: зеркальность.

4. Нарушения удержания рабочей программы во время письма.

Подсчитывается общее количество переходов во время списывания с печатных букв на письменные.

Задание 8. Вставка пропущенных букв в слова. В данном задании оценке подлежат продуктивность и ошибки, выявленные при выполнении задания.

1. Продуктивность выполнения.

При определении продуктивности подсчитывается общее количество слов с правильно вставленными в них буквами.

В продуктивность не входят ошибки любого порядка, допущенные ребенком в процессе выполнения задания.

2. Ошибки:

- а) зачёркивание букв для получения слова;
- б) вставка дополнительных букв для получения слова;
- в) неверно вставленная буква.

3. Зрительно-пространственные ошибки: зеркальность.

4. Нарушения удержания рабочей программы во время письма.

Подсчитывается количество переходов с печатных букв на письменные буквы.

Задание 9. Исправление ошибок в словах. В задании оценивается количество правильно исправленных слов и подсчитывается количество ошибок. Правильными исправлениями слов считаются исправления двух типов: путем замены неверной буквы «лука» — на верную «рука», путем зачеркивания лишней буквы в слове «лука» — «лук».

1. Продуктивность выполнения.

Продуктивность выполнения определяется путем подсчета общего количества слов с правильно внесенными исправлениями.

В продуктивность не входят ошибки любого порядка.

2. Ошибки.

Подсчитывается количество:

а) неправильных исправлений, в результате которых получается несуществующее слово;

б) использований в одном слове двух способов одновременно: исправление одной буквы вместе с зачеркиванием другой в этом же слове.

3. Зрительно-пространственные ошибки: зеркальность.

4. Нарушения удержания рабочей программы во время письма.

Подсчитывается количество переходов с печатных букв на письменные буквы.

После начисления баллов за каждое выполненное задание производится комплексная оценка выполнения теста «письменных достижений» первоклассника.

Правильность выполнения всего «теста письменных достижений» определяется путем сложения баллов, начисленных учащемуся за продуктивность выполнения каждого из девяти заданий.

Таким же образом начисляются баллы за ошибки. Каждая ошибка приравнивается к 1 баллу, после чего все баллы складываются.

Таким же образом определяются баллы, характеризующие зрительно-пространственные трудности, макро- или микрографию, нарушения тонуса и неудержание рабочей программы во время выполнения заданий. Полученные результаты заносятся в сводную таблицу, где просчитываются окончательно.

Комплексная оценка письменных достижений учащегося 1-го класса в начале обучения

	Показатели	Задания									Сумма баллов
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1.	Продуктивность										
		Всего :									
2.	Ошибки письма										
3.	Зрительно-пространственные трудности							-	-	-	
4.	Неудержание рабочей программы	-									
5.	Тенденция к макро- или микрографии	-						-	-	-	
6.	Нарушения тонуса	-						-	-	-	
7.	Метаязыковые ошибки	-	-	-	-			-	-	-	
		Всего:									

2.3. Обработка результатов обследования письма школьников 1-4 классов

При изучении письма у младших школьников 1, 2, 3, 4 классов используются выбранные ранее критерии анализа. Для характеристики успешности овладения письмом определяется продуктивность (правильность) выполнения письменных заданий, для чего в каждой письменной работе отдельно подсчитывается количество правильно написанных слов (без ошибок и исправлений) — 1 балл, и количество слов с правильными исправлениями (самокоррекцией), внесенными детьми, — 0,5 балла.

Это позволяет определить индивидуальный показатель продуктивности не только у каждого обследуемого учащегося, но и сравнить их между собой у разных школьников.

2. Оценка ошибок.

Вычленение дисграфических ошибок считается невозможным, если в письменной работе школьника встречаются контаминации (объединение элементов трех или более слов с различной комбинацией ошибок в виде пропусков, перестановок и смешений букв и/или слогов внутри данного объединения). За такую работу сразу начисляется максимальная штрафная оценка равная 30 баллам.

При отсутствии контаминаций ошибки оцениваются следующим образом:

1 балл — допущенная и не исправленная ошибка;

0,5 балла — допущенная, но правильно исправленная ребёнком ошибка.

Общая сумма баллов, начисленных за ошибки, позволяет оценить степень выраженности нарушения и одновременно охарактеризовать у учащегося уровень сформированности контроля за процессом письма, который определяется путем вычитания из общего количества допущенных ошибок, числа ошибок, найденных и правильно исправленных ребенком. Подобным образом оцениваются все виды выполняемых письменных работ: диктанты, списывания с печатного и рукописного текстов.

Все обнаруженные ошибки делятся на дисграфические, дизорфографические, аграмматические и метаязыковые. Для констатации дисграфии в письменных работах подробно анализируются только ошибки первой группы.

К дисграфическим следует относить ошибки, связанные с нарушением реализации фонетического принципа письма в сильной позиции в слове. Фонетический принцип предполагает написание слова в полном соответствии с его произношением. Замена какой-либо буквы в слове при использовании данного принципа при письме оказывается невозможной, поскольку в этом случае обязательно произойдет изменение слова (А.Н. Гвоздев, 1961; Л.Р. Зиндер, 1987). Сильной позицией следует считать позицию, в которой фонема слышится как основной звук, четко выполняя при этом различение значимых единиц языка (слов или морфем). Чаще всего с сильной позицией соотносятся предударная и ударная позиции в слове «кот», «рука». Фонетический принцип используется также в словах, в которых слабая позиция передается буквами, имеющими адекватное им основное значение, например, «пять», «травя». Реализация данного принципа обеспечивается сформированностью всех компонентов функциональной системы письма.

Работа функциональной системы письма осуществляется благодаря взаимодействию всех задействованных в ней компонентов, несформированность или нарушения которых, как доказано многими

исследованиями, вызывают различные по природе ошибки. При недостатке в работе левого полушария возможно совершение симметричных замен «звонких» согласных на «глухие» и, наоборот, «глухих» на «звонкие». При правополушарной недостаточности, напротив, появляются не симметричные замены главным образом «глухих» согласных на «звонкие».

Все ошибки, связанные с нарушением фонетического принципа письма, делятся на несколько групп в зависимости от причины их возникновения.

Ошибки письма.

1. Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков:

а) звонких и глухих согласных, включая их мягкие пары:

— звонкий согласный на глухой согласный («кладкой» вместо «гладкой»; «осере» вместо «озере»);

— глухой согласный на звонкий согласный («воне» вместо «фоне»; «сдебельке» вместо «стебельке»).

б) твердых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных букв (по вертикали) между собой:

— гласная буква 2 ряда на гласную 1 ряда («стебелок» вместо «стебелёк», «рядом» вместо «рядом»);

— гласная буква 1 ряда на гласную 2 ряда («высокие» вместо «высокие», «фёне» вместо «фоне»);

гласные буквы 1 ряда А О У Э Ы;

гласные буквы 2 ряда Я Ё Ю Е И.

Ошибки данного характера допускаются школьниками, обнаруживаемыми при обследовании устной речи нарушения фонематического восприятия при различении твёрдых и мягких звуков на слух.

От названных выше следует отличать ошибки, механизм возникновения которых связан с невозможностью овладеть различными способами обозначения мягких согласных на письме при сохранной способности в устной речи различать твердые и мягкие согласные на слух.

Ошибки обозначения мягкости согласных:

— замена гласной буквы 2 ряда на Ь («льбовались» вместо «любовались», «зельными» вместо «зелёными»);

— замена гласной буквы 2 ряда на Ь + гласная буква («любовались» вместо «любовались»);

— замена гласной буквы 2 ряда на Й + гласная («земля» вместо «земля»);

— замена гласной буквы 2 ряда на Й в конце слова («цапль» вместо «цапля»);

— замена Ь на гласную букву («листвие» вместо «листвие», «любовалиси» вместо «любовались», «веси» вместо «весь»);

— пропуск Ъ («большой» вместо «большой», «стебелке» вместо «стебельке»);

— замена разделительного Ъ на Й, Й + или Ъ («воробьи» вместо «воробыи»).

Ошибки обозначения мягкости не относятся к дисграфическим.

в) свистящих и шипящих согласных:

— свистящий согласный на шипящий согласный («чудешный» вместо «чудесный», «оказалось» вместо «оказалось»);

— шипящий согласный на свистящий согласный («подснежники» вместо «подснежники», «слысны» вместо «слышны»).

г) аффрикатов и их компонентов:

— согласный звук Ц на согласный Ч («расцвели» вместо «расцвели», «цветёт» вместо «цветёт»);

— согласный звук Ч на согласный звук Ц («чудесные» вместо «чудесные»);

— аффрикаты на компоненты аффрикатов («светок» вместо «цветок», «раствели» вместо «расцвели»);

— компоненты аффрикатов на аффрикаты («цёмной» вместо «тёмной», «чёмный» вместо «тёмный»).

д) заднеязычных согласных (к-х, г-х, включая их мягкие пары):

— смычных согласных (К, Г) на щелевой (Х) («прибегают» вместо «прибегают», «голоса» вместо «голоса»);

— щелевой (Х) на смычные (К, Г) («шороки» вместо «шороки», «черёмука» вместо «черёмуха»).

е) сонорных согласных (включая мягкие пары):

— вибрант Р на смычно-проходной согласный Л («класив» вместо «красив», «озела» вместо «озера»);

— смычно-проходной согласный Л на вибрант Р («корабрики» вместо «кораблики», «стеберёк» вместо «стебелёк»).

ж) гласных букв, проявляющихся в смешениях гласных букв между собой (по горизонтали).

А — О — У — Э — Ы

Я — Ё — Ю — Е — И

— гласная буква 1 ряда на гласную букву 1 ряда («цветоми» вместо «цветами», «гладкой» вместо «гладкой»);

— гласная буква 2 ряда на гласную букву 2 ряда («тарилками» вместо «тарелками», «лёбовались» вместо «любовались»);

з) согласных сходных по способу образования: п-к, с-х, т-к и т.д.

— например, «хобачка» вместо «собачка», «кам» вместо «там»;

и) согласных сходных по месту образования: п-м; т-н, н-л и т.д.

— например, «то» вместо «но»; «лад» вместо «над».

2. Оптические ошибки:

Ошибки написания зрительно похожих букв («уом» вместо «дом»).

3. Моторные ошибки:

а) ошибки двигательного запуска («чубесные» вместо «чудесные», «подняп» вместо «поднят»);

б) графический поиск при написании букв;

в) лишние элементы при воспроизведении букв (И — Й, И — Ш; «цветамш» вместо «цветами»);

г) недописывание отдельных элементов букв (Е — Ё) («темной» вместо «тёмной», «ис» вместо «их», «стебелек» вместо «стебелёк»);

д) персеверации — повтор предыдущей буквы (слога):

— согласных букв («стебелёл» вместо «стебелёк», «корарблики» вместо «кораблики»);

— гласных букв («шариик» вместо «шарик», «кувшиинки» вместо «кувшинки»);

— слогов («словновно» вместо «словно», «списысывание» вместо «списывание»);

— неоднократные правильные обводки букв.

4. Зрительно-моторные ошибки:

а) смешения оптически сходных букв («очи» вместо «они», «двевтам» вместо «цветам», «радные» вместо «разные»);

б) неточность передачи графического образа буквы;

в) неадекватное начертание букв.

5. Зрительно-пространственные ошибки:

а) зеркальность букв («Зжик» вместо «Ёжик», «спи)ывание» вместо «списывание»);

б) неточность оформления рабочей строки (во всех письменных работах оцениваются по выполнению первой и последней строки):

— неудержание строки во время письма:

За каждую ошибку данного вида начисляется по 1 баллу.

Общее количество выходов за верхнюю границу первой и последней строк на 1 мм и более _____

Общее количество выходов за нижнюю границу первой и последней строк на 1 мм и более _____ Всего: _____;

За каждую ошибку данного вида начисляется по 0,5 балла.

Общее количество выходов за верхнюю границу первой и последней строк менее 1 мм _____

Общее количество выходов за нижнюю границу первой и последней строк менее 1 мм _____ Всего: _____;

— колебания высоты букв:

Общее количество букв в первой и последней строке, написанных ниже верхней границы строки _____ (при широкой разлиновке считаются буквы, которые по высоте написаны ниже, чем все остальные в строке);

— колебания наклона букв:

Общее количество букв без наклона или с левосторонним наклоном в первой и последней строках при общем правостороннем наклонном письме _____;

- отсутствие слитности написания букв в словах;
- несоизмеримость элементов одной букв;
- неравномерность расстояний между словами;
- левостороннее игнорирование пространства;
- «избегания» переноса слова (выходы за пределы полей и рабочей строки).

Отдельно анализируются ошибки, встречающиеся преимущественно у учащихся первых классов:

— количество предложений необоснованно написанных с новой строки;

— заголовок письменной работы написан не посередине (сильно сдвинут влево или вправо);

— первое слово текста написано рядом с его названием.

6. Ошибки звукового анализа и синтеза.

Данная группа ошибок может встречаться как на уровне буквы, так и слога, в связи с тем, что слог, особенно у первоклассников, в силу несформированности фонемного анализа может восприниматься ими как целая и нечленимая единица.

а) пропуски букв:

согласных:

— парных звонких согласных, парных глухих согласных («поят» вместо «поднят», «цеток» вместо «цветок», «тебельке» вместо «стебельке», «высоие» вместо «высокие»);

— непарных звонких, непарных глухих согласных («касивыми» вместо «красивыми», «кувшики» вместо «кувшинки»).

гласных:

— А, О, У, Э, Ы, Я, Ё, Ю, Е, И («стебельке» вместо «стебельке», «лстьев» вместо «листья», «выско» вместо «высоко»);

знаков:

— Ъ («подъём» — «подём»).

б) вставки букв:

согласных:

— парных звонких согласных, парных глухих согласных («расцветли» вместо «расцвели», «будтоны» вместо «бутоны»);

— непарных звонких, непарных глухих согласных («повеляло» вместо «повеяло», «разцвернулся» вместо «развернулся»);

гласных:

— А, О, У, Э, Ы, Я, Ё, Ю, Е, И («пылвуют» вместо «плывут», «расцевели» вместо «расцвели», «было» вместо «был»);

знаков:

— Ь и Ъ («лесьном» вместо «лесном», «проехал» — «пъроехал»).

в) перестановки букв:

— хаотичные перестановки («лзотые» вместо «золотые», «отцевли» вместо «отцвели»);

— реверсия (зеркальная перестановка) букв в слоге («чуседные» вместо «чудесные»);

— реверсия букв в слове («ему» вместо «уме»).

г) антиципация букв:

— согласных («с лесной» вместо «к лесной», «из звонкие» вместо «их звонкие»);

— гласных («чедесные» вместо «чудесные», «плувут» вместо «плывут»).

Дополнительно в каждой работе характеризуются особенности реализации письма, за каждую из которых в случае обнаружения начисляется по 1 баллу:

— *гипертонус или гипотонус при письме;*

— *микрография или макрография.*

Подсчёт среднего показателя ошибок письма (m) у каждого ученика производится отдельно для согласных, гласных букв и дополнительных знаков в связи с различным их количеством в контрольных текстах. Например, количество ошибок, допущенных в работе, в написании согласных букв делится на их общее количество, содержащееся в выполняемом тексте.

Аналогично подсчитываются ошибки на гласные буквы, Ь и Ъ (О.Б. Иншакова, 2004).

В зависимости от задачи, стоящей перед обследованием, среднее число ошибок может высчитываться как для всех видов письменных работ, так и отдельно для диктантов или списывания. Это позволяет уточнить, какой вид перешифровки информации (из слуховой модальности в двигательную или из зрительной в двигательную модальность) оказывается для учащегося наименее успешным.

Только в том случае, если выявленные ошибки отражают нарушение фонематического принципа письма, проявляющегося в несформированности трех основных операций письма (по А.Р. Лурия), носят стойкий, повторяющийся характер и самостоятельно в процессе обучения ребёнком не преодолеваются, их можно считать проявлением дисграфии.

Другие виды ошибок, допущенные в письменных работах учащихся, такие как традиционные написания (сочетаний -жи, -ши, -чн, -чк и др.), орфографические ошибки, регулируемые применением правил и метаязыковые, к которым следует относить ошибки обозна-

чения границ предложения в виде отсутствия заглавной буквы, точки, а также слитное написание слов (в том числе предлога со словом), разрыв в написании слов и т. д. к дисграфическим ошибкам не относятся и анализируются отдельно.

Совокупность некоторых приведенных ранее ошибок и ряд других может характеризовать состояние функции регуляции и контроля детей с дисграфией, так как письмо без участия данных процессов оказывается невозможным. При слабости функций программирования и контроля часто встречающимися будут:

- 1) пропуски элементов букв, букв, слогов, слов;
- 2) персеверации элементов букв, букв, слогов, слов;
- 3) контаминации;
- 4) антиципации;
- 5) ошибки обозначения границ предложения;
- 6) орфографические ошибки письма.

Большое количество перечисленных ошибок при хорошем знании правил Т. В. Ахутина рассматривает как проявление регуляторной дисграфии.

Глава 3. Методика обследования чтения вслух и «про себя» у младших школьников

Иншакова О.Б., Ахутина Т.В.

Изучение навыков чтения у учащихся начальных классов проводится два раза в учебном году. Оно включает исследование двух видов чтения, чтения вслух и молчаливого чтения и осуществляться с помощью специально отобранных текстов, сложность которых с каждым годом обучения возрастает.

Для обследования первоклассников, только что поступивших в школу, предлагается «тест читательских достижений».

Обследование сформированности чтения проводится только в индивидуальном порядке. При необходимости получения популяционных данных чтение изучается безвыборочно у всех учащихся каждой возрастной группы.

Обследование проходит в абсолютно одинаковых для всех детей условиях. Поэтому для исследования чтения целесообразно (как и для обследования письма) отводить одинаковое время, например, на третьем уроке.

Получение максимально объективных результатов возможно при выполнении ряда требований:

— Перед обследованием чтения детям необходимо подробно рассказать о процедуре проведения обследования.

— Учащихся следует настраивать на выполнение максимального количества предлагаемых заданий.

— Для изучения различных видов чтения необходимо использовать соответствующие возрасту школьников стандартизированные методики, позволяющие сравнивать полученные в ходе исследования результаты.

— При выполнении всех заданий любая помощь со стороны экспериментатора исключается.

— Предлагаемые детям тексты должны быть напечатаны шрифтами соответствующими программным требованиям для детей обследуемого возраста.

— Процедура обследования должна сопровождаться записью на диктофон, для повторного объективного анализа его результатов.

— Чтение текстов учащимися не должно ограничиваться во времени.

— С целью исключения воздействия субъективного фактора при оценке результатов чтения желательно, чтобы оно проводилось одним и тем же специалистом.

3.1. Изучение читательских умений первоклассников в начале обучения

Изучение читательских возможностей детей начинается с того, что ребёнку даётся индивидуальный протокол с внесенным в него материалом для чтения, который усложняется от задания к заданию. Экспериментатор концентрирует внимание учащегося на том, что предлагаемые для чтения задания постепенно будут усложняться.

Изучение читательских умений прекращается при полном отказе ребенка от выполнения задания.

Задание 1. Чтение отдельных букв. Данное задание дает возможность изучить у детей чтение малочастотных заглавных и строчных букв.

Процедура проведения. Экспериментатор просит ребенка громко прочитать буквы:

Г Ё З Н Э Щ Ю Ц Я
Б Х Ч У Д И Р Е Ш

Инструкция: «Мы будем выполнять первое задание. Тебе нужно по порядку прочитать все написанные здесь буквы. Если ты не знаешь букву, то пропусти её и продолжай читать дальше».

Это задание позволяет изучить:

- 1) знание детьми малочастотных букв русского алфавита;
- 2) количество и характер допускаемых при чтении ошибок;
- 3) направление зрительного слежения при чтении.

Отдельно фиксируется использование слежения пальцем во время чтения и рука, которой следит ребёнок.

Задание 2. Чтение слогов. С помощью этого задания проверяется умение детей читать простые двухбуквенные слоги.

Процедура проведения. Логопед просит учащегося прочитать две строчки слогов:

ТА ФИ НЫ ЗЯ РУ ЛЁ
ПА ЗЮ ДЕ КУ ШО ФУ

Инструкция: «Во втором задании написаны слоги. Тебе нужно сначала прочитать первую строчку, а потом вторую. Если ты не сможешь прочитать какой-либо слог, то пропусти его и продолжай читать следующие слоги.

Данное задание позволяет определить:

- 1) правильность чтения;

2) количество и характер допущенных ошибок;

3) выбор направления при чтении.

Отдельно фиксируется использование слежения пальцем по строке, к которому ребенок может прибегать с начала или с середины чтения.

Задание 3. Чтение трёх- и четырёхбуквенных слогов. Это задание направлено на изучение чтения слогов со стечением согласных букв и слогов, в которых мягкость согласных обозначена гласными буквами Я, Ё, Ю, Е, И или мягким знаком.

Процедура проведения. Логопед предлагает учащимся громко прочесть слоги.

Инструкция: «Перед тобой две строчки со слогами. Прочитай сначала первую строчку слогов, а потом вторую».

ВЛА ИНТ ШМО ЕРТ ВНУ ТЬЕ
ЛЬЮ СЕВЬ БЬЯ ГЮЛЬ ТАРЬ ГОРЬ

С помощью этого задания изучается:

1) правильность чтения слогов с использованием различных способов (целостно, слияниями, по буквам);

2) количество и характер ошибок, количество необоснованных пауз (ВЛА — ВЛ-А, ТАРЬ — Т-АРЬ);

3) выбор направления при чтении. Отдельно отмечается слежение пальцем во время чтения.

Задание 4. Чтение частотных слов. Предлагаемое задание даёт возможность изучить фонетическое чтение частотных слов.

Процедура проведения. Логопед просит школьников прочитать три строчки со словами различной длины.

Инструкция: «Перед тобой задание, в котором написаны слова. Пожалуйста, громко прочитай эти слова».

СОК ЧАЙ СЫР КОТ
МАМА КИНО СОЛЬ РЫБА
МЕТРО КНИГИ АПТЕКА МАГАЗИН

В этом задании изучается:

1) правильность чтения слов с использованием различных способов (целостное чтение слов, чтение по слогам, слияниями, по буквам);

2) количество и характер ошибок;

3) количество необоснованных пауз (К-ОТ, МЕТР-О);

4) ошибки ударения;

5) выбор направления при чтении.

Фиксируются случаи слежения пальцем по строке.

Задание 5. Чтение низкочастотных слов. С помощью этого задания изучается фонетическое чтение малочастотных слов различной длины.

Процедура проведения. Логопед дает задание учащимся поочередно прочитать три строчки со словами.

Инструкция: «Сейчас тебе нужно прочитать слова различной сложности, расположенные в трех строчках. Постарайся прочитать их правильно».

ВЫЛ МЕЛ ПУХ ЛЮК

ВАЗА ЛЮДИ ШАРЫ МЯЛИ

ПАРТА ШУТКА БРОВИ КЛЁНЫ

Данное задание дает возможность изучить:

1) правильное фонетическое чтение малочастотных слов с использованием различных способов (целостно, по слогам, слияниями, по буквам);

2) количество и характер допущенных ошибок;

3) количество необоснованных пауз;

4) ошибки ударения;

5) выбор направления при чтении.

Отмечаются случаи слежения по тексту.

Задание 6. Орфоэпическое чтение частотных слов. Это задание направлено на изучение способности учеников читать частотные слова с использованием правил орфоэпии.

Процедура проведения. Учащимся дается задание громко прочитать три строки со словами различной сложности, в которых написание слов не соответствует их произнесению.

Инструкция: «Сейчас ты будешь читать слова, которые раньше тебе часто встречались. Читай те слова, которые можешь».

ГОД МЁД САД ОНА

ВХОД ХЛЕБ МЯСО МАСЛО

МОЛОКО ЯБЛОКО КЕФИР ПРОДУКТЫ

С помощью предлагаемого задания изучается:

1) правильность орфоэпического чтения частотных слов с использованием различных способов чтения слов (целостно, по слогам, слияниями, по буквам);

2) количество и характер допущенных ошибок;

3) количество необоснованных пауз во время чтения;

4) ошибки ударения;

5) выбор направления при чтении.

Фиксируются случаи слежения по тексту.

Задание 7. Орфоэпическое чтение низкочастотных слов. Благодаря выполнению этого задания у школьников изучается овладение навыком орфоэпического чтения низкочастотных слов.

Процедура проведения. Школьникам предлагается громко прочитать три строки слов различного уровня сложности, в которых написание слов не соответствует их произнесению.

Инструкция: «Пожалуйста, прочитай слова, которые тебе встречались реже, чем предыдущие. Читай те слова, которые ты можешь прочитать».

НОЖ ЛЁГ РАЗ РЯД

НОГА ВЯЖУ ЗАЯЦ ОСЁЛ

ЛОДКА РОЖКИ ЧТОБЫ ОСИНЫ

Выполнение учениками предложенного задания дает возможность изучить:

1) правильность орфоэпического чтения малочастотных слов различными способами (целостно, по слогам, слияниями, по буквам);

2) количество и характер допущенных ошибок;

3) количество необоснованных пауз во время чтения;

4) ошибки ударения;

5) выбор направления при чтении.

Отслеживается использование слежения по тексту во время чтения.

Задание 8. Чтение квазислов. Данное задание дает возможность изучить у детей способность читать не существующие в русском языке слова.

Процедура проведения. Экспериментатор просит ребенка громко прочитать квазислова:

ЗАР ШОЧ РЫЦ КЫФ

РЕГО ПАВИ ДОЖУ ВЫСА

КАВРА ТИПНЕ ДЯЧНА СЮТНЁ

Инструкция: «Сейчас мы будем выполнять восьмое задание. Тебе нужно прочитать слова, которые не существуют. Если какое-нибудь слово окажется для тебя очень трудным, то пропусти его и постарайся прочитать следующее».

С помощью этого задания изучается:

- 1) правильность чтения квазислов;
- 2) способ чтения (целостно, по слогам, слияниями, по буквам);
- 3) количество и характер допущенных ошибок;
- 4) выбор направления при чтении.

Обращается внимание на использование прослеживания пальцем по тексту.

Задание 9. Чтение текстов различной сложности. С помощью предлагаемого детям задания изучается чтение текстов различной сложности.

Процедура проведения. Ученика просят прочитать и пересказать тексты различной сложности.

Инструкция: «Прочитай внимательно текст, а потом расскажи, о чём этот текст».

Текст № 1. Ли — са

Ли-са ры-ла но-ру. Но-ра бы-ла глу-бо-ка.

2 предложения, 6 слов, 27 букв, 14 согласных, 13 гласных.

Текст № 2. Коза

У Вовы была коза. Козу пасли на лугу. У козы много молока.

3 предложения, 12 слов, 44 буквы, 22 согласных, 22 гласных.

Текст № 3. Чиж

У Ва-ри был чиж. Жил чиж в клет-ке. Он не пел. Ва-ря вы-пусти-ла чи-жа на сво-бо-ду. Чиж сел на вет-ку и ве-се-ло за-пел.

5 предложений, 23 слова, 82 буквы, 47 согласных, 35 гласных.

Текст № 4. Щенок

Плачет маленькая Оленька. У неё пропал щенок Булька. Щенок был беленький. Только ушки были чёрненькие. Оленька кормила его молоком.

Через день мама нашла щенка под крыльцом. Оленька была рада.

7 предложений, 29 слов, 156 букв, 83 согласных, 63 гласных.

С помощью приведенных выше текстов изучается:

- 1) продуктивность чтения текстов;
- 2) скорость чтения;
- 3) способ чтения (целостно, по слогам, слияниями, по буквам);
- 4) количество и характер ошибок;

- 5) выразительность чтения (оценивается только в 4 тексте);
- 6) направление зрительного слежения;
- 7) способность составить пересказ текста;
- 8) доступность текста.

Отдельно отмечается использование прослеживания пальцем по тексту.

3.2. Изучение чтения слов с регулярным и нерегулярным написанием у младших школьников

Ахутина Т.В., Головина О.Е.

Методика предназначена для определения используемой стратегии переработки информации (аналитической или холистической) при чтении слов.

В подборе слов для этой методики учитывались 2 основных параметра — частотность и возможность или невозможность прочтения слова с использованием только фонетических законов чтения: слова с регулярным написанием можно прочесть правильно при использовании фонетических и морфологических законов чтения (*кто, курица*), слова с нерегулярным написанием требуют знания дополнительной информации о правилах чтения этого слова (*что-[што]*, *бульон-[бул'йон]*, *извозчик — [извои́чик]*). Слова были разделены на 4 группы слов по 15 слов в каждой:

- частотные регулярные (фонетические) слова — те слова, которые встречаются ребенку достаточно часто и читаются так же, как и пишутся;
- нечастотные регулярные (фонетические) — те слова, которые встречаются ребенку гораздо реже, но читаются так же, как и пишутся;
- частотные нерегулярные (нефонетические) — слова, которые встречаются ребенку достаточно часто, а произносятся и пишутся по-разному;
- нечастотные нерегулярные (нефонетические) — слова, которые встречаются ребенку редко и произносятся и пишутся по-разному.

Внутри частотных и нечастотных групп слов регулярные и нерегулярные слова уравнивались по произносительной сложности (ПС), которая высчитывалась по формуле: произносительная сложность = количество звуков в слове (сумма гласных и согласных звуков) \times 1 + (количество закрытых слогов) \times 1 + (количество стечений согласных) \times 2 (см. Таблицу 2).

Таблица 2.

Стимульный материал

	частотные слова				нечастотные слова			
	регуляр- ные	ПС	нерегу- лярные	ПС	регуляр- ные	ПС	нерегу- лярные	ПС
1	море	4	что	5	зона	4	пюре	4
2	курица	6	учиться	5	весть	7	мужчина	6
3	семья	8	праздник	13	рукавица	8	городской	12
4	кто	5	счёт	4	учёт	5	кафе	4
5	ящик	6	нового	6	синица	6	итого	5
6	здание	9	радостный	12	глупость	12	лестница	10
7	этот	5	его	4	кофе	4	ателье	9
8	столько	9	чтобы	7	лучина	6	мягкий	10
9	немецкий	12	пятнадцать	12	клятва	11	извозчик	11
10	много	7	ничего	6	щётка	8	купе	4
11	почта	8	счастье	11	житель	6	бульон	10
12	слово	7	которого	8	любезный	12	расчёска	10
13	строго	10	сердце	8	метель	6	позже	6
14	направо	9	конечно	10	вечный	10	отель	5
15	чудесный	12	какого	6	кузница	10	песчаный	8
	ИТОГО:	117		117		115		114

Карточка №1	Карточка №2	Карточка №3	Карточка №4	Карточка №5	Карточка №6	Карточка №7	Карточка №8
море	что	зона	пюре	немецкий	пятнадцать	клятва	извозчик
курица	учиться	весть	мужчина	много	ничего	щётка	купе
семья	праздник	рукавица	городской	почта	счастье	житель	бульон
кто	счёт	учёт	кафе	слово	которого	любезный	расчёска
ящик	нового	синица	итого	строго	сердце	метель	позже
здание	радостный	глупость	лестница	направо	конечно	вечный	отель
этот	его	кофе	ателье	чудесный	какого	кузница	песчаный
столько	чтобы	лучина	мягкий				

Процедура проведения: Ребенку дается инструкция: «Читай слова» и предъявляются карточки, на которых напечатаны столбики из 8-7 слов.

Фиксируется время прочтения каждой карточки. Чтение записывается на диктофон, а затем протоколируется.

3.3. Изучение навыков чтения вслух и «про себя» у учащихся начальных классов

Иншакова О.Б., Ахутина Т.В.

Изучение двух видов чтения, чтения вслух и чтения «про себя», осваиваемых школьниками в процессе их обучения, проводится с конца первого года обучения и далее в начале и в конце каждого следующего учебного года с помощью специально подобранных текстов и позволяет выявить дислексию. Ежегодно в текстах увеличивается количество предложений, количество слов со сложной слоговой структурой, согласных и гласных букв, количество встречающихся в словах кластеров. Возрастание сложности текстов, предназначенных для чтения вслух, представлено в таблице 3.

Таблица 3.

Анализ сложности контрольных текстов для чтения вслух

Параметры текста	1 класс	2 класс	2 класс	3 класс	3 класс	4 класс
	Текст «Живая шляпа»	Текст «Муравей и голубка»	Текст «Купание Медвежат»	Текст «Петух и наседка»	Текст «Корова и козёл»	Текст «Лежачий камень»
слов	54	57	90	96	129	151
знаков	252	287	475	533	629	776
гласных	108	123	201	219	279	325
согласных	141	158	268	302	342	444
кластеров	22	25	46	57	64	72
односложных слов	19	17	28	19	34	46
двусложных слов	19	17	27	47	48	53
трёхсложных слов	13	18	19	22	33	29
четырёхсложных слов	2	5	13	10	10	12
пятисложных слов	1	0	3	2	2	2
шестисложных слов	0	0	0	0	1	2
семисложных слов	0	0	0	0	0	1

Процедура обследования с момента начала чтения полностью записывается на диктофон. Скорость чтения фиксируется с помощью секундомера. Отсчет времени ведется с начала текста, не включая его название. Оценка скорости происходит либо в процессе обследования чтения, либо позже при прослушивании аудиозаписи во время обработки материала.

Результаты обследования переносятся в индивидуальный протокол учащегося.

Процедура проведения. Школьникам предлагается прочитать текст от начала до конца, вместе с заголовком.

Инструкция: «Пожалуйста, громко читай текст вместе с его названием. Читай внимательно, так как после чтения его нужно пересказать».

В процессе чтения определяются:

1) скорость чтения;
2) ступень (способ) чтения: побуквенное чтение; слоговое чтение, которое может быть отрывистым или плавным; синтетическое чтение (чтение словами и слогами сложных слов), словосочетаниями и предложениями;

3) ошибки чтения;

4) выразительность чтения.

Помимо этого во время чтения фиксируется использование слежения по строке.

Далее приводятся образцы текстов, используемых при обследовании чтения вслух школьников первых, вторых, третьих и четвертых классов.

Все тексты, выбранные для проверки, рекомендованы для использования Министерством образования и науки РФ.

Материалы для проверки чтения вслух

Текст для чтения вслух **1 класс (конец обучения)**

Живая шляпа

Шляпа лежала на комод. Котёнок Вася сидел на полу, возле комода, а Вовка и Вадик сидели за столом и раскрашивали картинки. Вдруг позади них что-то упало на пол. Они обернулись и увидели на полу шляпу.

Вадик подошёл поближе и стал смотреть на шляпу. Вдруг шляпа поползла прямо к нему. Он как закричит: — Шляпа живая!

(Н. Носов)

54 слова, 252 знака, 108 гласных, 141 согласных, 3 мягких знака, 22 кластера.

Текст для чтения вслух **2 класс (1 полугодие)**

Муравей и голубка (басня)

Муравей спустился к ручью: захотел пить. Волна захлестнула его и чуть не потопила. Голубка несла ветку; она увидела — муравей тонет, и бросила ему ветку. Муравей сел на ветку и спасся. Потом охотник расставил сеть на голубку и хотел захлопнуть. Муравей подполз к охотнику и укусил его за ногу; охотник охнул и уронил сеть. Голубка вспорхнула и улетела.

(Л. Толстой)

57 слов, 287 знаков, 123 гласных, 158 согласных, 6 мягких знаков, 25 кластеров.

Текст для чтения вслух **2 класс (2 полугодие)**

Купание медвежат

Наш знакомый охотник шёл берегом лесной реки. И вдруг услышал громкий треск сучьев. Он испугался и быстро забрался на дерево. Из чащи вышла на берег большая бурая медведица со своими двумя весёлыми медвежатами.

Медведица схватила одного медвежонка зубами за шиворот и давай окутать его в речку. Весной вода в реке была студёная. Медвежонок визжал и барахтался, но мать не выпускала его, пока хорошенько не выполоскала в воде.

Другой медвежонок испугался такой холодной ванны и пустился напрямик в лес. Мать догнала его, надавала шлепков, а потом выполоскала в воде, как первого.

(По В. Бианки)

90 слов, 475 знаков, 201 гласная, 268 согласных, 6 мягких знаков, 46 кластеров.

Текст для чтения вслух **3 класс (1 полугодие)**

Петух и наседка

Во дворе наседка водит за собой пушистых цыплят.

Она теперь не просто курица. Она мамаша большого семейства. И очень изменилась, когда стала мамашей.

Была щупленькая и гладенькая, а теперь растопорщилась, распушилась. Вдвое стала себя толще.

Была робкая и тихая, а теперь стала отчаянной. На кошку бросается. Собаку от цыплят отгоняет.

Приблизится было к цыплятам петух, главный куриный начальник. У него хвост фонтаном, у него борода, у него красные серьги. Изогнутые шпоры на лапах.

Этот петух никогда и людей-то не боялся. Орёл!

А тут приблизился к цыплятам. И моргнуть глазом не успел, как налетела наседка, да клювом его — тюк, тюк, тюк!

Присел петух на свои шпоры, квакнул совсем по-лягушачьи: «Куа-а-ак!...»

И стремглав помчался под забор.

(Э. Шим)

96 слов, 533 знака, 219 гласных, 302 согласных, 12 мягких знаков, 57 кластеров.

Текст для чтения вслух
3 класс (2 полугодие)

Корова и козёл
(сказка)

У старухи были пятнистая корова и козёл. Корова и козёл вместе ходили в стадо. Корова всё время ворочалась, когда её доили. Старуха вынесла хлеба с солью, дала корове и потихоньку приговаривала: «Да стой же, матушка; на, на; ещё вынесу, только стой смирно».

На другой вечер козёл вперёд коровы вернулся с поля, расставил ноги и стал перед старухой. Старуха замахнулась на него полотенцем, но козёл стоял, не шевелился. Он помнил, что старуха обещала хлеба корове, чтобы стояла смирно. Старуха видит, что козёл совершенно не понимается, взяла здоровую палку и прибила его.

Когда козёл отошёл, старуха опять стала кормить корову хлебом и уговаривать её.

«Нет в людях правды! — подумал козёл. — Я смирнее её стоял, а меня прибили».

Он отошёл к сторонке, разбежался, ударил в подойник, разлил молоко и зашиб старуху.

(По Л. Толстому)

129 слов, 629 знаков, 279 гласных, 342 согласных, 8 мягких знаков, 64 кластера.

Текст для чтения вслух
4 класс (1 полугодие)

Лежащий камень

Летела летом над цветущей поляной Иволга золотая, увидела Камень лежащий, свистнула:

— Глупый ты, Камень! Всю жизнь на одном месте неподвижно лежишь, ничего-то не видишь и не знаешь. А я на далёком юге была, много различных чудес видела!

Промолчал Камень.

Пролетел зимой над белоснежной поляной Свиристель хохлатый, увидел Камень полужасыпанный и сказал:

— Глупый ты, Камень! Всю жизнь на одном месте торчишь, ничего не видишь. А я на прекрасном далёком севере вырос, много всевозможных чудес видел! Опять промолчал серый Камень, но про себя потихоньку подумал: «больше вашего я видел, хвастунишки пернатые! Зимой ко мне север сам в гости приходит, а летом юг. Знаю я и нестерпимую жару и невыносимый мороз. Видел лес и зелёным, и белым. Знаю и тебя непоседливую Иволгу, птицу летнюю, и тебя, Свиристеля, птицу зимнюю. А вот вы-то на одной земле каждый год бываете, а друг друга никогда не видели! Тоже мне путешественники знаменитые!»

И Камень ещё плотнее прижался к земле.

(Н. Сладков)

151 слово, 776 знаков, 325 гласных, 444 согласных, 19 мягких знаков, 72 кластера.

Второй вид чтения — чтение «про себя», который является социально наиболее значимым для школьника, поскольку 90-95% получаемой учебной информации осваивается с его помощью, изучается параллельно с чтением вслух тоже дважды в учебном году. Так как чтение про себя осуществляется в более быстром темпе, чем вслух, из-за отсутствия громкого проговаривания и более быстрого движения глаз по строке в процессе чтения, то для проверки его сформированности выбраны тексты большей длины. Возрастание параметров, характеризующих сложность текстов, для молчаливого чтения представлено в таблице 4.

Таблица 4

Анализ сложности контрольных текстов для чтения «про себя»

Параметры текста		1 класс	2 класс	2 класс	3 класс	3 класс	4 класс
		Текст «Ёжик»	Текст «Старая кукла»	Текст «Хвосты»	Текст «Грамотей»	Текст «Вишнёвая ветка»	Текст «Воробей и мыш»
Количество	слов	63	68	138	148	190	233
	знаков	321	359	586	763	945	1130
	гласных	140	151	250	323	405	488
	согласных	190	173	325	422	533	622
	кластеров	29	38	51	81	93	119
	односложных слов	14	18	65	40	38	77
	двусложных слов	24	27	42	56	64	73
	трёхсложных слов	18	19	22	34	39	61
	четырёхсложных слов	3	4	10	12	20	19
	пятисложных слов	0	2	1	4	7	3
	шестисложных слов	0	0	0	1	0	0

При чтении «про себя» экспериментатором фиксируется ступень (способ) чтения и скорость чтения. Всего существует 5 ступеней молчаливого чтения, выделение которых, из-за его протекания в невидимом режиме, опирается на данные определения скорости чтения.

Первая, самая низшая ступень — чтение громким шёпотом (жужжащее чтение). На этой ступени учащиеся в полной мере используют работу артикуляционного и слухового анализаторов, а также голосовой системы. Скорость такого чтения невысокая и часто соответствует скорости чтения вслух.

Вторая ступень — чтение тихим шёпотом. В процессе этого чтения учащиеся активно используют речедвигательный и слуховой анализаторы, однако работа голосовой системы значительно ослаблена. Скорость тихого шёпотного чтения обычно самая медленная.

Третья ступень — чтение, сопровождающееся беззвучной артикуляцией. На этой ступени наблюдается незначительная активность речедвигательного анализатора, однако полностью исключены слухо-

вое восприятие читаемого текста и работа голосовой системы. Скорость такого чтения несколько быстрее шёпотного чтения.

Четвёртая ступень — молчаливое чтение. В процессе такого чтения работа речедвигательного анализатора полностью переходит в невидимый (скрытый) режим. Скорость молчаливого чтения быстрее скорости чтения на предыдущих ступенях становления навыка.

Пятая, наивысшая ступень — автоматизированное чтение «про себя». Это чтение отличается от молчаливого чтения очень высокой скоростью протекания процесса. Следует отметить, что только на этой ступени чтение «про себя» превышает скорость громкого чтения в несколько раз.

Процедура проведения. Школьникам предлагается молча прочитать текст с начала до конца без заголовка.

Инструкция: «Громко назови свою фамилию, имя, класс. Пожалуйста, начинай читать текст по моей команде, но без названия. Название прочитаю я. Читай внимательно, так как потом тебе нужно будет его пересказать. Обязательно скажи, когда ты закончишь читать».

Экспериментатор включает диктофон на запись сразу, как только ребенок сел за стол. Когда ребенок начинает читать текст, включается секундомер. Особо тщательно следует следить за тем, чтобы ребенок не начал читать до включения секундомера. Скорость чтения может быть определена и при повторном прослушивании записи с диктофона.

Дополнительно фиксируются случаи прослеживания по тексту пальцем.

Материалы для проверки чтения «про себя»

1 класс (конец обучения)

Текст для чтения про себя

Ёжик

Пошёл тёмной ночью серый ёжик по лесу гулять. Увидел красную клоквинку и наколот её на серую иголочку. Увидел жёлтые листья и тоже наколот.

Заметил, наконец, в голубой луже голубую звёздочку. Тоже хотел наколоть — да ничего не вышло. Подумал ёжик, подумал и накрыл её лопушком: пусть до утра полежит.

А утром под лопухом вместо голубой звезды нашёл большое красивое солнышко.

Вот ёж смеялся. Очень.

63 слова, 321 знак, 140 гласных, 190 согласных.

2 класс (начало обучения)
Текст для чтения «про себя»

Старая кукла

Аня и Катя выехали на дачу. Они первым делом бросились на чердак разбирать старые игрушки, про которые давно забыли. И нашли фарфоровую куклу. Кукла была старая, некрасивая, разбитая.

— Ну её, эта кукла дрянская! — сказала Аня и стала её засовывать ото всех подальше.

— Почему дрянская? — спросила Катя. — Я ей приклею волосы — раз. Привяжу бант — два. И надену новое платье.

— Ну-ка, дай её мне, — сказала Аня.

И стала с куклой играть.

69 слов, 359 знаков, 151 гласных, 173 согласных.

2 класс (2 полугодие)
Текст для чтения про себя

Хвосты

Прилетела муха к Человеку и говорит:

— Ты хозяин над всеми земными зверями, ты всё можешь сделать, что захочешь. Сделай мне хвост.

— А зачем тебе хвост? — говорит Человек.

— А затем мне хвост, — говорит Муха, — что он у всех зверей, — для красоты.

— Я таких зверей не знаю, у которых хвост для красоты. А ты и без хвоста хорошо живёшь.

Рассердилась муха и давай человеку надоедать: то на сладкое блюдо сядет, то на нос ему перелетит, то у одного уха изо всех сил жужжит, то у другого. Надоела, сил нет! Человек ей и говорит:

— Ну, ладно! Лети ты, Муха, в лес, на реку, в поле. Если ты найдёшь там зверя, птицу или гада, у которого хвост для красоты только привешен, можешь его хвост себе взять. Я разрешаю.

Обрадовалась муха и вылетела в окно. Но и по сей день она летает без хвоста.

138 слов, 586 знаков, 250 гласных, 325 согласных.

3 класс (1 полугодие)
Текст для чтения про себя

Грамотей
(отрывок)

Один раз Митя с Мишкой сидели дома, и кто-то постучал в дверь. Мишка побежал открывать. Оказался почтальон. Мишка радостно вбежал в комнату, размахивая письмом.

— Может быть, это письмо адресовано нам? — сказал он и стал разбирать написанный неразборчивыми каракулями адрес на конверте.

Весь конверт был усеян штемпелями и наклейками с надписями.

— Это не нам письмо, — сказал наконец Мишка. — Это маме. Какой-то шибко грамотный человек писал. В одном слове две ошибки сделал: вместо «Песчаная» улица написал «Печная». Видно, письмо долго по городу ходило, пока куда надо дошло ... Мама! — закричал Мишка. — Тебе письмо от какого-то грамотея!

Мама разорвала конверт и стала читать вполголоса небрежно выведенные буквы:

— Милая мамочка! Разреши мне держать щеночка маленького. Он очень красивый, весь рыжий, а ухо чёрное, и я его очень люблю...

— Что это? — говорит мама. — Миша, а ведь это ты написал!

Митя засмеялся и посмотрел на Мишку. А он покраснел, как вареный рак, и убежал.

(По Н.Носову)

147 слов, 763 знаков, 323 гласных, 422 согласных.

3 класс (2 полугодие)
Текст для чтения про себя

Вишневая ветка

Однажды под Новый год Лена принесла в класс длинный тонкий свёрток, закутанный в тёплый платок. Она осторожно развернула свёрток, и все ахнули, потому что увидели чудо: тоненькую вишнёвую ветку с белыми цветами и нежными зелёными листочками. Живая вишнёвая ветка! А на улице мороз, ветер.

Все смотрят, поверить не могут: разве цветут вишни в декабре?

— Не цветут, — ответила Лена. — Мы с мамой поставили веточку в воду и ждали. Долго — долго ждали, целый месяц. Она и расцвела.

Ольга Сергеевна принесла из учительской кувшин с водой и сказала:

— Давай, Каштанова, поставим веточку на окно. Пусть её солнышко согреет.

Лена загордила веточку и быстро проговорила:

— Нет-нет, это Лидии Алексеевне. Я хотела положить на крыльцо, а там снег. Веточка замёрзнет... — От волнения у Лены показались даже слёзы, но она договорила, что хотела сказать: — Лидия Алексеевна меня Леной называла.

В классе почти все забыли свою первую учительницу. Ведь она их учила недолго, и с тех пор прошёл целый год, даже больше. После слов Лены все сразу её вспомнили. Вспомнили, как она ходила с ними в лес, как рассказывала про птицу, которая пешком убегает от зимы. Вспомнили и о том, как она каждого называла по имени.

(В. Путилина)

90 слов, 945 знаков, 405 гласных, 533 согласных.

4 класс (1 полугодие)

Текст для чтения про себя

Мышь и воробей

Жили-были мышь да воробей. Дружно, согласно жили-поживали. Перед всяким делом совет держали, любую работу вместе выполняли. Однажды мышь с воробьём нашли на дороге три ржаных зёрнышка. Думали-думали, что с ними сделать, и надумали поле засеять. Мышка землю пахала, воробышек боронил.

Славная рожь уродилась! Мышь острыми зубками скоро сжала её, а воробей крылышками ловко обмолотил. Зёрнышко к зёрнышку собрали они весь урожай и стали делить его: одно зерно — мышке, одно — воробью, одно — мышке, одно — воробью...

Делили, делили, и последнее зёрнышко лишнее осталось.

Мышь тут и говорит:

— Это зерно моё: когда я пахала, нос и лапки до крови натрудила.

Но воробей возразил ей:

— Нет, это зерно моё. Когда я боронил, крылышки до крови избил.

Долго ли, коротко ли они спорили — кто слышал, тот и знал, а нам неизвестно. Только воробей вдруг склонул лишнее зёрнышко да улетел прочь.

«Пусть-ка попробует меня догнать и моё зёрнышко отнять!» — подумал он.

Мышка не погналась за воробьём. Огорчилась, что затеяла этот спор. Свою долю в норку перетаскала. Ждала, ждала воробья, чтобы помириться с ним. Караулила, караулила его долю урожая, а воробей так и не прилетел. Принесла мышка и его долю в свою кладовую, отдельно уложила — всё надеялась, что воробышек прилетит к ней. Но воробья будто и не бывало.

Всю зиму прожила мышка сытёхонько и всё вспоминала о воробье. А он был жив и здоров, но, оставшись ни с чем, голодный пропрыгал всю зиму. Еле дотянул до весны.

233 слова, 1130 знаков, 488 гласных, 622 согласных.

Глава 4. Обработка данных обследования чтения учащихся начальных классов

4.1. Обработка результатов изучения читательских умений учащихся первых классов (начало обучения)

Иншакова О.Б., Петровская Н.Н.

Задание 1. Чтение отдельных букв. При выполнении первого задания оценке подлежат такие параметры, как правильность (продуктивность), количество и характер допущенных при чтении ошибок, правильность выбранного направления чтения и трудности зрительного слежения.

1. Оценка продуктивности выполнения задания.

Оценка продуктивности выполнения производится путём подсчета количества правильно прочитанных ребенком гласных и согласных букв. Правильным прочтением для первоклассников, приступивших к обучению, можно считать чтение согласных с призвуком гласной (Гэ, Нэ, Шэ) и букв как отдельных звуков [Г], [Н], [Ш].

2. Количество и характер ошибок.

Подсчитывается количество:

а) пропущенных букв: согласных, гласных; вставок букв; перестановок букв;

б) смешений согласных и гласных по акустико-артикуляционному и оптическому сходству;

в) ошибок зрительного слежения: попыток чтения строк с буквами в направлении справа налево.

Отдельным образом фиксируется использование слежения пальцем во время чтения и рука, которой оно выполняется (правая или левая).

Задание 2. Чтение простых слогов. В этом задании оценивается правильность чтения детьми открытых двухбуквенных слогов, способ чтения; допускаемые при чтении ошибки и их характер, выбор направления и трудности зрительного слежения.

1. Оценка продуктивности выполнения задания.

Оценка продуктивности выполнения осуществляется путём суммирования общего количества: правильно прочитанных слогов целиком («та»); слогов прочитанных по буквам (т-а, ф-у); правильно прочитанных слогов после повторов букв или слога (шо — м-ш-«шо», ш-шо-шо — «шо») — продуктивный повтор.

2. Количество и характер ошибок.

Подсчитывается общее количество:

а) допущенных при прочтении слогов целиком (ру — «ву» па — «ба»), слогов прочитанных по буквам (фи — «в-и», ны — «н-и»), сло-

гов с непродуктивным повтором (зы — 3-3-3-«зи», зы — в-«вы»; до — да-до-«да», до — л-ло-ла-«ла») — повтором, приводящим к неверному прочтению слога;

б) пропущенных букв: согласных, гласных; вставок букв; перестановок букв;

в) ошибок смешений согласных и гласных по акустико-артикуляционному и оптическому сходству;

г) ошибок зрительного слежения: чтение строк в направлении справа налево.

Дополнительно фиксируется слежение пальцем во время чтения и рука, которой оно выполняется (правая или левая).

Задание 3. Чтение трёх- и четырёхбуквенных слогов. В этом задании так же, как и в предыдущих заданиях, анализируются: правильность чтения слогов различными способами (целостно, слияниями, по буквам); количество и характер ошибок; правильность выбора направления при чтении и трудности зрительного слежения.

1. Оценка продуктивности выполнения задания.

Оценка продуктивности выполнения осуществляется путём подсчета общего количества: правильно прочитанных слогов целиком, слияниями (в-ла, гю-ль), по буквам (в-л-а, т-а-рь), с продуктивными повторами (вла — в-в-в-«вла», вну — в-вну-вну-«вну»).

2. Количество и характер ошибок.

Подсчитывается количество:

а) допущенных при прочтении слогов целиком (вну-«бну»), слияниями (севь-«сю-вь», гюль-«гюль»), по буквам (горь-«т-о-рь»), с непродуктивными повторами (инт — и-п-п-т-«ипт»), лью — лею-пею-«пей»);

б) пропусков, вставок и перестановок букв;

в) смешений согласных и гласных по акустико-артикуляционному и оптическому сходству;

г) ошибок выбора направления зрительного слежения: чтение строк справа налево.

Отдельно фиксируется использование слежения пальцем во время чтения и рука, которой оно выполняется (правая или левая).

Задание 4. Чтение частотных слов. В выполненном задании оценивается правильность чтения часто встречающихся ребёнку слов с использованием различных способов чтения (целостного прочтения слова, чтения по слогам, слияниями, по буквам); количество и характер ошибок; количество ошибок ударения; выбор направления и трудности зрительного слежения.

1. Оценка продуктивности выполнения задания:

При оценке продуктивности подсчитывается общее количество: правильно прочитанных слов целиком, по слогам, слияниями, по буквам; с продуктивными повторами букв, слогов, слов.

2. Количество и характер ошибок:

Определяется количество ошибок, допущенных при прочтении слов целиком, по слогам, слияниями, по буквам, с непродуктивными повторами:

а) пропусков: согласных и гласных; вставок; перестановок букв;
б) смешений согласных и гласных по акустико-артикуляционному и оптическому сходству;

в) необоснованных пауз (разрыв слияний: рыба — «рыб-а», магазин — «маг-азин», «магазин»);

г) ошибок постановки ударения;

д) ошибок зрительного слежения: чтение строк или слов в направлении справа налево.

Фиксируется использование пальца для слежения по тексту и рука, которой выполняется слежение (правая или левая).

Задание 5. Чтение низкочастотных слов. В данном задании оценивается: правильность фонетического чтения малочастотных слов различными способами (целостно, по слогам, слияниями, по буквам); количество и характер допущенных ошибок; ошибки ударения; выбор направления и трудности зрительного слежения.

1. Оценка продуктивности выполнения задания.

При оценке продуктивности подсчитывается общее число: правильно прочитанных слов целиком, по слогам, слияниями, по буквам и с продуктивными повторами.

2. Количество и характер ошибок.

Подсчитывается количество ошибок, допущенных при чтении слов целиком, по слогам, слияниями, по буквам и с непродуктивными повторами:

а) пропусков, вставок и перестановок букв;

б) смешений согласных и гласных по акустико-артикуляционному и оптическому сходству;

в) необоснованных пауз (разрыв слияний: мяли — «мял-и», клёны — «кл-ёны», «клён-ы»);

г) ошибок постановки ударения;

д) ошибок зрительного слежения: чтение строк или отдельных слов в направлении справа налево.

Фиксируется использование слежения пальцем во время чтения и рука, которой оно выполняется (правая или левая).

Задание 6. Орфоэпическое чтение частотных слов. Оценивая выполнение данного задания, определяется: сформированность орфо-

эпического чтения частотных слов; способ чтения слов (целостно, по слогам, слияниями, по буквам); количество и характер допущенных ошибок; ошибки ударения; выбор направления и трудности зрительного слежения.

1. Оценка продуктивности выполнения задания.

При оценке продуктивности подсчитывается общее число:

1. Орфоэпически правильно прочитанных слов целиком.

2. Орфоэпически правильно прочитанных слов по слогам.

3. Правильно прочитанных слов без применения правил орфоэпии: целиком, по слогам, слияниями, по буквам, с продуктивными повторами.

2. Количество и характер ошибок.

Подсчитывается количество ошибок, допущенных при прочтении слов целиком, по слогам, слияниями, по буквам и с непродуктивными повторами:

а) пропусков, вставок и перестановок букв;

б) смешений согласных и гласных по акустико-артикуляционному и оптическому сходству;

в) необоснованных пауз (разрыв слияний: яблоко — «ябл-око», «яблок-о»);

г) ошибок постановки ударения;

д) ошибок зрительного слежения: чтение строк или отдельных слов в направлении справа налево.

Фиксируется использование пальца для слежения при чтении и рука, которой выполняется слежение (правая или левая).

Задание 7. Орфоэпическое чтение низкочастотных слов. В этом задании у первоклассников оценивается: продуктивность орфоэпического чтения малочастотных слов; способ чтения слов (целостно, по слогам, слияниями, по буквам); количество и характер допущенных ошибок; ошибки ударения; выбор направления и трудности зрительного слежения.

1. Оценка продуктивности выполнения задания.

Осуществляется путём подсчёта общего числа:

1. Орфоэпически правильно прочитанных слов целиком.

2. Орфоэпически правильно прочитанных слов по слогам.

3. Правильно прочитанных слов без применения правил орфоэпии: целиком, по слогам, слияниями, по буквам, с продуктивными повторами.

2. Количество и характер ошибок.

Подсчитывается количество ошибок, допущенных при прочтении слов целиком, по слогам, слияниями, по буквам, с непродуктивными повторами:

а) пропусков согласных, гласных; вставок и перестановок букв;

б) смешений согласных и гласных по акустико-артикуляционному и оптическому сходству;

в) необоснованных пауз (лодка — «лодк-а»);

г) ошибок постановки ударения;

д) ошибок зрительного слежения: чтение строк или отдельных слов в направлении справа налево.

Фиксируется использование пальца для слежения по тексту и рука, которой выполняется слежение (правая или левая).

Задание 8. Чтение квазислов. В этом задании оценке подлежат: правильность чтения квазислов; способ чтения (целостно, по слогам, слияниями, по буквам); количество и характер допущенных ошибок; выбор направления и трудности зрительного слежения.

1. Оценка продуктивности выполнения задания.

Сначала определяется общее количество:

правильно прочитанных целых слов, по слогам, слияниями, по буквам и с продуктивными повторами.

2. Количество и характер ошибок.

Подсчитывается количество ошибок, допущенных при прочтении слов целиком, по слогам, слияниями, по буквам, с непродуктивными повторами:

а) пропусков, вставок и перестановок букв;

б) смещений согласных и гласных по акустико-артикуляционному и оптическому сходству;

в) ошибок зрительного слежения: чтение строк или отдельных слов в направлении справа налево.

Фиксируется использование пальца для слежения по тексту и рука, которой выполняется слежение (правая или левая).

Задание 9. Чтение текстов различной сложности. При чтении каждого текста отдельно оценивается: продуктивность чтения; скорость чтения; способ чтения (целостно, по слогам, слияниями, по буквам); правильность чтения (количество и характер ошибок); ошибки постановки ударения; выразительность чтения (только в 4 тексте); выбор направления и трудности зрительного слежения; способность составить пересказ текста; доступность текста.

1. Оценка продуктивности чтения текста.

При оценке продуктивности определяется общее количество:

правильно прочитанных целых слов, по слогам, слияниями, по буквам, с продуктивными повторами.

2. Скорость чтения.

Определяется путем фиксации времени, затраченного на прочтение целого текста.

3. Способ чтения.

Выявляется преобладающий способ чтения, освоенный ребенком:

— словосочетаниями или группами слов;

— целыми словами;

— слитное слоговое чтение;

— отрывистое слоговое чтение;

— слияниями;

— по буквам.

4. Количество и характер ошибок.

Подсчитывается количество ошибок, допущенных при прочтении слов целиком, по слогам, слияниями, по буквам, с непродуктивными повторами:

а) пропусков, вставок и перестановок букв;

б) ошибок смещения согласных и гласных по акустико-артикуляционному и оптическому сходству;

в) ошибок постановки ударения;

г) интонационные ошибки (только в тексте № 4);

д) неверных выборов направления при чтении и потеря строки.

5. Выразительность чтения.

6. Выбор направления зрительного слежения.

7. Оценка пересказа текста:

— составление пересказа адекватного тексту;

— составление пересказа не полностью соответствующего тексту;

— невозможность составить правильный пересказ или отказ от выполнения задания.

8. Оценка доступности текста.

Оценка доступности текста производится путем начисления дополнительных баллов за каждый прочитанный текст.

Фиксируется использование пальца для слежения по тексту и рука, которой выполняется слежение (правая или левая).

Примечание: количество и характер ошибок, допущенных при чтении, не влияет на оценку доступности текста.

Комплексная оценка всех выполненных заданий устанавливает продуктивность чтения, способ и преобладающие в чтении школьника ошибки.

4.2. Оценка результатов изучения чтения слов с регулярным и нерегулярным написанием у младших школьников

Ахутина Т.В., Головина О.Е.

Система оценки: по каждой из 4-х групп слов отдельно оценивается

1. *Продуктивность чтения* (количество слов, прочтенных без ошибок).

2. *Время чтения* (время чтения частотных регулярных слов складывается из времени чтения карточек №1 и №5, время чтения частотных нерегулярных слов исчисляется из суммы времени чтения карточек №2 и №6, время чтения нечастотных регулярных слов подсчитывается сложением времени чтения карточек №3 и №7 и время чтения нечастотных нерегулярных слов определяется суммой времени чтения карточек №4 и №8).

3. *Количество ошибок* (отдельно высчитываются фонетические ошибки, просодические и ошибки регуляризации, т.е. чтение нерегулярного слова как регулярного).

4. *Количество пауз.* Анализ используемой стратегии обработки информации. Для *холистической стратегии* характерно одинаково успешное чтение частотных как регулярных, так и нерегулярных слов, т.к. высокочастотные слова детьми, использующими холистическую стратегию чтения, опознаются целиком, независимо от регулярности их написания. При этом учитывается как количество допускаемых ошибок при чтении, так и время прочтения этих двух групп слов. Для *аналитической стратегии* характерно наиболее успешное чтение регулярных слов, чем нерегулярных (см. таблицу 5).

Таблица 5.

Параметры стратегий чтения		
Параметры	Холистическая стратегия	Аналитическая стратегия
Продуктивность	Регулярные = Нерегулярные	Регулярные > Нерегулярные
Фонетические ошибки	Регулярные = Нерегулярные	Регулярные < Нерегулярные
Ошибки регуляризации	Ниже среднего	Выше среднего
Время	Регулярные = Нерегулярные	Регулярные > Нерегулярные
Паузы внутри слова	Ниже среднего	Выше среднего

Частотные слова детьми с обеими стратегиями, как правило, читаются успешнее, чем нечастотные.

Сравнивая показатели продуктивности чтения, времени чтения, количества допущенных ошибок и пауз по группам слов, можно сделать вывод о преобладании аналитической или холистической стратегии чтения.

Для выявления предпочтения определенной стратегии чтения необходимо совпадение не менее 3 пунктов.

4.3. Обработка результатов изучения чтения вслух и «про себя» у младших школьников 1-4 классов

Иншакова О. Б., Гузий Ю.А., Иншакова А.Г.

Оценка навыков чтения вслух и «про себя» у учащихся начальных классов проводится по двум основным критериям: сформированность технической и смысловой сторон чтения. Оценка технической стороны чтения вслух включает скорость, способ, правильность и выразительность чтения, а технической стороны молчаливого чтения ограничивается скоростью и способом чтения.

При анализе понятийной стороны обоих видов чтения оцениваются одинаковые параметры: точность и самостоятельность составления пересказа, понимание общего смысла прочитанного текста. Все результаты заносятся в индивидуальный протокол обследуемого.

Оценка технической стороны чтения вслух и «про себя»

Оценка скорости чтения вслух. Определение скорости чтения у каждого школьника осуществляется путем подсчета количества знаков (букв), воспроизведенных за одну минуту при прочтении текста от начала до конца. Дополнительно высчитывается скорость чтения первой половины и второй половины текста, что позволяет обнаружить у детей проблемы «вратываемости» (вчитываемости), отражающиеся в большем количестве времени, затрачиваемом на чтение первой части, и утомляемости, проявляющейся в увеличении времени чтения второй половины текста. Медленный темп чтения характеризуют одинаково низкие временные показатели прочтения обеих половин текста.

Количество прочитанных знаков за 60 сек ____

t сек первой половины текста ____

t сек второй половины текста ____

t сек общее ____

Оценка скорости чтения «про себя». Определение скорости чтения также происходит путем подсчёта количества знаков (букв) воспроизведенных за одну минуту при прочтении целого текста без его названия от начала до конца, которое необходимо для составления пересказа.

Количество прочитанных знаков за 60 сек _____

Скорость чтения вслух или чтения «про себя» каждого учащегося, выражающаяся в количестве знаков прочитанных за 60 секунд,

вычисляется по формуле: $T_i = \frac{K}{t_i} * 60$, где K — количество знаков в

одном тексте t_i — время i -го испытуемого, затраченное на прочтение всего текста.

С помощью данных, характеризующих скорость чтения вслух и «про себя», в дальнейшем оказывается возможным отслеживание динамики формирования скоростных показателей учащихся не только в период их обучения в одном классе, но и при переходе из одной возрастной группы в другую, т.е. из одного класса в другой. Помимо этого, соотнесение результатов скорости чтения вслух со скоростью молчаливого чтения детей с дислексией существенно расширяет имеющиеся представления о специфике проявления нарушения чтения у каждого учащегося.

Оценка способа чтения вслух. Способ чтения соответствует ступеням овладения навыком. Следует обратить внимание на тот факт, что, как и любое деление, деление на ступени является весьма условным. Ступень чтения вслух выявляется путем определения преобладания одного из способов, которые у одного учащегося могут наблюдаться одновременно. Благодаря повторному анализу чтения с помощью прослушивания аудиозаписи и занесения результатов в протокол (размечается сам текст) обследования способ чтения достаточно легко устанавливается.

Критерии оценки способа чтения вслух:

15 б — плавное чтение словосочетаниями и словами;

10 б — плавное чтение словами с переходом в некоторых случаях на слоги и слияния;

5 б — плавное чтение слогами и слияниями;

0 б — отрывистое чтение слогами, чтение по буквам, отказ от чтения текста.

Оценка способа чтения «про себя». Ступень овладения молчаливым чтением учеником определяется путем визуального наблюдения за ним логопедом или учителем, который определяет в процессе чтения степень участия голосовой и артикуляционной системы. Выявленный способ чтения дополняется сведениями о скорости чтения.

Критерии оценки способа чтения «про себя»:

15 б — автоматизированное чтение;

10 б — молчаливое чтение;

5 б — чтение с беззвучной артикуляцией;

0 б — тихое шёпотное чтение текста;

0 б — громкое шёпотное (жужжащее) чтение.

Оценка правильности чтения вслух. При оценке правильности чтения вслух используются методы количественного и качественного анализа. Количественный анализ подразумевает подсчет общего числа ошибок, допущенных во время чтения вслух.

Критерии оценки правильности чтения вслух:

15 б — не более 3-х ошибок в тексте с их самостоятельной коррекцией;

10 б — не более 6 ошибок на уровне слова и слога;

5 б — до 10 ошибок на уровне слова, слога, буквы;

0 б — множественные ошибки на уровне слова, слога, буквы.

Качественный анализ предполагает классификацию каждой из допущенных ошибок во время чтения. Все обнаруженные ошибки чтения распределяются по следующим группам и фиксируются в протоколе учащегося.

Ошибки чтения:

- **Неправильное прочтение окончания независимого слова.**

- **Замена слов по смыслу.**

- **Неправильная постановка ударения.**

- **Замена целых слов по оптическому сходству.**

- **Реверсии слов (прочтение целого слова справа налево).**

- **Нарушение правил орфоэпического чтения.**

- **Смещения и замены:**

- Глухих согласных на звонкие: П (на) Б, Т — Д, К — Г, Ш — Ж, С — З, Ф — В.

- Звонких согласных на глухие: Б (на) П, Д — Т, Г — К, Ж — Ш, З — С, В — Ф.

- Мягкого знака на гласные, обозначающие мягкость согласного: Ъ (на) Е, Ь — Ё, Ь — Ю, Ь — Я.

- Свистящих согласных на шипящие согласные: С (на) Ш, З — Ж, Ц — Ж, С' — Щ.

- Шипящих на свистящие согласные: С — Ш, Ж — З, Ж — Ц, Щ — С'.

- Аффрикат Ч — Ц, Ц — Ч и аффрикат на их компоненты: Ч — Т, Ч — Т', Ч — Щ, Ц — С, Ц — Т, Ц — Т'.

- Компонентов аффрикат на аффрикаты: Т' — Ч, Щ — Ч, С — Ц, Т — Ц, Т' — Ц.

— Твердых и мягких заднеязычных согласных на твердые и мягкие среднеязычные: К — Х, Г — Х, К' — Х', Г' — Х'.

— Сонорных: Р — Л, Л' — Р', М — Н, Н' — М'.

— Гласных: А, О, У, Э, Ы на другие гласные буквы, обозначающие твердые согласные.

- **Пропуски:** а) слов; б) слогов; в) букв:

— звонких твердых и мягких согласных вне стечения, в стечении согласных;

— глухих твёрдых и мягких согласных;

— пропуски гласных букв: А, О, У, Э, Ы;

— пропуски гласных: Я, Ё, Ю, Е, И;

— пропуск Ь, обозначающего мягкость.

- **Вставки:** а) слов; б) слогов; в) вставки букв:

— звонких твердых и мягких согласных вне стечения, в стечении согласных;

— глухих твёрдых и мягких согласных;

— гласных букв: А, О, У, Э, Ы;

— гласных: Я, Ё, Ю, Е, И;

— Ь.

- **Перестановки:** а) слов; б) слогов; в) букв.

- **Персеверации:** а) слов; б) слогов; в) согласных букв, гласных букв.

- **Антиципации:** а) слов; б) слогов; в) согласных букв, гласных букв.

- **Контаминации.**

- **Смешения букв, сходных по начертанию:**

а) букв, отличающихся расположением сходных элементов в пространстве:

И — Н, И — А, И — П, Н — А, Н — П, П — А, Б — Ъ;

Н — И, А — И, П — И, А — Н, П — Н, А — П, Ъ — Б.

б) зеркальных букв:

Е — Э, Э — С, Ь — Р, Е — Ш, У — Л;

Э — С, С — Э, Р — Ь, Ш — Е, Л — У.

в) оптически сходных букв:

Ш — Щ, Р — В, С — О, Г — П, Н — Ю, Ы — Ь, о — е, з — Э,

И — Й, Е — Ё, з — В, Р — Ф, Ц — Щ, К — Ж, П — Л, Г — Т, О — Ю, Ч — Н, Л — Д, Х — Ж, е — с, М — Ш.

Щ — Ш, В — Р, О — С, П — Г, Ю — Н, Ь — Ы, е — о, Э — з,

Й — И, Ё — Е, В — з, Ф — Р, Щ — Ц, Ж — К, Л — П, Т — Г,

Ю — О, Н — Ч, Д — Л, Ж — Х, с — е, Ш — М.

- **Непродуктивные повторы.**

- **Количество потерь строки при чтении.**

- **Количество повторов строки при чтении.**

- **Смена направления чтения (справа налево).**

- **Использование слежения по строке во время чтения.**

- **Оценка выразительности чтения вслух.**

Оценка выразительности проводится только в том случае, если учащийся овладел чтением целыми словами, группами слов или целыми предложениями.

Критерии оценки выразительности чтения:

15 б — чтение с понижением голоса к концу предложения и паузой в конце, правильной постановкой ударения;

10 б — чтение с паузой в конце предложения без понижения голоса и правильным ударением;

5 б — нерегулярность пауз и интонации конца предложения и единичными ошибками ударения;

0 б — отсутствие понижения голоса к концу предложения и пауз с ошибками ударения.

Оценка семантической стороны чтения вслух и «про себя»

Оценка семантической стороны чтения происходит по двум параметрам: способность составить точный пересказ текста и понимание прочитанного текста.

Оценка пересказа прочитанного текста осуществляется с помощью подробного анализа пересказа текста учащегося, записанного на диктофон во время обследования, по двум основным показателям: цельность и связность пересказа.

Оценка цельности и связности пересказа включает баллы, начисленные за: точность; самостоятельность пересказа; смысловую адекватность; программирование текста, его лексическое и грамматическое оформление.

Оценка точности пересказа.

При оценке точности пересказа анализируются:

1. Возможность каждого учащегося максимально точно передавать общий смысл текста, используя слова и словосочетания, употребляемые автором.

2. Употребление авторских слов при ответе на вопрос экспериментатора, задаваемом школьнику для восстановления пропущенной им при пересказе какой-либо части текста.

3. Невозможность ответить на вопрос по тексту, и ответы на вопросы экспериментатора, не относящиеся к прочитанному тексту.

Примечание: смотреть протоколы обследования чтения, приведенные в приложении.

Критерии оценки точности пересказа:

2 б — использование при пересказе слов и словосочетаний из авторского текста или других, не искажающих общего смысла текста;

1 б — правильные ответы на вопросы с использованием слов и словосочетаний автора;

0 б — ответы на вопросы не относятся к содержанию текста;

0 б — отказ от ответа на заданный вопрос.

Баллы, полученные за самостоятельное воспроизведение текста, а также баллы, начисленные за правильные или неправильные ответы после наводящих вопросов и отказы, суммируются. В результате учащийся получает итоговый балл за пересказ.

Оценка самостоятельности пересказа осуществлялась путем подсчета общей суммы только двухбалльных оценок, начисленных ученику за точность составления пересказа.

Оценка смысловой адекватности пересказа. Данный выделенный показатель оценивается следующим образом:

15 б — составление полного, правильного пересказа и понимание его смысла;

10 б — неполный пересказ текста с правильными ответами на вопросы экспериментатора;

5 б — правильная передача текста, но с буквальным пониманием смысла сюжета, даже после дополнительных вопросов, задаваемых экспериментатором по содержанию текста;

0 б — искажение смысла текста при пересказе, неадекватное его толкование при наличии вопросов экспериментатора.

Оценка программирования текста при составлении пересказа проводится с помощью начисления баллов за передачу всех связанных между собой смысловых звеньев текста в соответствующей последовательности.

Критерии оценки программирования текста при пересказе:

15 б — пересказ текста содержит все связанные между собой смысловые звенья текста, переданные в нужной последовательности;

10 б — пропуск смысловых звеньев в тексте, отсутствие смысловых связей, неоправданный повтор одинаковых связующих элементов;

5 б — тенденция к фрагментарной передаче текста, простое перечисление событий без обобщающей сюжетной линии, необоснованные неоднократные повторы слов и грамматических конструкций, наличие вспомогательных вопросов для построения пересказа;

0 б — невозможность создать связный текст пересказа даже при оказании помощи со стороны экспериментатора.

Оценка лексического оформления пересказа. Этот показатель оценивается по 15-балльной шкале. Критерии оценки лексического оформления текста при пересказе:

15 б — адекватное использование вербальных средств;

10 б — поиск отдельных слов с использованием непродуктивной лексики, наличие единичных близких смысловых замен;

5 б — выраженная бедность словаря, наличие неоднократных вербальных замен;

0 б — далекие вербальные парафразии, использование неадекватной лексики.

Оценка грамматического оформления пересказа. При оценке этого показателя анализируется правильное грамматическое оформление составляемого пересказа, а также возможность использования различных грамматических конструкций.

Критерии оценки лексического оформления текста при пересказе:

15 б — правильно грамматически оформленный текст пересказа с использованием сложных и разнообразных грамматических конструкций;

10 б — грамматически правильно оформленный пересказ с использованием однотипных конструкций и перестановкой порядка слов;

5 б — наличие негрубых аграмматизмов или параграмматизмов (несоблюдение грамматических обязательств);

0 б — множественные аграмматизмы.

Дополнительно при оценке пересказа:

— высчитывается количество вербальных замен, т.е. учитываются те слова, которые заменяли прочитанные на семантически близкие слова;

— определяется длина текста путем подсчета общего количества слов в тексте;

— вычисляется средняя длина синтагмы путем деления общего количества слов на количество синтагм;

— высчитывается индекс прономинализации, представляющий собой отношение доли местоимений к доле существительных, используемых при пересказе. Для вычисления этого показателя общее количество местоимений, использованных в пересказе, делится на общее количество употребляемых при пересказе существительных;

— при определении стереотипности грамматического оформления пересказа подсчитывается количество стереотипно построенных синтаксических конструкций.

Понимание общего смысла прочитанного. Для оценки понимания общего смысла текста учащимся предлагается ответить на вопросы и выполнить ряд заданий.

I блок. Понимание общего смысла текста

1. Ответ на вопрос «О ком (чем) написан рассказ?» имеет следующую систему оценки:

3 б — за правильный ответ;

2 б — за неточный ответ;

- 0 б — за неверный ответ;
 0 б — за отказ от ответа.
2. Оценка выполнения задания «Дай другое название рассказу»:
 3 б — правильно подбирает другое название, соответствующее содержанию;
 2 б — подбирает название неточно;
 0 б — не может подобрать названия;
 0 б — отказ от ответа.
3. Оценка ответов на вопросы «С чего начинается рассказ?»:
 3 б — правильный ответ;
 2 б — неточный ответ;
 0 б — неверный ответ;
 0 б — отказ от ответа.
4. «Чем заканчивается рассказ?»:
 3 б — правильный ответ;
 2 б — неточный ответ;
 0 б — неверный ответ;
 0 б — отказ от ответа.
5. «Раздели рассказ на части?»:
 3 б — правильно делит на части;
 2 б — неправильно делит на части;
 0 б — не может разделить на части;
 0 б — отказ от ответа.

II блок. Понимание значения слов и словосочетаний

В каждом тексте были выбраны по два слова и одно словосочетание, которые детям предлагается самостоятельно объяснить.

6. «Как ты понимаешь слово: «например, фарфоровая»?»:
 3 б — понимает правильно;
 2 б — понимает неточно;
 0 б — не понимает (не знаю);
 0 б — отказ от ответа.
7. «Как ты понимаешь слово, например, «бросились»?»:
 3 б — понимает правильно;
 2 б — понимает неточно;
 0 б — не понимает (не знаю);
 0 б — отказ от ответа.
8. «Как ты понимаешь выражение, например, «кукла дрянская»?»:
 3 б — понимает правильно;
 2 б — понимает неточно;
 0 б — не понимает (не знаю);
 0 б — отказ от ответа.

9. Выбери близкое по смыслу слово (синоним) к слову, например, «бросились»: *поспешили* ____; *выбросили* ____; *побежали* ____; *быстро пошли* ____:

- 3 б — за выбор слова «побежали»;
 2 б — за выбор слов «поспешили» и/или «быстро пошли»;
 0 б — за выбор слова «выбросили»;
 0 б — за отказ от ответа.

III блок. Понимание скрытого смысла текста

10. В какой из трёх пословиц отражается общий смысл рассказа?

В чужих руках кусок больше кажется.

Старый друг лучше новых двух.

Играть играй, да дело знай.

- 3 б — правильно выбирает пословицу;
 2 б — неправильно, но в пословице присутствуют слова из текста;
 0 б — неверно выбирает пословицу;
 0 б — отказ от ответа.

Количество начисленных баллов за ответы суммируется. На основании полученных результатов вычисляется среднее значение количества баллов (K) по приведенной ниже формуле.

С целью сопоставления результатов двух составляющих текста пересказа — цельность и связность, а также сравнения результатов пересказа по следам кратковременной памяти и отсроченного понимания прочитанного текста количество начисленных баллов по каждому параметру переводится в проценты по формуле:

$$(p = \frac{K_i}{m} * 100), \text{ где } K_i — \text{ количество баллов, начисленных}$$

i -му испытуемому (по одному из показателей смысловой стороны чтения), m — максимальное количество баллов (по тому же показателю).